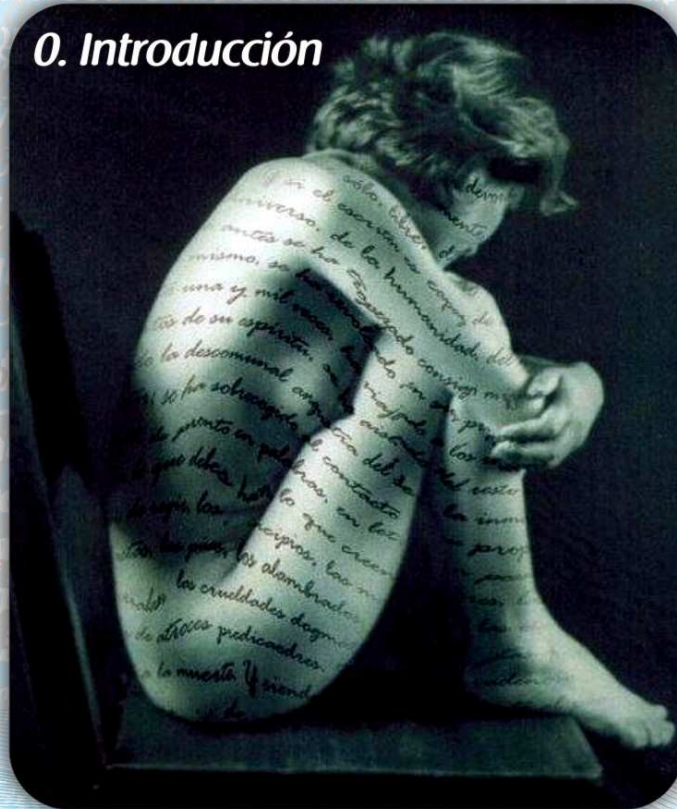


0. Introducción



Sin autor, Letras, 2007

"Ah, hombre, ah, tú, hombre superior, ten cuidado.
Se dirige este discurso a tus finos oídos, a tus oídos
-¿qué dice la profunda medianoche?-
Debemos aprender a percibir lo casi inaudible"

Derrida, La hospitalidad, 2006: 24.

0.1 Planteamiento general

La corporalidad recorre los pasajes de este texto. Para estudiar el cuerpo hay que pensarlo en un lugar y, desde allí, habitarlo como discurso. Los lugares que aquí se ofrecen son la Fenomenología del cuerpo y la Antropología Pedagógica, que sirven de hilos conductores en el momento de reflexionar que no hay cuerpo, por un lado, y mente, por otro, sino que la corporalidad es ante todo el modo de ser en el mundo y que “mi cuerpo se convierte en mi punto de vista, mi perspectiva desde la cual se revela la presencia del mundo y desde la cual, por tanto, yo asumo el mundo” (Carrillo, 2002: 115).

En la medida en que el cuerpo no es una sustancia ni es un mero objeto ni es sólo organicidad, su noción habrá de decir del acontecimiento mismo de la relación carnal¹ con el mundo. Decir cuerpo es decir una relación de experiencia con el mundo y, como tenemos y somos cuerpo, nuestra existencia en el mundo es un cuerpo vivido porque, al ser vivido y existido, la corporalidad es un espacio de existencia, es decir, “el cuerpo da lugar a la existencia. El cuerpo es el ser de la existencia” (Nancy, 2003:15). El cuerpo es el ‘lugar’ donde ocurre el acontecimiento de vivir. ‘En el’ cuerpo y ‘por el’ cuerpo es posible pensar, imaginar, gozar, sufrir, nacer, morir; el cuerpo, al ser existencia, es punto de partida y de llegada en la trama del tiempo.

Nuestro cuerpo es lo que nos hace humanos, nuestro cuerpo da lugar a la existencia y por ello nos abre al mundo. El cuerpo está anclado a su naturaleza biológica pero, al mismo tiempo, a una atmósfera cultural. Sin embargo, no se trata sólo de los procesos inconscientes que se dan en el cerebro, sino también de la complejidad de la relación intencional entre el cuerpo, el mundo circundante y la intersubjetividad (Carrillo, 2007).

A la luz de la Antropología Fenomenológica, “el cuerpo es aquello en lo cual soy” (Husserl, 1989), es decir, el concepto de ser humano contiene el concepto del cuerpo. Por ello, aquí no se discurre por la concepción que defendió René Descartes en el siglo XVII, para quien el ser humano está ontológica y epistémicamente dividido en dos sustancias diferentes: cuerpo (*res extensa*) y alma (*res cogitans*). Tampoco el estudio de la corporalidad y del

¹ Señala Henry (2001: 11) que nuestra condición de lo corporal consiste en el hecho de tener carne, más aún, de ser carne. Por tanto, los seres encarnados no son cuerpos inertes que no sienten ni experimentan nada, no teniendo conciencia ni de ellos mismos ni de las cosas. Los seres encarnados son seres sufrientes, atravesados por el deseo y el temor, que sienten toda una serie de impresiones vinculadas a la carne por cuanto que, constitutivas de su sustancia -una sustancia impresional por tanto-, comienzan y acaban con lo que ella experimenta”.

movimiento corporal se reduce a explicaciones de orden causal ni a una fisiología mecanicista².

Más bien, lo que se ha denominado en la modernidad el dualismo cartesiano y la antropología dualista es ocasión para problematizar algunas concepciones presentes en la Educación Física³. Por ello, el presente estudio surge a propósito de una pregunta en torno a la cual se han orientado las lecturas de las obras de Jean Le Boulch en la Psicomotricidad, José María Cagigal en el Deporte Educativo, Pierre Parlebas en la Praxiología Motriz y Manuel Sérgio en la Ciencia de la Motricidad Humana: ¿Qué concepciones de cuerpo, movimiento corporal, ser humano y educación subyacen en el pensamiento de los autores que más han influenciado el discurso de la Educación Física contemporánea en Colombia?

En el pensamiento occidental, la Educación Física ha hecho parte de dispositivos⁴ militares, higiénicos y educativos para educar el cuerpo. Esta forma de educación, en su denominación 'física', ha utilizado prácticas corporales como la gimnasia, la actividad física, el ejercicio, la danza y el deporte para formar, moldear, conducir, desarrollar, regular, normalizar y adiestrar el cuerpo. Así lo han demostrado, entre otros, los estudios de carácter socio-histórico de Michel Foucault (2004) en *"Vigilar y Castigar"* y Norbert Elías y Eric Dunning (1995) en *"Deporte y ocio en el proceso de la civilización"*. Éstos muestran que la corporalidad constituye un resultado de progresivos procesos de disciplinamiento, psicologización y racionalización.

Este trabajo permite pensar, entonces, la corporalidad y el movimiento corporal a la luz de la Fenomenología (Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Bernhard Wandenfels, Renaud Barbarás, Frederick Buytendijk, Van Den Berg, Michel Henry y autores

² El mecanicismo considera aislable y reparable cada una de las piezas: el cuerpo es desarticulado en un complejo funcional que contiene órganos, sistemas y aparatos.

³ La utilización de la expresión Educación Física se le atribuye al inglés John Locke en 1693 y al suizo Ballesxerd en 1762. John Locke expresó el valor de la Educación Física en su trabajo titulado *"Pensamientos sobre Educación"*. En el prefacio de la segunda edición de esta obra se dice que algunos han sostenido que el mérito principal de los pensamientos estriba en la preeminencia concedida a la educación física. La atención estuvo dirigida al cuidado de la salud, debido a que el autor consideró que una vez cuidada la salud corporal, llegamos a las exigencias esenciales respecto del espíritu y las buenas maneras del caballero. Por su parte, Ballesxerd consideró la Educación Física desde un punto de vista médico.

⁴ El término dispositivo es utilizado por Foucault como dispositivo disciplinario, dispositivo carcelar, dispositivo de poder, dispositivo de saber, dispositivo de sexualidad, dispositivo de subjetividad, entre otros. Sin embargo, la noción foucaultinana de dispositivo que se toma aquí es el de la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho (Castro, 2004, 98-99).

latinoamericanos como Lucy Carrillo, Germán Vargas Guillén, Mónica Jaramillo, Ariela Battán, Mario Teo Ramírez, entre otros). A su vez, se explicitan las imágenes de ser humano y las ideas de educación desde la Antropología Pedagógica (Otto Bollnow, Dietrich Benner, Bruno Hamann, Arnold Gehlen, Kart Dienelt, Hans Scheuerl, Christoph Wulf, José María Barrio, Andrés Klaus Runge, entre otros).

En primer lugar, la Fenomenología del cuerpo evita una interpretación mecanicista de la corporalidad y, a diferencia de un análisis biológico y fisiológico, lo que interesa es integrar la corporalidad en una constelación de sentido que ofrezca un significado humano. La Fenomenología se opone tanto a una reducción fisicalista del mundo como a una reducción fisiologista de la corporalidad y del movimiento corporal; por consiguiente, se convierte en un presupuesto teórico fundamental para encontrar en él nuevas formas de entender el cuerpo y las prácticas corporales que se desarrollan en la Educación Física.

A la luz de la Fenomenología, el ser humano no se muestra como una dualidad ni el cuerpo puede ser entendido como un objeto (*Körper*)⁵, lo que equivale a decir que no interesa el cuerpo fragmentado que funciona como un sistema-máquina regido por leyes naturales y mecánicas, porque es un cuerpo caracterizado por el funcionamiento de sus estructuras. Tampoco se ofrece el análisis de un cuerpo físico comprendido como un objeto que, como pensaba Descartes, lo que lo define es su extensión, ni tampoco se explica la corporalidad por las leyes de la causalidad, leyes que pertenecen en general a las mismas características que tienen las cosas físicas como extensión, peso, densidad, tamaño, figura, forma. No se trata entonces de un cuerpo en sentido objetivante, sino del cuerpo (*Leib*)⁶, “el cuerpo fungiente (ser-cuerpo) es un cuerpo que siente, vivencia y

⁵ Runge (2004) señala que el término '*Körper*' se usa para referirse al cuerpo en un sentido objetivante y como cosa. Esta noción de cuerpo tiene que ver más con un cuerpo-cosa objetivado. A este cuerpo lo denomina Husserl (1997: 63) cosa física o material: es *res extensa*. Eichberg (1995: 11) asume el '*Körper*' como noción materialista, como algo objetivo, tener un cuerpo, cuerpo como instrumento.

⁶ Runge (2004) plantea que es importante aclarar que el término '*Leib*' no tiene ningún equivalente ni en la lengua española ni en la lengua francesa. Dentro de estas tradiciones de pensamiento sólo existen las palabras 'cuerpo' y 'corps', que provienen del latín 'corpus' y que se refieren al cuerpo fundamentalmente como un objeto o cosa, es decir, siguiendo muy de cerca la tradición cartesiana, como una *res extensa*. Así pues, por problemas de tipo terminológico, algunos filósofos franceses (Marcel, Sartre, Merleau-Ponty), que pueden ser inscritos dentro de esta tradición de pensamiento, es decir, en la Fenomenología del cuerpo, han optado por adjetivar el sustantivo cuerpo denominándolo cuerpo vivido, cuerpo fenomenal, ser-cuerpo y lo han contrapuesto al '*Körper*', al cuerpo tenido, al cuerpo cosa y al tener-cuerpo. Del mismo modo, dice Runge que se utiliza el término '*Leib*' para referirse al cuerpo en un sentido vital-existencial. Se refiere al cuerpo como totalidad viviente, es decir, como agente, fungiente, como el lugar de las sensaciones, sentimientos, percepciones, emociones, vivencias y experiencias con el mundo. Para Eichberg (1995) '*Leib*' es una noción subjetiva, individual, ser cuerpo, es el cuerpo como identidad, como unidad totalizante.

experimenta. Se trata de un cuerpo que intuye, experimenta, padece y siente, y que no se deja objetivar conceptualmente de un modo total” (Runge, 2002).

Desde la Fenomenología, el cuerpo no es sólo lo que se puede decir de él por la fisiología ni tampoco el cuerpo se puede dejar explicar como una mera cosa objetiva, porque las cosas que nosotros experimentamos no son sólo cosas físico-matemáticas sino que tienen que ver con el propio-cuerpo -tienen que ver con nosotros mismos en primera persona-, y la forma como cada quien percibe el mundo no se puede reducir a una explicación mecanicista, porque la percepción de las cosas está atravesada por aspectos subjetivos como actitudes, motivaciones, circunstancias, lazos afectivos, sentimientos y emociones, configuraciones de sentido.

Merleau-Ponty, quien hace una crítica al cuerpo objeto (*Körper*) y a las explicaciones de la fisiología mecanicista, recurre a la noción de ser-del-mundo. “Cuando decimos que un animal *existe*, que *posee*, tiene, un mundo, o que pertenece, *es de* un mundo, no queremos decir que tenga una percepción o conciencia objetiva del mismo” (Merleau-Ponty, 1975: 97). Con ello, el autor nos remite a que somos seres del mundo; dicha reflexión nunca tiene ante su mirada el mundo entero sino que sólo dispone de la visión parcial y de un poder limitado. Indica que nunca tendremos una percepción completa de las cosas, percibimos en perspectiva o en escorzos, el yo de la Fenomenología no puede captar el todo del mundo a la manera del yo-cartesiano, sino que, al poner el yo en el cuerpo, se restringen las perspectivas de la experiencia o, más bien, se puede decir que la experiencia aparece en perspectiva.

Con la noción de ser-del-mundo, Merleau-Ponty distingue todo proceso en tercera persona, toda modalidad de la *res extensa* y toda *cogitatio*, desfigura tanto las explicaciones fisiológicas como las psicológicas y entiende desde la perspectiva del ser-del-mundo. “El cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo y poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos (Merleau-Ponty, 1975: 100).

En segundo lugar, la Antropología Pedagógica se entiende aquí como “un modo de observación antropológico en la pedagogía” (Bollnow, 1965) y se trata de explicitar cuáles son las imágenes de hombre⁷ que aparecen en los diferentes discursos de la Educación Física y, aunque no haya una imagen explícita, se extraen las imágenes de hombre que subyacen o están detrás del discurso. Porque sin presupuestos sobre el hombre, sin Antropología, no es posible construir un pensamiento de la educación ni de la formación, pues cualquier educador debe partir de una concepción de lo que es el ser humano, es decir, debe tener una idea antropológica. Así lo señalan Kamper y Wulf (citados por Wulf, 1996: 84) <<toda percepción, reflexión, acción e investigación en educación contiene presupuestos antropológicos>>. También se desentraña el modo como aparecen o no las perspectivas de comprensión del hombre como ser formable, educable, capacitado y necesitado de educación, es decir, se explicitan, en los autores, las ideas de educación.

Una de las razones para emprender este trabajo surge a propósito de entender por qué los autores que han servido como referentes para la configuración teórica de la Educación Física manejan una visión reduccionista del cuerpo y del movimiento corporal, puesto que están influenciados por el modelo ‘cuerpo máquina’ porque, a través de este modelo, se describe el movimiento corporal en términos mecanicistas.

A su vez, interesa ver por qué el movimiento corporal se equipara con el de cualquier otro objeto que es movido y, como tal, puede explicarse siempre y exclusivamente en función de su eficacia a partir de un análisis cinemático, biomecánico, kinesiológico o fisiológico. Autores como Vigarello (2005), Grupe (1976), Meinberg (1993), Whitehead, (1992), Novaes (2003), entre otros, coinciden en que la metáfora ‘cuerpo máquina’ que está presente en la Educación Física, enmarca lo que se puede decir de lo corporal, es decir, aquello que puede decirse y, por tanto, enseñarse del cuerpo en la Educación Física .

En consecuencia, se intenta abordar la pregunta al interpretar, de manera crítica, las concepciones de cuerpo, movimiento corporal, la idea de ser humano y de educación que subyacen en el pensamiento de Jean Le Boulch, José María Cagigal, Pierre Parlebas y Manuel Sérgio a la luz de los aportes de la Antropología Pedagógica y la Fenomenología del cuerpo, con el fin de generar aportes teóricos que permitan ver-de-otro-modo la corporalidad en la educación. Del mismo modo, con este trabajo se busca ahondar en

⁷ En esta tesis se utiliza indistintamente hombre y ser humano; vale la pena aclarar que se evita cualquier connotación de dominancia del género masculino sobre el género femenino.

temas que aún no han sido discutidos en el campo de la Educación Física. Pese a que la cuestión del cartesianismo ha sido tratada desde otras disciplinas, en Colombia hay pocos estudios que traten este tema en relación con la Educación Física⁸.

Finalmente, en el presente estudio se configura la siguiente tesis: la Educación Física se constituye a partir de los fundamentos de la tradición platónico-cartesiana y, al analizar los aportes de la Fenomenología y la Antropología Pedagógica, con ello se da paso a la

⁸ A partir de la búsqueda realizada de estudios que remiten a lo corporal en la Educación, no se podría hacer una lista de los trabajos publicados en lengua castellana; sin embargo, es necesario dejar claro que lo corporal en la Educación Física no ha sido objeto de reflexión desde el marco conceptual de la Antropología Pedagógica y la Fenomenología del cuerpo en Colombia. Lo que se encuentra, desde el pensamiento de occidente, y en lo internacional, son trabajos como el de Meinberg (1993), que reclama la necesidad de determinar el valor situacional que tiene la Antropología en la Educación Física; Ommo Grupe (1976), supone que en la Educación Física hay un discurso implícito de la Antropología, que se hace necesario explicitar; Planella (2006), bajo la influencia de la Fenomenología, ve la necesidad de incorporar el cuerpo en el marco del discurso pedagógico; Paredes (2002), avanza en la constitución de la corporalidad en el desarrollo del ser humano relacionado con el deporte y tiene una dimensión antropológica en la medida que desarrolla la relación deporte-cultura; Salin (1994) presenta un avance teórico significativo del cuerpo y movimiento en la vida humana, que se convierte en un referente teórico para esta investigación; Fensterseifer (2001), hace un análisis de lo que pasa en la Educación Física en el contexto del pensamiento moderno y evidencia el carácter de la crisis que se debate en esta área del saber y toma el paradigma neomoderno como punto de referencia para responder a la crisis que enfrenta la Educación Física; y Bracht y Crisorio (2005), hacen un estudio a partir del tema la identidad de la Educación Física en relación con la Epistemología, la constitución del campo del saber, la formación profesional, el cuerpo, la escuela y los contenidos curriculares. Los autores parten del presupuesto que la Educación Física debe reflexionarse a sí misma, pensar en los sentidos, las razones y las posibilidades de ser de la disciplina. En este trabajo hay un esbozo acerca de las corrientes de la Educación Física que más han influenciado en ella en estos países. En relación con los resultados de investigación en el ámbito nacional, se encuentra que si bien algunos se ocupan del aspecto histórico, no hay registros de una historia de las ideas de los pensadores de la Educación Física en Colombia. Al respecto, se encuentra lo siguiente: Runge (2002) en su tesis doctoral, en el pasaje donde se refiere a la perspectiva pedagógica de la recepción de Rousseau y, en relación con la problemática del cuerpo, dice que “muchos autores al no partir de un ser-corporal-en-el-mundo no pueden resaltar la dimensión subjetiva y ambivalente de aquél; García y otros (2002), han investigado acerca de los discursos de la Educación Física del siglo XIX en Medellín para dar cuenta de un inventario y descripción de las nominaciones, usos, posibilidades y métodos de enseñanza que la educación escolar ha impartido al cuerpo, bajo la designación de Educación Física; el Grupo de Cultura Somática, del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, ha tenido como centro de interés las representaciones sociales sobre el cuerpo y en la investigación muestran las motivaciones y significaciones que los adolescentes de esta ciudad movilizan alrededor de su cuerpo y la función que la motricidad cumple dentro de éstas; Uribe y otros (2004), al indagar por los sentidos de la motricidad encuentran algunos sentidos referidos al movimiento corporal desde la formación, que en este caso está relacionada con el discurso de las metas del desarrollo humano; Herrera (2000), da cuenta del lugar que ocupó el cuerpo dentro de los objetos de saber pedagógico y reconstruye una historia del cuerpo al interior de la pedagogía como práctica de saber y rastrea los comienzos de la Educación Física y su relación con las prácticas corporales escolares; Agámez y otros (2002) en la presentan el sentido que tiene el cuerpo para la persona con discapacidad de la locomoción, dan cuenta del movimiento como sistema complejo y describen una red conceptual para entender la relación cuerpo-movimiento a través de elementos aportados por la Filosofía, la Física y la Biología; Muñoz (2003), no sólo ofrece elementos para orientar de manera didáctica el desarrollo psicomotriz, sino que también presenta el concepto de movimiento humano desde la dimensión biológica, psicológica y sociocultural, pero es claro que el autor no trasciende el concepto del movimiento más allá de lo psicomotriz; Camacho (2003), presenta como elementos conceptuales básicos las tendencias de la Educación Física, las escuelas gimnásticas, esbozando de manera descriptiva, sin análisis crítico, las corrientes de los autores de la Educación Física, que en esta tesis son objeto de análisis.

configuración de un marco reflexivo, la Educación Corporal, que permite pensar desde otro-lugar la corporalidad en la Educación.

En cierto modo esta afirmación constituye una radicalización que señala una preocupación por demostrar que, en la Educación Física, las concepciones de cuerpo y movimiento corporal siguen siendo pensadas desde una Antropología dualista e influenciados por el modelo 'cuerpo máquina' en tanto la explicación del cuerpo y del movimiento corporal se hace fundamentalmente desde la Anatomía, la Fisiología, la Psicología y la Física, las cuales son, por supuesto, explicaciones que no dan cuenta de la propia corporalidad. Además, al indagar por la idea de educación, interesa resaltar que sus prácticas corporales carecen de un trasfondo conceptual desde la Pedagogía. Del mismo modo, llama la atención que el arte de educar obedece a la práctica, a la repetición y a la técnica, y que es una educación que plantea el 'deber ser' y tiene su meta en la instrucción directa, en el adoctrinamiento, en el desarrollo de capacidades físicas y en el disciplinamiento.

Antes de esbozar el plan general de este texto, resulta conveniente hacer algunas consideraciones que permitan justificar de una manera más amplia este estudio.

0.1.1 Pertinencia de la crítica al problema cuerpo-mente en la Educación Física

Hasta ahora, la Educación Física no se ha preguntado por la relación cuerpo- mente que subyace en sus discursos. Incluso, desde que surge como campo de la Educación, este saber trajo consigo una forma de abordar el cuerpo y el movimiento corporal que se corresponde con el modo de ver la ciencia moderna a través de un discurso racionalista y cartesiano.

En general, el movimiento empieza a ser entendido a partir de las leyes de la Física clásica, pues el cuerpo humano es explicado como un 'cuerpo máquina'. Es el cuerpo objetivo el que se mueve -o que es movido por el alma-, pues el movimiento es todo cambio de posición que experimentan las cosas corpóreas en el espacio con respecto al tiempo y a un punto de referencia. De esta manera, el cuerpo objetivo que se mueve pasa por las nociones de medida, exactitud, objetividad y rendimiento que, como producto de la razón, queda sujeto a mayores mecanismos de control y regulación y, en consecuencia, se habla de un cuerpo medido, intervenido, segmentado, disciplinado, racionalizado, mecanizado, objetivado y productivo.

Mientras en el siglo XIX el movimiento humano había sido generalmente investigado como un problema físico-mecánico, a principios del siglo XX se explica a partir de la Fisiología general y la Fisiología muscular, una fisiología que se aplicó al deporte y a los ejercicios físicos. La explicación del movimiento humano se hace a través de la Fisiología que lo define como un hecho objetivo, pero Buytendijk (1957) constata que el movimiento no sólo es objetivo, sino que depende también, e incluso primordialmente, de condiciones subjetivas. Sin embargo, esta última perspectiva no ha sido objeto de reflexión en la Educación Física.

Descartes, al establecer como modo de unión entre alma y cuerpo a la glándula pineal, intenta relacionar lo físico con lo mental en una especie de interaccionismo cartesiano, que se expresa en una correlación psico-física que mantiene el dualismo mente y cuerpo. Para este autor, el movimiento hace alusión a las funciones que son propias de aplicar a un modelo hombre máquina, a través del cual se describen, en términos mecanicistas, las acciones que realiza el cuerpo, entre ellas, el movimiento muscular, el cual es posible de explicar en su fisiología y en su mecanicismo. Descartes establece comparaciones entre el cuerpo y sus funciones con algunas máquinas porque el movimiento humano puede ser explicado de un modo exclusivamente mecánico⁹.

Influenciados por la metáfora mecánica del cuerpo y del movimiento, parece que la Educación Física le ha dado más valor al cuerpo como algo objetivo, mecánico, funcional e instrumental, el cual es manejable, adaptable y modificable. Para Colquhoun (1992, citado por Pérez y Sánchez, 2001), <<la principal implicación de la metáfora del 'cuerpo máquina', en relación con el movimiento, es la noción del cuerpo como instrumento de acción motriz>>. El movimiento del cuerpo humano se equipara entonces con el de cualquier otro objeto que se mueva y, como tal, puede ser medido, controlado y analizado cuantitativamente. Según este autor, se trata de una concepción utilitarista, porque el movimiento es definido y valorado siempre y exclusivamente en función de su eficacia o

⁹ "Si considero el cuerpo del hombre como una máquina construida de tal modo y compuesta de huesos, nervios, músculos, venas, sangre y piel, que, aún sin contener espíritu alguno, no dejaría de moverse del mismo modo que ahora, cuando no se mueve dirigido por la voluntad ni, por consiguiente, con la ayuda del espíritu, sino solamente por la disposición de los órganos" (Descartes, 1997a: 77).

eficiencia a partir del análisis cinemático, biomecánico, kinesiológico o fisiológico, y éstos se han convertido en fundamentos para el análisis de la acción¹⁰ motriz.

De este modo, el pensamiento mecanicista y racional de la modernidad ha tenido grandes influencias en la Educación Física¹¹ porque el movimiento y sus prácticas corporales han sido entendidas como un proceso mecánico-biológico que permite a la persona moverse en el mundo, movimiento que puede ser explicado según las leyes físicas y biológicas o *behavioristas* con rangos de interpretación estrechos. Del mismo modo, Meinel (1977: 51) dice que “el movimiento humano fue primero tratado casi exclusivamente por la Física y la Mecánica, y pasó luego poco a poco a ser objeto de la Anatomía y la Fisiología y terminó por ser reconocido como un problema psicológico”.

Además, en este pensamiento se han sustentado las corrientes biologicistas que tuvieron gran influencia en el origen de la Educación Física y ello se debe a la posición hegemónica que han tenido los saberes biomédicos, que desde el surgimiento de la Educación Física la han asociado con preservar la salud. La Educación Física, en la perspectiva del movimiento objetivo, toma como referente el campo de la Biología para orientar el ejercicio hacia la salud, ya que el movimiento, entendido como actividad física y ejercicio físico, genera efectos benéficos para el organismo en la medida en que previene la aparición de enfermedades en los diferentes sistemas.

La Psicofisiología y la forma de entender el movimiento humano en la idea del mecanicismo siguen dando cuenta que la sensación está separada del movimiento y que el sujeto está separado de su mundo. Dado que el pensamiento cartesiano considera el movimiento como un proceso móvil del cuerpo máquina y el cuerpo como una *res* (cosa), llama la atención que la Educación Física reconozca fundamentalmente el movimiento según las leyes de la Física y la Biología y considere que el movimiento es útil para generar procesos de adaptación orgánica; enfoque que se inscribe en la perspectiva del cuerpo que funciona como un sistema regido por leyes naturales y mecánicas, un cuerpo caracterizado por el funcionamiento de sus estructuras.

¹⁰ En el sentido Aristotélico se establece una distinción entre movimientos (*kineseis*) y acciones (*práxeis*). Aquéllos no son, en sí mismos, un fin, mientras que éstas son, ellas mismas, el fin (*télos*); por eso aquéllas terminan una vez alcanzado el fin, mientras que éstas pueden continuar en su actualización (Aristóteles, 1998: 375).

¹¹ Del mismo modo, para el caso de Medellín, dicen García y otros (2004) que estas ideas modernas sobre conocimiento fisiológico del cuerpo en la concepción médica como en la biológica, las encontramos en la producción de discursos del ámbito escolar de la Educación Física del siglo XIX en Medellín.

Así pues, la Educación, en su denominación 'física', sigue anclada en este dualismo cartesiano que separa la realidad material, cuerpo-anatomo-fisiológico, de la inmaterial, espíritu-alma-mente, y que establece las dicotomías entre conocimiento y corporalidad. También la educación ha privilegiado el conocimiento racional y ha menospreciado el conocimiento corporal, pues en los procesos educativos se prefiere más el conocimiento intelectual, es decir, el modo de juzgar a través de conceptos y dar explicaciones objetivas y, en cambio, se les presta menos atención al cuerpo, a los sentidos, a la sensibilidad y a la experiencia vivida, a ese conocimiento intuitivo. La educación también ha distanciado el cuerpo, los sentidos, las afecciones, pasiones y deseos, y ha pretendido el control del cuerpo mediante prohibiciones, disciplinamiento, normas y reglas.

Las prácticas corporales en la Educación Física, a principios del siglo XX, estaban mediadas por el control disciplinario del cuerpo y, a través de la gimnasia, se pretendía lograr unos gestos correctos para mejorar la postura y su posición; mantener el cuerpo en una postura adecuada dentro de un espacio es muestra de un cuerpo disciplinado.

Antes de 1960, la Educación Física se entendía como la acción metódica, progresiva y continua que tiene por objeto el desarrollo físico integral. El fin de esta forma de movimiento es el mantenimiento de la salud y en las prácticas corporales se considera que lo fundamental es el desarrollo físico, cuyo propósito es obtener un mayor conocimiento del propio cuerpo. Con esta forma de prácticas corporales, la Educación Física contribuye a un control del cuerpo, ya que éste es posible de ejercerse en la medida en que se tenga conciencia de él y, según esta perspectiva, el movimiento corporal puede ser más preciso, eficiente y eficaz.

Después de 1960, la Educación Física ha tenido una fuerte influencia del deporte, pretendiendo actuar sobre la totalidad del hombre para contribuir a la formación moral y ayudarlo a desarrollarse física e intelectualmente. Las prácticas corporales han estado mediadas por el deporte en la idea no sólo de entrenar una modalidad deportiva sino, también, de formar un carácter fuerte, agresivo y desarrollar otros valores asociados al deporte. Es a través de estas prácticas corporales como la Educación Física contribuye a la formación humana.

Siguiendo con el fundamento de una Educación Física anclada en el cartesianismo, el cuerpo y los sentidos no son fuentes de verdad para el conocimiento porque la razón despoja al cuerpo al reducirlo a cosa, y el cuerpo es una máquina autómatas, ¿acaso el educador físico no ha hecho el papel de artesano en el cuerpo del otro?, al punto de que toma el cuerpo del otro como máquina para manejarlo, ya que condiciona los procesos de adaptación orgánica y en consecuencia le modifica su funcionamiento; el educador físico generalmente le indica al otro el tipo de movimiento y le presenta cuáles son los criterios o componentes e indicadores para medir la carga del esfuerzo, dependiendo de la capacidad física por desarrollar. Este moldeamiento del cuerpo ha sido el de concebir el cuerpo máquina compuesto por diferentes sistemas (óseo-muscular, cardio-vascular, respiratorio, endocrino, nervioso) y en los cuales se pretende lograr adaptaciones y modificaciones a través del movimiento.

De lo anterior cabe una pregunta y es ¿por qué la Educación Física no ha mostrado ningún interés en preocuparse por ahondar en otros fundamentos teóricos que problematizan la dualidad cuerpo-mente y que le permitirían pensar de otra manera sus prácticas pedagógicas?, que no sólo tenga que ver con superar las dicotomías presentes en su discurso, sino también con entender cómo construir subjetividad, en términos formativos, desde una noción ampliada de la corporalidad¹².

¹² Según Runge (2002: 129, 130) en la penetración en la mismidad corporal interna juega un papel destacado los sentimientos, la sensibilidad y la imaginación en tanto partes determinantes para el proceso de formación humana. Esta mismidad corporal se convierte en fuente y en objeto de indagación. La reflexión, entendida acá como introspección, se las tiene que ver entonces con una interioridad que no se puede reducir a puro pensamiento, sino que representa algo más complejo. En ella han de estar comprendidos de un modo inseparable tanto el pensar, el sentir, el imaginar, así como la corporalidad. El interés filosófico por el autoconocimiento y la autoexploración llevan, de este modo, a adentrarse en la mismidad corporal en tanto modo de existencia corpóreo y sensible.

0.1.2 Brechas y vacíos pedagógicos en los discursos de la Educación Física: la importancia de la formación

Al hacer una revisión sobre los conceptos de cuerpo y movimiento corporal en la Educación Física en sus diferentes escuelas¹³, movimientos¹⁴ y corrientes¹⁵ en los siglos XIX y XX, se observa en este recorrido histórico que la preocupación por la corporalidad en la educación está relacionada con cuatro tendencias: '*educación del movimiento*', '*educación a través del movimiento*', '*educación para el movimiento*' y '*educación acerca del movimiento*'. Así mismo, en cada uno de los momentos hay una tríada del movimiento con fines militares, médicos y educativos.

Con base en el desarrollo teórico que han tenido estas cuatro tendencias, que son aquéllas que están detrás del pensamiento de los autores contemporáneos de la Educación Física, interesa mostrar que el discurso pedagógico es aún insuficiente porque es escaso el reconocimiento que hace la Educación Física a la Pedagogía como disciplina fundante de la profesión educativa y su interés ha sido más la formación técnico-disciplinar. Vale la pena incluso rescatar aquí el planteamiento que hace Meinberg (1993), quien parte de la hipótesis de que Antropología, formación y teoría de la Educación Física establecen una dependencia inseparable. Este autor se pregunta qué se entiende en este contexto por Antropología y qué relación guarda con la formación y con la teoría de la Educación Física. Finalmente, aunque se sabe que en el centro de la Educación Física está la preocupación por la formación y que autores como Bernett, Schmitz lo justifican, Ommo Grupe (1976) llega a la hipótesis de que la teoría de la Educación Física muestra en su pensar sobre la formación huellas y elementos que la llevan -sin ser consciente de ello- a las proximidades de las teorías clásicas de la formación.

¹³ Las escuelas que se reconocen en la Educación Física de manera sistematizada son: la *Escuela Alemana*, la *Escuela Nórdica*, la *Escuela Francesa*, la *Escuela Inglesa* y la *Escuela Socialista*. La mayoría de estas escuelas tienen una denominación de Educación Física como gimnasia, cuyos fines están orientados hacia el mantenimiento de la salud (perspectiva higienista), a la formación en el disciplinamiento del cuerpo por su base militar, y al desarrollo moral a través de valores asociados con el deporte, como hacer a través de éste un hombre más valeroso, más intrépido, más fuerte, más ágil, más laborioso, entre otros.

¹⁴ Las escuelas dieron lugar a la organización de movimientos gimnásticos. Entre ellos se reconocen el movimiento centroeuropeo, el movimiento del norte y el europeo occidental. Estos movimientos dieron lugar a nuevas prácticas corporales como lo artístico-rítmico, el juego y lo técnico-pedagógico, donde el fin del ejercicio es provocar unos beneficios fisiológicos, morfológicos, estéticos y psicológicos.

¹⁵ Las corrientes de la Educación Física son: la psicomotricidad, la sociomotricidad, el deporte educativo, la expresión corporal, la Educación Física de base o integracionista, la educación somática y la motricidad.

Para el desarrollo de esta hipótesis, Meinberg toma como referencia la teoría de la formación de Wilhelm von Humboldt. Este autor establece tres principios en su teoría de la formación que son esencialmente antropológicos y son nombrados por Meinberg como fuerza, yo/mundo y unidad. A través de esta teoría de la formación, Meinberg establece conexión con la teoría de la Educación Física y encuentra puntos angulares como:

Igual que Wilhelm von Humboldt, la teoría de la Educación Física parte de una concepción de hombre como esencia de la fuerza y como esencia de la actividad, que ante todo desarrolla fuerzas 'físicas' donde sólo es posible la formación corporal en la relación del hombre con el mundo, cuyo medio es el movimiento y el cuerpo. Si en la formación tiene que haber un ponderado despliegue de todas las fuerzas humanas, entonces esto repercute en una renuncia de las fuerzas físicas, porque, en consecuencia, la formación del hombre es parcial e inarmónica. Para enfrentar esta amenaza, la Educación Física debe formar las fuerzas corporales si se trata de considerar al hombre como una totalidad no descomponible, no desdoblable, no divisible en piezas únicas. La formación centrada en la corporalidad es, ante todo, opuesta a un pensamiento dualista y pseudodualista. Que el hombre tiene que ser visto como un todo indivisible debería ser un principio elemental en la teoría de la Educación Física.

Meinberg pretende aclarar qué conocimiento de la Antropología ha fundamentado las teorías de la formación de la Educación Física, pues considera que en la teoría tradicional de la Educación Física se llega a una alianza entre Antropología y teoría de la formación. Entonces se pregunta qué forma de la Antropología predomina y al respecto dice que la Educación Física ha pasado de desarrollar una justificación antropológica implícita a una explícita.

En el discurso de la Antropología implícita en la Educación Física están Bernett y Schmitz, pero quien da paso a una Antropología explícita en la Educación Física es Ommo Grupe (1976). Este autor describe como objetivo de la Antropología la integración, que es la imagen del hombre 'total', al que pertenecen también en esencia los fenómenos de la corporalidad. Grupe entiende al hombre como totalidad indisoluble, no fragmentable y, por ello, tiene que ser tenida en cuenta la corporalidad. En general, dice Meinberg (1993:71) que para la justificación antropológica de la Educación Física vale el hecho de que aquí -tanto en la variable implícita como en la explícita- los modos de ver

antropológicos son causa de la hechura normativa de esta formación de la teoría. La Antropología sirve de instancia a la que tienen que alinearse las consideraciones teórico-formativas. Si se ofrece a la Antropología una función tal, entonces, lo es, justamente, para una teoría que quiere justificar la Educación Física como campo de formación fundamental al que no se puede renunciar.

0.1.3 Escasa reflexión crítica sobre el pensamiento de los autores de la Educación Física

Los autores que más han influenciado la Educación Física en Colombia han sido Jean Le Boulch, de la corriente de la Psicomotricidad y quien desarrolló el método de la psicokinética; José María Cagigal, de la corriente del Deporte y quien configuró la vertiente del deporte educativo; Pierre Parlebas, creador de la Praxiología Motriz y considera que la Educación Física es la pedagogía de las conductas motrices; y Manuel Sérgio quien establece como nuevo paradigma, la Ciencia de la Motricidad Humana.

En Colombia, a estos autores se les considera como los pensadores contemporáneos de la Educación Física y en sus fundamentos se encuentran las bases teóricas de lo que ha sido la configuración conceptual de este saber que sirve de base para la formación de maestros en el país¹⁶. Sin embargo, en Colombia hay ausencia de una tradición crítica en la Educación Física porque no se ha hecho, hasta el momento, una revisión crítica de los autores ni de las corrientes que configuran este saber.

En el mundo, autores como Bertrand During (1992), Ommo Grupe (1976), Meinberg (1993), José Barbero (1996), Valter Bracht (2003), entre otros, dicen que la Educación Física actualmente está en crisis. Las razones que reconocen son: la diversidad de prácticas corporales y la escasa reflexión teórica; la poca claridad acerca de criterios y principios para la selección de los contenidos y sus fundamentos pedagógicos; la falta de identidad que tiene el saber; la poca apropiación que tiene para construir bases conceptuales que movilicen las concepciones tradicionales acerca del cuerpo y el

¹⁶ Actualmente en Colombia hay 32 centros de formación en el área de Educación Física, Recreación y Deporte. Con base en entrevistas realizadas entre julio y agosto de 2005 y de la revisión de algunos planes de formación de Licenciados en Educación Física en Colombia, se encuentra que la orientación de la formación de estos profesionales tiene fundamentos de la psicomotricidad, el deporte, la motricidad, la tendencia de la salud y la teoría del entrenamiento deportivo.

movimiento y su indeterminación semántica¹⁷. Acentúa Jörg Thiele (1990) que en la literatura acerca del movimiento, la gimnasia, la cultura del cuerpo y la Educación Física se pueden encontrar a menudo descripciones de tipo ingenuo fenomenológicas porque hasta ahora siguen siendo tan sólo deseos. El fenómeno de la corporalidad, vista desde la Fenomenología, debería ser de relevancia indiscutible para la ciencia del deporte.

Del mismo modo, Ommo Grupe (1976) y Meinberg (1993) reclaman una Antropología explícita para la Educación Física, lo cual indica que esta última no puede invisibilizar sus presupuestos antropológicos. Por su parte, Ommo Grupe (1976) considera necesario que la Educación Física afronte la 'totalidad' del hombre y no ciertos aspectos de la misma, es decir, aclara que no se trata de educar en la dimensión 'física'. En una Antropología, la idea de totalidad del ser humano es constitutiva y, precisamente, ese carácter totalizante hace que el estar del hombre en el mundo, como ser corporal, se convierta en un punto de partida para crear nuevas formas de interpretar la Educación Física.

Con base en lo mencionado anteriormente y teniendo en cuenta que los autores que se toman como referencia no han sido objeto de investigación, esto ha dejado un vacío no sólo en la tradición crítica de los planteamientos existentes en la Educación Física, sino que también lleva a pensar que hay un concepto estático de la corporalidad y del movimiento corporal, ya que al hacer un ligero recorrido por la historia del cuerpo y el movimiento a través de la Educación Física en Colombia, se encuentra que las corrientes de esta disciplina han estado presentes en los planes de formación. Sin embargo, esta disciplina adopta dichos discursos para la formación de maestros de manera poco reflexiva.

Por las anteriores razones, se hace necesario fundamentar la corporalidad y el movimiento humanos desde una nueva perspectiva conceptual, que permita ampliar y problematizar el horizonte de comprensión de la Educación Física. Además, dada la escasa tradición crítica en este saber disciplinar, se hace necesario interpretar históricamente cómo se ha creado y transformado el saber de la Educación Física desde el pensamiento

¹⁷ La Educación 'Física' tiene diferentes formas de nombrarse: gimnasia, educación deportiva, cultura física, cultura corporal, educación del cuerpo, ejercicios físicos, deporte, pedagogía del deporte, educación psicosomática, fisiopedagogía, ciencia del movimiento humano, kinantropología, psicokinética, pedagogía de las conductas motrices, pedagogía del cuerpo y motricidad.

de sus autores, a partir de las ideas de cuerpo, movimiento corporal, ser humano y educación.

0.2 Consideraciones hermenéuticas y contenido del presente trabajo

En este trabajo se combinan dos perspectivas hermenéuticas: con perspectiva histórica, el pensamiento de los autores Jean Le Boulch, José María Cagigal, Pierre Parlebas y Manuel Sérgio, y la interpretación de las concepciones de cuerpo, movimiento corporal, la idea de ser humano y de educación que subyacen en el pensamiento de estos autores.

En la primera perspectiva, se presenta una aproximación al pensamiento de los autores dentro de las corrientes de la Educación Física a la cual pertenece cada uno de ellos. Por un lado, se opta por contextualizar los argumentos de los autores y esto permite dar una 'visión dialógica' de los planteamientos en los que incursiona el saber de la Educación Física. De otro lado, esta perspectiva histórica ofrece una visión de los diversos momentos del pensamiento que se convierte en una fuente para interpretar la relevancia de los aportes de los autores.

En la segunda perspectiva hermenéutica se intenta desentrañar y poner al des-cubierto, de manera crítica, las concepciones de cuerpo, movimiento corporal, ser humano y educación que subyacen en el pensamiento de los autores a la luz de los aportes de la Antropología Pedagógica y la Fenomenología del cuerpo.

Los textos de los autores son analizados como un '*corpus textual*' que forman un todo. Aquí la parte se comprende, se reflexiona, se modifica y se amplía a partir de la totalidad. Finalmente, hay que decir que no se trata de llegar a la verdad, sino que se ofrece una interpretación ampliada de los autores en tanto se reflexiona y problematiza lo que ha sido la Educación Física.

Este trabajo se compone de tres partes:

En la primera se sitúa la Fenomenología del cuerpo y la Antropología Pedagógica como referentes conceptuales para analizar el pensamiento de los autores. Aquí se exponen unos presupuestos generales sobre lo que dice la Fenomenología del cuerpo y que sirven de base para entender los conceptos de corporalidad y movimiento corporal o motricidad. A su vez, a la luz de la Antropología Pedagógica, que aquí se entiende como "un modo de observación antropológico en la pedagogía" (Bollnow, 1965), se esbozan los presupuestos

de las teorías de la formación y la educación y, como foco de análisis metodológico, interesa poner al descubierto los presupuestos para ver las imágenes de hombre.

La segunda parte está dedicada a las reflexiones críticas sobre el pensamiento de los principales autores de la Educación Física: Jean Le Boulch, José María Cagigal, Pierre Parlebas y Manuel Sérgio. Se expone aquí la línea interpretativa desarrollada por los autores y se analizan los argumentos que tienen sobre las concepciones de cuerpo, movimiento corporal, ser humano y educación. Así mismo en esta parte se contextualiza el argumento de cada autor.

La tercera parte, que debe leerse a manera de epílogo, se configura a partir del análisis crítico realizado a los autores. Con la denominación *“Hacia una educación corporal, más allá de la Educación Física”* se intenta proponer un marco reflexivo para problematizar lo que ha sido la mirada del cuerpo y del movimiento corporal en la Educación Física y, a su vez, este apartado apuesta por la idea de una educación corporal, que sugiere pensar desde otro-lugar la corporalidad en la educación al acoger los trazos de la Antropología Fenomenológica.

Primera parte

Referentes conceptuales

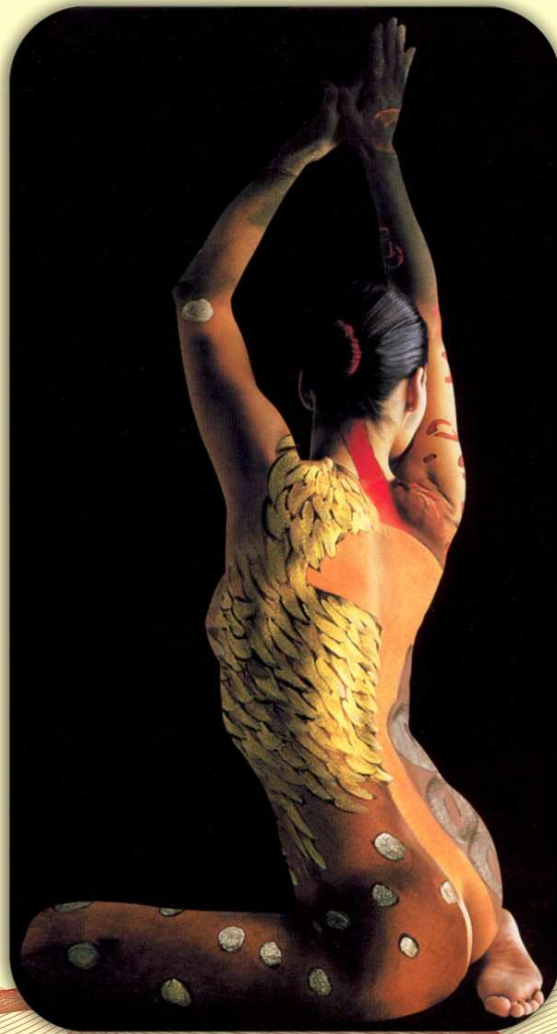


Gaston Ugalde, cuerpos pintados, 1995

"Es difícil entender algo de la exactitud de una palabra sin apreciar la medida de su paso, es decir, de su ritmo y del tiempo que se necesita para decirla"

Derrida, La hospitalidad, 2006: 22

1. Referente conceptual sobre la Fenomenología del cuerpo



Fernando de Szyszlo, cuerpo pintado, 2006.

1.1 Aspectos generales sobre la noción de cuerpo

Para plantear la Fenomenología del cuerpo como referente conceptual se hace necesario exponer de manera general algunos aspectos que se refieren a la noción de cuerpo y que son útiles para entender luego por qué esta corriente de pensamiento trata de romper con la concepción de cuerpo de la tradición cartesiana. Para ello, se presentan aquí algunas nociones generales que hacen referencia al cuerpo desde diferentes puntos de vista: el cuerpo en la tradición Hebrea, la idea del cuerpo como cárcel del alma, el cuerpo como instrumento del alma, el cuerpo y sus placeres como algo subordinado al alma, el cuerpo en el lugar de la paradoja: cuaresma y carnaval, la dualidad cuerpo-mente y la idea de que el ser humano es mente y cuerpo.

1.1.1 El cuerpo en la tradición Hebrea

Entre los términos originarios que designan al cuerpo en la lengua hebrea se encuentran cuatro expresiones que nombran al hombre como totalidad: *Nefesh*, *Bâsâr*, *Ruah* y *Lebab*. Estas son expresiones en las cuales el ser humano es unidad totalizante. Se refieren al hombre semita que vive y se interpreta a sí mismo como unidad.

En Occidente los términos griegos para referirse al cuerpo son *Psyché*, *Sarx* y *Sôma*. El término hebreo *Nefesh*, traducido en la terminología griega por *Psyché* y al latín como *Ánima* (alma), conserva una carga semántica por la cual éste no significa el alma en oposición al cuerpo, ni mucho menos la unidad o la fuente de los actos espirituales e intelectuales. El significado ha pasado de la garganta, del cuello a respiración, soplo vital, aliento vital o vida. Se trata de la vida en tanto vitalidad, el hombre es *Nefesh*, es decir, ser viviente. *Nefesh* no es entonces un componente del hombre, es todo el hombre en tanto ser viviente, es todo el hombre en tanto vida, es el hombre que se manifiesta vitalmente en el amor, el sentir, el comer, el pensar, la sexualidad, el movimiento, la solidaridad, la convivencia, y todas aquellas expresiones en donde hay vida; por ello, *Nefesh* no es una parte del hombre -el alma-, no es el hombre escindido en cuerpo-alma, sino que es el hombre como totalidad envolvente (Soto, 2007b). El término griego *Psyché* (alma), por su parte, hace referencia a aquella instancia que funge como la sede de las emociones; es el hombre que vive su vida cargado de emociones, sentimientos y valoraciones. *Psyché*, como alma, dentro de la tradición semita no es una parte del hombre.

También el término hebreo *Bâsâr* pasa a ser traducido al griego algunas veces como *Sarx* y otras veces como *Sôma*, y al latín como *Caro* (carne y en determinadas ocasiones cuerpo). En palabras de Gevaert (1976:73): “la carne no significa el cuerpo en oposición al alma espiritual; significa todo el hombre, corpóreo y espiritual, unidad psicofísica, bajo el aspecto de ser débil y fuerte”. ‘Toda carne’ significa todos los hombres; el verbo se hizo ‘carne’ significa el verbo se hizo hombre. *Bâsâr* es el hombre en su existencia concreta, es el hombre que en su existencia concreta manifiesta en la misma la finitud, el crecer, la fragilidad, la caducidad. La carne no es una parte del hombre, es todo el hombre en su fragilidad, es todo el hombre en su labilidad, es todo el hombre en su finitud, es todo hombre en cuanto perecedero, en cuanto caduco y esto se ve en la realidad concreta del hombre (Soto, 2007b): nos envejecemos, nos entristecemos, nos alegramos. Esto se traduce en términos de finitud en expresiones somático-corpóreas muy significativas en el rostro, en la mirada; pero esto no es tampoco una parte del hombre.

El término griego *Sarx* es carne y *Sôma* es cuerpo. *Sarx* no es una parte del hombre sino que es todo el hombre en su existencia interna, es todo el hombre en su facticidad en el ahí y en el ahora, es todo el hombre en su presencia física, es todo el hombre en su simplicidad empírica, es todo el hombre en sus manifestaciones exteriores; por ejemplo, las emociones de la *psyché* se manifiestan carnalmente. Es esa manifestación externa de la totalidad humana la que los semitas, en términos griegos, la denominan *Sarx*; no es una parte del hombre, es el hombre en tanto portador de la sexualidad. *Sôma* es todo el hombre que expresa su somaticidad en la sexualidad, es el hombre somáticos, corpóreo.

La expresión hebrea *Ruah*, traducida por *Pneuma* en el griego y *Spiritus* en el latín (espíritu), significa literalmente aliento vital. *Ruah* no remite a una parte del hombre, es el hombre en su totalidad que, a través de ese aliento vital, remite a un estado de ánimo. No es una parte del hombre, es todo el hombre que en su *Ruah*, en su aliento vital, en su soplo, está expresando sus estados de ánimo (estar alegre, triste, rabioso, adolorido, etc.). Son las actitudes vitales, los impulsos, los alientos, las fuerzas vitales (Soto, 2007b).

Finalmente, el término hebreo *Lebab* se suele traducir por corazón. En la tradición semita no se piensa que el corazón como un órgano humano ni tampoco como una parte del hombre, sino que el hombre, en su totalidad, tiene la capacidad de reflexionar y definir. El hombre como totalidad, a través de esa capacidad reflexiva, hace de su vida un esfuerzo

reflexivo y un esfuerzo decisivo, para deliberar, juzgar y decidir. *Lebab* es todo el hombre que, gracias a esa posibilidad de reflexionar y decidir, toma su vida, delibera sobre ella, juzga y decide.

En la tradición hebrea no aparece la escisión del hombre en cuerpo y alma, pero cuando expresiones como las anteriores entran en contacto con las tradiciones griega y romana y con los escritos patrísticos y escolásticos, aparece la escisión (Soto, 2007b). No obstante, esta concepción no escindida del hombre se encuentra tanto en la Biblia como en los escritos homéricos. En Homero el término *psyché* no toma el significado del alma como una parte del hombre ni tampoco como opuesta al cuerpo, ni *sôma* es el cuerpo en oposición al alma; en Homero no están marcados *psyché* y *sôma* con líneas divisorias.

1.1.2 El cuerpo como cárcel del alma (Platón)

La sentencia platónica donde afirma que el *cuerpo es la cárcel del alma* (*sôma, sema*) es la que da inicio a la tradición de un pensamiento que caracteriza una antropología dualista en la cultura de occidente. Platón, quien hereda la tradición órfico¹⁸-pitagórica, juega con el binomio *sôma, sema*, donde el cuerpo se piensa como la cárcel, la tumba o la prisión del alma. En el texto del Fedón, Platón plantea una concepción de *psyché* y del *sôma* en la que interjuegan estos dos modos de ser y de existir. Platón, en el *Fedón*, no se detiene en los placeres del cuerpo ni en su cuidado; se preocupa, más bien, por el alma. Por ejemplo: se indica que el dolor perjudica la autonomía del alma, que el cuerpo es un impedimento para la posesión de la sabiduría, que el placer y el dolor obstaculizan la captación de la verdad, es decir, que las cosas verdaderas no se las percibe con los ojos del cuerpo; más aún, el *sôma* impide alcanzar lo verdadero y la sensibilidad no aporta a la verdad. En cambio, la *psyché* busca lo que es desligándose del *sôma*.

En Platón, *psyché* y *sôma* son dos modos de ser y de existir del hombre total no separados, sino correlativos y uno en función del otro. El *sôma*, siendo una cosa, no lo es en sentido estricto, es más bien la existencia somática, es la facticidad de la existencia (es el mundo de lo dado), es un modo 'somático' entregado a lo sensible con sus placeres y

¹⁸ El relato primitivo del orfismo es por antonomasia el descubrimiento del alma y del cuerpo. Los órficos acuñaron el término *soma* a cuerpo, en la idea de que el alma expía en el cuerpo las culpas por las cuales la castigaron, y de que el cuerpo le sirve de calabozo o prisión, donde se la guarda, por tanto, *soma*, como indica su nombre, es la prisión del alma, hasta que ésta pague sus deudas (Ricoeur, 1991).

sus dolores, y la *psyché* es un modo de existir que no es visible y es la conocedora de lo inmaterial. En Platón la separación entre *psyché* y *sôma* desemboca una cierta desvalorización del cuerpo, en la que el cuerpo es entendido como un mal. La situación somática es de encadenamiento y el cuidado del cuerpo es esclavitud. Esta esclavitud hace que no se tenga tiempo para acceder al pensamiento ni al conocimiento¹⁹.

En el Fedón, Platón anuncia:

“En efecto, son un sinfín las preocupaciones las que nos vienen del cuerpo por culpa de la alimentación; y encima, si nos toca alguna enfermedad nos impide la caza de la verdad. Nos llena de amores, de deseos, de temores, de imágenes de todas clases, de un montón de naderías, de tal manera que, como se dice, por culpa suya no nos es posible tener nunca un pensamiento sensato. Guerras, revoluciones y luchas nadie las causa sino el cuerpo y sus deseos, pues es por la adquisición de riquezas por lo que se originan todas las guerras, y a adquirir riquezas nos vemos obligados por el cuerpo, porque somos esclavos de sus cuidados; y de aquí que por todas estas causas no tengamos tiempo para dedicarnos a la filosofía. Por su culpa no podemos contemplar la verdad”.

La concepción de que el cuerpo es la cárcel del alma ha marcado en gran parte la visión de cuerpo que ha tenido la cultura occidental. La salida del encarcelamiento del alma por parte de cuerpo se entiende en Platón como el acceso al mundo de las ideas. A esta posición dualista que aparece en el texto del Fedón hace referencia Starobinski (2000:29) cuando menciona: “aquí, el alma abandona el cuerpo, tras haberse sentido abandonada por el cuerpo. Sus dolores, sus placeres por agobiantes que sean, son ilusiones exteriores, como los muros de la cárcel”. Una prisión, la que el cuerpo ejerce sobre el alma, puede interpretarse como “lo térreo, lo visible, lo mortal, lo impuro, lo que con sus afecciones y movimientos perturba el conocimiento de la verdad (Laín Entralgo, 1987: 106). Platón nos

¹⁹ Platón anuncia en el Fedón:

-¿Te parece a ti propio del filósofo el interesarse por los llamados placeres de la índole, por ejemplo, de los de la comida y la bebida?
 -De ningún modo, Sócrates –respondió Simmias-
 - ¿Y de los placeres del amor?
 -Tampoco
 - ¿Y qué diremos, además, de los cuidados del cuerpo? ¿Te parece que los considera dignos de estimación un hombre semejante? Así, por ejemplo, la posesión de mantos y calzados distinguidos y los restantes adornos del cuerpo ¿te da la impresión de apreciarlos o despreciarlos, salvo en lo que sea de gran necesidad participar en ellos?
 - A mí me parece que los desprecia –respondió-, al menos el filósofo de verdad
 - ¿Y no te parece –prosiguió- que en su totalidad la ocupación de un hombre semejante no versa sobre el cuerpo, sino, al contrario, en estar separado lo más posible de él, y en aplicarse al alma?
 - A mí, sí.

deja como legado una antropología dualista que se ha convertido en la base para pensar el cuerpo en occidente hasta hoy.

1.1.3 El cuerpo como instrumento del alma (Aristóteles)

Aristóteles, otro autor de referencia importante, siguió también la tradición platónica, pero en un primer momento: el cuerpo en tanto cuerpo y alma son dos modos de ser y de existir. En un segundo momento, Aristóteles entendió que el alma, aunque distinta del cuerpo, está unida accidentalmente, siendo el cuerpo un medio o instrumento del alma. “El cuerpo y el alma, de este modo constituyen un compuesto único y natural, que se unen y relacionan como lo hacen la materia y la forma, por lo que el cuerpo y el alma, aunque distintos, constituyen un único principio vital” (Gervilla, 2000: 27). En consecuencia, en esta antropología no puede nombrarse por separado ni sólo al cuerpo, ni sólo al alma, sino al ser humano que resulta de la unión entre ambas partes; para Aristóteles, *“así como el ojo comprende la pupila y la vista, así el alma y el cuerpo forman conjuntamente el ser viviente”*. Por eso se puede decir que Aristóteles no abandona la mirada platónica del cuerpo del ser humano escindido: si bien el cuerpo ya no es la cárcel del alma, éste está formado de dos principios de cuya unión resulta un sólo ser sustancial y material.

Aristóteles pensó que era necesario ordenar los placeres jerárquicamente; así, los placeres procedentes de la actividad espiritual son los primeros, sin posibilidad de exceso alguno; los segundos son los del cuerpo, que deben ser controlados y regulados por la virtud de la templanza. El placer en sí no es un mal, sino un bien, aunque no es un bien supremo, por lo que el hombre debe preferir los placeres más elevados, los espirituales frente a los corporales. De modo que una vida entregada al placer, a la riqueza, a la gloria o a los honores no es vida humana, sino algo propio de esclavos y de animales brutos.

1.1.4 Los placeres del cuerpo subordinados al alma (Epicúreos)

En la línea Aristotélica en la que se concibe los placeres del cuerpo como subordinados al alma se sitúan los epicúreos. Éstos consideran que todo cuanto existe es corporal y material, que el cuerpo es materia viviente. Aquí el ser humano es un compuesto de cuerpo y alma en el cual el cuerpo es instrumento para las sensaciones y los sentires del alma.

Una de las tesis epicúreas es que los placeres de la mente son superiores a los placeres del cuerpo. La superioridad del alma, al estar dotada de conocimiento y reflexión, rige, regula y modera las actividades, los placeres y los apetitos del cuerpo, ya que los placeres de este último, al ser 'carnales', son vanales e inferiores. Los epicúreos consideran que no se debe elegir cualquier placer, pues elegir un placer del cuerpo puede acarrear bastantes males. El sabio epicúreo es aquél que ha logrado el máximo placer de la mente y el mínimo de males, esto es, la tranquilidad del cuerpo y la imperturbabilidad del espíritu. Dada la superioridad del alma, los placeres del cuerpo están subordinados a los placeres de aquélla, y es el alma la que ofrece mayor placer, placer superior, al ser humano. Como se sostiene la superioridad del alma sobre el cuerpo, hay aquí, en el pensamiento epicúreo, una concepción platónica del ser humano.

1.1.5 El cuerpo en el lugar de la paradoja: cuaresma y carnaval

En la edad media, el cuerpo aparece como el lugar de la paradoja. De un lado, el cristianismo no cesa de reprimirlo: *"el cuerpo es el abominable vestido del alma"*, dice el papa Gregorio Magno. De otro lado, se glorifica el cuerpo, en particular a través del cuerpo sufriente de Cristo, sacralizado en la iglesia, cuerpo místico de Cristo. *"El cuerpo es el tabernáculo del Espíritu Santo"*, dice Pablo (Le Goff y Truong, 2005: 33). Así, el cuerpo en la edad media fluctúa entre la cuaresma y el carnaval²⁰. De un lado, la cuaresma es lo magro, el ayuno, la abstinencia, la flagelación, el sacrificio; de otro, es lo graso, la comilona, la gula, la fiesta como exceso. Los hombres del medioevo participan igualmente de la vida oficial que es el mundo piadoso y serio, y de la vida del carnaval, que es el mundo cómico, erótico, escatológico y el lugar de la risa. Recordemos a Mijail Bajtin

²⁰ En las apreciaciones etimológicas sobre el "carnaval" que presenta Soto (2007a: 66) se dice que éste "viene de *carne* *levare* (quitar, levantar la carne), que se transforma en *carne-vale*: levantar la prohibición de comer carne, pues durante la cuaresma la iglesia prohibía y prohíbe comer carne, en el doble sentido de comer, usual en el Medioevo".

(1988), quien inspirado en François Rabelais, hace una reflexión sobre la cultura popular en la que se establece una ruptura carnavalesca con el terror mítico y el miedo moral transmitidos por la cultura oficial. Bajtin desarrolla un planteamiento que rompe con el medievo oficial y muestra una historia del cuerpo que, en vez de padecer y sacrificarse, vive, goza, se embriaga, come y se expresa en el carnaval. Allí donde se celebra la vida, se profana lo sagrado, se habita el mundo en medio de una desorganización del tiempo y el espacio, allí donde no hay distinción entre el día y la noche, allí donde se le da cabida a la tentación, donde no hay reglas, donde se libera el temor impuesto de ciertas formas de comportamiento. El festejo carnavalesco no distingue entre actores y espectadores e ignora la escena. Los espectadores no asisten al carnaval, sino que lo viven, por ello, siguiendo los rastros de una historia del cuerpo, durante la duración del carnaval, el cuerpo se presenta como cuerpo vivido y sintiente; durante el carnaval es la vida misma la que juega y se interpreta sin escenarios, sin tabladros, sin actores, sin espectadores.

En el medievo, la sangre, el esperma, el vómito, los excrementos, la orina se consideraban sucios y contaminantes entre las autoridades seculares. De allí que el cuerpo sea visto como el receptáculo de vicios; el cuerpo en sus placeres sexuales es conducente de pecado y de mala conducta; a su vez, los sermones de la iglesia definían una cadena de pecados cometidos por exceso de bebida, por ‘comer carne’ -placer carnal-, y a la cultura oficialista le parecía que lo apropiado era mantener la sobriedad, la medida, la represión, salvaguardar el matrimonio y moderar las pasiones y los impulsos, es decir, que “el exceso de pasiones introduce al diablo en el cuerpo del hombre” (Muchembled, 2002:117).

La abstención de los placeres del cuerpo en el medievo se mueve con la idea del cuerpo como prisión del alma. En concordancia con ello la iglesia impone un ideal ascético como el modelo ideal de la vida cristiana. Este ideal ascético, que se inscribe en el cuerpo, implica renunciar al placer y luchar contra las tentaciones; aquí se encuentra la premisa *discretio*, es decir, moderación. “La reforma monástica del siglo XI y de principios del siglo XII, acentuó la represión del placer y en primer lugar del placer corporal. El desprecio por el mundo -divisa de la espiritualidad monástica- es en primer lugar un desprecio por el cuerpo” (Le Goff y Truong, 2005: 35). Este desprecio se observa en la privación y en el ayuno de ciertos alimentos y de la carne. También tiene que ver con la realización de ciertas prácticas corporales de flagelación, sacrificio y sufrimiento, como prácticas de penitencia. La iglesia en el medievo controla y gobierna el cuerpo, instaura períodos en

los que la alimentación de los fieles está sometida a restricciones; por ejemplo, la abstinencia de la carne como ayuno de cuaresma los viernes, que también es una abstinencia de la carne humana en términos de placer corporal.

Siguiendo a Bajtin (1988), la obra de Rabelais contiene el principio de la vida material y corporal, que es el principio de la fiesta, del banquete, de la alegría, de la buena comida; con este principio se hace alusión a una idea de cuerpo que vive. Aquí el cuerpo está abierto al mundo. El cuerpo en el carnaval penetra en el mundo “a través de orificios, protuberancias, ramificaciones y excrecencias tales como la boca abierta, los órganos genitales, los senos, los falos, las barrigas y la nariz” (Bajtin, 1988: 30). En el festejo carnavalesco se traspasan los límites en la medida en que se no se renuncia al cuerpo, sino que se pone en escena la manifestación de la corporalidad misma; en el carnaval, el cuerpo se sitúa en el mundo como mismidad sensible-sintiente y sentida. El cuerpo en el carnaval puede tocar y ser-tocado. El cuerpo carnavalesco puede revelar las posibilidades en el mundo: el cuerpo no es simplemente un cosa que se alimenta, que camina, que se mueve, no es un objeto físico como lo es la silla para sentarse o el escritorio para escribir, no se puede prescindir de él: estoy-soy ‘en’ él, ‘dentro’ de él, premisa que se escenifica en la vida carnavalesca²¹.

En el carnaval, el cuerpo adquiere una importancia central para lo grotesco. La función de lo grotesco es liberar al hombre de las formas convencionales de la cultura oficial, es una liberación de las ideas convencionales de expresión que permiten, a la vez, una liberación de la conciencia, del pensamiento, de la imaginación, de la percepción, del sentir, dando lugar a nuevas posibilidades a esa corporalidad que no es más que la totalidad del ser humano. En el carnaval no aparece la negación de lo viviente, sino que más bien la exaltación de la vida del cuerpo; allí lo individual se funde en lo popular, en el otro, en lo otro.

²¹ La máscara es también una posibilidad de expresión de la corporalidad en el medioevo se convierte en un tema central. “La máscara nunca será una cosa más entre otras” (Bajtin, 1988: 43), porque la máscara es un artefacto inagotable de expresión que permite tanto el ocultamiento como el des-ocultamiento; encarna y des-cubre en cierta medida algo de sí mismo a partir de múltiples rostros, por ejemplo, en la parodia, la caricatura, la mueca, el gesto, la ridiculez, el disimulo, el engaño, el encubrimiento La máscara permite encarnar sentimientos de la corporalidad de tragedia, alegría, drama, risa, miedo, sátira, espanto, humo; con ella se ridiculiza el mundo en sus dotes de perfecto y acabado.

El cuerpo del carnaval es un cuerpo que se mueve, que está en estado de construcción, de creación y él mismo, en ese proceso, se construye otro cuerpo. El moverse en la fiesta hace del movimiento un campo expresivo de la corporalidad y aquí el movimiento deja de ser simplemente un cambio de lugar para convertirse en un movimiento expresivo y creativo que entra en relación con el mundo de la vida. Se trata de un movimiento que está ligado a las emociones, a las percepciones, al estado de ánimo, a los sentires corporales.

Ese cuerpo que aparece en el carnaval del medioevo como cuerpo vivido, al parecer, no conserva un trazo de dualidad. Se puede decir que la corporalidad se basta a sí misma y se asume expresivamente en función de la vida que se escenifica en la festividad. Aquí es el cuerpo el que atrapa y comprende el movimiento. De manera que aquí el espacio y el tiempo no se definen en términos físico-matemáticos, sino que se inscriben alrededor de la situación vivida. En esa situación el cuerpo en movimiento absorbe el mundo, se desborda, rebasa sus propios límites en el otro, con el otro. La corporalidad adquiere así un carácter exclusivamente expresivo que sustituye el sentido de la renuncia propia de la cultura oficial. En síntesis, siguiendo lo dicho por Bajtin, se puede apreciar que este autor pone “patas arriba el medioevo del discurso oficialista” (Soto, 2007a) e, inspirado en la concepción carnavalesca del mundo, plantea una idea de cuerpo vital; resalta el principio material y corporal que puede ser leído en la comicidad, la risa, la gracia, la alegría, la curiosidad, la obscenidad, la exageración.

1.1.6 La dualidad: lo corpóreo y lo pensante en Descartes

Para hacer una interpretación de Descartes en relación con las concepciones de cuerpo, es necesario mostrar que hay dos líneas de pensamiento en el autor: la primera es la distinción y la separación entre dos sustancias, a saber: entre cuerpo y mente; y la segunda, es la unidad sustancial referida a la unión o la interacción existente entre mente y cuerpo.

Separación ontológica entre dos sustancias: corpórea y espiritual. Para Descartes el hombre se encuentra ontológicamente dividido en dos sustancias: corpórea y espiritual. Por una parte es cuerpo (*res extensa*) y por otra parte es mente (*res cogitans*), donde el cuerpo es una sustancia extensa en oposición a la sustancia pensante. La mente se define como lo no corpóreo y, a su vez, el cuerpo se define como lo no pensante. La

substancia corpórea tiene como atributo principal extensión, longitud, anchura y profundidad y es entendida, en sentido material, como extensión y movimiento, ambos definidos a partir de los principios de la geometría y de la mecánica. Por su parte, la substancia pensante, que es la mente humana y cuya única naturaleza es el pensamiento, es entendida como distinta del cuerpo. Aquí aparece la dualidad cartesiana al afirmarse que la mente es totalmente independiente del cuerpo y que es la mente la que da identidad al sujeto pensante, no el cuerpo. “De manera que ese yo, es decir, el alma, por la cual yo soy lo que soy, es enteramente distinto del cuerpo, e incluso más fácil de conocer que éste, y que, aun cuando éste no fuese, el alma no dejaría de ser todo aquello que es” (Descartes, 1997a: 71).

Descartes, desde la Segunda Meditación, ha puesto como prueba de su existencia el yo pienso. Se describe a sí mismo con base en el *cogito*, sólo, como una cosa pensante (*res cogitans*). Descartes (1997a: 25) cuando pregunta ¿Qué soy pues?, inmediatamente dice: *yo soy una cosa que piensa* “¿Qué es esto? Una cosa que duda, que entiende, que afirma, que niega, que quiere y que no quiere, y que también imagina y que siente”. Si el ‘yo’ es sólo una cosa pensante, la existencia de las cosas exteriores se tornaría sumamente problemática. Ello se debe, en principio, a que Descartes podía representarse el alma sin tener que considerar la presencia de cuerpos exteriores a ella, porque los cuerpos exteriores son pensados como entidades absolutamente independientes del alma y, a su vez, el alma podría seguir existiendo sin el cuerpo. Así, con la separación ontológica se atomiza el cuerpo para privilegiar el lado espiritual en forma absoluta, elevando la *res cogitans*, al mismo tiempo que menosprecia la *res extensa*.

Para tener ideas claras y distintas, el cuerpo es acusado de sospechoso y se pone a distancia como algo despreciable porque hay que dudar del cuerpo y de las experiencias sensoriales, ya que éstas llevan al error y no conducen al conocimiento; en cambio, para Descartes, en la mente misma hay tantas otras cosas que pueden hacer que su conocimiento sea más distinto, que casi no vale la pena enumerar aquéllas que recibe el cuerpo.

De otra parte, Descartes no sólo asume como punto de partida un ‘yo pienso’ sin referencia a la sensibilidad, sino que también cree que los sentidos nos engañan. Considera que no hay razones para explicar ‘con objetividad’ las sensaciones, pues dice que “no hay ninguna afinidad, por ejemplo, entre la sensación de la cosa que provoca el dolor y el pensamiento de tristeza que resulta de esa sensación” (Descartes, 1997a: 69). Este autor no admite como conocimiento verdadero las vivencias que provienen de los sentidos sino que mantiene una actitud de desconfianza con la actividad sensorial, porque su filosofía se fundamenta en las ideas claras y distintas, la cual es una forma de rechazo con cualquier forma de sensación y percepción que provenga de la substancia corpórea, ya que ésta no produce una postura objetiva que pueda ser confiable, y aunque el cuerpo sea considerado como máquina, no es lo suficientemente confiable; entonces el cuerpo está siempre en desventaja con respecto al espíritu, de donde proviene el pensamiento objetivo.

Por su parte, la mente es entendida, fundamentalmente, como el pensamiento, como *ratio*; la formulación de la certeza de la propia existencia por el *cogito* se entiende como el pensamiento y de allí se elimina la posibilidad de asociar el pensamiento con el cuerpo; esa cosa pensante, a la que denomina ‘yo’, no es el cuerpo. Descartes (1997a:71) entiende que, “por una parte, tengo la idea clara y distinta de mí mismo en tanto soy una cosa pensante y no extensa, y por otra parte, la idea distinta de cuerpo, en tanto que es sólo una cosa extensa, no pensante, es cierto que yo soy distinto de mi cuerpo y que puedo existir sin él”. En el pensar cartesiano hay una separación con nosotros mismos, es una forma de distanciarnos de un modo objetivo, pues el interés de Descartes es mostrar si algunas de nuestras ideas poseen valor objetivo en términos de la verdad del conocimiento; aquí nos encontramos con la idea de un sujeto des-corporalizado a cambio del privilegio de la razón pura, que se posee a sí misma de forma autónoma, y desde unas ideas innatas se puede alcanzar la verdad. Del mismo modo, el cuerpo puede entonces ejecutar acciones sobre sí mismo sin intervención del alma, de esa substancia pensante, pero en cambio, no constituye conocimiento objetivo.

Con esta separación ontológica, con esta ruptura entre cuerpo y mente se desencadena una tensión que recorre el pensamiento filosófico de la edad moderna. De una parte, reduce al hombre a cosa pensante y de otra, no sólo reduce al cuerpo a una cosa, como una cosa (*res*) entre las cosas de la naturaleza; sino que, además, niega la experiencia

sensible como conocimiento digno de confianza mediado por la corporalidad, la sensibilidad, los sentidos. Dado que el cuerpo es materia en oposición al espíritu, es también una materia corpórea; es decir, la materia que nos permite estar-en-el-mundo. En el pensamiento cartesiano, el cuerpo es un objeto (*Körper*), una *res cogitans* y la dimensión corporal queda reducida a la materia.

El problema concerniente a la unión de la mente y el cuerpo es una consecuencia directa del dualismo cartesiano. Según la distinción real establecida por Descartes en la Sexta Meditación, el alma -la *res cogitans*- y el cuerpo -la *res extensa*-, son concebidas como dos sustancias absolutamente heterogéneas entre sí. “Mientras la mente es absolutamente *indivisible y unitaria*, el cuerpo es pensado como un agregado de *naturaleza divisible*” (Descartes, 1997a: 78). De allí que el dualismo planteado por Descartes lleve implícitas enormes dificultades, especialmente cuanto se intenta explicar algunos fenómenos, como por ejemplo, el sentimiento de tristeza o la sensación de dolor que parecen exigir la participación conjunta del alma con el cuerpo. Sin embargo, la distinción real que establece Descartes entre ambas sustancias hace paradójico que, pese a su heterogeneidad, semejantes entidades pudieran cooperar mutuamente.

El modo de unión entre mente y cuerpo. Descartes, en la Sexta Meditación, dice que la mente está unida al cuerpo. El alma está unida a todas las partes del cuerpo, pero hay un lugar en el que realiza sus funciones de forma más particular que en ningún otro y ésta es una estructura dentro del cerebro llamada glándula pineal²². En este sentido, el cerebro serviría como ‘mediación’ ya que estaría en condiciones de recibir las señales que el cuerpo le envía del mundo exterior. Quiere decir que el alma informa todo al cuerpo, pero su principal asiento está en el cerebro. La elección que hace el autor, acerca de la glándula pineal como el sitio de unión mente y cuerpo, se constituye en un aspecto fundamental de la explicación de la percepción sensible. Al respecto de cómo sabemos que esa glándula es la sede principal del alma, dice:

²² Cf.: Descartes (1997), aquí el autor desarrolla más detalladamente esta explicación del interaccionismo mente-cuerpo, en los Artículos XXXI y XXXII, XXXIV, XXXV. El alma, entonces, ejerce su función más inmediata y particularmente en la glándula pineal desde donde irradia la acción a todo el cuerpo y, a la vez, en la glándula se recoge todo cuanto ha de pasar del cuerpo al alma.

“La razón que me convence de que el alma no puede localizarse en ningún otro lugar del cuerpo que en esta glándula, donde ejerce inmediatamente sus funciones, es que considero que las otras partes de nuestro cuerpo son dobles, así como tenemos dos ojos, dos manos, dos orejas y, en fin, todos los órganos de nuestros sentidos exteriores son dobles; y ya que sólo tenemos un pensamiento único y simple de una misma cosa al mismo tiempo, necesariamente debe haber algún lugar donde las dos imágenes... puedan juntarse antes de llegar al alma a fin de que no le representen dos objetos sino uno... pues no hay ningún otro lugar en el cuerpo donde puedan unirse así como, en efecto lo hacen en esa glándula” (Descartes, 1997b:104).

La unión del cuerpo y el alma en Descartes da cuenta de cómo el alma interactúa con el cuerpo a través del cerebro. En la glándula pineal tiene asiento el alma, que por mediación de los llamados espíritus animales por Descartes, se pone en contacto permanente con el cuerpo. La relación entre lo físico y lo mental es concebida por Descartes como una explicación causal, entendida ésta como una ocasión para que una sustancia intervenga sobre la otra y haga posible una influencia recíproca. Se infiere que el modo de unión entre alma y cuerpo es una especie de interaccionismo cartesiano que se expresa en una correlación psicofísica; del mismo modo, mantiene el dualismo mente y cuerpo porque para Descartes, ontológicamente, el hombre es el alma, sustancia pensante y cuerpo, sustancia extensa; el alma es pensamiento y carece de cuerpo. Los cuerpos son extensos y se rigen por causas puramente mecánicas pero son incapaces de pensar.

Resulta entonces conveniente señalar que la comunicación de las sustancias y la separación cartesiana entre *res extensa* y *res cogitans* dejan la convicción de un yo que se puede concebir como una sustancia independiente de todas las cosas exteriores. Además, pareciera que Descartes puede concebirse a sí mismo sin un cuerpo, pero no puede concebirse a sí mismo sin pensar, pues el yo es sólo actividad pensante. Descartes nos deja encerrados en la mente, en el solipsismo²³, con la única certeza de la existencia del yo pienso, y en un yo auto referenciado. De manera para Descartes, el ‘yo existo’ es algo exclusivamente mental y esto es bastante paradójico ¿cómo puedo existir exclusivamente como actividad mental? Y si yo soy una cosa que piensa, de lo que podemos estar seguros es de la existencia de nuestra propia mente. Si todo lo que uno experimenta es

²³ Solipsismo, del latín “*ego solus ipse*” (traducible de forma aproximada como “solamente yo existo”) es la creencia metafísica de que lo único de lo que podemos estar seguros es de la existencia de nuestra propia mente y la realidad que aparentemente nos rodea es incognoscible y puede no ser más que parte de los estados mentales del propio yo. De esta forma, todos los objetos, personas, etc., que uno experimenta serían meramente emanaciones de la propia mente. Agregando a lo anterior, el solipsismo “puede definirse como la radicalización del subjetivismo, como la teoría según la cual la conciencia a la que se reduce todo lo existente es la conciencia propia, mi ‘yo solo’ (*solus ipse*). Cf.: Ferrater (2002: 3341ss).

meramente emanaciones de la propia mente, entonces las sensaciones también se quedarían en la mente, es algo así como si la experiencia fuese también puramente mental. Esto es también problemático, porque el sentir es ante todo corporal.

1.1.7 Somos mente y cuerpo, los dos modos de la sustancia según Spinoza

Teniendo en cuenta que Spinoza es monista, el hombre es tanto mente como cuerpo, es a la vez tanto extensión como pensamiento. Una cosa puede ser atributo de la extensión o del pensamiento, teniendo en cuenta que extensión (cuerpo) y pensamiento (mente) no son propiamente sustancias sino dos de los atributos de una única sustancia infinita: Dios o Naturaleza. Aquí Spinoza se distancia de Descartes porque no considera que el ser humano se componga de dos sustancias en términos dualistas, sino que considera que el pensamiento (mente) y la extensión (el cuerpo) son atributos de una única sustancia infinita; en este sentido, mente y cuerpo son atributos de Dios. La mente y el cuerpo son un solo y mismo individuo que se concibe bajo el atributo del pensamiento y el atributo de la extensión. Con Spinoza, no solamente la mente está unida al cuerpo, sino que el cuerpo y la mente están unidos, somos mente y cuerpo. La unidad del alma y del cuerpo está justificada por la unidad de la sustancia infinita; el hombre consiste en mente y cuerpo y todo en su conjunto es parte de una sustancia universal con infinitos modos e infinitos atributos. En ese contexto Spinoza muestra que las pasiones, las emociones y los sentimientos forman parte inseparable de la razón porque la razón no se encuentra separada de la pasión, ni la mente del cuerpo ni la voluntad del deseo.

Con estas generalidades expuestas sobre la corporalidad se han querido mostrar, sin pretensiones de exhaustividad, algunas de las reflexiones que han marcado la concepción filosófica del cuerpo en occidente. Sin embargo, no interesa tanto aquí ofrecer una presentación histórica abreviada de la teoría del cuerpo sino, más bien, indicar la actualidad y relevancia que tiene hoy la Fenomenología para ver de otro modo el concepto de cuerpo, más allá de los planteamientos de la filosofía cartesiana.

1.2 Ideas centrales sobre la Fenomenología

Etimológicamente, ‘Fenomenología’ es el estudio de los fenómenos (Φαινόμενον) y su significado se refiere a lo que aparece, lo que se manifiesta, lo que se revela a alguien, al ser humano. El fenómeno es objeto de la Fenomenología en cuanto ésta es una descripción de aquello que se manifiesta al ser humano. El fenómeno indica mostrarse a sí mismo, poner en la luz o manifestar algo que pueda volverse visible en sí mismo. Merleau-Ponty, siguiendo a Husserl, presenta la Fenomenología como el estudio de las esencias. La esencia es aquello a lo que apelamos para hablar de las cosas o de los fenómenos; por ejemplo, la esencia de la conciencia, la esencia de la percepción, la esencia de la motricidad, etc. La Fenomenología pretende describir el fenómeno de todo lo que aparece para captar su esencia (*eidos*) y con las esencias de las cosas no quiere decir, siguiendo acá a Merleau-Ponty, situarse en idealismos, sino en la experiencia viviente de la persona en su facticidad, en el mundo ahí, porque las esencias no se encuentran separadas de la existencia. Así, la “Fenomenología es una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su facticidad” (Merleau-Ponty, 1975: 7).

Según Schérer (1976: 544), el término Fenomenología aparece por primera vez en el prefacio de ‘*Neues Organon*’ (1764) de J.H Lambert, con el significado de teoría de la apariencia, donde se pueden describir las causas tanto subjetivas como objetivas de los fenómenos. Del mismo modo, agrega Schérer que Kant también hace uso de la Fenomenología para designar al tiempo y al espacio como formas puras de la sensibilidad en la estética trascendental de la *Crítica de la razón pura*. Kant no emplea los conceptos de espacio y tiempo de la física, sino que para él, más bien, las cosas existen en el espacio y en el tiempo porque todas las cosas son espacio-temporales. Como “espacio y tiempo se hallan en nosotros” (Kant, 2006: 347), el espacio no es ajeno a nosotros, el hombre no se limita a adaptarse al espacio, sino que le otorga un sentido y, por ello, a la vez, el espacio constituye al hombre. La base fundacional de la Fenomenología aparece en los trabajos de Edmund Husserl²⁴ y la mayor alusión al cuerpo, desde esta perspectiva, la proporciona

²⁴ Husserl, nacido en Moravia, estudió Física y Astronomía y se doctoró en Matemáticas; asistió a las clases de Franz Brentano en la Universidad de Viena entre 1884 y 1886, y las lecciones acerca del concepto de intencionalidad influyeron en la formación filosófica de Husserl, quien también buscó en la Psicología el fundamento de las Matemáticas y de la Lógica. Husserl enseñó en las universidades de Halle (1887-1901), Göttingen (1901-1916) y Friburgo (1916-1928). En su primera obra “*Las investigaciones lógicas*” hace incursión en la Fenomenología, temática a la cual se dedicó el

este autor en los textos *“Chose et espace. Leçons de 1907”* e *“Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Ideas II”*.

Dentro del movimiento fenomenológico²⁵ se habla de una fase alemana, con la Fenomenología pura o trascendental de Husserl (1859-1938), la Fenomenología de las esencias de Max Scheler (1875-1928), la Fenomenología ontológica de Martín Heidegger (1889-1976) y de una fase francesa²⁶ en la que se incluye la Fenomenología del cuerpo con Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), la Fenomenología existencial de Gabriel Marcel (1889-1973) y Jean-Paul Sartre (1905-1980) y la Fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur (1913-2005). A su vez, el austriaco Alfred Schütz (1899-1959) desarrolla en Norteamérica una Socio-fenomenología, apoyándose de la Sociología comprensiva de Max Weber y de la Fenomenología de Husserl.

Un aspecto central de la Fenomenología es que trata de hacerle una crítica a los dualismos tradicionales: cuerpo/alma, objeto/sujeto, objetivismo/subjetivismo, naturalismo/personalismo y, en cambio, procura moverse en el lugar del ‘entre’ en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, complementariedad, superposición, encabalgamiento, reversibilidad y mutua referencia. Todo lo contrario a los esquemas dicotómicos y dualistas, que conciben las relaciones en términos de exclusión, exterioridad, causalidad mecánica y lineal, jerarquía y prioridad. “La adquisición más importante de la Fenomenología estriba, sin duda, en haber unido el subjetivismo y el objetivismo extremos en su noción del mundo o de la racionalidad. La racionalidad se mide, exactamente, con las experiencias en las que se revela” (Merleau-Ponty, 1975: 19). Esto lleva a señalar que la Fenomenología no alude a un yo puro sino que trata de pensar al otro, al mundo y a la persona misma en sus relaciones, en la intersección de sus

autor en su actividad filosófica. Entre los discípulos de Husserl están Eugen Fink, Herbert Spiegelberg, Edith Stein, Max Scheler y Martín Heidegger. Entre los filósofos que son fundamentales para entender a Husserl se puede citar a Platón, Descartes y Kant. Husserl pasó de una Lógica pura a una Fenomenología descriptiva y luego pasó a una Fenomenología pura, facilitado por la noción de conciencia como vivencia intencional.

²⁵ La denominación de movimiento fenomenológico fue acuñada para designar una escuela filosófica cuyos fundadores profesaron principalmente en las universidades de Göttingen, donde Husserl había enseñado entre 1901-1915, y Munich, donde existía un segundo centro en torno a Max Scheler y Alexander Pfander. Cf.: la caracterización del movimiento fenomenológico en los siguientes autores: Spiegelberg (1976), Bech, (2001), Waldenfels (1997), Patočka (2005), Safranski (1997), Blanco (2000), Schütz (2003).

²⁶ Dice Escribano (2004: 61) que Spiegelberg ha sostenido que, para explicar adecuadamente los comienzos de la fase francesa de la Fenomenología, hay que tener en cuenta el influjo que tuvo Henri Bergson. Es más, aunque Bergson y Husserl no se encontraran personalmente, existe entre ambos una admirable sintonía, tal que, como es sabido, Husserl exclamó en cierta ocasión: ‘nosotros [los fenomenólogos] somos los verdaderos bergsonianos.

experiencias con las del otro, en la relación cuerpo-mundo, en la intersubjetividad. Todos los conocimientos se apoyan en nuestra relación con el mundo.

La Fenomenología de Husserl se caracteriza por la aplicación del concepto de experiencia, que es distinta al concepto de experiencia en el empirismo. Mientras el concepto de experiencia en el empirismo es entendido en el ámbito de lo sensorial, en la Fenomenología trascendental de Husserl se ve en el ámbito de lo categorial, en la estructura de la lógica, del significado y del lenguaje. Cuando Husserl menciona el darse originario, se refiere al darse originariamente que llena una cierta intención, lo cual implica que se mueve en el *logos* y de ninguna manera en los datos sensoriales, como si lo hace el empirismo.

Bien puede decirse que Husserl está en contra del empirismo, pues supera aquello que aparece como lo dado inmediatamente, en la medida en que el análisis de la experiencia lo hace desde la reflexión, pero la reflexión en Husserl no coincide con aquélla, por ejemplo, que hace el empirista John Locke, para quien el empirismo se fundamenta en la comprobación experimental y en la idea de que todas las ideas provienen de dos fuentes: por sensación y por reflexión. Por *sensación* entiende Locke la función de la conciencia que nos permite captar impresiones venidas del mundo exterior y por *reflexión* entiende el acto mediante el cual el espíritu conoce sus propias operaciones. La sensación es la primera idea simple producida por vía de reflexión. En Husserl, por el contrario, la experiencia no es la aprehensión de un instante puntual de lo dado, sino que aquello de lo dado tiene una estructura básica; de este modo, la vivencia inmediata no es conocimiento.

Husserl, al investigar las distintas dimensiones del sentido de la conciencia, trató de mostrar que el mundo exterior está ya ahí en nosotros, que no somos un recipiente vacío en que se vierte el mundo exterior, sino que nosotros siempre estamos referidos ya a algo. Por tanto, para Husserl la conciencia siempre está dirigida a algo y a esta estructura de la conciencia le da el nombre de intención o intencionalidad²⁷. Husserl, siguiendo a su

²⁷ Patočka (2005: 36-47) señala que la primera caracterización de la intencionalidad está en el aristotélico *περι ψυχῆς*, libro III, cap.8, 431b. Aristóteles no conoce el concepto de conciencia, así en él no puede tratarse de una intencionalidad de la conciencia. Aquí, *ψυχή* (psique) es lo que constituye la vida en el ser viviente. Esto no significa lo mismo que el alma según la tradición cristiana, ni se puede tomar en el sentido de conjunto de fenómenos mentales, pues se trata de la vida en tanto que vida, la vida en el ser vivo; por su parte la Escolástica crea los conceptos de *objectum*, para aquello con lo cual nos encontramos y lo reconocemos, e *intentio*, como concepto, significado, para el modo según el cual nos

maestro Franz Brentano, concibe la conciencia en términos de intención. Este término adquiere el significado de 'dirigirse a' y en las *Investigaciones lógicas* de Husserl se entiende como 'orientación hacia', de 'dirección hacia el objeto' y 'mirar hacia'; sin embargo, Husserl se refiere a tres conceptos de intencionalidad que se pueden rastrear en las *Investigaciones Lógicas*, en las *Ideas* y en las *Meditaciones cartesianas*²⁸.

A partir del presupuesto de que la conciencia siempre es 'conciencia de algo', Husserl se percató de que, por un lado, no puede concebirse ninguna vivencia aislada o separada del objeto al que está dirigida, al que apunta intencionalmente y que, en principio, no se trata de un objeto sino del objeto intencional; pero también, por otro lado, y por lo menos en lo que respecta a su sentido, tampoco el objeto es autónomo o independiente de la conciencia. Para Husserl, conciencia y objeto no son dos entidades separadas, sino que se definen a partir de su correlación. Como sostenía Brentano (citado por Safranski, 1997), los actos psíquicos poseen, a diferencia de los fenómenos físicos, una intencionalidad. Todo fenómeno psíquico está caracterizado por lo que los escolásticos de la Edad Media llamaron la inexistencia intencional o mental de un objeto, y que Brentano entiende como la referencia a un contenido y la dirección hacia un objeto. Siguiendo la terminología escolástica, el propio Brentano (citado por Safranski, 1997), dice que es un estar objetivamente en algo, donde objetivamente ha de entenderse en el sentido de objeto como contenido y como acto de representación. Por ello, en la concepción brentaniana de la intencionalidad, lo importante es la inmanencia del objeto en la conciencia más que la dirección de la conciencia hacia el objeto. En ese sentido, toda conciencia es conciencia de

relacionamos como tal en nuestros pensamientos. Descartes recoge la tradición de la $\psi\upsilon\chi\eta$ y le da un nuevo fundamento. De él parte el concepto de lo espiritual en tanto que entramado conciente de experiencias mentales que desarrolla la problemática del alma en el nivel de la conciencia. En el siglo XIX, Franz Brentano busca la definición del fenómeno psíquico y encuentra tres clases de relaciones: *presentación*, que propone un cierto contenido (en el sentido de acto mental de representación), *juicio*, que asevera o niega, y *estimación*, como sentimiento.

²⁸ En la primera noción de intencionalidad en las "*Investigaciones Lógicas*", Husserl se atuvo a la noción brentaniana de intencionalidad, como 'tejido de vivencias psíquicas' entendida de un modo puramente descriptivo; a la vez estimó que hay que evitar hablar de 'fenómenos psíquicos' e introducir más bien la expresión 'vivencias intencionales'. El adjetivo calificativo *intencional* aplicado a vivencia indica el carácter esencial común a la clase de vivencias que se trata de definir, la propiedad de la intención, el referirse a algo objetivo en el modo de la representación o en cualquier modo análogo; en "*las Ideas*", Husserl precisó el sentido o sentidos de la intención y reconoce como intencionalidad la propiedad de las vivencias de ser conciencia de algo; y finalmente, en "*Meditaciones Cartesianas*", la noción de intencionalidad es entendida como potencialidades, las cuales no son posibilidades vacías, sino mas bien posibilidades que han de ser analizadas por el propio yo. Husserl, para determinar la intencionalidad, parte de los fenómenos que contiene el *cogito* y, por ello, toda vivencia tiene un horizonte que cambia de acuerdo con la modificación de su conexión con la conciencia y con la modificación de las fases de su propio fluir -un horizonte intencional de referencia a las potencialidades de la conciencia que le pertenecen a ese proceso mismo-. Cf.: Schérer (1969: 244ss), Arias (1975: 41ss), Battán (2004: 50ss).

algo y todo objeto es, también, objeto de una conciencia.

Lo anterior equivale a la distinción husserliana ya más elaborada entre *noesis* (acto de intención) y *noema* (contenido de la intención), distinción fenomenológica que había hecho el filósofo medieval Juan Duns Escoto (1266-1308) entre la primera intención y la segunda intención. La primera es la actitud natural, el dirigirse a los objetos de la percepción y del pensamiento; y la segunda, es aquella peculiar dirección de la mirada por la que el pensamiento presta atención a sí mismo y a sus propios contenidos. Husserl, entonces, recogió de Brentano la idea de que los actos psíquicos se caracterizan por su intencionalidad y se interesó más por el elemento de la dirección, estudiando lo que llamó “intenciones”. Debe tenerse presente que hay en Husserl no sólo diversos conceptos de intención sino que también hay varias formas de intención. Así, no es lo mismo la intencionalidad de la mera representación que la del juicio, de la suposición (o supuesto), de la duda, del deseo, etc. Además de la intencionalidad, la Fenomenología le presta gran atención al concepto de vivencia; por ello es necesario exponer la manera como la Fenomenología entiende la relación entre vivencia e intencionalidad.

1.2.1 La noción de vivencia en la Fenomenología

El término vivencia²⁹ fue propuesto por Ortega y Gasset en 1913 como traducción del vocablo alemán *Erlebnis* (experiencia vivida). La historia del uso de vivencia suele empezar con Dilthey, para quien la vivencia tiene una función teleológica y es algo revelado en “el complejo anímico dado en la experiencia interna”; es un modo de existir la realidad para un cierto sujeto. La vivencia no es, pues, algo dado; somos nosotros quienes penetramos en el interior de ella, quienes la poseemos de una manera tan inmediata que hasta podemos decir que ella y nosotros somos la misma cosa.

En la Fenomenología, la vivencia³⁰ es entendida como unidad de vivencia y de sentido. “La vivencia es entonces una unidad de significación” (González, 2003: 90) y posibilita acercarse a la comprensión de las experiencias íntimas de la persona; en otras palabras, permite interpretar la significación que esta vivencia tiene para alguien de una manera reflexiva. Por ello, Schütz (1993) aclara que la vivencia siempre implica conciencia; por ello

²⁹ Cf.: Schérer (1969: 112ss), Schütz (1993: 75ss), González (2003:89), Bech (2001:172ss), Cristin (2000: 45ss), Gadamer (2003: 96ss).

³⁰ Además, para Husserl la conciencia se entiende como vivencia intencional y la intencionalidad como virtud de la conciencia mientras que en Merleau-Ponty hay una relación entre intencionalidad y percepción.

la acción es consciente siempre y cuando se haga una reflexión acerca de la experiencia, puesto que es un error decir que las vivencias por sí solas tienen significado. El significado no reside en la vivencia misma: sólo son significativas las vivencias que se captan reflexivamente.

Schütz (1993: 99) afirma que el significado es la manera en que el yo considera su vivencia; por ello es incorrecto decir que mis vivencias sólo son significativas en virtud de que son vivenciadas o de que se las vive. Con base en el mismo planteamiento fenomenológico de Husserl con respecto a la conciencia, Schütz rechaza la idea de que la significatividad corresponde a la vivencia misma, pues es la reflexividad de la vivencia lo que le da el carácter de significativa.

En la Fenomenología de Husserl³¹ las vivencias son asignaciones de significación de la conciencia, y como la conciencia siempre está dirigida a algo, se trata de una intencionalidad de acto, llamada también a veces noética o intelectual y entendida como “la correspondencia noemático-noética entre el aspecto de un objeto y la perspectiva de un sujeto” (Bech, 2005: 55). En la obra de Husserl, las experiencias vividas son atribuidas a la actividad intencional de la conciencia; de aquí viene la versión clásica de la dirección de la intencionalidad.

Aclara Schütz (1993: 104) que *Erlebnis* tiene, especialmente para Husserl, la connotación de un estado consciente de lo que se está viviendo. También Schütz señala que esta palabra se ha traducido como experiencia vivida y la experiencia es efectivamente vivida, esto es, experimentada como una unidad dentro de la cual se insertan los elementos que el análisis descompone. Pero la vida psíquica no está constituida únicamente por vivencias sucesivas, sino que éstas y los elementos simples, junto con las aprehensiones, se entrecruzan continuamente.

³¹ Menciona Bech (2001:176) que “en Brentano el término intencionalidad describía una relación primordialmente estática, en Husserl este término se emplea para designar la orientación efectuada de la conciencia en dirección a su objeto. Esta característica actividad de la conciencia, como hemos señalado en varias ocasiones, consiste en solicitar la realización de la expectativa contenida en la consideración de todo objeto, o sea la *Erwartung* husserliana de una posesión intuitiva final. En consecuencia, la fórmula de Brentano, tan divulgada como mal comprendida, ‘conciencia es conciencia-de’, debe venir reemplazada por la concepción de Husserl, quien interpreta ‘conciencia-de’ como ‘una carencia que está a la expectativa de ser realizada’, hasta el extremo de advertir en toda ‘conciencia-de’ una pretensión que ha sido remitida a la correspondiente evidencia”.

La referencia intencional, entendida como ‘referencia a un contenido’, es algo característico de los fenómenos psíquicos. Por ello, en Husserl, la vivencia es aquello que tiene lugar en la conciencia y la intencionalidad consiste en la referencia a un ‘contenido’, en ‘la orientación hacia un objeto’. De este modo, la vivencia es intencional porque el acto, la acción o la actividad siempre están ‘dirigidas a’, y el que sea intencional designa una aprehensión cognoscitiva; la intencionalidad, entonces, caracteriza la manera de ser de la conciencia. “La intencionalidad se caracteriza en términos generales por un apuntar-hacia (*Abzielen*) cuya satisfacción reside en la vivencia del estar-junto-a-la-meta misma (*Bei-Zielsen*), es decir, en el alcanzar (*Erzielen*)” (Walton, 2003: 192).

En las *Investigaciones Lógicas*, la intencionalidad es presentada por Husserl como el rasgo constitutivo de la conciencia. Mejor aún, la intencionalidad es el ser mismo de la conciencia. La relación intencional de la vivencia con un objeto no es en manera alguna una relación de causalidad, es decir, exterior, entre dos términos. Por el contrario, la esencia de la intención consiste en que en las vivencias intencionales un objeto es mentado, es decir, un objeto es, por así decir, tomado como objetivo y ello en el modo de la representación, del juicio, del deseo, etc.

“No hay dos cosas que estén presentes en el modo de la vivencia, no es vivido el objeto y junto a él la vivencia intencional que se dirige a él. Sino que solo hay presente una cosa, la vivencia intencional, cuyo carácter descriptivo esencial es justamente la intención respectiva” (Husserl 1976: 495).

Cuando algo es calificado o valorado como vivencia se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de sentido. Aquí la unidad de sentido vivencia es teleológica. Aunque Husserl reconoce también vivencias no intencionales, éstas acaban entrando también en la unidad de sentido de las vivencias intencionales. De esta forma, en Husserl el concepto de vivencia se convierte en el título que abarca todos los actos de la conciencia cuya constitución esencial es la intencionalidad.

Del mismo modo, la vivencia posee los caracteres de la intencionalidad y la temporalidad; es una mediación, un nexo, entre el tiempo fenomenológico y el tiempo objetivo; además, la vivencia tiene un horizonte que no puede ser explicitado plenamente sino que sólo puede ser captado como posibilidad.

“Es cierto que la intencionalidad caracteriza a la conciencia en su pleno sentido y permite designar a la corriente de las vivencias como corriente de conciencia y como unidad de una conciencia. Pero no todos los momentos reales de la concreta unidad de una vivencia poseen el carácter fundamental de la intencionalidad, o sea, la propiedad de ser conciencia-de-algo” (Cristin, 2000: 57, 58).

Una de las críticas que se le hace a Husserl es que la intencionalidad está supeditada a la representación. Podríamos decir en ese sentido que la representación es tan sólo un modo más de la intencionalidad de la conciencia y, de acuerdo con ello, son intencionalidades el odio, el temor o el deseo y tantos otros modos de entrar en relación con el mundo. Por esto se dice que Husserl recuerda la clasificación cartesiana de los modos del *cogito* y que, por ello, no termina de romper con Descartes. En cambio, un autor como Merleau-Ponty expresa desde el principio la intención de romper con el cartesianismo, de lo cual da cuenta la relación que establece entre intencionalidad y percepción. Para Merleau-Ponty la sensación misma o es ya intencional o no es en absoluto. Tampoco para Merleau-Ponty cabe justificar que la razón y el juicio sean independientes de la corporalidad. Como veremos, aunque Merleau-Ponty toma el concepto de intencionalidad de Husserl, lo somete a una nueva forma de interpretación. Merleau-Ponty (1975:17) reconoce que Husserl había distinguido entre una intencionalidad de acto -de nuestros juicios y tomas voluntarias de posición- (que Merleau-Ponty considera presentes en la *Crítica de la razón pura* de Kant), y la intencionalidad motriz u operante.

1.2.2 La intencionalidad de acto y la intencionalidad motriz

Hablamos de una alusión que vale la pena destacar y es la que se refiere a la diferencia entre la intencionalidad de acto, de nuestros juicios, nuestras tomas de posición o conciencia *tética* y la intencionalidad *motriz*, que algunos la nombran como pre intencional, latente o conciencia *pre-tética*. De una parte, la intencionalidad de acto es tener conciencia clara y racional de algo, es temática y discursiva. De otra parte, la intencionalidad motriz “la constituye la unidad natural y antepredicativa del mundo y de nuestra vida” (Merleau-Ponty, 1975: 17). Tal intencionalidad es pre reflexiva, es motriz, latente y no es un atributo de la conciencia pura, sino de la experiencia previa; por eso, la primera forma de intencionalidad consiste en ser pre reflexiva en tanto está dirigida hacia, pero no propone ningún contenido concreto.

Por ello, Merleau-Ponty apuesta por una conciencia encarnada en la cual la intencionalidad motriz no es atributo de la conciencia pura. Aquí la intencionalidad es latente u operante de los deseos, de las percepciones, de la subjetividad y no pretende objetivar aquello a lo que se dirige. La intencionalidad operante (*fungierende Intentionalität*) o función viviente, transformadora y productora de sentido (*sinnleistende*) de la conciencia, se disimula a sí misma a fin de formar simples unidades psíquicas de actos. La intencionalidad motriz también es <<esa intencionalidad originaria que consiste en esos impulsos por desear, por satisfacer las necesidades, la necesidad de seguridad, la necesidad de movimiento, etc.; se trata de una energía vital que tiende hacia la propia salvaguardia>> (Starobinski, 1961: 177, citado por Runge, 2002: 149). La intencionalidad motriz u operante es más originaria que la intencionalidad de acto, racional o representativa, porque emana del cuerpo propio, vivido, fenomenal, animado, donde no da lugar al cuerpo objeto para un 'yo pienso' descorporalizado, sino un 'yo puedo corporal', y que, gracias al poder corporal, el hombre toma conciencia de sí y empieza a reconocerse como un sujeto de capacidades y de posibilidades que le permiten abrirse al mundo. "El hombre, al darse cuenta de los efectos de su fuerza y de su cuerpo en movimiento, se convierte, a la vez, en actor y espectador de sus propias acciones. Gracias a este proceso de autopoderamiento, el hombre no sólo se percibe a sí mismo siendo cuerpo, sino también como teniendo y dominando un cuerpo (Runge, 2002: 181).

La intencionalidad latente u operativa, al fin y al cabo, es la relación antepredicativa entre la vida humana y el mundo; es prerrequisito para toda intencionalidad de 'acto' o 'tética' (Bech, 2005: 116). La intencionalidad latente u operativa es una intencionalidad sin operación constituyente, relación antepredicativa entre el mundo y nuestra vida que inaugura el tiempo vivido y cuya principal característica es que no se efectúa en la transparencia de la conciencia (Bech, 2005: 129). En cambio, la intencionalidad de acto es aquélla que está mediada por la 'conciencia de', vehicula el juicio, la representación, el lenguaje, entre otros. Es una intencionalidad que tiene como atributo principal la conciencia clara y racional de algo y busca una relación intencional de los actos psíquicos con algo, que para Husserl es dirigirse a, es efectuación, porque la conciencia es 'estar dirigida a algo' y a esta estructura fundamental de la conciencia le da el nombre de intencionalidad.

En síntesis, para ilustrar la idea de intencionalidad motriz u operante y diferenciarla de la intencionalidad de acto, Merleau-Ponty se vale de un ejemplo del aprendizaje como la adquisición del hábito de bailar. En el baile es el cuerpo el que *atrapa y comprende* el movimiento, es la captación motriz de una significación motriz. Resulta de ello que los lugares del espacio no se definen como posiciones objetivas, sino que se presentan como una situación. “Un movimiento se aprende cuando el cuerpo lo ha comprendido, esto es, cuando lo ha incorporado a su mundo” (Merleau-Ponty, 1975: 156). Aquí, el comprender se entiende como sentido porque la intencionalidad motriz no se corresponde con un acto de pensamiento o conciencia pura o como operación de un yo-puro sino como un contenido sensible. Es decir, a diferencia de una intencionalidad de la conciencia tética, la intencionalidad motriz no es pura conciencia de algo sino que es también un modo de percepción y de entendimiento que remite a una determinada manera personal de entender y de asumir el mundo.

Acá se introduce la noción de motricidad con la que Merleau-Ponty (1975: 154) expresa que “la conciencia no es originariamente un yo-pienso sino un yo-puedo”. Por ejemplo, él señala, a propósito del tacto, que no es una mera suma de *tocarse* -de ‘sensaciones táctiles’-, ni tampoco una suma de sensaciones táctiles más la ‘kinestesis’, es un ‘yo puedo’ (Barbarás, 1992). La percepción se comprende entonces a partir de la motricidad y la intencionalidad motriz es, por tanto, una forma de conciencia perceptiva. Así pues, la intencionalidad operante es más originaria que la intencionalidad de la conciencia tética porque emana del cuerpo vivido, animado o fenomenal. Este no es un objeto para *un ego cogito*, sino un ‘yo puedo’, un sistema de potencialidades, un conjunto de significaciones vividas; en ese sentido, la intencionalidad motriz u operante se puede caracterizar básicamente como un ‘yo puedo’ corporal. Además, el mismo Merleau-Ponty considera que la conciencia y el cuerpo no están desligados. De allí que la intencionalidad motriz no sea la propiedad de una conciencia aislada y constituyente. “Pero esto es únicamente, gracias a la consideración de la estructura humana como subjetividad carnal, donde el cuerpo es un haz de intencionalidades y nuestro incardinamiento en el mundo” (Arias, 1975: 45).

1.2.3 El contacto de la conciencia con lo corpóreo en Husserl

En Husserl el cuerpo aparece como el que provee las coordenadas a la conciencia para que pueda estar en el mundo. Así, el tema del cuerpo se aborda en torno a los temas de la trascendencia de la conciencia y de allí que en su obra el enlace de la conciencia³² y el cuerpo sea una unidad intuitivo-empírico-natural que es la que permite el contacto con el mundo. Sólo por la relación empírica con el cuerpo, la conciencia se convierte realmente en humana y sólo por este medio ocupa un lugar en el espacio y en el tiempo. Para Husserl (1997), el cuerpo es el órgano de la conciencia, es por intermedio y a través de él que se produce el encuentro con el mundo. La concreción de esto dependerá de la constitución de la 'unidad intuitivo-empírico-natural, producto del enlace de la conciencia con el cuerpo.

El concepto de conciencia, como el entrelazamiento de las vivencias resultado de las vivencias psíquicas, se distingue del concepto de vivencia de la psicología, donde <<vivencia y contenido son los acontecimientos reales que constituyen la unidad real de la conciencia del individuo psíquico correspondiente>> (Wundt, citado por Husserl, 1976: 476). En este sentido, son vivencias o contenidos de conciencia las percepciones, las representaciones de la imaginación, los actos del pensamiento conceptual, las presunciones, las dudas, etc., tal como tienen lugar en la conciencia. Husserl (1976: 476) indica que "el concepto de vivencia puede tomarse de un modo fenomenológico puro, esto es, de tal suerte que resulte eliminada toda referencia a una 'existencia empírico-real". Así, el concepto de conciencia, como percepción interna de las vivencias psíquicas propias, encuentra su expresión en el término conciencia interna. Es la 'percepción interna' la que acompaña las vivencias y, para Husserl (1976 481), "toda percepción está caracterizada por la intención de aprehender su objeto como presente en su misma corporeidad". La percepción interna responde a esta intención de manera adecuada cuando el objeto está presente en ella real y corporalmente. La conciencia se utiliza entonces para denominar toda clase de actos psíquicos o vivencias intencionales.

³² Cf.: el enlace entre conciencia-cuerpo en: Battán (2004: 50-68), Martínez (1995: 33-36), Escribano (2004: 60ss), Sartre (1966: 364-426), Rodríguez (2003: 265-279), Duch y Mèlich (2005, 161-164).

Husserl necesitaba abandonar los límites puestos por Brentano al acto psíquico para dar lugar a la vivencia intencional. Para Arias (1975: 43), las seis características que Brentano otorga al acto psíquico, tan sólo dos son aceptadas por Husserl. La primera, la que señala el carácter referencial o intencional de la conciencia por cuanto indica la esencia de los fenómenos psíquicos, que es la referencia de la conciencia a un contenido. La segunda, aquella en la que Brentano señala que los actos psíquicos o son representaciones o descansan en ellas. Este punto es modificado por Husserl en cuanto no le sirve a su propósito. Husserl, entonces, recuerda la clasificación cartesiana de los modos del *cogito* y, por ello, no termina de romper con Descartes.

1.2.4 La conciencia perceptiva en Merleau-Ponty

Para apreciar los intentos de escapar a la posición dualista entre el alma o conciencia y el cuerpo, se hace necesario ver la perspectiva que continuó la Fenomenología del cuerpo, fundamentalmente a partir de Merleau-Ponty. Para este autor el problema del dualismo, del comportamiento y de la percepción se constituye en el horizonte central de su reflexión.

Ariela Battán (2004), quien hace un análisis a la obra de Merleau-Ponty³³, dice que en la filosofía de este autor el problema de la conciencia se encuentra enlazado con la percepción³⁴ y a partir de la conciencia perceptiva quiere significar que la intencionalidad de la conciencia y la naturaleza estructural del objeto intencional perfilan el lugar donde la conciencia únicamente puede obrar: la praxis (término que retoma de Hegel). La conciencia es intencional y puede ser entendida desde el comportamiento y en concreto, en el ámbito de la percepción. La percepción, por ejemplo, tiene su noema y en la base de éste tiene su significado perceptual, que es lo percibido como tal.

³³ Cf.: otras obras que hacen un análisis del pensamiento de Merleau-Ponty como: Escribano (2004), Arias (1975), Bech (2005), Martínez (1995), Waldenfels (1997), Ramírez (1994), Barbarás (1992). Del mismo modo, autores como Baertschi y Barbarás (citados por Battán, 2004:154, 155,156), hacen un análisis al problema del dualismo en Merleau-Ponty, los cuales llevan a plantear que el punto de partida de este autor está entre el dualismo, el monismo y el trialismo. Esta última se plantea como una relación de tres términos: conciencia, cuerpo objetivo y cuerpo fenomenal. A esta relación triádica se le ha denominado trialismo (noción que coge Ariela Battán de J. Cottingham, 1986 de su libro sobre Descartes).

³⁴ Cf.: el problema de la conciencia perceptiva se encuentra en: Merleau-Ponty (1976: 259ss), García, P. (1996, 23-27), Arias (1997: 5-25).

Merleau-Ponty (1976: 292) introduce la distinción entre la conciencia como lugar de las significaciones y la conciencia como flujo de lo vivido, análisis que hace desde la percepción y aclara que se trata de una distinción entre lo conocido y lo vivido. “El problema de las relaciones entre el alma y el cuerpo se transforma por consiguiente en lugar de desaparecer: será en adelante el problema de las relaciones entre la conciencia como flujo de hechos individuales, de estructuras concretas y resistentes, y la conciencia como tejido de significaciones ideales” (Merleau-Ponty, 1976: 297). Sin embargo, lo que pretende mostrar el autor es que la significación está encarnada. La percepción es la captación de existencias por la conciencia, y en cuanto tal es vivida en comunión con el cuerpo. Es necesario aclarar que la captación de existencias por la percepción no habita en la esfera de los contenidos de la conciencia, sino que existe como significaciones encarnadas y, desde allí, accede el sujeto percibiente; de ahí que Merleau-Ponty supere la intencionalidad ligada sólo a la conciencia y la sitúe en la corporalidad.

El concepto del propio-cuerpo que hace Merleau-Ponty para corresponder a la conciencia perceptiva lo introduce desde la reflexión misma del cuerpo. El autor comienza con una crítica a la consideración objetiva del cuerpo (*Körper*) y a su explicación mecanicista; hace un acercamiento al cuerpo propio o fenomenal o conciencia encarnada que es sujeto de la percepción (*Leib*); desarrolla la relación cuerpo-mundo como modalidades del ser carnal. Finalmente, “el cuerpo en la experiencia perceptiva es según Merleau-Ponty el hecho, el *factum*, que hace posible tal experiencia, es lo que me da una apertura perspectiva de las cosas, las que a su vez se presentan de igual modo ante mí” (Battán, 2004: 96).

Merleau-Ponty, quien tiene influencias de Husserl, Heidegger y Sartre cuando postula la intencionalidad, no pretende volver al *ego cogito*, sino que intenta superar las posturas de Descartes y Husserl de la conciencia constituyente y solipsista y de la conciencia que se implanta en el sujeto (enlace cuerpo-conciencia). Por ello, Merleau-Ponty desarrolla una forma de Fenomenología en la que la conciencia es presentada como conciencia perceptiva, en la que un análisis de la conciencia no podrá realizarse sin tener en cuenta su arraigo en la corporalidad. Esta conciencia perceptiva, que es una intencionalidad motriz, supera la intencionalidad del acto, ya que al “no expresar la referencia de una conciencia pensante sobre un objeto pensado, sino la referencia que una conciencia, comprometida por su cuerpo en el mundo, tiene hacia un objeto real (y no como pensamiento) hace que precisamente por ser real, tomamos contacto con él por

mediación de la corporalidad” (Arias, 1975: 211). La percepción se realiza sobre el mundo de la vida, mundo del que tomamos conciencia, no solamente a través de una reflexión, sino a través de una ‘fe perceptiva’ que no es otra cosa que una experiencia vivida del mundo. Diría entonces Merleau-Ponty que “percibir consiste en la aprehensión de una existencia, sentando de esta manera la distinción entre lo que sería efectivamente percepción y aquello que sólo es un saber acerca del mundo, o la estructura inteligible de la realidad que, a menudo, se confunde con lo otro, y si bien es lógicamente posible, no lo es en realidad” (Battán, 2004: 95).

Merleau-Ponty habla de una ‘fe perceptiva’ para referirse a un tipo de experiencia original, en la que se produce un encuentro ingenuo y carente de supuestos con el mundo. En la ‘fe perceptiva’ se da una presencia perceptiva del mundo que es anterior al juicio, la afirmación o la negación, esto es, una presencia prejudicativa, que coincide con nuestra experiencia de habitar el mundo a través del cuerpo propio o los modos de ser corporales en el mundo. Este habitar el mundo o ser corporal en el mundo significa que la vida perceptiva de la corporalidad se da con anterioridad a toda noción de objeto, porque constituye nuestra originaria apertura al mundo. “En esta experiencia originaria se produce una suerte de *chiasmo*, esto es, un enlace que suprime la antítesis entre el yo y el mundo, entre el cuerpo fenoménico y el cuerpo objetivo, entre el percibiente y lo percibido, en definitiva, entre lo interno y lo externo. Y la percepción no es otra cosa que ese compromiso” (García, 1996: 25).

Merleau-Ponty considera que no se trata de poseer una conciencia del mundo sino de vivirlo, y el fenómeno de la vida implica relaciones que escapan a la inspección de una conciencia sobre el mundo para instalarse en el mundo y así darle sentido. Más bien, la conciencia que propone es la perceptiva, que es una conciencia encarnada que practica la experiencia del mundo, en la que el cuerpo propio se abre entonces a sí mismo tanto a la experiencia como la reflexión propia en la medida en que el cuerpo en algún sentido me pertenece, en que es mío, por decirlo de alguna manera, el cuerpo le pertenece a quien lo ‘vive’. En este sentido, Merleau-Ponty se opone a toda concepción de la conciencia como interioridad, lo mismo que a la concepción del cuerpo como una cosa. Para el autor, la unidad del ser es a la vez la de su inserción en el mundo, pues el hombre es conciencia y cuerpo o conciencia-cuerpo. El autor transforma así la idea de conciencia en existencia corpórea y considera que el cuerpo ya está unido a la conciencia. Dicho con otras

palabras, en la filosofía de Merleau-Ponty el sujeto es ‘conciencia encarnada’, por ello no toma el cuerpo separado de la conciencia. “El cuerpo no es, pues, un objeto. Por la misma razón, la conciencia que del mismo tengo no es un pensamiento, eso es, no puedo descomponerlo y recomponerlo para formarme al respecto una idea clara. Su unidad es siempre implícita y confusa” (Merleau-Ponty, 1975: 215).

Con la Fenomenología del cuerpo de Merleau-Ponty se trata de superar la noción cartesiana y mecanicista del cuerpo del siglo XVII, como aquél que se rige por leyes naturales, que tiene una supeditación al espíritu y que tiene una relación cognoscitiva. La Fenomenología trabaja con la idea de una subjetividad encarnada en el cuerpo y en la sensibilidad –asunto olvidado desde los inicios de la modernidad-. Igualmente, con Merleau-Ponty se replantea la dificultad de sostener el dualismo de sustancias que ha conducido el cartesianismo, de saber cómo se conectan *res extensa* y *res cogitans*, problema que ha llevado a reducir la una a la otra, asunto que también ha conducido a una confrontación entre lo interno y lo externo y entre lo subjetivo y lo objetivo.

1.3 Apreciaciones fenomenológicas sobre el cuerpo

El tratamiento de la temática del cuerpo en el marco de la Fenomenología se desarrolla en Francia en el siglo XX y, a pesar del consabido cartesianismo con Descartes, es allí donde se configuran los principios de una Fenomenología del cuerpo: en la confluencia entre la tradición fenomenológica y la Filosofía de la existencia³⁵. En ese sentido, el desarrollo sistemático de la Fenomenología del cuerpo no sólo le corresponde a Husserl, autor que Maurice Merleau-Ponty retoma para escribir “*Fenomenología de la percepción*”, sino también a otros autores como Bernhard Waldenfels, Hermann Schmitz, Renaud Barbarás, Frederick Buytendijk, Van Den Berg y Michel Henry, quienes asumen como centro de reflexión la corporalidad. Con la Fenomenología del cuerpo se ofrece una nueva visión filosófica de la corporalidad³⁶, en tanto aquél no sólo es concebido como una realidad

³⁵ Waldenfels (1997, 63-84) expone de manera general la fenomenología desarrollada en Francia a partir de los años 30, bajo el nombre de ‘La fenomenología de la existencia corpórea’.

³⁶ Se trata de la distinción, que se desarrolla más adelante, entre el cuerpo entendido como organismo en sentido material (*Körper*), cuerpo objeto, que también recibe el nombre de naturalista y el cuerpo en tanto que vivido, experimentado (*Leib*), cuerpo sujeto, que algunos denominan como personalista. Cf.: esta distinción semántica, que es fundamental en la Fenomenología del cuerpo, en: Husserl (1997), Scheler (1938), Merleau-Ponty (1975), Eichberg (1995), Waldenfels (1997), Battán (2004), Duch y Mèlich (2005), Lain Entralgo (1995), Talavera (1979), Bech (2005), Martínez (1995), Runge (2002), Jaramillo (1999), Vanegas, José (2001), López, María del Carmen (2004), Fullat (1997).

observable en tanto objeto, sino que se entiende como una dimensión del propio ser, en palabras de Merleau-Ponty, como el medio de nuestro ser-hacia-el-mundo.

La Fenomenología del cuerpo va en contra de las apreciaciones que se refieren al cuerpo como algo material y objetivo, *de partes extra partes*. Se opone al tratamiento del cuerpo como objeto que está sometido a una infinitud de causalidades que pertenecen en general a las mismas características que tienen las cosas físicas como extensión, peso, densidad, tamaño, figura, forma y aquí el cuerpo adquiere las cualidades propias de los objetos en sus coordenadas del espacio y el tiempo objetivos que están sometidos a las leyes de la causalidad. A un cuerpo como simple realidad natural, como un sistema regido por leyes naturales, mecánicas y es un cuerpo caracterizado por el funcionamiento de sus estructuras. El cuerpo, que la Fenomenología del cuerpo diferencia del cuerpo vivido, en cuanto objeto como cualquier otro, admite una serie de causalidades que pertenecen a las cosas, por ejemplo tiene una masa y ocupa un espacio. Como cuerpo-objeto se manifiesta como objeto en el espacio y en el tiempo, comparte las mismas características y determinaciones que la totalidad de los objetos en la naturaleza. Lo que se describe de este cuerpo objeto son las características de la fisiología mecanicista, de manera, el cuerpo objeto en su forma material está formado de lo mismo que lo circunda en la naturaleza, es la forma del cuerpo como algo objetivo en el mundo objetivo. Se puede decir que este cuerpo objetivo viene dado desde una perspectiva que apela a la tercera persona y no al cuerpo-propio en primera persona.

En ese sentido, Merleau-Ponty discute con quienes dan una explicación del cuerpo en términos de una fisiología mecanicista porque considera que estas explicaciones son reducidas y no dan cuenta de lo que es el propio-cuerpo. Además, Merleau-Ponty considera que el cuerpo no es sólo lo que se puede decir de él por la fisiología, ni tampoco el cuerpo se puede dejar explicar como una mera cosa objetiva, porque las cosas que nosotros experimentamos no son sólo cosas físico-matemáticas sino que tienen que ver con el propio-cuerpo -tienen que ver con nosotros mismos en primera persona-, y la forma como yo percibo el mundo no se puede reducir a una explicación mecanicista porque la percepción de las cosas está atravesada por aspectos subjetivos como actitudes, motivaciones, circunstancias, lazos afectivos, sentimientos, emociones.

“Esta forma que se dibuja en el sistema nervioso, ese despliegue de una estructura, no puedo representármelos como una serie de procesos en tercera persona, transmisión de movimiento o determinación de una variable por otra. No puedo captar de ello un conocimiento distante. Si adivino lo que ella puede ser, es a base de dejar allí el cuerpo objeto, partes extra partes, y de referirme al cuerpo cuya experiencia actual poseo, por ejemplo, al modo como mi mano rodea por todas partes al objeto que toca, anticipándose a los estímulos y dibujando la forma que percibiré. No puedo comprender la función del cuerpo viviente más que llevándola yo mismo a cabo y en la medida en que yo sea un cuerpo que se eleva hacia el mundo” (Merleau-Ponty, 1975: 94).

Esta crítica que hace Merleau-Ponty al cuerpo objeto y a la explicación desde una fisiología mecanicista, lo lleva a recurrir a la noción de ser-del-mundo. “Cuando decimos que un animal *existe*, que *posee*, tiene, un mundo, o que pertenece, *es de* un mundo, no queremos decir que tenga una percepción o conciencia objetiva del mismo” (Merleau-Ponty, 1975: 97). Con la expresión ‘seres corporales en el mundo’, Merleau-Ponty nos expresa que como individuos situados corporalmente, estamos remitidos a un mundo socio histórico concreto que nos rodea. Por ello, como seres del mundo, la reflexión nunca tiene bajo su mirada el mundo entero, sino que el individuo sólo dispone de la visión parcial y de un poder limitado. Además, indica que nunca tendremos una percepción completa de las cosas, percibimos en perspectiva, el yo de la Fenomenología no puede captar el todo del mundo a la manera del yo-cartesiano, sino que al poner el yo en el cuerpo se restringen las perspectivas de la experiencia o, más bien, se puede decir que la experiencia aparece en perspectiva. En este sentido, el mundo se le abre a un yo-encarnado y es por el cuerpo como el hombre puede abrirse al mundo, vivir en situación abierta, generar apertura y ver en perspectivas. Con la noción de ser-del-mundo, Merleau-Ponty distingue todo proceso en tercera persona, toda modalidad de la *res extensa* y toda *cogitatio*; desfigura las explicaciones fisiológicas como las psicológicas y las entiende bajo la perspectiva del ser-del-mundo. “El cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo y poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos (Merleau-Ponty, 1975: 100).

“El cuerpo es aquello en lo cual soy” (Husserl, 19897), yo soy quien percibo, es mi propio cuerpo y esto hace que las cosas se me aparezcan en primera persona (es a mí a quien me aparece, es a mí a quien me pasa algo). El cuerpo del campo fenomenal es el cuerpo vivido, es el cuerpo que aparece como sensaciones táctiles, gustativas, olfativas, visuales y kinestésicas, por ello se vive el cuerpo sensitivamente y con ello no se quiere decir que en

la sensibilidad la recepción es pasiva, sino todo lo contrario, es una recepción activa porque hay voluntad, motivación y estados anímicos en quien percibe. En la Fenomenología, todas las percepciones, toda experiencia, implica una perspectiva y unas circunstancias que no sólo son circunstancias de tiempo y espacio sino también circunstancias de estados de ánimo, de contextos, de historias. Una experiencia sensitiva no responde a procesos causales ni mecánicos, sino que se refiere a un sujeto que tiene sensaciones y que percibe 'con' y 'en el' cuerpo en un contexto social e histórico particular.

Así pues, la Fenomenología del cuerpo ha pretendido restaurar la unidad de la existencia humana. Es decir, que la unión del alma y el cuerpo se consumen a cada instante en el movimiento de la existencia y es la existencia la que encontramos en el cuerpo. <<Es por eso precisamente que se puede afirmar de un modo radical que el ser-en-el-mundo (Heidegger) es ante todo un ser-corporal-en-el-mundo>> (Gebauer y Wulf, 1998; Waldenfels, 2000, citados por Runge, 2004); esto implica una pertenencia al mundo, hallarse implicado en el mundo a través del cuerpo y que el cuerpo abre a un sujeto al mundo. Decir que somos seres corporales es atender a que el cuerpo no es solamente materialidad, sino que es todo lo corporal que puede adquirir significado anímico con sentimientos y motivaciones, con ello se hace alusión a que desde lo corporal no sólo puedo ver la naturaleza del hombre como organismo, sino y a la vez, como cuerpo sensitivo y animado. Husserl, Scheler, Marcel, Merleau-Ponty, Sartre, Waldenfels, entre otros, tratan de romper así con la concepción 'moderna' mecanicista del cuerpo y resignifican la subjetividad y la objetividad en abierta oposición con la tradición dualista. La Fenomenología de estos autores hace del cuerpo nuestro modo-de-ser-en-el-mundo. El cuerpo, así concebido, no sólo deja de ser un objeto, sino una estructura pasiva, simple receptora de una realidad configurada por las pretensiones de una *res cogitans*.

1.3.1 El cuerpo como cosa y el cuerpo fenomenal

Según Eichberg³⁷ (1995: 5), “en algunos idiomas, el cuerpo se denota por dos palabras, por ejemplo *Körper* y *Leib* en alemán; *krop* y *legeme* en danés; *el corps objectif* frente al *corps sujetif*³⁸ en francés; y *body* contra *soma*³⁹ en inglés británico y americano”. En la semántica alemana, la Fenomenología expresa dos modos del cuerpo. Por una parte, el cuerpo es considerado como cuerpo objeto o como cosa corpórea (*Körper*) y por otra parte, el cuerpo es considerado como cuerpo fenomenal, cuerpo animado (*Leib*), que proviene de la palabra *Leben* y que significa vida. Menciona Eichberg (1995) que la distinción binaria entre dos palabras que son empleadas para el cuerpo parece, a primera vista, más pronunciada y más dicotómica en la lengua alemana. En alemán, *Körper* se confronta con *Leib*. El dualismo lingüístico *Körper–Leib* puede ser la razón por la cual el pensamiento alemán ha producido tanta literatura concerniente a la distinción dicotómica de los conceptos de cuerpo, principalmente en los campos de la Filosofía (Plessner, Max Scheler, Husserl) y la Antropología Pedagógica (Schmitz), en la ciencia deportiva (Meinberg) y en la historia sociológica (Zur Lippe). Según Runge (2004), la lengua alemana distingue entre *Körper*, que vendría a ser el *cuerpo-objeto* y *Leib*, el *cuerpo-sujeto*. La diferencia que la Fenomenología del cuerpo alemana hace entre *Körper* y *Leib* es de gran importancia porque con ello se reivindica el ámbito pre-objetivo y vital de la corporalidad. El fenómeno del *Leib* y de la *Leiblichkeit* remite entonces a la vida (*das Leben*), a una unidad corporal pre-objetiva y autorreferencial, construida mediante la experiencia y gracias a la cual el hombre se abre al mundo y se pone en él como mismidad sensible - sintiente y sentida-, es decir, como instancia que cumple, a la vez, un papel activo y un papel pasivo.

³⁷ Eichberg (1995) dice que como consecuencia de la nueva atención que se le está prestando al cuerpo y a la experiencia del cuerpo en los deportes, la noción de ‘cuerpo’ se ha vuelto un problema en un nuevo sentido, por ello, presenta cómo en algunos idiomas el cuerpo se denota por dos palabras que, al mismo tiempo limitan seriamente un entendimiento comprensivo ya que se mueven hacia un dualismo dicotómico o antagónico.

³⁸ En la semántica francesa, el cuerpo objetivo se entiende también como tener cuerpo y el cuerpo subjetivo, como ser cuerpo. Cf.: esta perspectiva francesa del cuerpo se encuentra en Roux y otros (2005).

³⁹ ‘Soma’, desde una perspectiva fenomenológica, es el cuerpo experimentado desde adentro, ‘mi yo somático’. Se auto-siente desde el punto de vista de la primera persona. El soma es autoconsciente, autoactuante, autorregulado, automotor, autopoiesido y autogenerado. Soma es el “yo-cuerpo” (Hanna, 1986: 50, citado por Eichberg, 1995).

Del mismo modo, para Husserl (1997: 185) el cuerpo se constituye primigeniamente de manera doble⁴⁰. Por un lado, es *Körper*. Es cosa física, materia, tiene una extensión, a la cual ingresan sus propiedades reales, la coloración, lisura, dureza, calor, y cuantas otras propiedades materiales haya. Por otro lado, es *Leib*, encuentro en él, siento 'en' él y 'dentro' de él, el calor en el dorso de la mano, el frío de los pies, las sensaciones de toque en las puntas de los dedos. Siento la presión y la tirantez de la ropa; al mover los dedos tengo sensación de movimiento.

“La mano descansa sobre la mesa. Experimento la mesa como algo duro, frío, liso. Moviendo la mano sobre la mesa tengo experiencia de ella y de sus determinaciones *cósicas*. A la vez, empero, en todo momento puedo poner atención en la mano y encuentro en ella sensaciones táctiles, sensaciones de lisura y de frío, etc., en el interior de la mano, corriendo paralelamente al movimiento experimentado, sensaciones de movimiento, etc. Al levantar una *cosa* experimento su peso, pero a la vez tengo sensaciones de peso que tienen su localización en el cuerpo. Y así en general mi cuerpo, al entrar en relación física con otras *cosas* materiales (golpe, presión, sacudida, etc.), no depara meramente la experiencia de sucesos físicos referidos al objeto y a las cosas, sino también sucesos corporales específicos de la especie que llamamos ubiestésicas. Tales sucesos faltan en las meras cosas materiales” (Husserl, 1997: 185).

Desde una teoría fenomenológica del cuerpo hay que distinguir conceptualmente los modos de expresión del cuerpo objeto, físico, natural, cuerpo cosa dotado de leyes propias del que se ocupa el *Körper*; el cuerpo fenoménico (*Leib*), el vivencial, el que todos sentimos y somos; y el “cuerpo propio”⁴¹ en el que aparece el cuerpo tanto como cuerpo-tenido como el cuerpo-vivido.

Sin embargo, es necesario dejar claro que la diferenciación que se expone a continuación sobre cuerpo objeto (actitud naturalista) y cuerpo sujeto (actitud personalista) no tiene que ver con una separación ontológica ni de sustancias, sino fundamentalmente con un criterio metodológico, como un modo de distinción analítica para referirnos al ser corporal en el mundo. Por eso, siguiendo los planteamientos de Waldenfels, hay que hacer una salvedad cuando se habla de *Leib* y de *Körper* o, como lo proponen algunos pensadores franceses, de ser-cuerpo y de tener-cuerpo, porque no se está haciendo referencia a dos

⁴⁰ Según Planella (2006: 47) “la diferenciación entre *Körper* y *Leib* es una precisión terminológica y conceptual compartida por buena parte de los fenomenólogos. Entre otros es relevante la aportación hecha por Edith Stein, en la cual plantea que cuerpo (*Leib*) está caracterizado y diferenciado de carne (*Körper*) pura y materialmente que le constituye a través de todos sus estados y sus accidentes”.

⁴¹ Esta denominación es propia en la obra de Merleau-Ponty.

1.3.2 El cuerpo objeto o tenido (actitud naturalista)

El cuerpo tenido designa al cuerpo en cuanto objetivo⁴², material, físico y cosificado. Es la realidad física de tener-cuerpo (*Körper*) que se constituye en la dimensión de la materia, el organismo y la estructura. El cuerpo tenido da lugar a una concepción de cuerpo como realidad natural, como un 'cuerpo máquina' regido por leyes naturales y mecánicas, un cuerpo caracterizado por el funcionamiento de sus estructuras. El *Körper* es la presencialidad física, es la existencia en el mundo físico que se manifiesta, en primera instancia, como una cosa (*res*) entre las cosas de la naturaleza. El cuerpo, en cuanto a cosa como cualquier otra, admite una serie de causalidades que pertenecen a las cosas; por ejemplo: tiene una masa y ocupa un espacio; el cuerpo es una cosa física, con tal o cual textura, tiene vivencias y disposiciones vivenciales y tiene particularidades: camina así, se mueve así, etc. El cuerpo material se manifiesta como una coseidad objetiva, como algo móvil en el espacio, como exteriorización de la naturaleza, es una forma más de la existencia, tiene una extensión corpórea, que es la coseidad material, aunque como menciona Husserl (1997), "el atributo esencial plenamente abarcante del ser material no es la mera extensión, sino la materialidad, en tanto que ésta exige en sí misma tanto la extensión espacial como la temporal". Este modo de expresión del cuerpo (*Körper*) posee

⁴² Según Eichberg (1995), el cuerpo tenido se puede expresar con la palabra *Körper* se tomó prestada durante el siglo XIII del latín *corpus* desde su raíz *corpor* (Kluge, 1967, citado por Eichberg, 1995). Esta transferencia del latín hacia el alemán guardó relación con el Cristianismo y su veneración del cadáver en la cruz y con la Sagrada Comunión como un ritual caníbal. La influencia religiosa se vió complementada con la difusión del conocimiento médico en lengua latina. A partir de este origen las líneas conducen en dos direcciones de la lengua alemana moderna: por un lado al *Körper* vivo de los seres humanos y animales, y al *Körper* físico muerto, por otro. Para el último, usamos exclusivamente la palabra *Körper*, nunca *Leib*. Por ejemplo, uno habla de *Fremdkörper* (el cuerpo extraño en el ojo), *Festkörper* (el cuerpo sólido en física), *Himmelskörper* (el cuerpo celestial o estrella), y *Körpergeometrie* (geometría de los cuerpos).

Sin embargo, las acusaciones lanzadas contra la parcialización de *Körper* (muerto y físico) no se correspondía con la realidad social en la Alemania moderna. Alrededor de 1900 empezó un movimiento cultural con el objetivo de reformar, en nombre del *Körper*, la totalidad de la vida de las personas. Se lograría una mejor vida por medio de una buena alimentación, abstinencia de alcohol y nicotina, medicina natural, reforma en la vestimenta, nudismo (llamado *Freikörperkultur*, cultura del cuerpo libre, no *Freileibeskultur*), juegos, deportes, gimnasia, danza folclórica, montañismo, canto comunitario y la vida alternativa en comunidad. En todas estas actividades era central la dimensión corporal. Esto halló su expresión entre 1900 y 1905 en la noción completa de *Körperkultur*, cultura del cuerpo. Esta palabra programática y las nociones del movimiento de la cultura del cuerpo contenían elementos materialistas al igual que neo-románticos; y estas nociones siempre tuvieron que ver con el cuerpo vivo y aculturado. Especialmente por medio del movimiento juvenil y los movimientos juveniles de los obreros, la noción de *Körperkultur* entró en la cultura socialista de los jóvenes. Aquí se podría fusionar con la tradición materialista del *Körper*. Fue probablemente por esta ruta que la noción siguió su camino a la primitiva Unión Soviética, donde la *Körperkultur* se tradujo como *Fiskultura*, cultura física. La *Fiskultura* fue inicialmente una noción de lucha física y de oposición usada por los higienistas, intelectuales y artistas contra el deporte, que se había establecido en Rusia como una actividad de club burgués y por lo tanto fue rechazada por los primeros socialistas. Según Eichberg (1995), bajo Stalin las oposiciones (*sport*) fueron liquidadas y un nuevo concepto "deporte y *fiskultura*", unió a ambas palabras. Desapareció la contradicción de la cultura del cuerpo versus el deporte.

las mismas características que se les atribuyen a las cosas, esa armadura muscular que se muestra es una cosa más entre todo lo dispuesto en el mundo. El cuerpo tenido se manifiesta como cosa en el espacio y en el tiempo, comparte las mismas características y determinaciones que la totalidad de los objetos en la naturaleza. En primera instancia, a la cosa le caracteriza ser percibida, puesto que la percepción siempre es percepción de algo y éste algo que se da es la cosa. En segunda instancia, las cosas percibidas exigen una síntesis de la conciencia que objetive y represente los diferentes puntos de vista en cuanto al punto de percepción de la cosa.

Según Vanegas (2001: 60) “el cuerpo (*Körper*), es aunque no sólo esto, una cosa más en la naturaleza; el cuerpo, esa masa viscosa, hecha de fibras musculares, nervios, formas óseas y órganos somáticos presentes en lo real como real, como tiempo y espacio, no es más que un obstáculo visible en el mundo, expuesto a toda la serie causal en la naturaleza, siendo y dejando de ser más”. De esta manera, el cuerpo objeto en su forma material está formado de lo mismo que lo circunda en la naturaleza; la forma del cuerpo, como algo material en el mundo, se da como lo visible de los hombres en estar dados en la naturaleza, de la misma forma que lo existente mismo del mundo, el cuerpo y el mundo son la misma cosa y están estructurados de la misma materialidad: “esto quiere decir que mi cuerpo está hecho de la misma carne que el mundo (es un ser percibido), y que además el mundo participa de la carne de mi cuerpo, la refleja, se superpone a ella y ella a él” (Merleau-Ponty, 1970: 299).

1.3.3 El cuerpo animado o agente (actitud personalista)

<<El cuerpo sujeto tiene anclaje en la noción *Leib*⁴³, término que tomó un curso diferente a *Körper*, diferente pero ligado a aquél en algunos aspectos>> (Kluge, 1967: 432, citado por Eichberg, 1995). Su origen se halla en el alto alemán antiguo *lib*, cuerpo o vida, que está emparentado con el nórdico antiguo *lif*, el danés *liv*, y el inglés *life*. Desde la complejidad de *Leib* y vida no hay líneas que lleven al cuerpo físico (Eichberg, 1995). Para la Fenomenología, con la noción de *Leib*⁴⁴ para referirse al cuerpo se plantea la noción de

⁴³ Según Eichberg (1995), la fenomenología prefirió *Leib* a *Körper*. Se describió a *Leib* como el cuerpo viviente, vivo, avivado y animado, como el cuerpo vivido desde el interior *Leib* fue considerado como algo más que *Körper*. Mientras *Körper* es ‘sólo’ el cuerpo, *Leib* es algo más alto, profundo, rico, algo más humano. *Leib* es el cuerpo más el alma.

⁴⁴ Dice Runge (2004) que es importante aclarar que el término *Leib* no tiene ningún equivalente ni en la lengua española, ni en la lengua francesa. Dentro de estas tradiciones de pensamiento sólo existen las palabras “cuerpo” y “corps” que provienen del latín “*corpus*” y que se refieren al cuerpo fundamentalmente como un objeto o cosa, es decir, siguiendo

un cuerpo-sujeto, fungiente, sintiente, ser-cuerpo. <<El *cuerpo fungiente* se refiere al cuerpo que hace algo, que aparece como sujeto-agente en el ‘yo puedo’; es decir, el cuerpo que “en el percibir, en el accionar, en el sentir, en la sexualidad, etc., efectúa un rendimiento, ejerce una función>> (Waldenfels, 2000: 42, citado por Runge, 2002). En este contexto semántico se trata de pensar el cuerpo que se intuye, experimenta, padece y siente, y que no se deja objetivar conceptualmente de un modo total (Runge, 2002).

Según Husserl (1989: 448), la noción *Leib* se utiliza para distinguir del cuerpo vivo, como cuerpo vivido y ligado a una subjetividad que lo diferencia de los cuerpos estrictamente materiales, de simples objetos físicos. Por ello este autor recurre muy a menudo a la pareja terminológica *Leib* (de *Leben*, vivir) y *Körper* (cuerpo material físico). Sin embargo, Husserl no utiliza esta oposición de manera sistemática; por ello, no es raro encontrar textos donde *Körper* designa manifiestamente *mi* cuerpo *Leib*.

En este trabajo se ha optado por entender *Leib* como cuerpo fenomenal, vivido y agente tal y como lo ha planteado la Fenomenología. El cuerpo-propio, fenomenal, hay que considerarlo entonces como el sujeto encarnado que está presente en el mundo. En la Fenomenología del cuerpo, mi cuerpo no es objeto de tener:

“No es posible aplicar a mi cuerpo lo que se puede decir de un objeto de tener. Tengo un auto, una pluma, un libro. El objeto de tener se revela como exterioridad en este tener. Hay una distancia entre lo que tengo y yo. Lo que tengo es hasta cierto punto independiente de mí. Puedo tirarlo o regalarlo sin dejar de ser lo que soy: hombre. No puede decirse lo mismo de mi cuerpo, al menos sin que tantas restricciones priven al tener de su sentido estricto. Mi cuerpo no está tan apartado de mi yo consciente como el cenicero de mi escritorio. De la misma manera, mi cuerpo no es como mi auto, algo externo para mí. No puedo tirar mi cuerpo ni regalarlo como tiro el dinero o regalo mis palos de golf. Todo esto proviene del hecho de que mi cuerpo no es un cuerpo sino *mi* cuerpo y no del mismo modo en que mis palos de golf son míos, sino de modo tal que mi cuerpo me *corporifica*, me *encarna* (Luypen, 1967: 182).

muy de cerca la tradición cartesiana, como una *res extensa*. Así pues, por problemas de tipo terminológico, algunos filósofos franceses (Marcel, Sartre, Merleau-Ponty), que pueden ser inscritos dentro de esta tradición de pensamiento, es decir, en la fenomenología del cuerpo, han optado por adjetivar el sustantivo cuerpo denominándolo cuerpo vivido, cuerpo fenomenal, ser-cuerpo y lo han contrapuesto al cuerpo tenido, al cuerpo cosa y al tener-cuerpo. El fenómeno del ‘*Leib*’ remite entonces a la vida (*das Leben*), a una unidad corporal pre-objetiva y autoreferencial, construida mediante la experiencia y gracias a la cual el ser humano se abre al mundo y se pone en él como *mismidad sensible-sintiente y sentida*.

La Fenomenología se opone tanto a una reducción fisicalista del mundo como a una reducción fisiologista de la corporalidad y del movimiento humano. De acuerdo con Paredes (1999), una referencia teórica de la vivencia del propio cuerpo permite, en primera instancia, evitar una interpretación mecanicista del cuerpo humano y, a diferencia de un análisis biológico y fisiológico, lo que interesa es integrar al cuerpo en una constelación de sentido que ofrezca un significado humano, es decir, se trataría de una concepción antro-po-fenomenológica. De otro lado, en la Fenomenología ser-cuerpo se expresa ontológicamente en el hecho de que yo soy un ser encarnado. No sólo un ser corporal en un sentido descriptivo, sino que la expresión 'yo soy' designa el yo en primera persona ya que mi yo 'es', en cuanto yo humano, por la corporalidad. Yo soy mi cuerpo quiere decir que mi yo es encarnado y mi ser-encarnado es mi propia existencia. En tercera instancia, el cuerpo es experimentado como mío en cuanto lleva mis acciones. Precisamente, por el hecho de que siento el cuerpo como 'mío' muy especialmente cuando actúo, es por lo que yo experimento como mío tan sólo un organismo vivo determinado, el que encarna y me ancla a la realidad del mundo.

Las Fenomenologías de Sartre, Marcel y Merleau-Ponty coinciden en subrayar la índole existencial del vínculo entre el yo y el cuerpo. En este sentido, la Fenomenología del cuerpo (*Leib*) aparece como un enfoque alternativo para comprender al hombre-mundo-cuerpo como cuerpo vivido y sintiente. Aquí el cuerpo es el punto central para la producción de sentido que conlleva una eclosión de significaciones que algunos denominan corporeidad. Para la Fenomenología, el cuerpo es vivenciado, intuitivo y experimentado, es un ser situado corporalmente en el mundo. Lo que plantea la Fenomenología del cuerpo es que este percatarse frente al propio cuerpo no quiere decir que se tenga un acceso tan directo a él que pudiera posibilitar una determinación ontológica o esencialista. Precisamente lo que caracteriza al cuerpo es que en su mostrarse evade toda definición ontológica y toda reducción objetivante o subjetivante. Éste no se muestra simplemente como un objeto entre otros objetos sobre el cual uno puede, desde la postura de sujeto, disponer o poner al frente como una cosa. Y aunque, de otro lado, siempre se encuentre tomando parte, en otras palabras, que coexista, que sea uno con el propio cuerpo, lo curioso, en todo caso, es que, a pesar de esa cercanía a él, siempre hay allí puesta en juego un 'extrañamiento', una 'otredad' que se escapa permanentemente a toda determinación. Así pues, el cuerpo no es nunca totalmente

inmediato, ni totalmente propio, pero por ello tampoco es absolutamente ajeno o extraño (Runge, 2004).

Para Merleau-Ponty (1975:109, 110) hay un rasgo de extrañeza del cuerpo: “en cuanto ve o toca el mundo, mi cuerpo no puede, pues, ser visto ni tocado. Lo que le impide ser jamás un objeto, estar nunca ‘completamente constituido’, es que mi cuerpo es aquéllo gracias a lo que existen objetos. En la medida que es lo que ve y lo que toca, no es tangible ni visible”. Es como el ojo que al ver no es capaz de verse a sí mismo, es el punto cero de la perspectiva que, en tanto *abridor* de mundo, se oculta. De igual manera, Battán (2004: 114) sostiene que un signo de extrañeza lo constituye, primeramente, el cuerpo. “El cuerpo se presenta ambiguamente porque sobre él poseemos algunas certezas que nos proporciona el conocimiento objetivo pero que, sin embargo, se ven contrariadas por la experiencia que de él tenemos”.

1.3.4 El propio cuerpo y sus rasgos

En la búsqueda de la configuración conceptual de una Fenomenología del cuerpo, se han identificado varios rasgos que identifican la propia corporalidad: el cuerpo como nuestro anclaje en el mundo; el cuerpo como punto de partida de la percepción; el cuerpo como punto cero de orientación; el cuerpo como sujeto de capacidades; el cuerpo como expresión y palabra; el cuerpo como intercorporalidad; y el cuerpo como espacialidad y temporalidad. Igualmente, uno de los planteamientos fundamentales de la Fenomenología es que somos sujetos encarnados; por ello, el concepto del “propio cuerpo” abarca tanto el cuerpo objeto *Körper* como el cuerpo sujeto *Leib*, lo que ha llevado a concebirlo como cuerpo quiasmático. El término *quiasmo*⁴⁵ permite comprender mejor el concepto del propio cuerpo. El quiasmo se entiende como “un esquema de pensamiento que nos permite concebir las relaciones de una dualidad en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, complementariedad, sobreposición, encabalgamiento,

⁴⁵ Para Ramírez (1994: 42) el término quiasmo es utilizado en el lenguaje no filosófico en dos campos distintos: la Retórica y la Óptica, aunque significando la misma idea de entrecruzamiento entre dos cosas cualquiera. En Retórica, el quiasmo es una clase de tropo, una figura del discurso que consiste en un entrecruzamiento de frases, como por ejemplo: ‘hay que ver para mirar y hay que mirar para ver’. Y en Óptica designa a la vez el nervio quiasmático –ese en el que confluyen los dos nervios provenientes de cada glóbulo ocular- y el quiasmo del objeto binocular -la unidad por sobreposición de las dos imágenes monoculares-. En ambos casos se designa una dualidad reversible, de entrecruzamiento y encabalgamiento recíproco y una dualidad unitaria, la composición única que producen dos sentidos inversos (Una mismidad en la diferencia y una diferencia en la mismidad).

reversibilidad, mutua referencia. Todo lo contrario a los esquemas dicotómicos, dualistas, que conciben las relaciones en términos de exclusión, exterioridad, causalidad mecánica y lineal, jerarquía y prioridad. El esquema del quiasmo es lo que nos permite pensar a la dualidad como una unidad en proceso, en devenir (Ramírez, 1994: 47). Siguiendo a Ramírez (1994: 84), el cuerpo no es un objeto como cualquier otro; no es realmente un objeto. Evidentemente, tampoco podemos decir que sea sujeto, es decir, conciencia, espíritu ¿Qué es entonces? En principio, se trataría de pensar una nueva forma de ser, una tercera forma de realidad que es más que la suma de las dos formas establecidas y reconocidas, que señala una zona de ser irreductible e incluso originaria. Esta es la del ser fenomenológico, la forma de ser vivencial, carnal o sensible. Desde este punto de vista, el propio cuerpo no se reduce ni a un objeto de experiencia, pero tampoco a mero sujeto experimentante, lo cual implica que el cuerpo propio no aparece como un cuerpo totalmente objetivo ni tampoco como un mero cuerpo-propio o subjetivo. Se trata entonces de una suerte de entrecruzamiento, complementariedad, conjunción, una relación circular y no excluyente, con otras palabras, es una *'relación quiasmática'* (Runge, sf). Se trata de una implicación, no de una yuxtaposición ni de una correlación de interdependencia; más bien se trata de reconocer la dualidad en la unidad, evitando la dicotomía y la exclusión. En el concepto del propio cuerpo, el cuerpo no aparece como cosa ni como subjetividad pura, en el ser-corporal-en-el-mundo hay un 'lugar de intercambio', de relación quiasmática entre la actitud naturalista del cuerpo y la actitud espiritualista (humanización), ya que para el ser humano, nunca es posible la una sin la otra. En esta relación quiasmática, lo natural trasciende su significación objetiva en virtud de un sujeto encarnado. El cuerpo propio no se deja organizar ni dentro del área de la naturaleza, ni dentro del espíritu y la cultura; en él se encuentran presentes siempre ambos momentos (Waldenfels, 2000, citado por Runge, sf). El cuerpo en tanto objeto nunca puede limitarse a ser una simple cosa, ni tampoco puede limitarse a ser pura subjetividad; se puede decir que se trata de una subjetividad encarnada y de una encarnación del sentido, como aquél que transcurre en todo pensamiento. En tanto sujeto encarnado, el ser humano es espíritu encarnado y carne espiritualizada; también el cuerpo es impensable sin la conciencia y, a su vez, la conciencia es impensable sin el cuerpo.

Un enfoque característico de la Fenomenología es que “mi cuerpo no es solamente un objeto entre los demás objetos, un complejo de cualidades sensibles entre otras, es un objeto *sensible* a todos los demás, que resuena para todos los sonidos, vibra para todos los colores, y que proporciona a los vocablos su significación primordial por la manera como lo acoge” (Merleau-Ponty, 1975: 251). Este autor hace un redescubrimiento del *propio* cuerpo al haber captado que no es solamente un objeto entre los demás, que también resiste a la reflexión permanente, y por así decir, está pegado al sujeto. Con el propio cuerpo, “lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan en y a través del cuerpo. El sentido posible que el mundo pueda tener para mí se encuentra en esa medida anclado y supeditado a mi propia corporalidad y, en esa medida, es dependiente del modo en que es incorporado, es decir, asimilado, estructurado y realizado corporalmente” (Runge, sf). “El ser humano entonces es totalmente *corpóreo* en relación con todo aquello que piensa, hace, siente y desea, en ‘el’ *todo* de su existencia” (Duch y Mèlich, 2005: 238).

En conclusión, es posible servirnos del término ‘quiasmo’ para entender el concepto del propio cuerpo, como la vía que canaliza el intento de la Fenomenología del cuerpo para poner fin a la concepción dualista sujeto/objeto e interior/exterior. El cuerpo propio evade cualquier reducción objetivante o subjetivante; por ello, aclara Ramírez (1994) que Merleau-Ponty no dice ‘el’ cuerpo sino ‘mi’ cuerpo, el cuerpo no es solamente algo que tengo o que poseo, sino que también soy radicalmente. Es pues a través de la corporeidad como se experimenta tanto la espiritualización de la materia como la materialización del espíritu. Con el concepto de quiasmo se puede entender que mi cuerpo puede tocar y ser-tocado, sentir que se toca y sentirse tocado, es un acto de percepción en el cual se diferencia de los objetos que puedo decir que tocan mi cuerpo. El acto de la percepción es una expresión pre reflexiva porque antes del yo pienso que percibo, está el yo-percibo. Por ejemplo, mi pie duele no significa que pienso que mi pie es causa de este dolor, sino que el dolor viene de mi pie o que mi pie está adolorido (Merleau-Ponty, 1975).

1.3.4.1 El cuerpo como nuestro anclaje en un mundo. Para Merleau-Ponty (1975: 176), vivir (*Leben*) es una acción primordial por la cual es posible vivenciar (*erleben*) tal o cual mundo. El cuerpo es el mediador del mundo y también es nuestro medio general de poseer el mundo; por ello, ser cuerpo (*Leib*) es estar anudado a un cierto mundo. El cuerpo como vehículo de ser-en-el mundo (*être au monde*) que introduce Merleau-Ponty hace referencia al sentido de apertura al mundo; al hallarnos implicados en el mundo

pertenecemos al mundo y estamos dirigidos al mundo. Ser-en-el mundo remite a una apertura originaria al mundo, definida en términos de referencia intencional y pre-objetiva del mundo, ejercida originariamente desde el cuerpo propio, vivido, fenomenal, animado.

Gracias a que el ser-en-el-mundo es ante todo un ser-corporal-en-el-mundo, el cuerpo se abre al mundo y es en esa relación como el mundo adquiere significación, el mundo ‘graba’ en-el-cuerpo y el sujeto como ser encarnado transforma el mundo. Es una relación de intercambios, pues el cuerpo, como vehículo de ser-en-el mundo está ahí, entre vidente y visible, entre quien toca y lo tocado, entre el que siente y lo sensible. Es decir, “la mediación corpórea no sólo abre un sujeto al mundo, sino que puede elaborar un emblema sensible de su encuentro con el mundo” (Escribano, 2004: 502).

“Ser-corporal-en-el-mundo’ “quiere decir, tomando por ejemplo el caso del ojo y la mirada, que antes de que el ojo y su actividad fueran nombrados, *el ojo mismo* ya *estaba mirando*, e incluso antes de que el ojo estuviera *mirando-de-tal-modo*, su mirar mismo ya nos había abierto el mundo -le había dado un sentido al mundo- bajo la modalidad de lo visible. Lo mismo cabe decir del cuerpo: es gracias y a través de él que nos abrimos al mundo y es por él que este último se nos da y cobra sentido. De allí que al estar anclados en la materialidad de nuestra corporalidad, el mundo no se nos puede dar más que como mundo *incorporado* o *encarnado*” (Runge, 2004).

Hay entonces una apertura del sujeto al mundo y esa relación sujeto-mundo es la que define precisamente nuestra existencia. Esta es una preocupación recurrente en la obra de Merleau-Ponty, en la cual el cuerpo ocupa un lugar central; gracias al cuerpo nos expresamos en el mundo, pues el sujeto se haya unido al mundo a través de su propio cuerpo.

1.3.4.2 El cuerpo como punto de partida de la percepción. Siempre que hay percepción hay alguien que percibe: el yo que percibe es un ser encarnado, el sujeto de la percepción es un ser corporal que está en un mundo mediado por unas circunstancias sociales y culturales determinadas.

La percepción tiene su correspondencia en la corporalidad del que percibe, pues se percibe en nosotros. El ‘objeto’ de la percepción es la corporalidad misma, pues todo aquello que se presenta como visible, audible, palpable pertenece a los sentidos, los cuales se comunican entre sí y se auxilian dentro de un *sensorum commune* corporal. Percibir significa en primer lugar un preobjetivo *tener* algo, pues la percepción representa,

de algún modo, el primer contacto del sujeto encarnado con el mundo y es a través de la percepción como tomamos conciencia del mundo. Yo soy quien percibo, es mi propio cuerpo y esto hace que las cosas se me aparezcan en primera persona (es a mí a quien me aparece, es a mí a quien me pasa algo). El cuerpo, es ante todo, el medio de toda percepción, “en el ver, el ojo está dirigido a lo visto y pasa corriendo sobre las esquinas, las superficies, etc., al palpar, la mano se desliza sobre los objetos. Moviéndome, acerco el oído para escuchar” (Husserl, 1997: 88).

Dice Waldenfels (1997a: 70,71) que mientras otros hablan de existencia, Merleau-Ponty habla de comportamiento. Del mismo modo, la expresión de Merleau-Ponty sobre el comportamiento “implica co-portar, mantener, dimensiones de la comprensión como fuente fundante de la acción; el comportamiento entonces implica un desenvolvimiento del sujeto frente a su facticidad, no solamente una reacionalidad del mundo-entorno-circundante, comportarse menciona y alude una actuación conforme con lo que intenciona el sujeto en el seno de su comunidad” (Vargas, 2006: 17).

En la obra *“Fenomenología de la percepción”*, la percepción no constituye sólo un mero fenómeno entre otros, sino que es un fenómeno básico.

“Digamos lo que digamos y hagamos lo que hagamos, desde siempre hemos tenido contacto con el mundo, el cual, sin embargo, se nos abre sólo en perspectivas y horizontes limitados. El mundo es inacabado, nuestra experiencia inconcluída. La seguridad absoluta sería contraria a las leyes de la experiencia. El *Leitmotiv* de la percepción se une al motivo de la corporeidad (*Leiblichkeit*). Nuestro propio cuerpo nos abre distintas dimensiones de la experiencia” (Waldenfels, 1997a:71).

Merleau-Ponty plantea tres prejuicios: la sensación, la asociación y la atención, que imposibilitan el análisis de la percepción, y hace una crítica a las explicaciones dadas sobre estos fenómenos por el empirismo y el intelectualismo. Propone este autor un análisis de la percepción a partir de la Fenomenología. Merleau-Ponty critica aquella idea que la experiencia empieza con sensaciones aisladas, entendidas como impresiones puras de las cosas, y que hay una consecuencia inmediata en la excitación como una relación directa entre el objeto sensible y el órgano que capta la sensación. Merleau-Ponty más bien dice que la sensación aparece siempre bajo un trasfondo (relación de figura y fondo en la teoría de la Gestalt). Para tener una sensación de algo hay que aludir al contexto sobre el cual aparece esta sensación. “El algo perceptivo está siempre en el contexto de algo, siempre forma parte de un algo más” (Merleau-Ponty, 1975: 26). Por ello, no se puede

hablar de procesos sensitivos sólo en términos causales, de reflejos, de causas y efectos; como las explicaciones de orden fisiológico se limitan a explicaciones biológicas, la Fenomenología considera que el ser que percibe no se puede agotar a una explicación fisiológica.

Un análisis sobre la percepción debe apuntar al contexto sobre el cual el ser humano percibe, es decir, las experiencias de la vida humana deben ser abordadas en el contexto, teniendo en cuenta las circunstancias que las rodean, además, son experiencias en las que están ligados la sensibilidad, la imaginación, la afectividad, la voluntad y el intelecto. Por ello, para entender los procesos sensitivos hay que tener en cuenta que el ser humano tiene una historia, una biografía, un contexto y unas circunstancias que no sólo son circunstancias de tiempo y espacio, sino también circunstancias de estados de ánimo, de contextos, de historias que inciden en la forma como el ser humano percibe las cosas. La percepción entonces hace parte del proceso vital de una persona y lo vital en el ser humano no se puede agotar con explicaciones mecánicas ni causales.

La segunda crítica tiene que ver con la idea que sostienen los empiristas, que la percepción resulta de la suma de sensaciones, asunto sobre el cual apela Merleau-Ponty, quien plantea que la percepción no es el resultado de una asociación de sensaciones e imágenes que aquéllas evocan en nosotros. Las sensaciones no son partes unidas, asociadas desde el exterior, sino que aparecen en un horizonte de sentido, es decir, referidas al mundo, porque la experiencia del ser humano en el mundo es mucho más compleja y por ello no se puede explicar a partir de la suma de sensaciones; hay maneras de percibir el mundo, las cosas, el otro, y ello implica que siempre hay un punto de vista sobre el cual percibo. Yo, que soy quien percibo, no me agoto, no soy un ojo que mira, la mirada está cargada de historia social y cultural y ese es el trasfondo del sujeto de la percepción. Tampoco se podría suponer la existencia de unas condiciones que hagan posible la percepción, pues esto significaría aceptar el mundo antes de conocerlo: sería, según Merleau-Ponty, como intentar explicar el fenómeno perceptivo como si existiera antes de la percepción misma; por ello, la Fenomenología intenta evitar el asociacionismo empirista y la interpretación a priori de la percepción.

Sobre la atención, los empiristas sostienen que tenemos experiencias inmediatas de las cosas; aquí se cree que los datos llegan inmediatamente a la conciencia y que uno tiene conciencia inmediata de las cosas (Bergson, 1999). Bergson niega el pensamiento y pone en primera instancia la intuición y cree en la inmediatez del sentimiento. Mientras para Merleau-Ponty no hay experiencias inmediatas, porque toda experiencia es a la vez intuitiva e intelectual, no se trata de que tengamos sentimientos por un lado y conciencia por otro, se dan a la vez, uno puede sentir porque al mismo tiempo puedo pensar y por ello uno tiene conciencia de sentir. La atención no es realmente una explicación causal de la percepción, como suponen el empirismo y el intelectualismo; lo que hace más bien es poner de manifiesto la íntima relación del sujeto con el objeto conocido. Uno sólo puede tener conciencia de las cosas porque las piensa, las reflexiona y porque las pone en relación con las cosas. Como para la Fenomenología uno no puede tener experiencias inmediatas (la percepción es darse cuenta de algo), Merleau-Ponty rescata la atención en términos de receptividad de aquello que nos sucede de un estar atentos a aquello que nos pasa en la relación con el mundo, los otros y las cosas.

Es necesario dejar claro que para la Fenomenología nunca tendremos una percepción completa de las cosas, percibimos en perspectiva, el yo de la Fenomenología no puede captar el todo del mundo a la manera del yo-cartesiano, sino que al poner el yo en el cuerpo se restringen las perspectivas de la experiencia, o más bien, se puede decir que la experiencia aparece en perspectiva. La percepción, entendida bajo las características de sensación, asociación y atención en perspectiva fenomenológica, deja ver que el concepto de percepción es falible y equívoco. En este sentido, el campo fenomenal se le abre a un yo-encarnado y es por el cuerpo como el ser humano puede abrirse al mundo, generar apertura y ver en perspectivas: como no puedo percibir todo en su totalidad, las cosas aparecen en horizonte. Dicho de otro modo, como las cosas aparecen en escorzos, nunca tenemos una percepción completa de las cosas ni de las personas; por ello, ver una persona no significa personalizarla, lo que yo puedo hacer es sacarla de la invisibilidad y singularizarla pero nunca puedo conocerla profundamente.

1.3.4.3 El cuerpo como punto cero de orientación. El cuerpo porta en sí el *Punto cero* (aquí y ahora) de todas las orientaciones espacio-temporales. Todas las cosas circundantes poseen su orientación relativa al cuerpo. “Así, todas las cosas del mundo circundantes poseen su orientación relativamente al cuerpo, tal como todas las expresiones de la orientación llevan consigo esta referencia. Lo ‘lejos’ es lejos de mí, de mi cuerpo; la ‘derecha’ remite al lado derecho de mi cuerpo. Gracias a su capacidad de movilidad libre, el sujeto puede ahora poner en movimiento el sistema de apariciones y con ellos las orientaciones” (Husserl, 1997: 198). “Partiendo del cuerpo-propio como *punto cero*, hay un lejos y un cerca, un lado izquierdo y un lado derecho, un arriba y un abajo, un antes y un después, una ausencia y una presencia” (Villamil, 2003: 43) No obstante, el movimiento del cuerpo-propio (moverse) no es objetivo, no es el pensamiento del movimiento, pensado o representado, por ello “no hay que decir que nuestro cuerpo está *en* el espacio ni, tampoco, que está *en* el tiempo. *Habita* el espacio y el tiempo” (Merleau-Ponty, 1975: 156). El cuerpo-propio posee una estructura de la espacialidad y la temporalidad, somos espacio y tiempo.

El cuerpo, como centro de orientación, sólo puede ser un sujeto corporalmente situado. La situación garantiza un aquí y un ahora; si me desplazo, vuelvo a organizar el mundo desde otro aquí y otro ahora y, a la vez, conservo la experiencia del antes y del allá. El cuerpo del sujeto cambia su puesto en el espacio y las cosas de su entorno aparente están siempre orientadas, todas las apariciones de cosa conservan un sistema fijo de acuerdo con la forma, pero el sujeto siempre en cada ahora, está en el centro, en el aquí, desde donde ve todas las cosas y ve hacia el mundo, el lugar objetivo, el sitio espacial del yo o de su cuerpo es un sitio cambiante. “Yo tengo todas las cosas frente a mí, todas están ‘allí’ con excepción de una única, precisamente el cuerpo, que siempre está aquí” (Husserl, 1997: 199). La palabra aquí, aplicada a mi cuerpo, no designa una posición determinada con respecto a otras posiciones o con respecto a unas coordenadas exteriores, sino la instalación de las primeras coordenadas, el anclaje del cuerpo activo en un objeto, la situación del cuerpo ante sus tareas (Merleau-Ponty, 1975: 117). Por ello, el espacio corpóreo no es el espacio objetivo o exterior, es precisamente el cuerpo en situación.

1.3.4.4 El cuerpo como sujeto de capacidades. El yo de la Fenomenología es un “yo puedo corporal” como nos lo propone Husserl, es el sujeto de las capacidades. Esta capacidad del yo motivada en su vida de conciencia se manifiesta así en el cuerpo como aquello que condiciona su sensibilidad con sus impulsos y en la manera como es motivado a comportarse (Rodríguez, H. 2003: 267). Para la Fenomenología el yo es activo, se trata de un cuerpo agente, que toma posición, es un sujeto de voluntad, que como sujeto actuante, yo soy ante todo un ‘yo puedo corporal’ más que un ‘yo pienso descorporalizado’, es decir, un sujeto humano en ejercicio antes que un sujeto pensante” (Paredes, 1999: 46). En este sentido, desde el cuerpo *Leib*, el yo puedo es un sujeto de capacidades, es cuerpo agente. La capacidad no es un poder vacío, sino una potencialidad positiva, está siempre en capacidad de pasar a la acción, a una acción que, en tanto que es vivencial, remite al poder subjetivo inherente a la capacidad. “En la medida en que el cuerpo indica mis posibilidades en el mundo, verlo, tocarlo es transformar esas posibilidades que son mías en mortiposibilidades” (Sartre, 1966: 388). A pesar del cuerpo ser una multiplicidad sensible, también es limitado; por ejemplo “no tengo la posibilidad de alejarme de mi cuerpo o de alejarlo a él de mí, y en correspondencia con ello las multiplicidades de aparición del cuerpo están en determinada manera restringidas: ciertas partes del cuerpo sólo puedo verlas en un peculiar acortamiento perspectivo, y otras (por ejemplo, la cabeza) son invisibles para mí” (Husserl, 1997: 199). Ante todo, este mi cuerpo (que se alimenta, que camina, que se mueve) no es un objeto físico como lo es la silla en que me siento o el escritorio en el que escribo. Ocupa un espacio, posee una cierta masa, pero ¿qué distingue mi cuerpo de los objetos físicos? En primer lugar, el cuerpo es el único del cual no puedo separarme, no puede alejarlo a él de mí, a la vez, yo puedo alejarme de la silla, del escritorio, pero de mi cuerpo no puedo prescindir, estoy-soy ‘en’ él, ‘dentro’ de él.

En segundo lugar, el cuerpo es el único que tiene voluntad, a partir del ‘yo puedo’ decido caminar, moverme o mover algo. Como cuerpo agente, yo actúo y en este sentido, soy responsable de mí mismo. En tercer lugar, mi cuerpo es el único que puede tener sensaciones orgánicas o ubiestesias, que puede tener una multiplicidad de experiencias sensibles y kinestéticas. En cambio, de los objetos físicos puedo adquirir sensaciones visuales y táctiles, más sólo mi cuerpo puede proporcionarme las sensaciones. En cuarto lugar, mi cuerpo es limitado; por ejemplo, a diferencia de los objetos que puedo ver, mi

cuerpo tiene ciertas restricciones; por ejemplo, no puedo verme mi rostro, mi cuello, mi espalda, hay en ella una peculiar limitación.

Esa multiplicidad de vivencias intencionales pertenece al cuerpo en cuanto cuerpo-propio, como una objetividad-subjetiva que se diferencia de la cosa material por las sensaciones localizadas como órgano de voluntad, por la localización de las ubiestesias. Todo material está localizado corporalmente y por ello es constitutivo para la objetividad propia del cuerpo. “Correlativamente al mundo material, se constituye un sujeto de capacidades corporales-anímicas (de facultades sensoriales, facultades de movimiento libre, de apercepción, etc.)” (Husserl, 1997: 197); por ello, el cuerpo se presenta a la vez, como objetividad-subjetiva.

“La única manera de que el sujeto espiritual se encarne en el mundo, se haga un individuo y a la vez participe de una realidad intersubjetiva, es a través del cuerpo en tanto órgano de la voluntad” (Ramírez, 2003: 278).

1.3.4.5 El cuerpo como expresión y palabra. Como en la Fenomenología, el cuerpo deja de ser objeto y se comparece como centro de significación, Merleau-Ponty le asigna un valor expresivo y significativo al cuerpo. Una característica del cuerpo para la Fenomenología es el carácter de apertura, su capacidad de apropiarse de “núcleos significativos que superan y transfiguran sus poderes naturales. Este acto de trascendencia se encuentra, primero, en la adquisición de un comportamiento, luego en la comunicación muda del gesto y esto es gracias al mismo poder que tiene el cuerpo de abrirse a una conducta nueva” (Merleau-Ponty, 1975: 210). El cuerpo como expresión es visto desde la palabra como lenguaje y la palabra es vista desde el cuerpo en su dimensión gestual. La noción que articula cuerpo y palabra es la del gesto. Cuerpo y palabra comparecen estrechamente vinculados en el seno de la reflexión sobre el cuerpo como expresión a través de la noción central de gesto, definido como modulación de la existencia corpórea. Así, en Merleau-Ponty, el cuerpo no es sólo expresión lingüística, sino que también remite a la expresión gestural; son dos modos de manifestación de la capacidad significativa del cuerpo, tanto con sentido lingüístico como gestual. Es necesario anotar que este autor entiende el sentido de la palabra y del gesto inmanente a la expresión misma, es decir, no es algo que ya viene dado ni es algo ya constituido previamente a la expresión, sino que el sentido se produce en un contexto, reside siempre en una orientación resultante de la relación de la persona con el mundo, orientación que trasciende en cada caso a lo ya

dato. “La comunicación o la comprensión de mis gestos se logra con la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones del otro” (Merleau-Ponty, 1975: 202).

El cuerpo, como expresión es una categoría primordialmente antropológico-fenomenológica, puesto que es en la expresión donde el cuerpo es menos orgánico y forma parte más claramente de una subjetividad. A este respecto Merleau-Ponty (1975: 206) sostiene que “el uso que el hombre hará de su cuerpo es trascendente respecto de este cuerpo como ser simplemente biológico”. En la expresión, el cuerpo se manifiesta intrínsecamente a la subjetividad, ya que, a través de la palabra o el gesto, el ser humano se abre hacia conductas nuevas, se apropia de núcleos de significación que trascienden su contenido biológico. El cuerpo como expresión también indica que es capaz de trascender lo ya dado y lo dado puede ser su propia biología o las significaciones ya sedimentadas; el cuerpo realiza un movimiento de trascendencia a través del gesto y de la palabra. El gesto corpóreo trasciende la significación biológica del cuerpo; la palabra, en los actos de auténtica expresión, trasciende el dominio de lo ya dicho, del lenguaje dado, en fin, de los actos de expresión ya realizados. La categoría de expresión, es entonces eminentemente antropológica, puesto que el ser corporal es primordialmente expresivo y su comportamiento dibuja siempre un sentido; por ejemplo: una expresión gestual es reveladora de un modo de ser, de un cierto estado anímico; por ello, el supuesto de que el sentimiento o la emoción que expresa el gesto se halla oculto tras él, carece de valor; al contrario, la experiencia que tenemos de una afección como la alegría o la ira se halla en la expresión misma y puede decirse que se lee la alegría o la ira en el gesto mismo y no detrás de él.

El cuerpo dispone de una especial elocuencia en virtud de la cual un gesto tiene el carácter de solitación, “me indica ciertos puntos sensibles del mundo, en los que me invita a reunirme con él” (Merleau-Ponty, 1975: 202). El gesto o la palabra del otro mueven mi comportamiento porque “el sentido del gesto no está contenido en el gesto como fenómeno físico o fisiológico. El sentido del vocablo no está contenido en el vocablo como sonido” (Merleau-Ponty, 1975: 210). La comprensión del sentido del gesto o la palabra se produce en el encuentro con el otro, en el diálogo, en un contexto de comunicación. Merleau-Ponty concibe el gesto como una especie de palabra originaria, mientras que la palabra es asimilada a un gesto lingüístico. Por ello, después de referirse

al gesto corporal como expresión, estudia la expresión lingüística como gesto, en una continuidad que viene garantizada por el mismo cuerpo. La expresión lingüística, como la gestual, no recibe su sentido ya elaborado desde otra instancia, como si ella fuera únicamente un revestimiento o modo de aparición arbitrario convencional. El gesto lingüístico, sostiene el autor, también dibuja su sentido. Hay un sentido, un sentido gestual, que significa existencial, es decir, de efectiva comunicación con el mundo inmanente a la palabra. El vocablo, por decirlo de otro modo, es portador de su propio sentido, como el gesto contiene el suyo. Los gestos contienen el ritmo de la acción, el modo de ser-del-mundo.

1.3.4.6 El cuerpo como intercorporalidad. El sujeto encuentra en el mundo circundante no solamente cosas sino, también, otros sujetos que ve como personas y no las trata como meras cosas⁴⁶, porque hacen parte del mundo circundante común, y los actos surgen para un comportamiento como miembros de un todo enlazado; actúan en común y no sólo individualmente; actúan, pues, personalmente enlazados en lo social y en lo cultural. En la experiencia constitutiva del cuerpo, “tiene que ver la relación en cuanto a los otros sin cuya aportación co-constituyente no habría mundo objetivo” (Waldenfels, 1997a: 38). Del mismo modo, afirma el autor que “la subjetividad pasa a la esfera intermedia de la intersubjetividad, un ‘entre’ (*Zwischen*) como lo llama Martin Buber, un ‘mundo intermedio’ (*intermonde*), como lo llama Merleau-Ponty, un ‘reino intermedio’ (*Zwischenreich*) como yo lo he llamado, que pertenece a todos y a ninguno en particular”. En cierto sentido, el cuerpo del otro funciona como intermediario (intersubjetividad corpórea) en mi encuentro con el otro. En efecto, el otro se hace presente en mi mundo a través de su cuerpo y, como estoy en el mundo, el otro debe hacerse presente en mi mundo para que yo lo encuentre. El cuerpo del otro me hace participar en su mundo y me posibilita la entrada en su mundo, “es a través del cuerpo del otro que me comprendo como un yo-real” (Jaramillo, 1999: 108).

Aunque el cuerpo es intermediario entre yo y el otro, entre el otro y yo, entre su mundo y yo y entre mi mundo y él, no queda dicho todo una vez expresada esta intermediación. El otro como otro está no-cubierto para mí, pero de todas maneras no es totalmente transparente para mí. El otro jamás aparece ante mí con claridad de lucidez perfecta. Esto no debe causar sorpresa, puesto que ni siquiera yo mismo soy

⁴⁶ Sin embargo, quien ve por todos lados solo naturaleza, es precisamente ciego para la esfera del espíritu, entonces, no ve personas sino objetos (Husserl, 1997: 237).

transparente para mí. Este 'ni siquiera' indica una especie de desencanto, un desencanto por la realidad que yo mismo soy (Luypen, 1967: 185).

Yo estoy en el mundo y encuentro al otro en mi mundo. En este encuentro el otro se revela directamente como otro, de inmediato lo distingo de las cosas mundanas, discierno en él una fuente de sentido y de significado, otra existencia, porque su cuerpo es la corporización de su subjetividad (Luypen, 1967: 186). Mientras los objetos son agotables, el otro nunca lo es, siempre sigue siendo otro, a éste otro lo percibo como un perceptor de mi mundo. La intercorporalidad permite descubrir y vivenciar con el otro, como otro cuerpo vivido desde la coexistencia, la correlación y la reciprocidad; se entiende que el mundo no es sin el otro, es mundo-con-el-otro.

En Merleau-Ponty, la mirada de otro no objetiva mi cuerpo, sino que, por mi cuerpo comprendo al otro y también comprendo las cosas y los objetos del mundo circundante. El cuerpo constituye mundo que también es constituido por otros. A propósito, menciona López (2004) que aprehender al otro es, por tanto, distinguirlo de mí, situarlo en el mundo de las cosas y, al mismo tiempo, pensarlo como conciencia encarnada, como la mía. El cuerpo del otro, sus percepciones, entran en mi campo sin perder su otredad; esto se debe a que los campos no son exclusivos porque no son los actos de una conciencia, sino configuraciones conjuntas.

1.3.4.7 El cuerpo como espacialidad y temporalidad⁴⁷. La Fenomenología, al entender el cuerpo propio en su ser-en-el-mundo, demanda una apertura del cuerpo que tiene como base la espacialidad, no de posición sino de situación⁴⁸. El cuerpo, en el cartesianismo, posee una espacialidad posicional, en la que el cuerpo es un objeto que se comporta del mismo modo que el espacio propio de las cosas. Desde esta postura se da una posición del cuerpo ante la conciencia en la medida en que las cosas manifiestan la distancia entre yo, que las observo, y ellas mismas.

En Merleau-Ponty existen claramente dos tipos de espacialidad: una espacialidad orientada o de situación, como aquella espacialidad vivida que constituye para el sujeto encarnado el medio de su acción habitual, y una espacialidad objetiva o de posición,

⁴⁷ Bollnow (1969), presenta un amplio estudio sobre el espacio, como espacio de nuestra existencia en sentido fenomenológico como espacio vivencial, alejándose, con ello, de la noción de espacio cartesiano.

⁴⁸ Cf.: en las siguientes obras la concepción de cuerpo en situación: Rombach (2004: 295ss), Arias (1975: 68), Battán (2004:230), Escribano (2004: 174), Sarte (1966:336), Merleau-Ponty (1975:258), Bollnow (1969).

donde el movimiento corpóreo está determinado por la ubicación en el espacio físico, medido como espacio geométrico.

El esquema corporal, como una manera de expresar que mi cuerpo es-del-mundo, exige que sea entendido de conformidad con la noción de espacialidad de situación (fenomenológica) y no como una espacialidad posicional (geométrica). Esta idea proviene del papel que asume el cuerpo en la percepción; por ejemplo: en la espacialidad de situación, el espacio no es ajeno al cuerpo, el hombre no se limita a adaptarse al medio, sino que le otorga un sentido; por ello, a la vez, el espacio constituye al hombre; en cambio, en la espacialidad de posición, que es objetiva, lo constituye el margen donde se configuran las relaciones particulares, sígnicas, de dirección y son medidas matematizables. “Yo no estoy en el espacio y en el tiempo, no pienso en el espacio y en el tiempo, soy del espacio y del tiempo y mi cuerpo se aplica a ellos y los abarca” (Merleau-Ponty, 1975: 157).

Por su parte, la espacialidad del propio cuerpo es la espacialidad de situación y, a la luz de la Fenomenología, no podrá verse como una espacialidad de posición de un arriba-abajo, adelante-atrás y derecha-izquierda según medidas geométricas. Con la noción del propio cuerpo nos referimos a un espacio vivido, que está unido a nuestra manera de ser en el mundo. Se trata de la relación del hombre con su espacio y que el hombre sea espacial no significa que, como todo otro cuerpo, llene con su cuerpo un espacio o un volumen determinado, porque el hombre no se encuentra en el espacio como, por ejemplo, un objeto en una caja.

El espacio no está simplemente ahí, independiente del hombre; sólo hay espacio cuando crea espacio, un espacio que lo despliega a su alrededor. El espacio no es un medio neutral, sino que en las relaciones vitales se llena de significados y estos varían, a su vez, en distintos lugares y regiones del espacio. En el espacio vivido las direcciones están dadas por la relación hombre-espacio.

“La palabra *aquí*, aplicada a mi cuerpo, no designa una posición determinada con respecto a otras posiciones o con respecto a unas coordenadas exteriores, sino la instalación de las primeras coordenadas, el anclaje del cuerpo activo en un objeto, la situación del cuerpo ante sus tareas” (Merleau-Ponty, 1975: 117). El cuerpo es un ‘aquí’ que no puede ser convertido en ‘allá’, es un ‘aquí’ que no sabría entonces designar un lugar sin él.

En síntesis, la espacialidad del propio cuerpo no podrá ser una espacialidad de posición porque nunca podré observar mi propio cuerpo como podría observar una realidad ajena a mí. Mi propio cuerpo no está frente a mí, no está allá, sino *conmigo*, está aquí, yo soy mi propio cuerpo. Su espacialidad, la del cuerpo propio, no es la mera yuxtaposición de las partes -postura típica del empirismo, del psicologismo y también del cartesianismo-, sino que el esquema corpóreo nos presenta la captación de una totalidad del cuerpo orientado al mundo, donde las orientaciones espaciales se originan y tienen su anclaje en el aquí del propio cuerpo y las cosas se hallan situadas en relación con mi cuerpo.

El cuerpo en el cartesianismo posee una espacialidad posicional, en la que el cuerpo es un objeto que se comporta del mismo modo que el espacio propio de las cosas, mientras que, según la Fenomenología, la espacialidad, tal como lo plantea Merleau-Ponty, tiene la particularidad de tener una relación hacia el mundo, lo que viene a significar, al mismo tiempo, la relación entre espacialidad y motricidad, porque incluso la espacialidad del propio cuerpo no será posible sin la acción. “Comprendemos mejor, en cuanto consideramos el cuerpo en movimiento cómo habita el espacio (y el tiempo, por lo demás) porque el movimiento no se contenta con soportar pasivamente el espacio y el tiempo” (Merleau-Ponty, 1975: 119).

Entendiendo que la espacialidad del cuerpo propio es de índole diferente a la espacialidad de los objetos⁴⁹, el esquema corporal genera una espacialidad de situación y no una espacialidad de posición propia de los objetos. La principal razón es que no podemos observar nuestro cuerpo del modo como lo hacemos con los objetos del mundo circundante. Con el esquema corporal, el cuerpo toma situación en el ámbito concreto porque el cuerpo nos sitúa en el mundo como seres-en-el-mundo. Los elementos fundamentales del esquema corporal, que nos permiten ser-en-el-mundo, como elementos estructurales de la propia existencia, son la temporalidad, la espacialidad y el movimiento corporal⁵⁰.

⁴⁹ “Las relaciones que se establecen entre un libro y un lápiz no son del mismo tipo que las que se pueden formar entre mi mano izquierda y mi mano derecha. En las primeras, los objetos permanecen uno junto a otro, mientras que en las segundas se envuelven las unas dentro de las otras” (Martínez, 1995: 36).

⁵⁰ El movimiento corporal merece dos precisiones que están ancladas a los dos modos de expresión del cuerpo, que son el moverse y el ser-movido. El primero determinado por una intencionalidad corporal, y el segundo a una intencionalidad racional o intencionalidad de la conciencia. Estas ideas de movimiento humano se desarrollan más adelante. Cf.: Van Den Berg (1952: 159ss), Buytendijk (1957), Merleau-Ponty (1975), Straus (1966: 54ss).

A su vez, la temporalidad, en la Fenomenología, no puede ser considerada una propiedad objetiva, sino que es precisamente por mediación de la subjetividad como se pronuncia sobre el mundo, es el tiempo subjetivo del ser-en-el-mundo el que adquiere diferentes significados en el mundo de la vida (*Lebenswelt*). La principal razón que tiene la Fenomenología para entender el espacio y el tiempo como dimensiones de lo 'vivido' y no como propiedades 'objetivas', es que no podemos observar nuestro cuerpo del modo como lo hacemos con los objetos del mundo circundante. La noción de tiempo que hace Merleau-Ponty es una ininterrumpida sucesión de ahora, donde trata el pasado y el futuro como presente. La temporalidad del abarca entonces sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro, a diferencia del tiempo objetivo, y es el hombre el que, presenciando la realidad y el devenir del mundo, abre sobre éste la perspectiva de tiempo y es en el ahora como el ser corporal presencia el devenir de acontecimientos. Este ahora, que es presente, es pues, subjetividad que constituye al tiempo, que temporaliza la realidad que percibe y conoce, que como tiempo vivido, las experiencias de temporalidad se diferencian claramente del mero durar de las cosas en el tiempo. En términos aristotélicos, el tiempo se mantiene siempre el mismo, aunque distinto siempre.

A la luz de la Fenomenología es necesario dejar planteado que el tiempo nace de la relación del ser humano con el mundo; por ello, es más propio hablar de temporalidad como aquello que indica la calidad temporal, lo contingente de las cosas; en cambio, del tiempo se dice que indica la duración de las cosas sujetas a mudanza, pues el tiempo pasa o transcurre; se habla del curso del tiempo, de las cosas que pasan y, como tal, el tiempo tiene lugar en el mundo objetivo.

Además, la temporalidad no es un dato de la conciencia, no se trata de introducir el tiempo en la conciencia, sino de hacerla temporal; de este modo, la característica del tiempo en la antro-po-fenomenología es el hacerse, en no ser nunca completamente constituido. De ahí que el tiempo es una dimensión de nuestro ser, en el que hacerse implica asumir y vivir el tiempo. El hombre es quien otorga el origen del tiempo, que constituye un ahora, un ayer y un mañana; tampoco está en el espacio, sino que él mismo es el origen del espacio por el cual instituye un aquí.

1.3.4.8 El ser humano como sujeto encarnado La Fenomenología del cuerpo asume que el ser humano no es exclusivamente biología ni fisiología porque su condición de existir no es sólo orgánica. Que el cuerpo es más que organismo, se pone de manifiesto con la noción de encarnación⁵¹. Por ejemplo, para Gabriel Marcel⁵², la encarnación es entendida como “situación de un ser que aparece ligado a un cuerpo”. Para este autor, afirmar que una cosa existe es considerarla ‘vinculada a mi cuerpo’, como susceptible de entrar en contacto con él, que la cosa existe indica que está unida a mí cuerpo. La vinculación entre yo y mi cuerpo, tiñe, dice Marcel, ‘todo juicio existencial’. De esta manera, no es posible disociar la conciencia de sí de un cuerpo, la visión existencial es pues, una personalidad encarnada. Para Merleau-Ponty, la noción de encarnación comporta una humanización del cuerpo que también sirve de análisis antropológico, pues rechaza la concepción moderna del sujeto escindido y más bien defiende la unidad del ser humano contra todo tipo de dualismo. Gracias a que el ser humano *es* un cuerpo y *tiene* un cuerpo, le permite distanciarse subjetivamente y tomar posición sobre la realidad, por decirlo a la manera de Scheler (1938) “el hombre es el único ser que es capaz de saltar fuera de sí”.

En Merleau-Ponty, encarnación puede significar trascendencia en un doble sentido. Primero, en virtud de la encarnación, el cuerpo orgánico trasciende su significación objetiva y llega a ser la encarnación de un sujeto porque pasa de cuerpo-objeto a cuerpo-sujeto; y segundo, el alma, en tanto que encarnado, presenta el alma enraizada en un cuerpo. La noción de encarnación en sentido fenomenológico no trata entonces el cuerpo como organismo, perceptible y objetivable como una cosa, sino el cuerpo tal y como es

⁵¹ Henry (2001), desarrolla el tema de la encarnación como tema central del cristianismo, sobre todo a partir del evangelio de San Juan (1, 14) ‘Y el verbo se hizo carne’, es así como al hacerse carne, el Verbo se ha hecho hombre. El autor distingue cuerpo (*corps*) de carne (*chair*), justamente porque pone el acento en el hecho de ‘hacerse carne’. “Carne y cuerpo se oponen como el sentir y el no sentir: por un lado, lo que goza de sí; por otro, la materia ciega, opaca, inerte”. Cf.: Duch y Mèlich (2005:100-105) quienes exponen la noción de encarnación referida al mensaje cristiano. “No sólo en los escritos del Nuevo Testamento, sino también en lo que podríamos llamar el ‘cristianismo histórico’, la encarnación, el ‘hacerse carne’ de Dios, al menos teóricamente, nunca ha dejado de constituir el aspecto central y más original de la religión cristiana. La encarnación del hijo de Dios es la ‘in-corporación’ del mismo Dios en la historia humana, que asume la forma característica de presencia en el mundo que es propia del ser humano: el cuerpo como realidad histórica”. Mientras que una perspectiva ampliada de la encarnación se encuentra en: Escibano (2004) y López (2003,157-169).

⁵² Cf.: Marcel (1996, 14-24). En este texto se encierra el misterio del cuerpo como mío. Cuando dice que yo soy mi cuerpo, afirma que ‘yo no puedo tratarme en absoluto como un término distinto de mi cuerpo’.

vivido; se trata de una reflexión fenomenológica sobre el cuerpo, sobre la subjetividad misma, tal como señala Merleau-Ponty⁵³ (1975: 417):

“Si, reflexionando sobre la esencia de la subjetividad, la encuentro vinculada a la del cuerpo y a la del mundo, es que mi existencia como subjetividad no forma más que una sola cosa con mi existencia como cuerpo y con la existencia del mundo y que, finalmente, el sujeto que yo soy, tomado concretamente, es inseparable de este cuerpo y de este mundo”.

La encarnación es un concepto fundamental en la obra de Merleau-Ponty con respecto a la subjetividad e implica un rechazo a la dualidad sujeto-objeto y a la idea de sujeto puro de la filosofía de la conciencia atada al *yo-pienso*, en la que el sujeto se piensa separado del cuerpo y del mundo. Con base en la idea de sujeto encarnado o de encarnación se realiza una nueva postura de la subjetividad, cuyo mundo es vivido, es decir, aprehendido, asumido y reasumido en las experiencias. En Escribano (2004: 120) “la noción de encarnación responde, por tanto, a la recuperación de una unidad primigenia (al intento de llevar al pensamiento la unidad del *lien natal*). Como indica Depraz, ‘la encarnación es la búsqueda de un sí mismo más profundo que el yo, ella es conquista de una unidad previa a la escisión del cuerpo y del espíritu’”. A partir de la concepción de sujeto encarnado, como noción misma de ser humano, no se sigue propiamente un esquema dualista de la relación cuerpo-alma, ya que no se trata de una relación transitiva de sustancia a sustancia. Dicho con otras palabras, el problema clásico de las relaciones entre el cuerpo, como principio material del ser humano, y el alma, como principio espiritual, se transforma bajo la idea de encarnación. De allí que Merleau-Ponty rechace la relación meramente instrumental entre cuerpo y alma y, ahora en una perspectiva fenomenológica, se refiera al sujeto encarnado como espiritualización de la carne y encarnación del espíritu; es decir, intenta dar cuenta de la imbricación originaria del cuerpo y del alma que transforma al uno de cuerpo materia en cuerpo sujeto y al otro de espíritu retirado en sí mismo, desencarnado, en espíritu encarnado.

⁵³ Merleau-Ponty (1975: 417), nombra la subjetividad anclada a la noción del mundo inseparable del sujeto.

1.4 Apuntes sobre el concepto de la motricidad del cuerpo propio

El movimiento corporal o la motricidad se puede explicar a partir de dos grandes perspectivas teóricas: la cartesiana y la fenomenológica. En la tradición cartesiana, el término movimiento corporal⁵⁴ tiene una definición muy concreta que proviene de las Ciencias Naturales: por ejemplo, en la Física el movimiento es el desplazamiento de un cuerpo en el espacio con respecto al tiempo y a un punto de referencia; se trata de un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo. El cuerpo, aquí, es como un objeto que está sometido a una infinitud de causalidades que pertenecen, en general, a las mismas características que tienen las cosas físicas como, por ejemplo, extensión, peso, densidad, tamaño, figura, forma. Aquí el cuerpo adquiere las cualidades propias de los objetos en sus coordenadas del espacio y el tiempo objetivos que están sometidos a las leyes de la causalidad.

Descartes, específicamente, describe en términos mecanicistas las acciones que realiza el cuerpo; entre ellos, el movimiento muscular, el cual es posible de explicar en su fisiología y en su mecanicismo, pues se establecen comparaciones entre el cuerpo y sus funciones con algunas máquinas; por ello, aquí la idea que se tiene en mente es la de un ‘cuerpo máquina’⁵⁵. Según el mecanicismo cartesiano, el movimiento es la acción por la cual un cuerpo pasa de un lugar a otro y donde el movimiento depende de los músculos. Para Descartes, la única causa de los movimientos de los miembros es que algunos músculos se contraen y sus opuestos se alargan; la causa que hace que un músculo se contraiga antes que su opuesto es que le llegan más espíritus del cerebro a ese músculo. El concepto de movimiento tiene aquí una explicación fisiológica con un sustento mecanicista y, por ello, lo que se describe del movimiento corporal se fundamenta en un cuerpo que funciona como un sistema regido por leyes naturales y mecánicas.

⁵⁴ Señalan Krings y otros (1979: 577) que “el movimiento en sentido auténtico no puede definirse o captarse con precisión conceptual. Para todo intento de determinación del concepto es característica la paradoja de que, por una parte, han de trazarse límites fijos, pero, por otra parte, el movimiento es acto y, con ello, negación de todo lo estático. El concepto de movimiento en cierto modo ha de moverse a sí mismo para acercarse a la realización del movimiento”.

⁵⁵ “Si considero el cuerpo del hombre como una máquina construida de tal modo y compuesta de huesos, nervios, músculos, venas, sangre y piel, que, aún sin contener espíritu alguno, no dejaría de moverse del mismo modo que ahora, cuando no se mueve dirigido por la voluntad ni, por consiguiente, con la ayuda del espíritu, sino solamente por la disposición de los órganos” (Descartes, 1997a: 77).

Por su parte, Merleau-Ponty discute con quienes explican el cuerpo y el en términos de una fisiología mecanicista o causal –con el cartesianismo–, porque considera que estas explicaciones son reducidas y no dan cuenta de lo que es el movimiento del propio cuerpo. Precisamente, como el cuerpo propio no es un objeto, hay que decir entonces que *soy yo quien me muevo* y que dicho movimiento se da en primera persona, ya que el cuerpo no aparece como una cosa en un punto del espacio que ha de ser conducida a otro lugar. No necesito buscarlo para moverlo, está *conmigo*, no necesito conducirlo hacia el término del movimiento, porque mi cuerpo siempre está ahí. Esto equivale a decir que “nunca está verdaderamente delante de mí, que no puedo desplegarlo bajo mi mirada, que se queda al margen de todas mis percepciones, que está *conmigo*” (Merleau-Ponty, 1975: 108).

Merleau-Ponty, para precisar el concepto de motricidad o movimiento corporal, acude al caso de Schneider en torno a los movimientos abstractos y movimientos concretos. Schneider, herido del cerebro, es incapaz de realizar, con los ojos cerrados, movimientos abstractos si, previamente, no realiza unos movimientos preparatorios. Mientras que, por el contrario, sí puede realizar movimientos concretos como, por ejemplo, sacar el pañuelo, es decir, movimientos necesarios para la vida o por mandato, pero es incapaz de realizar los movimientos abstractos. A raíz de que Schneider privilegia los movimientos concretos, hay que decir que tiene problemas para ejecutar el acto de coger y señalar. Él mismo es incapaz de señalar con el dedo, a petición, una parte de su cuerpo, mientras que sí puede cogerla. Sin embargo, pese a la falta de movimiento abstracto, en Schneider se manifiesta el hecho de que el cuerpo que se mueve no es el cuerpo objeto, sino el cuerpo fenoménico o el propio-cuerpo (*Leib*).

El movimiento desde esta perspectiva fenomenológica lo explica Merleau-Ponty (1975: 127) diciendo que “un movimiento tiene un fondo, aquí el fondo del movimiento no es una representación asociada o vinculada exteriormente con el movimiento mismo, es inmanente al movimiento, lo anima y lo lleva en cada momento, la iniciación cinética es para el sujeto una manera original de referirse a un objeto, lo mismo que la percepción”. El fondo del movimiento concreto es el mundo ya dado y este movimiento tiene que ver, por ejemplo, con “la ejecución de una flexión del antebrazo contra el brazo con supinación del brazo y flexión de los dedos. Mi cuerpo, que hace un momento era el vehículo del movimiento, se convierte en su fin, su proyecto motor no se dirige a alguien dentro del

mundo, se dirige a mi antebrazo, mi brazo, mis dedos” (Merleau-Ponty, 1975: 128). El movimiento corporal, en su denominación ‘concreto’, recurre al ‘motor’ natural para emplear los mismos órganos, nervios y músculos para ser movido y ofrecer una explicación fisiológica. El fondo del movimiento abstracto es, por el contrario, construido, por ello, de una manera más amplia. Este movimiento no se dirige a ninguna situación efectiva, como mover a petición los brazos o las piernas, sino que es un movimiento que abre al interior del mundo en el que se desarrolla el movimiento concreto. Es precisamente en el movimiento ‘abstracto’ donde aparece la función simbólica, de proyección, representación y donde la acción adquiere significación. “O hay que renunciar a la explicación fisiológica, o admitir que es total -o negar la conciencia o admitir que es total-; no pueden referirse ciertos movimientos al mecanismo corpóreo y otros a la conciencia, el cuerpo y la conciencia no se limitan el uno al otro, no pueden sino ser paralelos” (Merleau-Ponty, 1975: 141).

De esta manera, si el movimiento siempre se realiza sobre un fondo, es decir, en un contexto y en una situación determinada, el fondo del movimiento concreto siempre será el mundo dado, el mundo de la actualidad, por lo cual el movimiento concreto será un movimiento centrípeto frente al centrífugo que posee el movimiento abstracto, en cuanto éste tiene como fondo el mundo construido y tiene lugar en lo posible. Todo movimiento corporal tiene lugar en un medio contextual. Se realiza sobre un fondo que viene determinado por el movimiento mismo, ya que ejecutamos un movimiento en un espacio que no está vacío sino que es un espacio social e históricamente constituido.

En síntesis, a la luz de la Fenomenología, el movimiento corporal⁵⁶ no se entiende como un movimiento objetivo ni como un desplazamiento en el espacio o como un simple cambio de lugar que se explica física y fisiológicamente. Más bien, lo que permite la Fenomenología, como perspectiva teórica, es que hay que asumir una postura crítica frente al concepto de movimiento corporal mecanicista y no reducirlo a un cambio de lugar ni al movimiento del brazo como máquina de músculos y huesos, ni como aparato de flexiones y extensiones. En la Fenomenología, el movimiento corporal es liberado de la explicación mecanicista y fisiologista; se trata de un comportamiento subjetivo, porque sin

⁵⁶ Menciona Barbarás (1992) que, para comprender el concepto de movimiento corporal, es necesario entender que hay una diferencia esencial entre el movimiento de las cosas y el movimiento del cuerpo fenomenal, que es un movimiento fenomenalizado, pues este movimiento lo es de un ser y no habría porque identificarse con un desplazamiento objetivo.

subjetividad, el movimiento sería sólo reacción. Por ello, el movimiento corporal tiene que ver con una experiencia vivencial y se puede decir que el ser humano se orienta en su movimiento -en su intencionalidad motriz- y este moverse no se efectúa automáticamente sino que presupone una voluntad, una disposición, un 'yo puedo'.

Así, gracias a la perspectiva fenomenológica es posible reconocer que los gestos, la mímica, las posturas, la danza, los desplazamientos, entre otras formas de moverse, expresan emociones, manifiestan sentido y revelan una especificidad de la relación con el mundo perteneciente a una situación. El cuerpo dice en sus gestos, en su mímica, en sus posturas, en su danza y en sus desplazamientos, pero arrastra en su estela movimientos particulares que se hacen comprensibles en su propio contexto. El movimiento corporal abre al ser humano a la esfera del comportamiento como espacio propiamente humano, ya que las formas de moverse son modos de expresión del propio cuerpo. A través del movimiento corporal, el hombre se expresa, manifiesta algo e indica modos de ser. Por ello, la Fenomenología del cuerpo se constituye en un referente de gran importancia para comprender de un modo ampliado la motricidad del propio cuerpo.

1.4.1 La diferencia entre moverse y ser movido

Para efectos de este trabajo, a continuación se expondrán las formas de movimiento mecánico -cambio de lugar-, (*ser movido*) como experiencias exclusivas del cuerpo tenido y el movimiento vivido-fenomenológico (*moverse*)⁵⁷ como algo constitutivo de la corporalidad misma.

Husserl (1989) distingue el *moverse*, que incluye las circunstancias subjetivas y las motivaciones y que se refiere a un movimiento del cuerpo propio, vivido, sintiente y fungiente (*Leib*), del *ser movido*, que se entiende como un hecho objetivo e implica estar en movimiento; es un movimiento mecánico exclusivo del cuerpo tenido (*Körper*). La experiencia subjetiva del moverse incluye las experiencias del *yo me muevo* y del *yo muevo algo* y, con estas experiencias, accedo a la constitución del propio cuerpo y la experiencia objetiva del ser movido incluye el estar en movimiento.

⁵⁷ Cf.: Patočka (1998) Aristóteles (1993), Husserl (1997), Husserl (1989), Barbarás (1992), Buytendijk (1957), Por su parte Van Den Berg (1952) y Straus (1966), presentan las diferencias entre el movimiento mecánico y el movimiento vivido.

En el moverse, *yo me muevo*, tengo una percepción de mi acto de movimiento activo, que es un moverse. Sin embargo, siguiendo a Husserl, hay que distinguir que yo muevo mis manos y mis pies, yo muevo las partes individuales de mi cuerpo y percibo mis movimientos de una manera diferente a como percibo los movimientos de un cuerpo exterior porque, a la vez, percibo y soy percibiente. Yo percibo también como moviéndome y cada gesto corpóreo es movido ‘por mi’ voluntariamente y, aunque yo no me vea moviéndome, si me percibo en movimiento. “Por experiencia sé que mis miembros corporales se mueven de la manera peculiar que los distingue de todas las otras cosas y de movimientos de cosas (movimientos físicos mecánicos): por el carácter del mover subjetivo, del yo muevo” (Husserl, 1997: 304 § 60). Luego, lo que importa, sobre todo fenomenológicamente hablando, es el moverse, porque el cuerpo es portador de sensaciones (*ubiestesias*) o de sensibilidades. Por ejemplo, a través del movimiento de los dedos tengo sensaciones de movimiento, “moviendo la mano sobre la mesa tengo experiencia de ella y de sus determinaciones cóscicas. A la vez, en todo momento puedo poner atención en la mesa y encuentro en ellas sensaciones táctiles, sensaciones de lisura y de frío, etc., al levantar una cosa experimento su peso, pero a la vez tengo sensaciones de peso que tienen su localización en el cuerpo” (Husserl, 1997: 185 §36). Estas sensaciones están ancladas al cuerpo vivido y se extienden al hecho objetivo, al estar en movimiento, es decir, como tienen una exposición proyectiva abarcan todos los contenidos de la sensación. Por ello, de las sensaciones kinestésicas interesa más su concepto fenomenológico y menos las explicaciones de orden psicológico o físico. Es ‘en’ y ‘por’ el propio cuerpo donde se dan las sensaciones y estas sensaciones están localizadas en el cuerpo. Si, por ejemplo, yo toco mi mano derecha con la mano izquierda, la aparición de la mano izquierda y de la mano derecha se constituyen recíprocamente con las sensaciones táctiles y kinestésicas, moviéndose la una sobre la otra de tal o cual manera. Ahora bien, cuando toco mi mano derecha con mi mano izquierda lo que toco y lo tocado no son otra cosa que mi propia corporalidad.

A la vez que yo me muevo, igualmente un miembro del cuerpo se mueve y es movido por mí. En este sentido, señala Merleau-Ponty (1975: 123): “no es nunca nuestro cuerpo objetivo lo que movemos, sino nuestro cuerpo fenomenal; y lo hacemos sin misterio, pues es ya nuestro cuerpo, como potencia de tales y cuales regiones del mundo, el que erguía hacia los objetos por coger y lo percibía”. Cuando *yo hago mover mi mano*, ese

movimiento corporal es resultado que se da gracias a *mí, es un yo me muevo*. El moverse, actuar y expresar es inseparable de una visión de mundo, puesto que es aquí donde estoy cuando pienso, siento, imagino y deseo. En este sentido, Buytendijk (citado por Van Den Berg, 1952) establece <<la relación hombre-situación porque al movimiento lo determina la situación en la que se encuentre el ser humano mismo y desde la situación>>.

Cuando Buytendijk (1957) diferencia entre el cuerpo que se mueve y aquel que es movido, menciona que sólo aquel cuerpo que se mueve es asistido por un 'yo puedo' y cumple con las funciones que ligán al ser en situación y que son: el sujeto que percibe, que actúa, que se expresa y que siente. Incluso, esto lo reafirma Weizäcker (citado por Buytendijk, 1957) cuando dice que <<allí donde alguna cosa se mueve hay una presencia fenomenológica de la vida>>, pues el cuerpo abarca en sí la capacidad de moverse, de *autokinesis* y, también, como cuerpo agente, se abre al mundo y toma posición de la propia existencia.

Para Husserl, el cuerpo es órgano de voluntad, ya que es el único que tiene la voluntad para producir un movimiento espontáneo y libre. A diferencia de las meras cosas materiales, que sólo son mecánicamente movibles, al ser humano le pertenece la voluntad, tiene capacidad y, justamente, estos actos libres son los que ayudan a la constitución del yo a partir de esa multiplicidad de sensaciones y percepciones; es decir, a partir de las vivencias el sujeto se constituye como un yo, al cual le es inherente un cuerpo como campo de localización de sus sensaciones y que, a su vez, tiene la capacidad de moverse.

1.4.2 Ser movido, cuerpo que es movido

El movimiento del cuerpo puede ser captado como cambio de lugar del cuerpo espacial cósmico. Este es un movimiento mecánico, es una fuerza mecánica la que actúa, que no está mediado por el 'yo puedo'. Buytendijk (1957) denomina a este tipo de movimiento como 'reflejo', ya que no se trata de un movimiento libre, ni es un movimiento del cual se dispone. Es un movimiento que se explica por la excitación del SNC (Sistema nervioso central) de manera mecánica, es un movimiento que se da como reacción inmediata⁵⁸. El movimiento mecánico es una explicación que reduce el cuerpo en una perspectiva

⁵⁸ El movimiento humano desde una actitud 'naturalista' es tratado, fundamentalmente, en textos que se enmarcan en la fisiología del ejercicio. Cf.: Barbany (1990), Rigal (1987), Chicharro y Vaquero (1995), Wilmore y Costill (1998).

objetivante. Estar en movimiento es limitar lo físico a la naturalización del ser-corporal-en-el-mundo.

El conocimiento de las leyes del movimiento permite explicar el movimiento humano en términos mecanicistas y causales que se asemeja al movimiento de una máquina. Esta forma de movimiento lleva a la idea de que el movimiento está en el móvil y lo móvil está bajo la acción del motor. En el cuerpo se puede decir que el 'motor' está en la corteza cerebral en el lóbulo frontal, donde nacen las intenciones, se mantiene la atención y se efectúa la programación. La corteza cerebral, que asegura las funciones de la vida consciente y voluntaria, recibe las aferencias que provienen de todas las partes del cuerpo, las descodifica, las integra, las almacena y las utiliza para adaptar el comportamiento del cuerpo a cualquier situación y también envía las eferencias que activan los diferentes músculos que generan el desarrollo del acto motor intencional o movimiento. Rigal (1987: 62) explica el funcionamiento del sistema nervioso en esta línea de pensamiento y dice que la corteza cerebral está dividida en dos hemisferios. La parte anterior, lóbulo frontal, que asume lo esencial del control de la actividad motriz; y la parte posterior, lóbulos parietal, occipital y temporal, corresponde a las aferencias, recibe, descodifica, almacena e integra las informaciones que provienen de los distintos receptores. Cada hemisferio cerebral controla el medio cuerpo contralateral; el hemisferio izquierdo está en relación con la parte derecha del cuerpo y el hemisferio derecho con la parte izquierda.

Barbany (1990: 251), con respecto a las funciones nerviosas centrales en el movimiento humano, señala que "una de las más importantes funciones del sistema nervioso central es la de actuar en la programación, elaboración y ejecución de la respuesta motora y del movimiento muscular"; es pues por este medio como se estudia el movimiento humano en su denominación acto motor. Esta forma de movimiento no sería susceptible de ser explicado sin el sistema nervioso, es decir, su explicación se debe a una forma de entender el cuerpo que se mueve según la Biología y la Física. Ser movido tiene una orientación del movimiento en su forma mecánica, que no oculta lo que hemos denominado cartesianismo. En la perspectiva de Husserl este tipo de movimiento es interpretado como una forma de movimiento pasivo.

1.4.2.1 Ser movido: un movimiento mecanicista en Descartes

Descartes describe en términos mecanicistas las acciones que realiza el cuerpo por sí solo, entre ellos, el movimiento muscular, el cual es posible de explicar en su fisiología y en su mecanicismo, pues establece comparaciones entre el cuerpo y sus funciones con algunas máquinas:

“Juzguemos que el cuerpo de un hombre vivo difiere tanto del de un hombre muerto, como difiere un reloj u otro autómatas (es decir, otra máquina que se mueve por sí misma), cuando está montado y tiene en sí el principio corporal de los movimientos para los que está constituido, con todo lo que se requiere para su acción, del mismo reloj, u otra máquina, cuando está rota y el principio de su movimiento deja de actuar” (Descartes, 1997b: 61, 62).

“Si considero el cuerpo del hombre como una máquina construida de tal modo y compuesta de huesos, nervios, músculos, venas, sangre y piel, que, aún sin contener espíritu alguno, no dejaría de moverse del mismo modo que ahora, cuando no se mueve dirigido por la voluntad ni, por consiguiente, con la ayuda del espíritu, sino solamente por la disposición de los órganos” (Descartes, 1997: 77a).

“En verdad puede establecerse una adecuada comparación de los nervios de la máquina que estoy describiendo con los tubos que forman parte de la máquina de estas fuentes; sus músculos y tendones pueden compararse con los ingenios y resortes que sirven para moverlas; los espíritus animales con el agua que las pone en movimiento; su corazón con el manantial y, finalmente, las concavidades del cerebro son los registros del agua” (Descartes, 1980:62).

El movimiento hace parte de la substancia corpórea y Descartes, al referirse a él, hace alusión a funciones que son propias de aplicar a un modelo ‘cuerpo máquina’. Además, en términos del mecanicismo cartesiano, el movimiento es la acción por la cual un cuerpo pasa de un lugar a otro y donde todos los movimientos dependen de los músculos. Para Descartes (1997a: 67): “todos los movimientos de los músculos, como también todos los sentidos, dependen de los nervios, que son como pequeños filamentos, o como pequeños tubos que vienen del cerebro, y contienen, como él, un cierto aire o viento muy sutil, que se llama los *espíritus animales*⁵⁹”. Para Descartes, la única causa de los movimientos de los miembros es que algunos músculos se contraen y sus opuestos se alargan; la causa que hace que un músculo se contraiga antes que su opuesto es que le llegan más espíritus del

⁵⁹ Descartes (1980: 60) dice, con respecto a los Espíritus Animales que: “en relación con las partes de sangre que llegan a alcanzar el cerebro, no sólo sirven para alimentar y conservar sus sustancias, sino principalmente para producir allí un viento muy sutil, o más bien, una llama muy viva y muy pura, llamada Espíritus Animales. En la medida en que los espíritus penetran las concavidades del cerebro, se van progresivamente introduciendo en los poros de su sustancia y en los nervios; dichos espíritus son los que dan la fuerza al músculo para variar su forma en los cuales se insertan estos nervios, dando lugar al movimiento de todos los miembros”.

cerebro a ese músculo. El concepto de movimiento en Descartes tiene explicación fisiológica con una base mecanicista; entiende que la función del cuerpo es moverse; que los nervios y el cerebro contienen un aire sutil que denomina *espíritus animales*, donde los nervios y los espíritus juegan un papel fundamental en el movimiento del cuerpo; que los espíritus pueden ayudar a mover todos los miembros, como ‘cuerpo máquina’, sin ayuda de la *res cogitans*.

De suerte que todos los movimientos que hacemos sin que nuestra voluntad contribuya a ello (como sucede a menudo cuando respiramos, andamos, comemos y, en fin, realizamos todas las acciones que tenemos en común con los animales) dependen sólo de la conformación de nuestros miembros y del curso que los espíritus excitados por el calor del corazón siguen naturalmente en el cerebro, los nervios y los músculos: de la misma manera que el movimiento de un reloj se produce por la sola fuerza de su resorte y la figura de sus ruedas (Descartes, 1997b: 82).

El autor, para explicar el movimiento, hace referencia al funcionamiento de las partes del cuerpo. Según Descartes, el principio corporal de todos nuestros movimientos es el calor que hay en el corazón que calienta la sangre, cuyas partes más sutiles son *espíritus animales*, cuerpos pequeños que se mueven con enorme rapidez y que pueden penetrar los poros del cerebro hasta su parte interna o salir de allí, por los nervios hasta los músculos, para mover el cuerpo. “Este calor continuo que hay en el corazón, que es una especie de fuego que mantiene la sangre de las venas, ese fuego es el principio corporal de todos los movimientos de nuestros miembros” (Descartes, 1997b: 69).

1.4.2.2 La Biomecánica como explicación del ser movido

En el surgimiento de la Biomecánica ejerció una influencia decisiva el desarrollo de la Mecánica, en particular, desde los tiempos de Galileo Galilei (1564-1643) y Newton (1642-1727). Sin embargo, ya Leonardo da Vinci⁶⁰ (1452-1519) afirmaba que la Mecánica era la más útil y generosa de todas las ciencias semejantes porque resulta que todos los cuerpos vivos que tienen movimiento actúan bajo sus leyes. La Mecánica contiene todas las leyes fundamentales del movimiento mecánico que se aplican al cuerpo humano. La Biomecánica estudia las estructuras y las funciones del movimiento corporal, utilizando el enfoque conceptual, los métodos y las leyes de la Mecánica, aplica las leyes del

⁶⁰ RASCH, Philip y BURKE, Roger (1980: 2) mencionan que Leonardo da Vinci describió la mecánica del cuerpo en actitud erecta, en la marcha, en ascenso y el descenso, en la incorporación a partir de la posición de acostado y en el salto. Para demostrar la acción e interacción progresivas de los distintos músculos durante el movimiento, sugirió insertar cuerdas a un esqueleto en los puntos de origen e inserción de los músculos.

movimiento mecánico en los sistemas vivos, es decir, es la mecánica aplicada a la Biología. Cuando el estudio de la Mecánica se limita a las estructuras vivientes, especialmente al cuerpo humano, toma el nombre de Biomecánica⁶¹ (Luttgens y Wells, 1982: 287). Alfonso Borelli (1608-1679), médico, matemático y físico, y quien fue alumno de Galileo, se propuso aplicar las formulas matemáticas al movimiento humano y sostuvo que los huesos son palancas, que los músculos funcionan de conformidad con principios matemáticos y estableció diferencias entre la contracción muscular refleja y voluntaria.

Lo que más se ha utilizado desde los siglos XVI y XVII en la Biomecánica han sido los datos de la Anatomía y de la Fisiología. Posteriormente, ejerció una gran influencia en la Biomecánica la Anatomía funcional y, en especial, las ideas del sistema nervioso en la Fisiología. Así se formaron las tendencias fundamentales en el desarrollo de la Biomecánica: la mecánica, la anatómico-funcional y la fisiología.

La Biomecánica aplicada al deporte hace el análisis músculo-esquelético del movimiento humano y estudia las leyes y los principios mecánicos también relacionados con el movimiento humano (Luttgens y Wells, 1982; Grosser y otros, 1991; Rasch y Burke, 1980). Dentro de esta perspectiva teórica, el movimiento humano se entiende como “la acción o proceso de cambio de lugar o posición con respecto a algún objeto de referencia. Independientemente de que el cuerpo esté o no en posición de reposo o movimiento, siempre el movimiento depende del punto de referencia” (Luttgens y Wells, 1982: 302). En el deporte se caracteriza el movimiento como una modificación espacio-temporal y como acción (Grosser, Hermann, Tusker, Zintl, 1991: 7). La Kinesiología, que es el estudio del movimiento humano desde las leyes de las Ciencias Naturales, es un campo de estudio de la Educación Física, la Fisioterapia y la Medicina Deportiva. Esta “toma el cuerpo humano como una máquina”⁶² para su estudio, con base en la Mecánica, la Anatomía y la Fisiología, y más específicamente, en la biomecánica, la anatomía músculo-esquelética y la fisiología neuro-muscular.

⁶¹ Gracias a la Biomecánica, un movimiento se analiza teniendo en cuenta que el cuerpo humano funciona como un sistema de palancas, donde las articulaciones funcionan como bisagras y el movimiento puede tener lugar solamente en la dirección que la articulación lo permita (flexión, extensión, rotación, abducción, aducción); aquí, el movimiento humano se analiza en relación con los planos y ejes del cuerpo humano. Cf.: el cuerpo como un sistema de palancas en Rasch y Burke (1980:142ss).

⁶² En Luttgens y Wells (1982: 12) también aparece la expresión del hombre como ‘la máquina humana’ en el contexto del movimiento deportivo.

Todos los movimientos deportivos se pueden analizar desde la Biomecánica y desde la perspectiva anatómico-funcional. Además, señalan Grosser, Hermann, Tusker, Zintl (1991: 11) que todos los movimientos o actividades deportivas tienen en común dos aspectos: que todos los movimientos o actividades se basan en planteamientos previos a objetos y tareas, porque no hay movimiento que no cumpla ningún objetivo; y la masa que se ha de mover se somete en función del objetivo a modificaciones espacio-temporales; esta masa puede ser el propio cuerpo. En esta forma de movimiento mecánico (cambio de lugar), que se estudia en la Biomecánica⁶³, se toma claramente el cuerpo como objeto de análisis y, de ningún modo, hace una recepción de la concepción de cuerpo desde la Fenomenología.

1.4.2.3 Ser movido: un movimiento 'objetivo' en Husserl

Husserl (1989) distingue entre ser movido o movimiento pasivo y el moverse o movimiento activo, en relación con las sensaciones kinestésicas⁶⁴ o sensación de movimiento, que supera la afirmación de Descartes de que la sensación está separada del movimiento y que el sujeto de la experiencia está separado de su mundo. Cierta grupo de sensaciones de movimiento, de presión, táctiles, visuales, auditivas, etc., desempeñan un importante papel en el proceso de abrirnos al mundo y orientarnos en él; configuran un particular modo de estar encarnados en el mundo, en el que nuestros movimientos se hallan significativamente integrados a él (Pérez, 1998: 204). Husserl muestra que cuando

⁶³ Como parte del estudio de la biomecánica hay que tener en cuenta algunas ramas: la *Cinemática*, que se refiere a la geometría del movimiento y describe el movimiento humano en términos de tiempo, desplazamiento, velocidad y aceleración; aquí el movimiento puede ocurrir en línea recta o alrededor de un punto fijo; y la *Cinética* que considera las fuerzas que producen o cambian el movimiento. A su vez, el estudio de la Biomecánica se divide en: *Estática*, que estudia las fuerzas que determinan que un cuerpo se mantenga en equilibrio; y la *Dinámica*, que estudia las fuerzas que actúan sobre un cuerpo en desequilibrio.

⁶⁴ Para Husserl (1989) el yo tiene sensaciones y estas sensaciones están localizadas en el cuerpo, en parte en pensamiento, en parte de manera inmediatamente aparente. Al ver, que yo no localizo, desde luego, las apariciones visuales en mi cuerpo como apariciones, sino como sensaciones táctiles y sensaciones entrelazadas con ellas, en nombre de las sensaciones de movimiento. La mano que toca aparece como teniendo las sensaciones táctiles en relación con el objeto tocado, el pulimento o la rugosidad aparecen como que le pertenecen; pero si llamo la atención a la mano que toca, ella tiene la sensación de pulimento o la sensación de rugosidad, y ella la tiene en o sobre la extremidad que aparece de los dedos. Del mismo modo, las sensaciones de lugar y de movimiento, que tienen su función objetivante, están a la vez imputadas a la mano y al brazo, como alojadas en ellos. Si yo toco mi mano derecha con la mano izquierda, la aparición de la mano izquierda y la de la mano derecha se constituyen recíprocamente con las sensaciones táctiles y kinestésicas, moviéndose la una sobre la otra de tal o cual manera. Pero al mismo tiempo, es decir por conversión de la aprehensión, el moverse aparece en otro sentido, que sólo es adecuado para el cuerpo-propio y en general se aprehenden los mismos grupos de sensaciones que tienen una función objetivante, por conversión de la atención y de la aprehensión, de manera subjetivante, y, por supuesto, como cualquier cosa que los miembros del cuerpo que aparecen en la función objetivante están localizados en ellos mismos.

‘me desplazo, por ejemplo en un compartimiento de tren’, aquí sólo debe señalarse que viajando no vemos el movimiento de nuestro cuerpo, vemos que desde el tren en movimiento el paisaje, las casas, los árboles y así sucesivamente parecen siempre y necesariamente en movimiento.

La percepción fundamental la genera la aparición de los contenidos visuales y deja abierta la posibilidad de nuevas interpretaciones; aquí el punto de relación se convierte en el punto-yo, que designa el punto específico del cuerpo en el espacio objetivo donde ese punto de relación puede pasarse con el cuerpo en el espacio, que se manifiesta como el no cambio kinestésico, el cual puede recibir el significado de reposo y la serie de apariciones que vemos desde el tren en movimiento ofrece el significado del movimiento. Así, un objeto en movimiento, un automóvil y mi cuerpo dentro de éste, si camino hacia un lado yo me muevo y el auto se mueve conmigo, conservando su lugar relativo en relación con mi cuerpo. Si me quedo allí y no camino más, el mundo exterior permanece inalterado en su modo de aparición; el mismo escape de imágenes es aprehendido como reposo. Digo el caballo corre, el auto no para de moverse, pero ‘yo soy movido’, entonces es porque tengo ahora las condiciones kinestésicas en reposo y si me siento en el auto, entonces ocurre un cambio en las sensaciones kinestésicas en la medida en que tenga la percepción de que acompaño el movimiento de un objeto en movimiento, puesto que aquí el objeto guarda su lugar relativo en relación con mi cuerpo.

Siguiendo a Husserl, mi cuerpo puede conservar de dos maneras su lugar relativo en relación con el objeto exterior en movimiento. En primer lugar, en la forma que ‘yo soy movido’ tiene lugar una disminución kinestésica, a la que pertenece el paso de la multiplicidad de imágenes del mundo exterior. Al paso kinestésico pertenece también el continuo de imágenes del cuerpo. Las sensaciones kinestésicas están relacionadas de manera constante con movimientos del cuerpo, de manera que si levanto el brazo tengo tal sensación, etc. Es decir, las sensaciones kinestésicas funcionan por una parte, como constituyentes por la aparición de cosa de otras cosas así como de mi cuerpo y por otra parte, como localizadas en mi cuerpo. Esto implica una doble aprehensión: mientras mi cuerpo aparece, casi entero y en conjunto, en el mismo modo de aparición, las relaciones kinestésicas se alteran, se mueven conmigo, así como se mueve cualquier otro objeto que aparece siempre igual en los cambios kinestésicos, y se mueve conmigo porque simultáneamente yo me muevo también. En segundo lugar, al moverme con el objeto

extraño en un movimiento paralelo, corriendo con él, conservo con él la misma relación de ubicación. Y este moverse juntos, este conservar juntos su lugar hace variar las circunstancias kinestésicas. Ahora bien, si me siento en el auto, me muevo con él, pero sin cambio kinestésico. En un principio, el reposo kinestésico ligado al reposo de la imagen motiva el reposo del objeto. Aquí, el reposo kinestésico está ligado al movimiento de la imagen del medio y al reposo de la imagen del auto y de mi cuerpo. Pero en este momento esto no quiere decir que el medio se mueve, sino que está en reposo, ni tampoco quiere decir que estoy en reposo, sino que me muevo, que soy movido y ahora me figuro a mí mismo allí, y me-interpreto-yo-mismo-desplazándome (mientras estoy montado en el auto). Es decir, el mundo se mueve mientras yo estaba en reposo, y después del movimiento es por lo demás exactamente igual que antes, excepto que mi cuerpo (con el auto) tiene en relación con él otra posición. A decir verdad, exactamente lo percibo así, 'debajo de mí corría la tierra mientras yo estaba en reposo'. Si hubiera corrido al lado del auto en movimiento, y en mi recorrido hubiera llegado aquí; así mismo para todas las fases del 'movimiento aparente', el resultado hubiera sido el mismo. Allí, las series de apariciones son de una y otra parte exactamente las mismas, sólo que en lugar de la motivación kinestésica del recorrido hay en el presente las sacudidas del auto, el ruido del desplazamiento y cosas similares, aunque esto difiere según el caso.

Sin embargo, hay que notar que el término de sensación kinestésica recubre también en parte series muy diversas que pueden presentarse las unas en el lugar de las otras -lo que produce cierto movimiento humano-. Concluye Husserl diciendo que la función que ejercen normalmente las circunstancias kinestésicas (lo que se ha llamado hasta aquí constitución de sensaciones), la ejercen otras circunstancias en el presente, sin embargo no directamente, sino que son aprehendidas como reemplazos, como ocurre cuando estoy en auto y éste se mueve, me sacude y cosas similares. Es decir, aunque yo vaya aquí o allá, o mi auto me conduzca en esta o en otra dirección, tengo siempre ciertos grupos de sensaciones de movimiento, sensaciones de presión, sensaciones táctiles, sensaciones auditivas, etc. También hay que admitir que el ser humano tiene ciertas limitaciones en relación con la percepción, pues no puedo verme en movimiento como veo otros cuerpos. Mi cuerpo no puede huir de mí, irse lejos de mí, que estoy 'en reposo', no puedo tampoco ver que soy movido por el auto, como puedo ver a otro.

1.4.4 Moverse, cuerpo-que-se-mueve

El moverse está guiado por una intencionalidad motriz, el movimiento no es el pensamiento de un movimiento y el espacio corpóreo no es un espacio pensado o representado, como expone Merleau-Ponty. La conciencia es originariamente no un 'yo pienso que', sino 'un yo puedo corporal', lo cual indica que para moverse el ser humano tiene poder con el propio cuerpo y puede abrirse al mundo por su propia voluntad, "mover su cuerpo es apuntar a través del mismo, hacia las cosas, es dejarle que responda a la solicitud que éstas ejercen en él sin representación ninguna" (Merleau-Ponty, 1975: 157).

El movimiento también se puede observar objetivamente. Klemm (citado por Buytendijk, 1957: 77) <<ha demostrado, además, que la exactitud de un movimiento sólo se puede definir por el conjunto y no pertenece a los elementos de este movimiento>>. Del mismo modo, Husserl (1989) señala que "estar en movimiento es un hecho objetivo. Si no sé nada, y sobre todo si esto no aparece en nada, esto no cambia nada en el mundo de los objetos que aparecen. Luego, lo que importa sobre todo, es el moverse, porque imprime las sensaciones kinestésicas". Estas sensaciones están ancladas al cuerpo vivido y se extienden al hecho objetivo, a estar en movimiento, es decir, como tienen una exposición proyectiva abarcan todos los contenidos de la sensación. Sin embargo, es preferible hablar de sentir que de sensación, para evitar la apariencia de una cosificación e interiorización de las cualidades percibidas.

Yo me muevo y tengo una percepción de mi acto de movimiento activo que es un moverse. Sin embargo, siguiendo a Husserl, hay que distinguir que yo muevo mis manos y mis pies, yo muevo las partes individuales de mi cuerpo, y percibo mis movimientos de una manera diferente a aquélla con la que percibo los movimientos de un cuerpo exterior, porque a la vez, percibo y soy percibiente. Yo percibo también como moviéndome y cada gesto corpóreo es movido por mí voluntariamente y, aunque yo no me vea moviéndome, me percibo en movimiento. En ese sentido, para Husserl (1997: 191), el cuerpo es órgano de voluntad, porque es el único que tiene la voluntad para producir un movimiento espontáneo y libre. Porque, a diferencia de las meras cosas materiales que sólo son mecánicamente movibles, al hombre le pertenece la voluntad, tiene capacidad, y justamente estos actos libres son los que ayudan a la constitución del yo a partir de esa

multiplicidad de sensaciones, percepciones; es decir: a partir de las vivencias, el sujeto se constituye como un yo, al cual le es inherente un cuerpo como campo de localización de sus sensaciones y tiene la capacidad 'yo puedo' para moverse libremente.

Mientras en el cartesianismo, que ha estado asistido por el 'yo pienso' descorporalizado, el movimiento corporal ha quedado reducido a una representación del movimiento, en la Fenomenología del cuerpo, en cambio, la motricidad no es una criada de la conciencia. Aquí la experiencia del moverse se encuentra en el entramado mismo de la existencia, como una intencionalidad original y, de esta manera, el movimiento humano deja de ser pensamiento sobre el movimiento y la espacialidad corporal no se considera un espacio pensado o representado.

La espacialidad corporal, que es una espacialidad de situación, nos presenta al cuerpo en el mundo; es en la motricidad donde efectivamente se encuentra, y según Merleau-Ponty, es el verdadero ser-corporal-en-el-mundo. Por ello el autor refiere el moverse a una intencionalidad motriz, que es una intencionalidad operante, "que se forma en el proceso mismo por el cual mi cuerpo se dirige a las cosas, las vive y utiliza". Dice Ramírez (1994: 94) que hay un pensamiento emergente, un espíritu cautivo, que es mi propio cuerpo, en tanto ser activo y actuante. No hay, por esto, necesidad de pensar para percibir. Pues la percepción no se las tiene que ver con una realidad extraña e inerte, previa a su operación.

El movimiento corporal se constituye como un movimiento en relación con el punto-cero de la orientación y este es un punto de partida fenomenológico. Pues en el moverse, todos los cuerpos se presentan orientados; además, son cuerpos situados en relación con el aquí, con el punto cero. Eso proporciona un movimiento fenomenal, es un cambio de lugar que es, ante todo, fenomenológico.

Husserl (1989) presenta, como ejemplo, un estudio donde se consideran los cambios de lugar que pertenecen al campo visual. El campo visual tiene un 'cero' propio, correspondiente a la 'posición-cero de los ojos', su propio punto central y, en relación con éste, un alto y un bajo, una derecha y una izquierda. El campo visual y el campo de la mirada conforman un sistema de 'los movimientos oculares', después movimientos de la cabeza, etc.

La constitución de la corporalidad presupone el yo me muevo, el moverse, pero ésta es una consideración que tiene un fundamento fenomenológico, en la medida en que el propio cuerpo puede entonces aparecer él mismo en movimiento, en tanto cuerpo propio, pues igualmente un miembro del cuerpo se mueve y es movido por mí; puede constituirse entonces, la aprehensión como cuerpo-propio así como la aprehensión de movimientos de miembros del cuerpo. En este sentido, explica Merleau-Ponty (1975: 123), “no es nunca nuestro cuerpo objetivo lo que movemos, sino nuestro cuerpo fenomenal; y lo hacemos sin misterio, pues es ya nuestro cuerpo, como potencia de tales o cuales regiones del mundo, el que erguía hacia los objetos por coger y lo percibía”. Cuando yo hago mover mi mano, ese movimiento corporal es resultado gracias a mí, es un yo me muevo.

“¿Cómo vuelvo a comprobar que en la marcha mi cuerpo por completo se mueve hacia un lugar determinado, como cuerpo corporalmente en movimiento en esta dirección? Muy simple, diríamos. Yo entonces, en el marco de la visibilidad, pongo toda parte visible de mi cuerpo en relación con un cuerpo exterior, así como cualquier cosa determinada cerca de mi cuerpo. Si yo me muevo *ambulando* (cambiando de lugar, luego yo me desplazo aquí, lo que naturalmente no se ve) veo que esta cosa permanece en su lugar, pero que las partes visibles de mi cuerpo se alejan de ella, se acercan del otro cuerpo, etc. Veo esto porque las partes de mi cuerpo aparecen como de otros cuerpos y finalmente mi cuerpo (*Leibkörper*) aparece sin embargo en general como cuerpo. Lo que yo veo y toco altera su posición respecto a otros cuerpos de hecho *mi yo me muevo*, él como todo” (Husserl, 1989).

El moverse, actuar y expresar se encuentran en el mundo de la vida. Puesto que es aquí donde ‘estoy’ cuando pienso, siento, imagino y deseo. En este sentido, Buytendijk (citado por Van Den Berg, 1952) establece la relación hombre-situación, puesto que al movimiento lo determina la situación en la que se encuentre el hombre mismo y desde la situación, el moverse recibe su significado a partir de las siguientes dimensiones: del ‘lugar’ donde se realiza el movimiento y el yo que se mueve; a partir del lugar desde donde el movimiento-propio recibe significación cambia al hombre que se mueve allí ante mis ojos, es el ‘yo interior’; y cuando el movimiento tiene lugar ante la ‘mirada del otro’, puesto que es el ojo del otro el que establece relación con mi corporalidad.

El moverse esta mediado por el cuerpo-objetivo y la postura naturalista se presenta sólo como un cuerpo-sujeto desde una perspectiva personalista, como centro de significación, en el moverse el ser-corporal-en-el-mundo se muestra como encarnación concreta de una subjetividad. “Nuestro cuerpo en cuanto se mueve, eso es, en cuanto es inseparable de

una visión de mundo y es esta misma visión realizada, es la condición de posibilidad, no solamente de la síntesis geométrica, sino también de todas las operaciones expresivas y de todas las adquisiciones que constituyen el mundo cultural” (Merleau-Ponty, 1975: 397). Siguiendo a Buytendijk (1957), desde el punto de vista de una teoría del movimiento humano, es preciso darse cuenta de que la noción de subjetividad, que dispone el cuerpo y que se manifiesta naturalmente como la fuente del movimiento percibido, no se puede relacionar sino con la dimensión del moverse o con el cuerpo-que-se-mueve. Este autor, cuando diferencia entre el cuerpo que-se-mueve y aquél que es movido, menciona que sólo aquel cuerpo que-se-mueve asistido por un ‘yo puedo’ cumple con las funciones que ligan al ser en situación y que son: el sujeto que percibe, que actúa, que se expresa y que siente. Incluso esto lo reafirma Weizäcker (citado por Buytendijk, 1957) cuando dice que <<allí donde alguna cosa se-mueve hay una presencia fenomenológica de la vida>> pues el cuerpo natural abarca en sí la capacidad de moverse, de *autokinesis*, y también como cuerpo agente se abre al mundo y toma posición de la propia existencia.

Con el ser-corporal-en-el-mundo, el cuerpo no es una cosa más entre las cosas de la naturaleza, el cuerpo es el punto cero, como punto de partida es el aquí y el ahora, para toda orientación, es el punto donde están anclados las emociones, los sentimientos, las vivencias, los pensamientos; por eso, mientras las cosas son movidas, el cuerpo puede tocarse, verse y moverse; esto implica entender que la conciencia está encarnada porque a la vez el cuerpo se toca, se ve y se mueve. Para Merleau-Ponty, el hecho de que el cuerpo puede tocarse, verse o moverse no implica captarse meramente como un cuerpo-objeto, sino que se trata de una apertura, es ‘estar abierto a sí’ pues se trata de una relación del hombre hacia su propio cuerpo y, a la vez, que es por el cuerpo como el hombre puede abrirse al mundo. El moverse tiene como referente conceptual la Fenomenología.

1.4.4.1 La concepción de movimiento ‘vividido’ en Erwin Straus

Según Straus (1966: 54), la expresión ‘movimiento vivido’ de alguna manera se vincula con las nociones de ‘tiempo vivido’ y de ‘espacio vivido’ que introdujo Minkowski (1933) en la psicología. El adjetivo ‘vividido’ (*vécu*) denota una especie de movimiento, que se opone a lo que se designa habitualmente cuando se habla sólo de movimiento sin ninguna otra especificación. Pérez (1998: 201) expone que el “movimiento vivido se opone al movimiento considerado por la Física clásica⁶⁵, que corresponde al dualismo cartesiano mente-cuerpo. En el movimiento vivido se unen sensación y movimiento y aquí el movimiento humano aparece como algo vivido y no como algo mecánico. El movimiento vivido no se interpreta ni desde las leyes del movimiento mecánico ni desde la intencionalidad como acto de la conciencia. Para Straus (1966: 69) “el movimiento vivido es cambio que tiene lugar en algo que es ello mismo cambiante, esto es, un llegar-a-ser. Si queremos captarlo, debemos considerar su comienzo tanto como su final”; aquí no se trata de un movimiento que se dirige del punto A al punto B, sino que vincula un aquí y un allá que como un ser en situación, se mueve en cuanto a él y actúa a través del mismo en el mundo.

A partir de los modos de expresión del cuerpo se pueden ver las diferencias entre las concepciones del movimiento-mecánico y el movimiento-vivido. El movimiento que está mediado exclusivamente por el *cuerpo-Körper* es un desplazamiento en el tiempo y la determinación local se hace en relación con un sistema de coordenadas en un espacio geométrico, se puede observar objetivamente en términos de la Física y arrojar resultados matemáticos; sin embargo, estos valores espacio-temporales de la Física no sirven para expresar la relación entre cuerpo-mundo. El movimiento del *cuerpo-Leib* revela la subjetividad en términos de la corporalidad misma, con su corriente de sensaciones y percepciones, el carácter expresivo, las emociones, etc. Se trata de un tiempo y espacio vividos que no revelan propiamente nociones exactas del movimiento vivido, porque la noción subjetiva se relaciona con la forma de vivir las experiencias. Se puede decir que el movimiento-vivido está determinado por las nociones de ‘espacio vital’ y ‘tiempo vital’,

⁶⁵ Por lo general, el movimiento se considera como aquel cuyas leyes fueron formuladas por la Física clásica, que descende directamente de la filosofía de Descartes. Por su parte Straus (1966: 54-73), afirma que la filosofía cartesiana y con ella el concepto cartesiano de movimiento jamás dejó de tener influencia. Ahora bien, es precisamente esta teoría cartesiana del movimiento lo que debemos poner en tela de juicio si hemos de comprender el movimiento animal y humano.

pues todo sujeto se mueve en un espacio y un tiempo que son vitales.

La vida del hombre es, ante todo, una relación con el mundo y con la existencia propia y toda vida es una presencia, una presencia espacial y temporal. Este punto de partida difiere a la vez del de la Física y manifiesta la esencia de la vida humana como ser en el mundo, y para atribuir la espacialidad a una existencia definida por su estar en el mundo se debe, según las palabras de Heidegger comprender al ser en el espacio. Para Buytendijk (1957), el espacio vital es el campo de las relaciones recíprocas realizadas por la percepción y la acción. En el contexto de la teoría del movimiento humano, Von Uexküll (1909) fue el primero en señalar cuánto difiere este espacio del espacio físico. Pero, a diferencia de este autor, para quien el espacio vital remite a una teoría fisicalista y a un aspecto racionalizado de la realidad vital, ya que ve al individuo como una máquina anatómica que consta de un sistema nervioso sensible y motor, Buytendijk entiende que este espacio es una condición de la percepción y del comportamiento vital. Los puntos de este espacio no están en relación actual con las funciones ejercidas. El espacio vital es el espacio *a priori* de las percepciones y de los movimientos posibles y está en relación con las funciones posibles de un sujeto.

El movimiento vivido tiene una temporalidad propia y con la Fenomenología se escapa la consideración del tiempo como fluir de instantes, anclado a una formula de la Física, que como cuerpo-cosa, está temporalmente extendido, tiene su duración y con su duración se ubica de manera fija en el tiempo 'objetivo'. Pues, como lo señala Merleau-Ponty, la noción de tiempo se encuentra en el sendero de la subjetividad, que es una dimensión de nuestro ser-en-el-mundo. Para Straus (1966), el movimiento vivido no se corresponde con un análisis fisiológico, pues el movimiento humano es algo más que un proceso que tiene lugar en un músculo. El hombre es el sujeto del movimiento vivido, donde el cambio de lugar se inscribe en el fenómeno de llegar a ser como sujeto encarnado y, como horizonte fenomenológico; no es un cambio de lugar mecánico.

1.4.4.2 La motricidad como la forma más originaria de intencionalidad motriz en Merleau-Ponty

Tanto la espacialidad como la temporalidad del propio cuerpo están en relación con la motricidad. El espacio, en cuanto espacialidad de situación, y el tiempo, en cuanto temporalidad, nos presentan al cuerpo en un mundo. Por ello, la espacialidad o espacio vivido y la temporalidad o tiempo vivido son interpretados por Husserl y Merleau-Ponty, orientados o dirigidos hacia un mundo animado de significados. La motricidad es la forma más originaria de intencionalidad que Merleau-Ponty le atribuye al sujeto encarnado. Dicha intencionalidad es motriz, operante, pre-predicativa y pre reflexiva, y consiste en ese movimiento de la existencia por el cual nos dirigimos al mundo. Para Merleau-Ponty (1975:181) “el movimiento entendido como intencionalidad original no es el pensamiento de un movimiento y el espacio al que se dirige no es el espacio representado”. Hay aquí una alusión que vale la pena rescatar y es la diferencia entre la intencionalidad de acto, de nuestros juicios y tomas de posición o conciencia tética, y la intencionalidad motriz, que algunos nombran como pre-intencional, latente o conciencia pre-tética. De una parte, la intencionalidad de acto es tener conciencia clara y racional de algo, es temática y discursiva. De otra parte, la intencionalidad motriz “la constituye la unidad natural y antepredicativa del mundo y de nuestra vida” (Merleau-Ponty, 1975: 17). Tal intencionalidad es pre-reflexiva, motriz y latente, y no es un atributo de la conciencia sino de la experiencia previa; por eso, la primera forma de intencionalidad consiste en ser pre-reflexiva.

La motricidad posee el poder de dar un sentido, es decir, está dotada de sentido porque no está orientada hacia la consecución de un sentido. “En el gesto de la mano que se levanta hacia un objeto se encierra una referencia al objeto, no como representado, sino como esta cosa muy determinada hacia la que nos proyectamos” (Merleau-Ponty, 1975: 155). En este sentido, “mover el cuerpo es apuntar a través del mismo, hacia las cosas, es dejarle que responda a la solicitud que estas ejercen en él sin representación ninguna. La motricidad, pues, no es una criada de la conciencia que transportaría el cuerpo a aquel punto del espacio que primero habíamos representado” (Merleau-Ponty, 1975: 156). Merleau-Ponty sostiene que cuando se quiere pensar el movimiento humano a la luz de la Fenomenología, hay que asumir una postura crítica frente al movimiento mecánico, para no reducirlo a un cambio de lugar. En este sentido, el autor inicia su definición de

movimiento del siguiente modo: “el movimiento, aún cuando no pueda definirse así, es un desplazamiento o un cambio de posición. Tal como encontramos primero un pensamiento de la posición que la define por relaciones en el espacio objetivo, se da una concepción objetiva del movimiento que lo define por relaciones intramundanas, tomando por adquirida la experiencia del mundo” (Merleau-Ponty, 1975: 282).

Para ilustrar la idea de intencionalidad motriz u operante, Merleau-Ponty se vale de un ejemplo del aprendizaje como la adquisición del hábito de bailar. En el baile es el cuerpo el que atrapa y comprende el movimiento, es la captación motriz de una significación motriz. Resulta de ello que los lugares del espacio no se definen como posiciones objetivas, sino que se presenta como una situación. “Un movimiento se aprende cuando el cuerpo lo ha comprendido, esto es, cuando lo ha incorporado a su mundo” (Merleau-Ponty, 1975: 156). Aquí, el comprender se entiende como sentido porque la intencionalidad motriz no se corresponde con un acto de pensamiento o conciencia ‘pura’ o como operación de un yo puro sino como un contenido sensible. Es decir, a diferencia de una intencionalidad de la conciencia tética, la intencionalidad motriz no es pura conciencia de algo sino que es también un modo de percepción y de entendimiento que remite a una determinada manera personal de entender y de asumir el mundo. Con la noción de motricidad, Merleau-Ponty (1975: 154) expresa que “la conciencia no es originariamente un yo-pienso sino un yo-puedo”. Por ejemplo, él señala, a propósito del tacto, que no es una mera suma de tocarse de sensaciones táctiles-, ni tampoco una suma de sensaciones táctiles más la kinestesis, es un yo puedo (Barbarás, 1992). Por ello, la percepción se comprende a partir de la motricidad y la intencionalidad motriz es una forma de conciencia perceptiva. Así pues, la intencionalidad operante es más originaria que la intencionalidad de la conciencia tética, porque emana del cuerpo vivido, animado o fenomenal. Este no es un objeto para un *ego cogito*, sino un ‘yo puedo’, un sistema de potencialidades, un conjunto de significaciones vividas; por ello, la intencionalidad motriz u operante se puede caracterizar en un ‘yo puedo’ (véase figura 2).

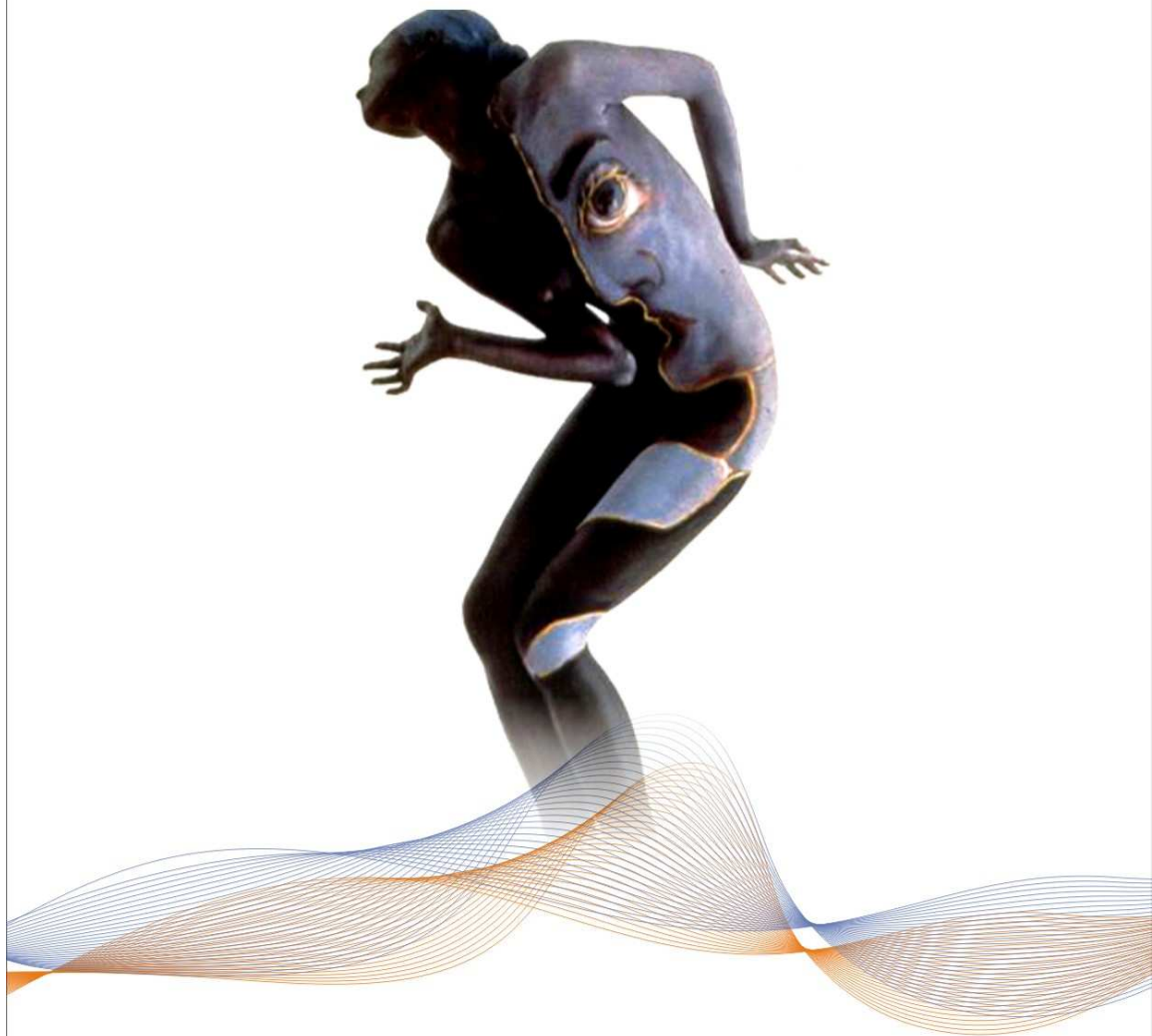
SER-CORPORAL-EN-EL-MUNDO	
Ser movido: cuerpo que es movido	Moverse: cuerpo que se mueve-moviente
- Es movido por una intencionalidad de la conciencia. - Ser movido como algo 'hecho a mí' (cuerpo pasivo) como transcurso pasivos en los que la espontaneidad no tiene ninguna participación. (Mi mano es movida, mi pie es empujado); aquí no está el carácter 'ánimico' - Experimento el movimiento mecánico del cuerpo en cuanto cosa material. Los movimientos de mi cuerpo son aprehendidos como procesos mecánicos al igual que los de las cosas externas, y el cuerpo mismo como una cosa en el nexo causa-efecto.	- Se mueve por una intencionalidad motriz. - Moverse como algo 'hecho por mí' (cuerpo agente) que tiene un contenido anímico (motivación), tiene una voluntad (cuerpo como órgano de voluntad) y por ello, es movimiento libre (yo muevo mi mano y me represento un 'yo-hago' y no un movimiento meramente mecánico). Se dice libre sólo en tanto pertenece a la voluntad, pues tengo la conciencia del yo-puedo o ser capaz-corporal. - El cuerpo como órgano libremente movable, mediante el cual el sujeto experimenta el mundo externo; además, aparece como portador de sensaciones y gracias al cual se autoconstituye.

Figura 2. Diferencias entre ser movido y moverse. Según Luz Elena Gallo C.

Al exponer el movimiento corporal a la luz de la Fenomenología se pone de manifiesto el cuerpo propio, tanto como cuerpo propio, vivido, fenomenal, animado y subjetivo, como cuerpo cosa, tenido y objetivo. Y el movimiento humano no queda entonces anclado a una tendencia meramente espiritualista y subjetivista ni sólo a la tendencia materialista y organicista, sino que empieza a aparecer el moverse como aquel movimiento que deja de ser simplemente un cambio de lugar, por un movimiento que entra en relación con el mundo de la vida, como aquel movimiento que está ligado a la vivencia, las emociones, las percepciones, el estado de ánimo, el sentir corporal; entonces en el moverse no quedan reducidos a ninguno de ellos, porque a través del moverse se puede entender que el propio cuerpo expresa tanto una actitud naturalista como una actitud personalista o espiritualista.

Una de las diferencias sustantivas entre la intencionalidad motriz, que está presente en el moverse, y la intencionalidad de los actos de conciencia, del modo ser movido, es que la intencionalidad motriz posee la característica de estar dirigida hacia algo pero no propone ningún contenido concreto, como si lo hace la intencionalidad de la conciencia, en tanto tiene un contenido intencional, es decir, se dirige al contenido de la experiencia o al objeto intencional (*Noema*).

2. Referente conceptual sobre la Antropología Pedagógica



Mario Toral, cuerpos pintados, 2006

Mario Toral, *cuerpos pintados*, 2006

2.1 La Antropología Pedagógica: un modo de observación

La Antropología Pedagógica es “una expresión que resulta de la mezcla entre Antropología, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano, y Pedagogía, entendida, en su sentido moderno, como disciplina que lleva a cabo reflexiones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humana” (Runge, 2005: 49). Para situar la Antropología Pedagógica es necesario seguir las tres perspectivas que hace Juan José Ferrero (1998) de la Antropología como el estudio general del hombre: perspectiva del pasado⁶⁶, perspectiva del presente⁶⁷ y perspectiva del futuro⁶⁸; para desde allí, entender el contexto de surgimiento de la antropología pedagógica, asunto que se puede visualizar en la figura 3:

⁶⁶ “*Esta perspectiva del pasado* permite ver al hombre como una naturaleza *en constitución*, a través de un largísimo proceso filogenético que termina haciendo de él una especie aparte dentro del reino animal. Es el proceso llamado *hominización*: literalmente, el proceso de hacerse hombre, que concluye con un salto cualitativo entre no ser todavía miembro de la especie que habrá de llamarse humana y pasar a serlo con todos sus caracteres esenciales. Mientras eso ocurre, el estudio tiene por objeto únicamente las modificaciones físicas que se van produciendo en la estructura corpórea del humanoide, hasta adecuarla al tipo de actividades reconocidas como propiamente humanas. Este es el campo de la antropología física o biológica” (Ferrero, 1998: 179).

⁶⁷ “*La perspectiva del presente* permite observar al hombre no ya como naturaleza en constitución, sino como naturaleza *constituida*, o sea, a partir del momento en que pueda llamarse hombre (“*homo sapiens sapiens*”) en sentido propio. Existen algunas diferencias observables y medibles que pueden ser objeto de estudio científico en sí mismas: unas en poblaciones homogéneas y reducidas, con fines descriptivos o con fines terapéuticos, lo que nos sitúa en una antropología médica en su vertiente biológica; y otras veces en poblaciones heterogéneas y multirraciales, con fines comparativos, entonces nos hallamos en una antropología etnológica” (Ferrero, 1998: 180).

⁶⁸ “*En la perspectiva del futuro*, el hombre puede y debe ser contemplado, *ere*, como naturaleza biográfica: que ni es algo constituido de una vez por todas (perspectiva del presente), ni es algo que “*resultó ser*” a través de un largo proceso filogenético (perspectiva del pasado), sino que, siendo todo eso, la naturaleza humana es también una realidad que se va haciendo a sí misma permanentemente, en cada individuo singular, en un proceso comparativamente largo de ontogénesis, conocido como proceso de “*humanización*”.

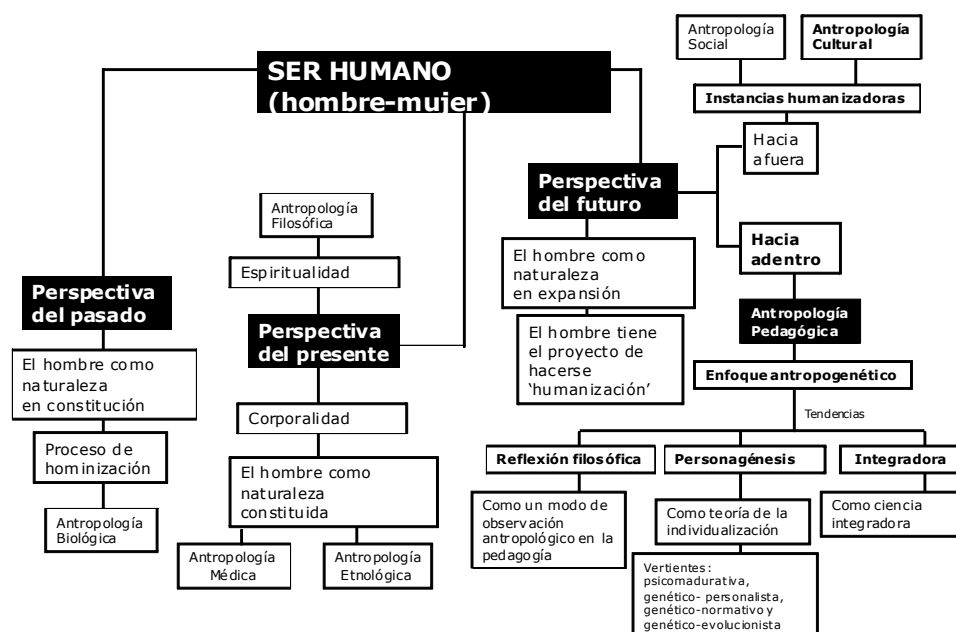


Figura 3. Adaptada y modificada de FERRERO, Juan José. La antropología de la educación en busca de su estatuto epistemológico y científico. En: *Letras y Deusto* (España), Vol 28, N° 79 abril-junio, 1998, pp.179.

La Antropología Pedagógica⁶⁹ hace parte de la perspectiva del futuro, concibe al ser humano en expansión, en devenir. El hombre está siempre en devenir y en este devenir se va haciendo hacia adentro y “la educación es el medio descubierto por el hombre mismo a fin de remediar su carácter no acabado, conservar e intensificar su vida, desarrollar su individualidad, integrarse en una cultura y tener participación en ella” (Speck y Wehle, 1981: 523). Según Ferrero (1998: 182), la *perspectiva del futuro*, o variante expansiva de la naturaleza humana hacia adentro, nunca ha sido tomada en cuenta por la antropología

⁶⁹ Hay que diferenciar entre la antropología pedagógica norteamericana y alemana. Feroso (1999, 78-84) presenta estas diferencias del siguiente modo: “La *antropología pedagógica norteamericana* se constituye en el siglo XIX y se fundamenta en interpretaciones antropológico-culturales de la educación. Es producto de la antropología cultural como rama de la antropología general, como también del modelo funcionalista-estructuralista, fecundo de la sociología (B. Malinowski; A.R. Radcliffe-Brown; M. Mead y F. Boas). La historia de la verdadera *Educational Anthropology* comenzó, con cierta autonomía en 1925; y desde entonces se distinguen dos períodos: *Educational Anthropology* desde 1925 hasta 1954 (con influencias de la antropología norteamericana y la del Reino Unido). Iniciaron sus estudios sobre la educación sobre el multiculturalismo y el multilinguismo; cultura y personalidad, etnografía de la infancia y *Educational Anthropology* desde 1954 (hay diferentes desarrollos en cada época de los 50, 60, 70 y 80). Los temas estudiados en los 80 son: transmisión de conocimiento cultural, etnografía y estilos de aprendizaje”. Por su parte la *Antropología pedagógica alemana*, aunque no han faltado interpretaciones antropológico-culturales de la educación, se ha fundamentado sobre la filosofía. La década de 1950, fue el comienzo de la antropología pedagógica con la publicación de una obra de *Derbolav* en 1951. En 1958 el filósofo existencialista *O.F. Bollnow*, escribió una de sus obras más aceptadas.

tradicional. Y ahí es donde se encuentra, precisamente, el campo de la Antropología Pedagógica. La Pedagogía, en efecto, no es otra cosa que el acompañamiento, la asistencia y el apoyo prestados a la naturaleza del educando en el proceso de su expansión hacia adentro, de su perfeccionamiento interior. Tanto en sus estructuras y funciones somáticas como, sobre todo, en sus funciones y estructuras psíquicas, que necesitan irse haciendo en cada uno, irse humanizando poco a poco, sin prisas contraproducentes y sin pausas esterilizantes, hasta alcanzar la perfección, siempre relativa. Y es claro que estudiar al individuo humano desde éste ángulo representa hacer verdadera 'Antropología' y, por añadidura, 'Pedagógica', en cuanto orientada directamente a fomentar cualquier tipo de autoproyección hacia afuera.

La Antropología Pedagógica hace parte del enfoque antropogenético y el adjetivo genético empleado aquí nada tiene que ver con genes sino con génesis (desarrollo evolutivo interno del sujeto). Este enfoque antropogenético toma al hombre -a cada hombre- como naturaleza individual en expansión. Aquí hay una visión centrada en el hombre, que presta atención al educando real: encarnado, biológico y biográfico que está en vías de humanización, es decir, como proyecto de hombre (Ferrero, 1998: 197).

2.2 Planteamientos básicos de la Antropología Pedagógica

Un tema central de la Antropología Pedagógica es el hombre como un ser educable y necesitado de educación -*homo educandus et educabilis*- (Roth, 1970; Arnold Gehlen, 1993). Por su parte, autores como Scheuerl (1985), Mollenhauer (1990) y Wulf (1996, 2004) están orientados hacia la historicidad y la reflexividad. "Estos autores insisten en la observación de las imágenes de hombre inmanentes de la Pedagogía e intentan una reconstrucción de la historicidad de las perspectivas, métodos y contenidos, mediante el empleo de nuevos planteamientos y modelos de pensamiento" (Wulf y Zirfas, 2001: 71).

La Antropología Pedagógica elige un campo de reflexión en el que estudia al hombre/mujer como ser formable, capacitado y necesitado de educación. La necesidad de educación hace que el ser humano tenga capacidad de perfectibilidad, subjetivación, hacerse cargo de sí y desarrollar potencialidades. En este sentido, la Antropología Pedagógica se sitúa en el espacio de la formabilidad (Herbart, 1920). Los planteamientos fundamentales de la Antropología Pedagógica que se toman acá como presupuestos básicos son la 'necesidad de educación' y el planteamiento de una 'teoría de la

formación', que se articula necesariamente con una idea antropológica, dado que la formabilidad presenta al hombre como un ser con disposición para la educación y la formación (*homo educandus et educabilis*).

2.2.1 El hombre como un ser educable y necesitado de educación

Para Scheler (1938: 64) el hombre tiene un mundo, tiene una esfera abierta de cosas; el hombre está abierto al mundo. También el hombre puede objetivarse a sí mismo, posee autoconciencia y, a diferencia del animal, que no se posee a sí mismo, que no es dueño de sí, y, por ende, tampoco tiene conciencia de sí, el hombre tiene la facultad de desligarse de la presión de lo biológico y, como portador de un espíritu, no está encadenado a los meros instintos, no se adapta al medio ambiente como un animal, sino que es capaz de elevar el medio ambiente a la objetividad y de alejarse para convertir un medio en mundo, y además, puede convertir en objetiva su propia constitución fisiológica y psíquica y cada una de sus vivencias psíquicas. Sólo por esto puede modelar libremente su vida.

Como el hombre está abierto al mundo, tiene la capacidad para ser impresionado por el mundo exterior, aunque el hombre aparece al comienzo de su vida como un ser dependiente y no desarrollado, tal como lo señalan Speck y Wehle (1981: 528):

"El niño recién nacido es el más desprotegido de la naturaleza (Herder); es un ser orgánico deficiente, insuficiencia que no se puede remediar sin ayuda ajena (Gehlen); la comparación del estado de desarrollo del hombre y del animal en el momento del nacimiento da pie para caracterizar al lactante humano como parto fisiológico prematuro, que sin el seno materno social no está capacitado para vivir (Portmann); es un animal no fijado (Nietzsche)".

Esta apertura del hombre al mundo, que al principio parece limitada, hace que el hombre, a diferencia del animal, se tenga que construir en un mundo cultural socialmente establecido. En esta perspectiva teórica, el hombre es visto como un ser plástico, maleable, no fijado definitivamente. "Con una denominación o con otra, lo que se pretende aseverar es que el recién nacido viene al mundo envuelto en deficiencias estructurales y funcionales de diversa índole" (Ferrero, 1999: 157). Para este autor, la condición abierta o indeterminada afecta: *la estructura orgánico-funcional o corpórea*, que aún no está hecha (madura) para actuar con la eficacia mínima, ni en órganos aislados, ni integradamente en conjuntos funcionales; *la estructura afectiva*, porque los impulsos humanos afectivos no están programados de antemano por la naturaleza. A

diferencia de los animales, cuya respuesta a los estímulos se da en una sola dirección, en los humanos la respuesta se abre a diferentes alternativas; por ello, el hombre se halla abierto a ser más hombre a través de su indeterminación afectiva; *la estructura específicamente humana*, representada por la inteligencia y la capacidad de tomar elecciones libres. El hombre es algo indeterminado, impredecible, abierto; por ello, el hombre al nacer es un proyecto humano en el que el hombre debe hacerse⁷⁰ y, en este su hacerse, la existencia adquiere su mismidad y su ser; *la estructura espiritual*, que es el fenómeno específicamente humano de la conciencia entendida como apertura al conocimiento de sí mismo por el poder de reflexión y ensimismamiento. “El hecho de que el hombre pueda tener una representación de su yo le realza infinitamente por encima de todos los demás seres que viven sobre la tierra. Gracias a ello es el hombre una persona, un ser totalmente distinto por su rango y dignidad” (Kant, 2004: 25); finalmente, el niño recién nacido presenta una naturaleza abierta e indeterminada hacia el desarrollo cultural.

Estas estructuras que presenta Ferrero dan lugar para decir que el hombre tiene el proyecto de hacerse. Además, que está ante una naturaleza necesitada de expansión, apertura, de futuro. “Lo que plantea ante el recién nacido no es tanto su necesidad de perfeccionamiento, que resulta evidente dada su condición gravemente deficitaria. Lo que ahora nos desafía es, más bien, si esa necesidad exige absolutamente intermediarios externos. En otros términos, se nos plantea el problema de la necesidad de educación” (Ferrero, 1999: 161).

⁷⁰ Ferrero (1999: 158, 159) dice: el verbo hacerse acumula tres matices. Un primer matiz de simple constatación: el hacerse (el tener que hacerse) excluye el estar ya hecho del todo. En un segundo matiz, de carácter interpretativo, hacerse se contrapone al simple dejarse hacer, en virtud, por ejemplo, de un proceso evolutivo prefijado (caso del animal) por la naturaleza; esto supondría algún tipo de naturaleza al mismo tiempo abierta y programada. Finalmente, en un tercer matiz, el hacerse, aplicado al hombre, incluye a su vez tres hipótesis: a) o bien la de un solo proceso abierto de expansión interior indefinida; b) o bien la de un proceso igualmente abierto e indefinido, estimulado desde afuera; c) o bien ambas cosas a la vez. En cualquier caso, conviene destacar que el hacerse lleva consigo la idea de virtualidad. Todo aquello que el sujeto aún no es y que puede llegar a ser, se dice que tiene en él una existencia virtual.

Siguiendo a Brezinka⁷¹ (1990: 200, 213), cuando expone el concepto de necesidad de educación, puede decirse que, a diferencia de lo que ocurre en el lenguaje jurídico, no se trata del significado originario de necesidad como carencia, porque la expresión estar necesitado de educación no pretende indicar que es algo de lo que uno carece, sino que alguien necesita de la misma, tiene necesidad de ella. Cuando se dice que una persona está necesitada de educación, lo que se quiere significar es que tal persona tiene necesidad de la misma, la necesita, es preciso que sea educada; que la educación es para ella algo necesario y hasta indispensable.

Por necesidad de educación entiende Brezinka (1990: 213) “la característica del hombre de depender por necesidad natural de las acciones de otros hombres, con las que éstos intentan mejorar, en algún aspecto y de una forma duradera, la trama de sus disposiciones psíquicas (su personalidad), o conservar los elementos de la misma que se consideran valiosos, o impedir la formación de los que se estiman como malos”. Este concepto reposa en la idea que el hombre, como única criatura que tiene que ser educada, sólo puede llegar a ser hombre mediante la educación.

Como el hombre aparece al comienzo de su vida como un ser dependiente y no desarrollado, ello lo hace un ser necesitado, que requiere ayuda y está necesitado de educación, pues la educación ocupa un lugar especial entre las necesidades humanas, dado que la educación remedia el carácter no acabado del hombre, y es allí donde se manifiestan a la vez capacidades, se descubren potencialidades, se apunta a la autonomía, a la responsabilidad, etc. La educación es la que ayuda al hombre a que se humanice, pues

⁷¹ Este autor hace un análisis semántico de la expresión necesidad de educación. Este es el significado etimológico: el sustantivo *Bedürftigkeit* (necesidad) significa originariamente una carencia. Corresponde a la palabra latina *egestas* (miseria, pobreza, indigencia, carencia). Este significado se ha mantenido hasta hoy en el lenguaje jurídico, en el que se entiende por *Bedürftigkeit* la carencia personal del sustento necesario, la incapacidad para proveerse del propio sustento adecuado y para cumplir la obligación legal de mantener a los allegados. El sustantivo es una derivación del verbo *bedürfen* (necesitar; latín: *egere* = estar necesitado, en la miseria; carecer de lo necesario, tener necesidad, estar desprovisto, no tener, pedir, desear). Deriva a su vez del verbo *dürfen*, cuya significación fundamental es la de carecer y que tiene relación con *darben* (sufrir carencia de lo necesario). *Bedürfen* significa tener gran necesidad, no poder prescindir de; ser necesario, especialmente cuando por algún tipo de carencia no se puede alcanzar el objetivo; tener necesidad de algo, necesitar.

A comienzos del siglo XIX se estableció esta distinción en el uso lingüístico entre *Bedürfnis* y *nötig haben*: ‘con ambos se señala una carencia de medios para determinados fines, pero de tal modo que *Bedürfnis* expresa una carencia *sentida* o pensada, mientras que *nötig haben* expresa una carencia que ni se siente ni se piensa. El adjetivo *bedürftig* se encuentra ya en el medio y tardío alto alemán. Requiere un complemento en genitivo: por ejemplo, estar necesitado de dinero, de consuelo, de ayuda. La palabra tiene todavía hoy dos significados: 1) necesitar, tener necesidad de una cosa o de una persona, y 2) ser pobre, sufrir privación. El primer significado lo traduce el latín *necessarius*; el segundo, *egenus*.

el hombre necesita aprender a ser lo que es⁷², expresión que aparece también Comenio en su “*Didáctica Magna*”: el hombre, si quiere llegar a ser hombre, ha de ser educado.

Según Speck y Wehle (1981: 527), cuando se intenta describir el fenómeno de la necesidad de la educación desde el punto de vista de la Antropología Pedagógica, “se pretende obtener que la educación misma aporte un esclarecimiento de la necesidad de educación y se quiere analizar la exigencia de educación en razón de la relevancia antropológica de ésta”. Siguiendo al autor, la necesidad de educación se manifiesta como indigencia, que abarca, al mismo tiempo, cuidado y trato, oferta y requerimiento, consejo y ayuda, instrucción y acción en común, comprensión y confianza, actividad propia y dirección.

Por lo tanto, desde la Antropología Pedagógica, ser humano es tener que hacerse constantemente a través de la educación, pues, mediante la *paideia*, se realiza el inacabable proyecto humano. El hecho de que el ser humano es un ser carente que no está acabado, que es un ser desvalido, necesitado y expuesto es, a su vez, un *ser carente y consciente de esa carencia*, es un ser necesitado de educación, que tiene la fuerza que lo empuja hacia un continuo incesante de hacer y hacerse. En la didáctica crítica (Klafki, Derbolav), el hombre es un ser haciéndose, en devenir, un ser ubicado entre lo finito y lo infinito, histórico, aprendiendo siempre y constituyéndose en ese aprendizaje como inacabado.

La educación tiene que ver entonces con el proceso de estructuración de la personalidad del individuo, en tanto es un ser flexible, maleable, cambiante y con capacidad de auto-transformación. Es precisamente a partir de la relación con el otro, de la ayuda del otro, como se actualizan los modos de ver y de obrar, se desarrolla la capacidad de expresión, de la individualidad, se despierta la capacidad de tener vivencias significativas, se potencia una acción responsable consigo mismo, con el otro y el mundo, se integra a una cultura y, a su vez, se transforma.

⁷² Esta base teórica de la Antropología Pedagógica se encuentra esbozada en: BARRIO, José Maria. Elementos de antropología pedagógica. Madrid: Ediciones Rialp, 1998, 31-33. Allí el autor expone que el hombre necesita aprender a ser lo que es porque la Biología no se lo ha resuelto, como a los demás animales. Para el hombre, vivir es hacerse la propia vida. El hombre necesita aprender a ser lo que es -y antes, saber lo que es, de alguna forma- porque puede acabar siendo, en su actuación, en su comportamiento, justamente lo que no es. Ser humano no es sólo un acontecimiento meramente natural; a uno no le sale ser persona humana sencillamente de un modo espontáneo, natural o innato.

La necesidad de educación permite reconocer un rasgo de la particularidad humana, que tiene carácter no sólo fáctico, sino al mismo tiempo normativo. La idea que el hombre tiene de sí ostenta la impronta de su respectivo conocimiento de la dependencia de la educación e incluye fines que cada uno se fija en consideración de su ser humano. La educación tiene también que ver con el proceso de crecimiento, pero sobre todo con las concepciones del fin y del valor, con la vivencia, el sentir y el pensar seguro de sí, y con el obrar responsable (Speck y Wehle, 1981: 527). El hombre, en la Antropología Pedagógica, se nos presenta como un ser formable que requiere, precisamente, la educación para constituirse en humano.

2.2.2 La Antropología Pedagógica y la pregunta por la formabilidad

A partir de la Pedagogía, como ciencia de la educación, donde se investiga y reflexiona en forma teórico-práctica sobre la educación y la formación, se hace necesario explicitar cómo se entiende, de manera general, los conceptos de educación y formación⁷³. Según Vierhaus (2002: 10), el concepto de formación ha sido utilizado, desde la época de la Ilustración, por algunos autores como sinónimo de educación; incluso dice que “no se pueden trazar (entre ambas palabras) una nítida división conceptual”. Sin embargo, en la lengua alemana se suele designar la educación con dos términos que tienen sentido muy diverso: *Bildung*⁷⁴ y *Erziehung*.

El primero procede del verbo *bilden*, que significa formar o conformar; habitualmente se utiliza con el sentido de construcción humana (*Menschenbau*): dotar al hombre de habilidades o conocimientos. *Erziehung* tiene más bien un sentido socrático; procede del verbo *ziehen*, que significa tirar de, sonsacar, y, por tanto, presupone que hay algo dentro. Como es sabido, Sócrates comparaba la labor de educar con la de la partera, que asiste y ayuda al parto. “El acto educativo no estriba en otra cosa que en ayudar a hacer explícito lo implícito, lo que en algún sentido ya se sabe, aunque quizá de una manera no

⁷³ Se entiende formabilidad como capacidad para formarse y también puede entenderse como educabilidad. “Herbart, al comienzo de su pedagogía, dice que el concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. Después dice que el concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión” (Luzuriaga, 1991: 201).

⁷⁴ Para Gadamer (2003: 38), “el término alemán *Bildung*, que traducimos como formación, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. No traducimos dicho término por cultura porque la palabra española significa también la cultura como conjunto de realizaciones objetivas de una civilización, al margen de la personalidad del individuo culto, y esta suprasubjetividad es totalmente ajena al concepto de *Bildung*, que está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal”.

formulada ni temática, empleando para ello el diálogo, la interacción por medio de la palabra” (Barrio, 1998: 83).

En el planteamiento que hacen Speck y Wehle (1981: 269) acerca del concepto de formación, señalan que la educación significa acción desde fuera sobre el hombre en devenir. Es el conjunto de las medidas necesarias para guiarlo. La formación designa el proceso de desarrollo, en el que se manifiesta al exterior algo interior. No es, sin embargo, un proceso de desarrollo a manera de una fuerza que se impone hacia fuera sin quedar contrarrestada por una realidad resistente. La formación tiene lugar en un intercambio con el mundo; no es un proceso orgánico que se lleva a cabo por sí mismo, a la manera del crecimiento de una flor, sino que es inconcebible sin educación⁷⁵. Del mismo modo, para Luzuriaga (2001: 162), el término formación en la Pedagogía proviene del neohumanismo del siglo XVIII, como formación interior, como acuñación o modelación espiritual por medio de la cultura. También Luzuriaga sistematiza algunos de los significados atribuidos a la formación como: desarrollo interior, de dentro hacia fuera; es el fin de la educación; es el proceso de formación de la personalidad; representa la participación en la cultura, la asimilación de ésta. A su vez, Luzuriaga (2001: 163) presenta las definiciones que algunos autores han dado a la formación, por ejemplo:

Para Pestalozzi, formación es la “elevación de esas fuerzas de la naturaleza humana a la pura sabiduría de la humanidad, es el fin general de la educación de los hombres”; Kerschensteiner la define como “la formación del individuo es facilitada por aquellos bienes culturales cuya estructura espiritual es adecuada total o parcialmente al grado de desarrollo dado de la forma de vida individual”; para Otto Willmann “puede definirse la formación como el conjunto de instituciones, disposiciones y medios que auxilian al individuo para que se incorpore y asimile determinados conocimientos, puntos de vista generales y universalmente válidos como elementos fecundos, libremente disponibles de la vida espiritual y para que alcance con ello determinado grado de capacitación ético-espiritual”; Max Scheler la entiende como “el proceso mediante el cual el mundo grande, el macrocosmos se concentra en un foco espiritual de carácter individual y personal, el microcosmos; en Teodor Litt “formación es aquella constitución del hombre que le coloca en condiciones de poner orden, tanto en sí mismo como en sus relaciones con el mundo”; Kant afirma “únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre”; para Herbart “el concepto fundamental de la Pedagogía es la educabilidad del alumno”.

⁷⁵ Sin embargo, es necesario aclarar que Speck y Wehle (1981: 267), dicen que “es imposible formular un enunciado homogéneo sobre el concepto de formación en la pedagogía de la actualidad. Hay tres concepciones contrapuestas. Según la primera, es imposible emplear todavía en alguna manera el término formación como concepto del lenguaje técnico pedagógico; en la segunda, la formación hace el papel de concepto al que se recurre para todo; en la tercera tiene lugar una puntualización razonable del concepto de formación, partiendo de la cual es también posible una toma de posición sobre el tema formación y educación, formación y enseñanza”.

Por educabilidad se entiende la posibilidad de educar, es decir, formar, modificar o dirigir la vida humana; “Comenio apunta a una educabilidad perfecta del hombre, Rousseau a una realización del derecho propio del niño a su desarrollo en un entorno determinado por el amor y el sueño de Humboldt apunta a un hombre no limitado por estrechas consideraciones utilitarias, sino formado con ayuda de la cultura griega” (Wulf, 2004: 27). Por su parte, Benner (1990:10) señala que la diferenciación entre educación y formación en la Pedagogía contemporánea se puede dar por concluida; dice que resulta posible reconocer las cuestiones de índole teórico-educativa, como distintas, ciertamente, de las de carácter teórico-formativo, esto es, en su peculiar referencia las primeras a la forma de interacción pedagógica, y las segundas a los fines de la praxis pedagógica, pero, en definitiva, como complejos temáticos de igual peso e importancia. Siguiendo a Benner (1990:25):

“El planteamiento temático de la teoría de la formación se distingue del de la teoría de la educación en que en el primero no se aborda la forma adecuada que en concreto debe revestir la actuación pedagógica, sino las tareas y fines de la praxis pedagógica. De modo similar a cómo se hace a propósito de los efectos que se derivan de la interacción pedagógica y, a la vez, inciden en ella, también a la hora de precisar las tareas de la praxis pedagógica se las agrupa en dos esferas, una individual y otra social. Y lo mismo que en el caso de la actuación pedagógica concreta, tampoco genera la teoría de la formación las tareas y los fines pedagógicos: su propósito es el de analizar y juzgar la determinación ya previamente establecida de dichos fines y tareas de la interacción pedagógica, a la que subyace como principio constitutivo de la dimensión individual de la acción y del pensamiento pedagógicos el de la maleabilidad, y como principio regulativo de la dimensión social de la pedagogía la idea de una relación no jerárquica entre las distintas praxis en que se concreta la actividad humana. En el centro de la teoría de la formación se halla el problema de la mediación ilativa entre la definición individual y la social del hombre, por la que se evita sacrificar a los individuos en aras de la sociedad, por un lado, y hacer de la praxis humana en su conjunto un campo de juego de la arbitrariedad y la autorrealización individuales, por otro”.

Además, para Speck y Wehle (1981: 174) las teorías⁷⁶ formales de la formación definen la formación a partir del sujeto, en función del desarrollo y fomento de sus posibilidades, no de los contenidos y de su significación objetiva. Naturalmente, con esto no se quiere decir

⁷⁶ Speck y Wehle (1981: 267-297), señalan como teorías de la formación las siguientes: Teoría de la formación formal, Teoría de la formación categorial, Teoría dialogística de la formación y Teoría de la formación técnica; y Benner (1998: 77-99), muestra las polémicas existentes entre la educación afirmativa y no afirmativa, así como la formación afirmativa y no afirmativa. Del mismo modo, Benner (1998: 133) presenta las diferencias entre teoría de la educación y teoría de la formación. Mientras la teoría de la educación es una teoría de la eficacia pedagógica, la teoría de la formación se ocupa de la reflexión sobre el destino del hombre y las tareas propias de la actividad pedagógica.

que la formación se pueda llevar a cabo sin contenidos, sin determinadas aplicaciones a objetos. La concepción formal de formación no se muestra interesada por los contenidos en cuanto contenidos, sólo les reconoce importancia pedagógica si contribuye al desarrollo de las capacidades individuales.

2.3 La Antropología Pedagógica como foco de análisis metodológico para ver las imágenes de hombre

La Antropología Pedagógica, como un modo de observación antropológico en la pedagogía, toma para el desarrollo de esta tesis doctoral una vertiente metodológica que permite explicitar cuáles son las imágenes de hombre⁷⁷ que subyacen en el pensamiento de los autores que más han influido en la configuración conceptual de la Educación Física en Colombia, en Jean Le Boulch en la Psicomotricidad, José María Cagigal en el Deporte Educativo, Pierre Parlebas en la Praxiología motriz y Manuel Sergio en la ciencia de la Motricidad Humana.

⁷⁷ Cf.: algunos de los autores que han trabajado el concepto de imagen de hombre: Scheuerl (1985: 22ss), este autor señala que la cuestión acerca de las imágenes del hombre es reciente y se remonta básicamente a Dilthey. Este autor también presenta la visión de hombre en J.A Comenius, J.J.Rousseau, J.H. Pestalozzi, Kant y Herder. Barrio (1998,39ss), desarrolla como imágenes de hombre la imagen occidental-cristiana, según Platón, Aristóteles y el cristianismo; la imagen dinamicista-biologicista, desde las teorías evolucionistas de Darwin y Lamarck, la sociología funcionalista de Durkheim y el vitalismo de Nietzsche; y la imagen del hombre subyacente en el marxismo. Gehlen (1993: 61ss) expone una imagen de hombre como un ser carencial y como un ser activo, del mismo modo, presenta la imagen de hombre a la luz de la antropología moderna, con base en el presupuesto que toda teoría del hombre está condicionada por la época, idea que desarrolla con autores como Schopenhauer, Freud, Weber y Kant. Fullat (1997, 17ss), muestra como el concepto mismo de hombre depende del proceso histórico, en el siglo XVII, con Descartes, el ser humano es alma pensante más cuerpo extenso; en el siglo XVIII, con Kant, el ser humano es una persona que hay que tomar como fin y no como medio, con Hume y Linneo es una suma de fenómenos observables sensitivamente; en el siglo XIX con Maine de Biran, el ser humano es sentido íntimo, con Comte y Marx es un hecho social; en el siglo XX con Nietzsche, Jaspers, Heidegger y Sartre, el ser humano es un proyecto de existencia, con Foucault, Lacan y Lévi-Strauss es estructura de estructuras. Hamann (1992:39ss), expone las imágenes de hombre según distintas épocas con base en la imagen occidental clásica cristiana del hombre como homo sapiens, la imagen naturalista o biologicista del hombre, o teoría del homo faber, y la imagen del hombre en el marxismo materialista. Ferrero (1999: 180ss), presenta las imágenes antropológicas del hombre en la historia, a partir de las imágenes clásicas del homo sapiens y del homo faber, y como imágenes contemporáneas presenta la imagen de las gradaciones, de los estratos, biologicista, ambientalista, psicodinámica y existencial. Dienelt (1979:43ss), muestra como imágenes de hombre el ser instintivo, el ser defectivo, el ser espiritual, la perspectiva cibernética y existencial. Wulf (2004: 111ss), no sólo teoriza acerca de la imagen en el campo de la pedagogía, sino que también ofrece pautas para entender la génesis humana. Zirfas (sf), aquí dice el autor que en Rousseau no hay una imagen implícita de hombre y su tesis es que en el pensamiento de Rousseau no se puede hablar de un hombre por antonomasia, de un hombre en sí, de una esencia de hombre. Beorlegui (1999), introduce la polémica entre dos modelos antropológicos el homo faber y el homo ludens. Huizinga, (2002), muestra a partir del estudio de juego como fenómeno cultural la imagen de hombre ludens. Coca (1993), expone la imagen de hombre deportivo, fundamentalmente, a través del hombre gestual, lúdico, competitivo y recreado.

A su vez, el planteamiento que hace Otto F. Bollnow de la Antropología Pedagógica como un modo de observación antropológico en la Pedagogía permite no sólo comprender el contexto pedagógico de la Educación Física dentro de un plano antropológico, sino también reconocer, en su sentido pedagógico, fenómenos no observados hasta el momento y es el modo como aparecen o no las perspectivas de comprensión del hombre como ser formable, educable, capacitado y necesitado de educación en los discursos de la Psicomotricidad, en el Deporte Educativo, en la Praxiología motriz y en la ciencia de la Motricidad Humana.

El trabajo sobre las imágenes de hombre de la Antropología Histórico-Pedagógica parte del presupuesto de que la realidad es construida por el hombre de un modo social y cultural. Dentro de este contexto, la cultura es entendida como un conjunto complejo de representaciones, imágenes, formas de pensar, formas de sentir, valores, significados, etc., que se materializan en sistemas simbólicos, en formas materiales y artefactos (Runge, sf). Es decir, aquí la Antropología Pedagógica se convierte en un punto de análisis metodológico, cuyo foco es ver qué imágenes de hombre se han forjado algunos autores contemporáneos relevantes para la Educación Física en Colombia e interpretar la concepción de educación que se puede desentrañar en los discursos de los autores.

Señala Scheuerl (1985: 23) que la expresión imagen del hombre es obviamente equívoca: puede significar imagen directriz, ideal, norma y finalidad; o puede referirse al conjunto de los conocimientos humanos de una época, de un autor, al estado (literario, científico, filosófico) de las respectivas opiniones antropológicas. Se puede entender, asimismo, como la representación intuitivamente anticipada del objetivo de la vida verdadera y buena o como la quintaesencia de intuiciones analítico-estructurales precisamente de lo demasiado humano.

En este trabajo doctoral se parte del presupuesto de que “toda pedagogía implica una imagen del hombre” (Scheuerl, 1985: 22); por ello, la pregunta del hombre en la educación⁷⁸ ha estado siempre presente, sea de manera implícita o explícita, porque sin

⁷⁸ Scheuerl (1985: 19) dice que en tal situación se parte de la hipótesis básica formulada con frecuencia desde los tiempos de Dilthey según la cual toda pedagogía medianamente consecuente -ya se trate de una praxis coherente o de una teoría argumentativa- lleva inherente, explícita o implícitamente, una idea del hombre, una imagen de lo que es el hombre y de lo que éste puede y debe ser. Nohl (1974) ha elaborado categorías para describir y analizar la estructura de la persona humana así como medidas formadoras del carácter sociopedagógicas y criterios de enjuiciamiento, hasta en la tesis de Heinrich Roth, se podría demostrar que todos los sistemas pedagógicos o hipótesis sistemáticas contienen

presupuestos sobre el hombre no es posible construir un pensamiento pedagógico, pues una concepción de educación necesariamente está anclada a una idea antropológica. Así lo señalan Kamper y Wulf (citados por Wulf, 1996: 84) <<toda percepción, reflexión, acción e investigación en educación contiene presupuestos antropológicos. Si la antropología apunta al perfeccionamiento del hombre, contiene necesariamente ideas antropológicas sobre la capacidad de ser formado del ser humano y sobre los límites en que resulta influenciado o sobre su carácter incorregible>>.

La educación no sólo proyecta imágenes de hombre individuales o colectivas que se corresponden con la época y que son construcciones culturales, y además, el hombre se hace a través de la educación, “el hombre es lo que la educación hace de él” (Kant, 2003: 20), pues la educación apunta hacia la constitución de un cierto tipo de hombre y para ello dispone también de un repertorio de imágenes que, incluso, determinan la manera de ver el mundo. Las imágenes de hombre que se explicitan cumplen una función orientadora para entender la concepción de educación que aparece en determinado discurso pedagógico; además, en esas ideas, representaciones o imágenes se exponen las formas ideológicas, los aspectos valorativos y normativos con las que los autores visualizan la realidad social.

La Antropología Pedagógica, como foco de análisis, parte del hecho de que el hombre construye la realidad social y culturalmente y produce imágenes con base en un sistema de creencias, representaciones, valores, formas de pensar, de sentir, etc., que se materializan de múltiples maneras. En este caso interesa hacer explícitas las imágenes de hombre que subyacen o están detrás o debajo en los discursos de la Educación Física. Representaciones o imágenes que en los autores no aparecen, necesariamente, explicitadas y que merecen ser reconstruidas e interpretadas.

En síntesis, cuando se habla de imagen de hombre en esta investigación se hace referencia a sacar a la luz o explicitar las antropologías implícitas -imágenes de hombre- que se encuentran en el fondo del pensamiento de los autores de la Educación Física. Para Scheuerl (1985: 19), las imágenes del hombre que constituyen la base de las ideas

una antropología pedagógica o tienden a ella (Roth, 1970). Bollnow (1984) “ha vuelto a insistir recientemente: toda Pedagogía se basa en una determinada antropología. (Sus)... conceptos fundamentales no tienen por qué ser conscientes en todos los casos”. Como postulado, esta tesis se encuentra en todos los proyectos e hipótesis mencionados hasta ahora de las Antropologías Pedagógicas; y se repite unánimemente en numerosas colecciones de textos, así como en los libros de texto y en los manuales.

pedagógicas de las diferentes épocas y pueblos, de los movimientos y escuelas o de los pedagogos particulares, pueden consignarse por escrito en textos o permanecer implícitas, siendo posible reconstruirlas y descubrirlas a partir de ciertos síntomas en el trasfondo de una pedagogía. En todo caso requieren ser interpretadas.

Es necesario señalar que más que sacar a la luz los diversos modelos antropológicos de la imagen de hombre (occidental-cristiana, biologicista, existencialista, cibernética, entre otras), desde la perspectiva antropológico-pedagógica la pregunta por el hombre adquiere un tono pedagógico, es decir, en términos de la educación y la formación, y se trata de dar cuenta de cómo se ha formado el hombre.

Explicitar la imagen de hombre que se encuentra implícita en los autores que más han influenciado el discurso de la Educación Física contemporánea en Colombia, implica poderla reconstruir, hacerla parecer, nombrarla e interpretarla. Se trata de dar cuenta de las imágenes de hombre que se han forjado los autores, porque aunque ellos, de algún modo, tienen una idea antropológica en la Educación Física, no se encuentran, en muchos casos, expresadas de manera explícita; por ello el interés de ver que hay detrás de la Psicomotricidad, del Deporte Educativo, de la Praxiología Motriz y de la Ciencia de la Motricidad Humana con respecto a la imagen de hombre⁷⁹.

2.4 Hacia una Antropología Pedagógico-Fenomenológica

El hombre o el ser humano en la Antropología Pedagógica se presenta como un ser con disposición para la educación y la formación (*homo educandus et educabilis*). Esta dimensión antropológico-pedagógica entiende al hombre como un ser abierto al mundo, que tiene una estructura *poiética* que le permite una continua autoconfiguración; por ello el hombre es, en gran medida, lo que él cree ser y lo que quiere ser. Así como lo indica Ortega y Gasset (1958:38): “el ser humano es por doble motivo *causa sui*: tiene que hacerse, pero, a la vez, tiene que decidir en qué dirección y hacia qué meta quiere hacerse”.

⁷⁹ Estas imágenes de hombre se pueden reconstruir entendiendo qué dicen de la visión del hombre, cómo las expresan los autores, cómo lo dicen, cómo la escribieron, qué autores toman como referencia, cuál es el contexto cultural del autor, cuál es la visión de los procesos educativos y formativos que le adjudican a la Educación Física, entre otros.

En la respuesta de Max Scheler (1938: 62) a la pregunta por el hombre⁸⁰ plantea que éste, a diferencia de los animales, posee un principio que es esencialmente humano, el espíritu. La propiedad de un ser espiritual es la independencia, la libertad, la autonomía, la objetividad y la conciencia de sí mismo, y, como es un ser espiritual, no está vinculado sólo a sus impulsos y a su biología, sino que es libre frente al mundo circundante el hombre tiene un mundo, tiene una esfera abierta de cosas y está abierto al mundo, a nuevas posibilidades de ser y de actuar. Como es un ser portador de espíritu ya no se adapta al medio ambiente como un animal ni obra gracias a los meros impulsos vitales, sino que es capaz de elevar el medio ambiente a la objetividad y es capaz de aprehender la realidad objetivamente.

En Scheler, además de que el hombre es portador de espíritu, también es un cuerpo que, en el mundo, se mueve de manera distinta al animal, pues entre el espacio y el tiempo están las sensaciones kinestésicas y, solo en el hombre, el espacio y el tiempo primitivos se convierten en un espacio vivido, en un tiempo vivido, sentido, vivenciado y anclado a la subjetividad. En el hombre, el cuerpo-propio es el punto de referencia para el espacio y por ello mi cuerpo viviente es el punto central de la orientación espacial; este punto no es un vacío en el espacio, sino algo que se sitúa en la unidad del propio cuerpo y es el cuerpo viviente el que nos ubica en el espacio y en el tiempo; a partir del cuerpo captamos la proximidad, la lejanía, la dirección, etc., y también a partir del cuerpo-propio es como captamos las dimensiones del tiempo en su presente, pasado y futuro.

La dimensión de la espacialidad y la temporalidad del cuerpo-propio son peculiares y no es una dimensión constitutiva como en los objetos o en los animales; en el ser humano, el cuerpo-propio es punto de referencia para el espacio, para el tiempo y para moverse en el mundo. “El hombre -en cuanto persona- es el único que puede elevarse por encima de sí mismo -como ser vivo- y partiendo de un centro situado, por decirlo así, allende el mundo tempo-espacial, convertir *todas* las cosas, y entre ellas también así mismo, en objeto de conocimiento” (Scheler, 1938: 72).

⁸⁰ En el pensamiento de Max Scheler se reconoce, entre otras, una época fenomenológica cuyo tema central es la ética, y aunque se adhiere a los principios de la Fenomenología de Husserl, quien fue su maestro, se distancia de él para aplicar la intuición eidética de la Fenomenología a la Ética y a la teoría de los valores. Otra época del pensamiento del autor fue Antropológico-Filosófica, en ella se centra la reflexión en el estudio del hombre.

Al hombre estar abierto al mundo es capaz de objetivarse a sí mismo, es decir, de poseer conciencia de sí, ya que ésta es una capacidad propia del ser humano que permite que pueda convertir en objetiva su propia constitución biológica y cada una de sus vivencias y, por ello, modelar libremente su vida.

Siguiendo a Gehlen (1993), a pesar de que el hombre es un ser *educandus y educabilis* no tiene ninguna meta marcada porque él mismo se constituye en su propio artífice, de tal modo que si el hombre se nos aparece como un ser deficiente es tarea del mismo hombre remediar su peculiar indigencia. Helmuth Plessner, otro autor que pretende superar los dualismos acerca del hombre, le aporta a la Antropología al definir al hombre como un ser excéntrico, en el cual el hombre está dentro y fuera del propio mundo ya que está orgánicamente ligado y, a la vez, se constituye así mismo social e históricamente. La distancia que el hombre interpone entre sí y el mundo le permite planear su propia existencia en una especie de libertad condicionada.

La idea de hombre en Plessner (1960), como *ser excéntrico*, la instituye a partir de dos categorías: posicionalidad y excentricidad. Con el concepto de posicionalidad, el autor define la estructura fundamental de los seres vivos, diferenciándose de este modo lo viviente de lo no viviente; al modo de estar de lo viviente lo denomina posicionalidad y a diferencia de lo no viviente, los seres vivos pueden estar allí no porque lo han puesto, sino como resultado de una estructura interior. En los seres vivos, el modo de estar no está vinculado con un lugar natural.

De este concepto de posicionalidad se sirve Plessner para distinguir lo viviente de lo no viviente, como también para distinguir, de este mismo concepto de posicionalidad, los diversos modos de estar en posicionalidad. Por ejemplo, los seres que poseen postura céntrica (planta y animal) de los que poseen postura excéntrica (el hombre).

El ser humano vive la posicionalidad de modo reflejo y se experimenta como centro mismo de su posicionalidad sensible-orgánica; y por esto desborda su posición y sale de su centro, es decir, es excéntrico, o, dicho de otra manera, está fuera de sí. Esta “posición excéntrica” (Plessner, 1960, 53-62), le da al ser humano la posibilidad de verse desde fuera y reflexionar sobre sí mismo. La idea de hombre en Plessner como ser excéntrico de conformidad con la categoría de posicionalidad permite interpretar la ‘posición’ particular del hombre en-el-mundo como un ser viviente. En sentido fenomenológico, vida como

estar animado conlleva la mirada del cuerpo animado, viviente, sintiente. Que el hombre tenga la capacidad de ‘ponerse frente a’ es propia del cuerpo animado, pues el hombre es un ser sensible-orgánico que no sólo tiene la capacidad de estar en posición céntrica como, de estar en el aquí y en el ahora de la relación con el mundo circundante, sino que también el hombre posee posición excéntrica, en tanto tiene conciencia de tal posición como de un objeto, reflexionando sobre ella de un modo tal que puede distanciarse de ella y relacionarse consigo mismo.

Para Plessner, el término excéntrico guarda relación con la forma céntrica de la vida; por ello, en la idea de ser humano hay un encaje entre el cuerpo vivido (*Leib*) el cuerpo orgánico (*Körper*), encaje que tiene que ser vivido y realizado continuamente. La excentricidad respecto al cuerpo hace que el hombre experimente, por un lado, que tiene cuerpo (excentricidad), y, por otro, es cuerpo, en la medida en que está centrado en él. “Ambos se entrecruzan y forman una curiosa unidad. Sin duda se dejan caracterizar y distinguir al estudiarlos, pero no pueden estar separados” (Plessner, 1960: 59). Quiere decir que entre ambos órdenes, entre la posición interna en mi cuerpo y la de estar encajado en mí mismo en el espacio de las cosas, hay un entrecruzamiento.

“Mi cuerpo en cuanto contenido de mi campo de visión o de tacto, de mis sensaciones viscerales, motoras o de tensión, está aquí en la misma línea que las demás cosas corpóreas, que aparecen en el horizonte de mi percepción. Lo mismo que si muevo y hago cualquier cosa que si reposo y dejo que obren sobre mí las imágenes del mundo exterior, incluido mi propio cuerpo a él perteneciente, la situación de mi existencia es bífrente: como cuerpo en el cuerpo” (Plessner, 1960: 58).

Es decir, no estoy separado del mundo exterior por un estrato intermedio, que vivo y aprendo desde dentro, sino que en cualquier parte, yo mismo soy una parte del mundo exterior. Entender que entre ambos órdenes hay la necesidad de un recíproco entrecruzamiento quiere decir que hay tanto una posición céntrica como una posición excéntrica que no se agota en ninguno de los órdenes, pues “ni es sólo cuerpo, ni *tiene* sólo organismo (cuerpo). Cada exigencia de la vida física requiere un equilibrio entre el ser y el tener, entre el fuera y el dentro” (Plessner, 1960: 59). Este autor llama persona a un individuo que se caracteriza como ser viviente, que ‘es cuerpo’, que está en el cuerpo y que ‘tiene cuerpo’, por el cual él es ambas cosas a la vez.

En el pensamiento de Plessner se plantea que al animal no le genera ningún problema el tener y ser cuerpo porque está perfectamente centrado, es decir, está centrado en su

ambiente y no puede escapar al determinismo de la Biología; el hombre, en cambio, puede tomar distancia de su realidad biológica y es capaz de hacerse, de construirse, pues en la idea del lugar utópico⁸¹ del hombre, donde su lugar no está asentado definitiva y naturalmente en ningún lugar, el hombre alcanza su lugar con la autoconciencia y por estar en el no-lugar es lo que siempre le da al hombre la posibilidad de hacerse.

Que el hombre sea excéntrico es un fundamento antropológico-pedagógico que implica progresividad, dinamismo, apertura, pues su condición hace que no pueda quedarse quieto, que no admita una definición estática. Además, la idea de hombre como ser excéntrico según la categoría de posicionalidad induce una interpretación del ser humano en su horizonte histórico. Para Plessner, el hombre tiene una naturaleza, unas realidades orgánicas con las que cuenta y de las que parte, es decir, es su realidad centrada, pero también se da en él la excentricidad, como la base de su realidad progresiva, dinámica y no detenible.

Por su parte, la concepción del ser humano en Gehlen (1993) es como ser deficiente y, por tanto, actuante. Esta actuación, por la que el hombre en cuanto tal se constituye, por la cual necesita autocomprenderse, debe ser entendida a partir de la organización biológica del hombre; esta actuación implica en el hombre, como ser viviente, tanto la dimensión espiritual como la vital. Gehlen da razón de esta necesidad de autointerpretación por el hecho de que el ser mismo del hombre conlleva una tarea global que sólo puede ser llevada a cabo a través de tal autointerpretación, ya que su condición de no acabado, de no fijado, de no colocado conlleva precisamente a que el hombre se encuentre constitutivamente en una tarea en la que tiene que tomar postura ante sí mismo, que esboce una imagen de sí, que se recree a sí mismo, que tenga que hacerse.

Que el hombre sea un ser deficiente, que tiene la necesidad de hacerse cargo de sí, indica que tal necesidad se encuentra necesariamente incorporada, encarnada en el hombre como un ser-corporal-en-el-mundo. Además, las funciones y las actuaciones constituyen necesidades vitales que, por lo tanto, están incorporadas, encajadas en la peculiar naturaleza del hombre, lo cual conlleva a una idea aproximativa de la unidad corpóreo-espiritual, es decir, como una antropología que trasciende la postura dualista.

⁸¹ Plessner (1978), entiende el adjetivo utópico como utópico que equivale a no-tópico, no-lugar. El lugar del hombre es su no-lugar, su no tener lugar.

La idea de hombre como ser viviente que, por la estricta necesidad de sostenerse en la existencia, tiene que actuar, implica que tal actuación involucra una postura ante sí mismo y ante el mundo. Un ser naturalmente deficiente solamente puede subsistir corrigiendo por sí mismo su deficiencia, y el hombre, como ser deficiente, hace que tenga que hacerse, siendo ésta una condición de su existencia, que indica que el hombre es un ser constitutivamente sometido a la educación, por la cual se orienta al no presente espacial y temporalmente. En Gehlen, un ser constitutivamente deficiente tiene que ser constitutivamente actuante; el hombre es actuante por necesidad, el hombre tiene actuación y ésta es un moverse transformando el mundo y transformándose él mismo.

2.4.1 El ser-corporal-en-el-mundo en el proceso de hacerse

Autores como Scheler, Plessner y Gehlen ofrecen una imagen de hombre de la cual puede inferirse que el hombre como ser-corporal-en-el-mundo vive sin disociarse del mundo, o más bien, que el hombre vive como un ser en el-mundo, lo cual supone una antropología que no está en función de la dualidad.

El hombre se configura como una realidad abierta y dinámica que se va configurando en el entramado mismo de la existencia. Como expresa X. Zubiri (1998), el ser vivo se caracteriza por su *autós*, por poseer mismidad, pues el carácter específico y real de la situación humana consiste en su carácter abierto, que es una condición abierta hacia y que el hombre posea mismidad es resultado de un equilibrio entre su autonomía y su capacidad de interactuar con su entorno, de ahí que “el fundamento de toda posibilidad sea la posesión de la mismidad. En tanto hay posibilidades operativas en cuanto ser viviente que se posee así mismo y que tiene que poseerse en determinada forma desde la situación en la que se halla incurso” (Zubiri, 1998: 581).

La reflexión del hombre en una Antropología-Fenomenológica, se entiende como encarnación del espíritu/espiritualización de la carne o como ser-corporal-en-el-mundo y lleva a la pregunta acerca del vivir humano en el mundo de la vida⁸² (*Lebenswelt*), como el amplio espacio de experiencias vividas por el ser humano en el ámbito mundano-vital.

⁸² Pizzi (2005, 63-109), expone el origen del tema mundo de la vida (*Lebenswelt*) en Husserl y los distintos conceptos de “mundos de la vida” como el circundante, el concreto, el originario y el primordial. Albizu (1992: 21-22), presenta las categorías vida y mundo ancladas a la fenomenología de Husserl.

En la Antropología Fenomenológica “el mundo no es una realidad objetiva y neutra en la que el hombre está situado sin ningún género de relación, sino que por principio es un mundo de significado humano, referido esencialmente al hombre” (Speck y Wehle, 1981: 705). El mundo de la vida es aquél en el cual el hombre puede intervenir y modificar como ser viviente. Cada ser humano toma ciertas posiciones frente al mundo y el hombre está en posición frente a sí mismo y frente al propio mundo, es decir, el hombre siempre toma posición y le corresponde una posicionalidad. La posicionalidad sólo le corresponde al hombre y no a las cosas o a las situaciones; además, el concepto mismo de posicionalidad se relaciona con el mundo de la vida; por ello, se puede decir que el ser humano en una posición adquiere el mismo significado que el ser-corporal-en-el-mundo.

El ser corporal-en-el-mundo, en perspectiva pedagógica, es el único ser vivo que, por no estar limitado y por no estar anclado al instinto, tiene que formarse a sí mismo, pues el hombre no es por naturaleza lo que debe ser; por eso tiene que cultivarse y en este sentido es un ser que necesita la formación. Es una especie de programa vital, donde el hombre abre posibilidades de ser, en el sentido como lo plantea Ortega y Gasset (1958: 39), que en el ser humano esas posibilidades no son regladas, sino que él mismo tiene que inventárselas, tiene que crear una figura de vida, idear lo que va a ser. Entre las posibilidades, el hombre tiene que elegir y puede hacerlo porque es libre en tanto puede ser otro del que era y por ello no tiene que instalarse de una vez y para siempre de un modo determinado. Que el hombre pueda hacerse es porque es infinitamente plástico: en tanto se le abren posibilidades puede hacer de sí cualquier cosa.

2.4.2 El hombre como potencia y personagénesis

Al hombre no se le puede concebir como un ser inalterable, sino en un constante devenir y este devenir no le está dado al hombre de una manera estructurada. “En tal facultad inherente al hombre de distinguir lo que carece de configuración aprehendemos la vida como potencia” (Bollnow, 1983: 16).

El hombre en el mundo está siempre en potencia, de ser lo que aún no es. Potencia lo entiende Bollnow (1983: 17) como la facultad de realizar aquello que se quiere o lo que se aspira. Que el hombre esté en potencia indica que es una especie de fuerza creadora que se aplica para la confrontación, es una facultad que lo lleva a realizarse a sí mismo, es una posibilidad que se aplica para la comprensión del paso de entidades menos formadas a

entidades más formadas (Aristóteles). Estar en potencia implica reconocer que el hombre tiene un elemento dinámico que lo moviliza para hacerse.

El hombre, como ser-corporal-en-el-mundo, se articula con la idea antropológica de la formabilidad; en tanto potencia, indica que el hombre tiene la posibilidad de hacerse, tiene la capacidad de producir un cambio en sí mismo, de pasar de un estado a otro, siempre y cuando se tengan las condiciones que lo hagan posible. En este sentido, si la potencia es una capacidad, es un poder, el hombre como ser viviente está en la posibilidad de poder ser, de transformarse.

El modelo Antropológico-Pedagógico de Derbolav (citado por Speck y Wehle, 1981), se apoya en la Fenomenología en tanto se ocupa del ser, y en la hermenéutica, porque se preocupa por el sentido de la educación, ejes que se fundamentan en la teoría de la persona humana, en la personagénesis. La configuración de una Antropología Pedagógica pretende ser una teoría de la autorrealización individual, que se corresponde con el proceso de hacerse hombre.

Para Derbolav, la Antropología Pedagógica constituye la base de la Pedagogía y sus fundamentos parten de la base de que el hombre es un ser que necesita educación y es capaz de recibirla y, por ello, crece bajo el efecto de la educación que se apoya en el principio de la autorrealización individual o génesis personal (*personagénesis*).

Esta génesis humana, a la luz de la Fenomenología, ha de ser entendida como 'espiritualización de la corporalidad', como lo menciona Buytendijk (citado por Speck y Wehle, 1981: 701), <<la naturaleza del hombre deja la limitación y restricción del mero vivir y viene a hacerse espíritu viviente, pasando a la libre iniciativa de una trascendencia ilimitada y sin restricciones>>. También la corporalidad es precisamente el modo de la génesis del espíritu, pues no se trata de una postura dualista, sino fenomenológica, en la cual hay una especie de entrecruzamiento, de reciprocidad, de complementariedad, es decir, de relación quiasmática entre cuerpo y espíritu, pues el ser humano se halla arrojado en el mundo, siempre corporalmente y no de otra manera.

La Antropología Pedagógica, en su perspectiva fenomenológica, atiende entonces la totalidad de lo humano en las relaciones que se entretejen entre los fenómenos educacionales y los modos de vivir y existir como seres encarnados en el mundo. Del mismo modo, a esta dimensión fenomenológica en la Pedagogía se le encomienda la

misión de ocuparse de los fenómenos de la vida, del mundo de la vida (*Lebenswelt*). Atender al hombre entero en la Pedagogía en todas sus dimensiones '*sub specie educationis*', tiene que ver con la idea de que la educación es una categoría de la existencia humana que está anclada al mundo de vida humana y, a partir del presupuesto de Plessner del hombre, como ser organizado excéntricamente, debe hacerse cargo de sí mismo que, en ocasión al cultivo, implica llevar la vida que él vive.

A partir del presupuesto de que la educación se encarga de la génesis humana del hombre, se aclara que en el horizonte de la vida cotidiana no es posible introducir *a priori* tareas o fines pedagógicos, puesto que la interacción pedagógica se presenta aquí como pre-predicativa, lo cual implica que las corporalidades entre educador-educando se dan más en un encuentro de intercorporalidades donde la interrelación resulta ser esencialmente direccional y, por supuesto, no es una relación jerárquica⁸³.

La Antropología Pedagógica no emplea una fórmula finalista de lo que debe ser el hombre, pues la persona no puede ser objeto o el fin de la educación que se encamina a una modelación de la personalidad, sino que trata de "enfocar el obrar pedagógico como un proceso que facilite las condiciones bajo las cuales el individuo en formación pueda actualizar su ser personal" (Speck y Wehle, 1981: 721).

Aquí se reconoce que la persona como ser corpóreo que piensa, siente, hace, desea, crea, expresa, quiere, etc., es un proyecto que no está terminado o acabado, que necesita hacerse, que está siempre en relación dinámica con el mundo, es un ser abierto, que está en disposición, en potencia, está siempre en capacidad para desarrollarse, realizarse, autodeterminarse, está en capacidad de dirigir la vida, no se agota en él y tiene experiencias o vivencias de sí. "La persona se encuentra, al tomar conciencia de sí, con una realidad que le ha sido dada de manera inconclusa y que tiene una fuerte dosis de plasticidad y flexibilidad o maleabilidad que posibilita la realización del itinerario vital" (Sánchez, 2001: 133).

⁸³ Que tiene sus fundamentos en una teoría no afirmativa de la formación (Benner, 1990).

2.4.3 Un encuentro cara a cara en el espacio pedagógico

Plantea Mèlich (1994: 109) que “en el horizonte perceptivo y constitutivo de la corporeidad aparece el otro”. El otro se me aparece en su corporalidad como un ser humano igual a mí; sin embargo, “capto realmente al hombre en su existencia ante mí, en la inmediatez temporal y espacial” (Schütz, 1993: 77) y en ese encuentro cara a cara se afirma la presencia de otra corporalidad, donde el otro se me presenta como alguien, como un ser viviente en un espacio y tiempo vitales.

En la interacción educativa, que bien puede denominarse una interacción social, el encuentro cara a cara puede ser una relación de reciprocidad, un encuentro de intercorporalidades, una relación corpórea que, en consecuencia, sería una relación de orden existencial y vital. Al tener lugar una relación corpórea en el escenario pedagógico, se admite que no se trata solamente de una comunicación verbal, sino que también entran en juego expresiones corpóreas como la mirada, el gesto, la proxemia y un intercambio estético de registros acústicos, kinestésicos e icónicos, que producen efectos sensibles en las interacciones que suceden en el escenario pedagógico. Es decir, el otro que aparece en mi mundo se manifiesta por la presencia de la mímica y la expresión, los actos y las conductas.

El otro que está en conexión conmigo se me presenta como un devenir, es por la mirada del otro como me experimento mirado, y es allí donde se realiza para mí una presencia, en la cual el otro viene hacia mi mundo, y como el otro ya no está separado de mí por ninguna distancia, mi propio mundo se me abre, me revela posibilidades, me objetiva; el otro es una posibilidad de modificación de mí mismo. “La mirada del otro me confiere la espacialidad. Captarme como mirado es captarme como espacializante-espacializado. Pero la mirada ajena no se capta sólo como espacializante, es también temporalizante. La aparición de la mirada ajena se manifiesta para mí por una vivencia que, por principio, me era imposible adquirir en soledad” (Sartre, 1966: 343,344).

Un encuentro cara a cara en el escenario pedagógico sólo puede ser posible en una interrelación de copresencia, de simultaneidad, relación que supone la conexión temporal y espacial de dos existencias. Esta es una relación recíproca “si estamos mutuamente conscientes uno del otro, es decir, si cada uno de nosotros tiene la orientación-tu hacia el otro” (Schütz: 1993: 193).

Esta relación de reciprocidad, en el escenario de la educación se da en la medida en que tenemos en común el mismo mundo de la realidad social vivenciada, el mundo que me rodea corresponde al que rodea al otro. “Mi aquí y ahora te incluye junto con tu conciencia en mi mundo, tal como yo y mi contenido consciente pertenecen a tu mundo en tu aquí y ahora” (Schütz: 1993: 172). La relación recíproca es una relación nosotros, que es tanto espacial como temporal, que abarca la corporalidad del otro y mi corporalidad y es una suerte de implicación, pues estamos implicados de manera inmediata uno en el otro.

En el encuentro cara a cara veo al otro frente a mí. Cuando miro su cara, sus gestos y escucho su tono de voz, me doy cuenta de mucho más que del hecho de que está tratando de comunicarse conmigo; entonces busco significado de las palabras, de la mirada, de los gestos; al mismo tiempo, el otro está orientado hacia mí; esto influye sobre mis intenciones con respecto al otro. “Este entrelazamiento de miradas, este reflejamiento recíproco multifacetado, es uno de los rasgos característicos y únicos de la situación cara a cara” (Schütz: 1993: 199).

El mundo que cohabito con el otro en el escenario pedagógico se convierte en nuestro ambiente, es un mundo del nosotros, es decir, no es un escenario privado para cada uno sino que es nuestro escenario pedagógico común e intersubjetivo. Sólo a partir del encuentro cara a cara, sólo con la vivencia común en el nosotros puede constituirse la intersubjetividad. También, en el encuentro cara a cara, el otro es una apertura, el otro me abre el mundo, el otro me modifica, el otro que me mira me afirma, el otro es una posibilidad. El otro está tan presente en el sentido corporal que sus palabras pueden ser escuchadas, su mirar observado y sus gestos vistos.

En el encuentro cara a cara de la interacción pedagógica hay un encuentro de dos corporalidades que se hallan en un entorno axiológico. En esta interacción, el otro nunca es un objeto, no trato al otro como mera cosa, sino que lo reconozco como una persona que actúa en el mundo circundante que también me es común, lo cual quiere decir que la interacción pedagógica está entretejida de un sentido moral y ético. “El respeto del alumno al maestro únicamente puede ser calificado de respeto moral si se dirige a la corporeidad desnuda del otro, nunca a una corporeidad vestida de roles o estatus” (Mèlich, 1994: 136).

En el encuentro con el otro hay un encuentro también sensitivo, en el que se da simultáneamente el tocar y el ser tocado. Se trata de una proyección de mi subjetividad en la interacción corpórea de la que obtengo una percepción directa del otro. Percibir al otro es, para Merleau-Ponty, participar de una misma existencia encarnada, el otro acontece como una articulación de otra corporalidad sobre mi mundo. Percibir al otro en el escenario educativo implica el establecimiento de un vínculo donde el otro ejerce una copresencia en mí, pues este vínculo indica que el otro pertenece desde ahora a mi mundo; por ello, no se trata de una relación unilateral, en la cual el otro ignora mi presencia, sino de una relación recíproca, en la que el otro me toma en cuenta; en este sentido, “la relación cara a cara es la clave para entender el núcleo de las interacciones sociales educativas” (Mèlich, 1996: 40).

En conclusión, el hacer este recorrido conceptual sobre la Fenomenología del cuerpo y la Antropología Pedagógica, nos permite interpretar, de manera crítica, las concepciones de cuerpo, movimiento corporal, la imagen de ser humano y de educación que subyacen en el pensamiento de los autores que más han influenciado el discurso de la Educación Física contemporánea en Colombia.

La Fenomenología ofrece una explicación mucho más amplia de la corporalidad y del movimiento corporal que los discursos mecanicistas y fisiologistas de tradición cartesiana. Apelando a la Fenomenología es posible problematizar las maneras en que la Educación Física sigue pensando la relación cuerpo-mente, problema que también puede rastrearse en la antigüedad y, más específicamente, en la modernidad. Un presupuesto de este trabajo es la convicción de que tanto la Filosofía cartesiana como la Fenomenología del cuerpo hacen distinciones en sus análisis sobre los conceptos de cuerpo y movimiento corporal, que son fundamentales para entender algunos problemas que se discuten en la actualidad en la Educación Física.

También la Fenomenología, como aparato conceptual, nos permite traer a la luz el problema cuerpo-mente, presente en la Educación Física, en la medida en que nos hemos planteado qué dicen propiamente Jean Le Boulch, José María Cagigal, Pierre Parlebas y Manuel Sergio sobre la corporalidad y el movimiento corporal, pero, para ello y al mismo tiempo, analizar los importantes aportes que hace la Fenomenología al respecto.

Del mismo modo, algunos de los planteamientos de la Antropología Pedagógica nos

ayudan a explicitar las ideas de educación y las imágenes de hombre que aparecen en los diferentes discursos de la Educación Física. Para indagar por las concepciones de cuerpo y educación en los autores, se hace necesario explicitar la concepción antropológica de hombre que subyace en los discursos de la Psicomotricidad, el Deporte educativo, la Praxiología motriz y en la Ciencia de la Motricidad humana.

La Educación no sólo proyecta imágenes de hombre individuales o colectivas que se corresponden con la época y que son construcciones culturales, sino que el hombre se hace a través de la educación y la Educación Física apunta hacia la constitución de un cierto tipo de hombre y para ello dispone también de un repertorio de imágenes que, incluso, determinan la manera de ver el mundo.

La Antropología Pedagógica, como aparato conceptual, también nos permite entender los sentidos que tiene para la Educación Física la educación y la formación humanas. Interesa aquí, dar a conocer la idea de educación que se materializa y vehiculiza en los discursos de la Educación Física para, al mismo tiempo, reconocer la relación de este saber con la Pedagogía.

Finalmente, advertimos que aunque estos referentes conceptuales están muy presentes en los ámbitos de la Filosofía y la Pedagogía, en el campo de la Educación Física son escasos los análisis sobre estas ideas y, por ello, posee un valor primordial el estudio de los autores a la luz de la Fenomenología del cuerpo y la Antropología Pedagógica. Además, porque a raíz de la interpretación se analiza y problematiza el modo como aparecen las concepciones de cuerpo, movimiento corporal, las imágenes de hombre y de educación en la Educación Física.

Segunda parte

Reflexiones críticas sobre el pensamiento de los principales autores de la Educación Física contemporánea en Colombia



Sin autor, ojos de lectura, 2007

*"El lector del que espero algo debe tener tres cualidades:
debe ser tranquilo y leer sin prisa,
no debe hacer intervenir constantemente su persona y su 'cultura',
y, por último, no tiene derecho a esperar –casi como resultado- proyectos"*

Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, 2000: 27

3. Jean Le Boulch (1924-2001)

"Esto es lo que voy a tratar de desarrollar ahora en el plano teórico, porque evidentemente nosotros, profesores de Educación Física, podemos decir que no es suficiente con hacer el aporte de la práctica. Para encontrarle un lugar en la universidad hay que teorizar, por lo tanto, hay que tener una concepción teórica"

Jean Le Boulch



Alain Ticiavilca Head, Onirico, 2008.

3.1 Aspectos biográficos de Jean Le Boulch

El francés Jean Le Boulch (1924-2001) se formó como profesor de Educación Física en el Centro Regional de Educación Física en Dinard (Francia) en 1947; como deportista y por el interés en profundizar en el movimiento humano, estudió Medicina y se especializó en Kinesiología; también fue licenciado en Psicología. Le Boulch fue creador desde 1966 del método de la Psicokinética, orientó cursos de psicomotricidad para el Instituto de Perfeccionamiento para Trabajadores sociales en Nenchâtel, Suiza. Estuvo a cargo de la dirección científica de la Escuela de Psicomotricidad de Florencia, vinculada a la Universidad de Pau y del Pays de Adou, y fue consejero en el Instituto Educativo de Guron (Poitou). También fue profesor de Educación Física y entrenador de baloncesto y atletismo y enseñó psicomotricidad funcional y deporte educativo en el Instituto de Psicokinética en Suiza (Orges) y en el INPER (Instituto de Perfeccionamiento) en Lausanne.

El pensamiento de Jean Le Boulch se puede comprender en dos etapas: la primera, centrada en una Educación Física científica a partir de la propuesta de un método racional y experimental de la Educación Física, y la segunda, a partir de la creación del método de la Psicokinética, que, según él, “se instaura como una educación por el movimiento dentro del contexto de las Ciencias de la Educación y que tiende a configurarse como una ciencia del movimiento humano aplicada al desarrollo de la persona” (Jean Le Boulch, 1991a: 17).

Como dijimos, el primer momento comprende la reflexión acerca de los métodos y objetivos de la Educación Física que se proponían en Francia desde 1947. El primer objetivo se relacionaba con el método médico, con la gimnasia correctiva cuyo propósito era el desarrollo normal del niño y la búsqueda de actitudes correctas; el segundo objetivo se correspondía con el método natural con base en el gesto natural; y el tercer objetivo era la iniciación deportiva.

Le Boulch criticó los métodos y objetivos propuestos para direccionar la Educación Física y, para ello, escribió en 1952 su primer trabajo: "La Educación Física funcional en la escuela primaria"; en él presentó una nueva forma de pensar las sesiones de Educación Física, a diferencia de las que sugerían las Instrucciones Oficiales de 1945 y 1946. Con el término Educación Física funcional quiso llamar la atención sobre la finalidad o uso de estas prácticas como dispositivo "fisiológico y psicológico". El autor propuso incluir tanto

ejercicios gimnásticos como ejercicios naturales y utilitarios, juegos, deportes y bailes populares (para las mujeres⁸⁴).

En el artículo titulado “Porvenir de una Educación Física científica”, que escribió en 1962, esbozó la necesidad de que la Educación Física tuviera un objetivo coherente orientando el movimiento en el desarrollo de la persona. Aunque años más tarde dice Le Boulch (1993a: 39): “jamás he logrado hacer comprender ese objetivo en la Educación Física porque siempre había personas que tenían otra cosa que proponer”. Siguiendo con esta crítica, Le Boulch planteó en un 1961 “un bosquejo de un método racional y experimental de la Educación Física”, con el propósito de fundar la Educación Física sobre bases científicas confiables. Este método tuvo como propósitos: definir el objetivo de la Educación Física funcional, analizar las diferentes funciones sobre las cuales debería realmente basarse la acción educativa y considerar la adaptación en función a la edad de los alumnos. Con esto, el autor elabora una ruta para pensar una Educación Física científica que toma el nombre de Educación Física funcional. El objetivo de una Educación Física funcional está relacionado con “hacer del cuerpo un instrumento perfecto de adaptación del individuo a su medio tanto físico como social, gracias a la adquisición de la destreza que consiste en ejecutar con precisión el gesto adecuado en cualquier caso particular y que se puede definir como el dominio fisiológico para la adaptación a una situación dada” (Jean Le Boulch, 1993c: 95).

Veinte años más tarde elaboró un nuevo programa para la Educación Física en Francia con base en criterios educativos de socialización; la cuestión era socializar mediante el deporte y el objetivo era hacer una iniciación deportiva con base en los diferentes deportes y se explicaba que realizando tal deporte se desarrollaba tal cosa. Dice Le Boulch (1993a: 41) que “no solamente el objetivo era la iniciación deportiva sino que también se pensaba en que había que desarrollar cierto número de capacidades en la persona, pero se nos explicaba que esas capacidades iban a ser desarrolladas muy naturalmente si se realizaba tal o cual práctica deportiva”. Por ello, abandonó la idea de desarrollar una Educación Física científica, al comprender que los métodos no estaban propuestos por educadores sino por las personas que creaban los programas, quienes, a criterio de Le Boulch (1993a: 41), “no tenían realmente tantas preocupaciones científicas sino simplemente seguir una

⁸⁴ Este último, se enmarca en las concepciones tradicionales de que hay unas prácticas corporales para hombres y otras para mujeres, diferencias de género que aparecen en la clase de Educación Física

serie de corrientes de manera demagógica”. Como los programas de Educación Física no eran creados por los mismos profesores sino por las federaciones y grupos políticos, vislumbró que no era posible, en esas condiciones, intentar una Educación Física científica. Por esta razón, Jean Le Boulch renunció como profesor y empezó a trabajar fuera de la Educación Física.

El segundo momento del pensamiento de Jean Le Boulch tiene que ver con la propuesta del método de la Psicokinética o educación por el movimiento en 1966. Este método lo crea fuera de la Educación Física y, a partir de él, intenta desarrollar una ciencia del movimiento que pudiera ser aplicada tanto en Educación Física como en psicomotricidad o en fisioterapia. Le Boulch (1993a: 42) parte de la hipótesis de que el movimiento tiene una importancia fundamental en el desarrollo de la persona; por consiguiente, esta ciencia del movimiento no es una ciencia teórica, donde se reflexiona sobre el movimiento, sino una ciencia aplicada, es decir, que tiene que tener aplicación a todo lo que concierne al movimiento y a la enseñanza de la persona. A esto, el autor, lo denomina “Ciencia del movimiento aplicada al desarrollo de la persona”. Así, aunque la propuesta de Jean Le Boulch (1993a: 57) de crear una ciencia del movimiento aplicada al desarrollo de la persona esté por fuera de la Educación Física, considera que puede, eventualmente, ser aplicada en la Educación Física, en el deporte (imitación y entrenamiento), en la psicomotricidad aplicada a los discapacitados, en logopedia (particularmente en para la reeducación de las dificultades escolares) y en fisioterapia.

Le Boulch continuó criticando los objetivos de las “Disposiciones Oficiales de 1945 para la Educación Física” porque se seguía planteando, como criterio educativo, la socialización, y, desde el denominado acondicionamiento social se justificaba la actividad deportiva en la Educación Física⁸⁵. Jean Le Boulch, al igual que José María Cagigal en 1969, consideró que la ciencia del movimiento humano debía inscribirse en el marco de las ciencias humanas, en “El lugar de las ciencias humanas en la Kinantropología”, que había sido propuesto por el Instituto de Educación Física de la Universidad de Lieja (Bélgica). Esta fue una reacción contra la tendencia de situar a la Educación Física en las facultades de medicina.

⁸⁵ Esto correspondía a un estudio ministerial realizado después de los juegos olímpicos de Roma, donde en 1960 los franceses vieron una medalla, la medalla por el caballo de Oriolais, de equitación. Los políticos franceses estaban molestos porque Francia no tuvo medallas y entonces la Comisión Ministerial se reunió para definir lo que llamó una “Doctrina del Deporte” con el imperativo de implantar la enseñanza deportiva en la escuela.

Y aunque Jean Le Boulch se había retirado como profesor de Educación Física, siguió pensando cómo el movimiento aportaba al desarrollo de la persona dentro del contexto de las Ciencias de la Educación. El vacío de conocimiento que justificaba para este momento era que en las Ciencias de la Educación hacía falta una investigación que tratara la importancia del movimiento que no fuese explicada según las ciencias cognitivas, ya que ellas no podían resolver el problema del aprendizaje del movimiento. Desde este presupuesto, Jean Le Boulch pensó que era el momento de implementar una ciencia que se ocupara del movimiento humano aplicado a la educación.

Este segundo momento del pensamiento de Jean Le Boulch, que está anclado al método de la Psicokinética, se inició en 1966 con una hipótesis de partida, según la cual se planteaba que la educación no tenía como único objetivo la preparación para la vida social por la adquisición de saberes y el saber hacer, sino que, a través de estos aprendizajes, era posible tener un desarrollo de la persona en pos de su autonomía en el marco de la vida social. Se consideraba que el movimiento y las actividades motrices representaban un aspecto de la conducta, lo cual era esencial para alcanzar este objetivo.

3.2 La psicomotricidad en Jean Le Boulch

Jean Le Boulch parte de la corriente francesa de la psicomotricidad, del ámbito de la educación psicomotriz⁸⁶. Los inicios de la psicomotricidad se encuentran a principios del siglo XX en la Neurología y en la Psicobiología⁸⁷. La psicomotricidad tiene fundamentos de

⁸⁶ Jean Le Boulch (1993a: 43) en un Congreso en La Plata (Argentina), intenta comparar la Educación Física en Francia y en Argentina y al respecto dice: "particularmente en Argentina no está prohibida la psicomotricidad en la Educación Física, todo lo contrario, hay una corriente absolutamente favorable. En esto, por lo menos, es mejor la situación aquí (en Argentina) porque en Francia es una palabra casi prohibida en las instituciones de Educación Física".

⁸⁷ En esta línea de pensamiento se encuentran, entre otros, los siguientes autores: E. Dupré, quien estudió las relaciones existentes entre las deficiencias psíquicas y las alteraciones motrices, poniendo de relieve el vínculo entre los aspectos cognitivos y motores. Henri Wallon, que otorgó un papel primordial a la función tónica y a las emociones en el desarrollo de la personalidad del individuo. Guilman, discípulo de Wallon, señaló la importancia de la motricidad en los problemas de carácter y en la conducta social del niño, diseñó tests de exploración de la actividad psicomotriz, precisó la evolución motriz del niño de 4 a 12 años y dió a conocer sus procedimientos para la reeducación. J. de Aguriaguerra, que describió los trastornos psicomotores y aportó datos sobre el fenómeno tónico (la función del tono muscular) como telón de fondo de la acción corporal, de la adquisición de posturas y el establecimiento de las relaciones con el otro; también para este autor el estado tónico es un modo de relación; por ello, hace una distinción de estados tónicos según los estados emocionales de la persona. Piaget, que tuvo una gran influencia para la comprensión del desarrollo psicológico del niño, afirmando que la inteligencia acontece a partir de la experiencia motriz (periodo sensoriomotor del niño), es decir de la acción y el movimiento, de la experiencia con el propio cuerpo y sobre el mundo de los objetos, para acceder más tarde al pensamiento operatorio y a la representación; aquí se ve la relación entre lo motor y lo cognitivo. Picq y Vayer, que aportan a la noción de esquema corporal como la construcción que realiza el sujeto a partir de su vivencia corporal para llegar a la representación.

la Psicología, la Neurofisiología, la Psiquiatría y el Psicoanálisis. Dentro de la psicomotricidad coexisten diferentes escuelas de pensamiento; entre ellas conviene destacar: la corriente psicobiológica de Henri Wallon (motricidad y tono); la Psicología cognitiva según Piaget (el conocimiento y la importancia del movimiento corporal); las aportaciones del Psicoanálisis en la motricidad como un sistema de relación; la teoría madurativa de Gessell, que trata los procesos internos madurativos en el desarrollo motor; y la aproximación psicopedagógica, con autores como Guilmain, Picq y Vayer, Lapierre y Aucouturier, Aguriaguerra, Jean Le Boulch, entre otros.

La psicomotricidad se constituye como un lazo entre la actividad psíquica y la actividad motriz, de tal manera que ambas partes se construyen con mutua interdependencia. “Esta corriente intenta hacer una integración cuerpo y mente, y concentra su tarea en el ámbito reeducativo y psicoterapéutico, aunque hoy en día, la psicomotricidad, entendida como educación por el movimiento (concepto introducido por Carlota Bühler) se presenta como un apartado curricular más en el sistema educativo” (Tomás y otros, 2005: 12). La psicomotricidad es una forma de abordar la Educación o la terapia y pretende, ante todo, desarrollar las capacidades de la persona (inteligencia, comunicación, afectividad, sociabilidad, aprendizaje) a partir de la motricidad. La psicomotricidad considera entonces al ser humano como una unidad psicosomática que está conformada por dos componentes. De una parte, la psique, término con el que se hace referencia a la actividad psíquica, incluyendo lo cognitivo y, de otra parte, la motricidad se constituye en la función motriz y se entiende fundamentalmente como movimiento corporal.

Con base en la aproximación psicopedagógica en la que se inscribe Jean Le Boulch, más específicamente en la educación psicomotriz, surge el método de la Psicokinética, que aparta a Le Boulch de los métodos tradicionales de la Educación Física que se fundamentan en el deporte, y pretende ser una herramienta metodológica que utiliza el movimiento corporal como un medio de educación para el desarrollo de la persona. Aunque se puede decir que el método de la Psicokinética es un procedimiento psicopedagógico de la Educación Corporal, Jean Le Boulch también se apoya de la Neuropsicología, la Fisiología y la Psicología, sobre las cuales se fundamentan conceptos de la psicomotricidad como la noción del cuerpo propio, el esquema corporal, la disponibilidad corporal y la estructuración espacio-temporal.

3.3 La educación psicomotriz: un fragmento de la Educación Corporal

Según Tomás y otros (2005: 14), a Bühler y Picq y Vayer se les reconoce como los creadores de la expresión 'Educación Corporal', que es un concepto que incluye la vertiente escolar y pedagógica, la educación psicomotriz, y la vertiente de la salud con la reeducación psicomotriz y la terapia psicomotriz. Jean Le Boulch, con su propuesta de educación psicomotriz⁸⁸, se inscribe en la vertiente escolar. Se trata de una educación que aunque se centra en la edad escolar, es ante todo una educación de la motricidad propia de cualquier edad. A su vez, esta educación ayuda al desarrollo de la persona y sirve como punto de partida de todos los aprendizajes. A partir de este proceso se educan las capacidades sensitivas, donde se profundiza en el desarrollo de las sensaciones y en las capacidades perceptivas.

La educación psicomotriz hace parte de la denominada 'educación vivenciada' de Lapierre y Aucouturier, quienes consideran el movimiento corporal como elemento insustituible en el desarrollo infantil, idea que continuó Jean Le Boulch con el método de la Psicokinética o educación por el movimiento, entendido como "un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas" (Jean Le Boulch, 1986: 17). Aquí se utiliza el movimiento como medio educativo, en la medida en que es capaz de desarrollar las capacidades del niño en la edad escolar; es un método de la Pedagogía activa, en el que el niño debe ser un sujeto activo capaz de elaborar su movimiento de forma inteligente; se apoya en la Psicología unitaria de la persona; privilegia la experiencia vivida por el alumno mediante la concienciación y significación del movimiento; se apoya en la noción de estructuración recíproca entre el mundo y el niño, quién toma conciencia de su propia actuación y puede así comprender y dirigir mejor su conducta; resalta la importancia del factor humano y de los fenómenos sociales en la educación a través de la dinámica de grupo como forma de socialización, que se aleja de las actitudes directivas. Este método del movimiento humano pretende un doble objetivo: por un lado, el perfeccionamiento de las capacidades motrices básicas y, por el otro, asentar las bases sobre las que se desarrollarán los demás aprendizajes escolares.

⁸⁸ Cf.: Muñoz (2003), Tomás (2005).

3.4 La creación del método de la Psicokinética y la educación psicomotriz

Jean Le Boulch, a partir de su trabajo en el Centro de Educación Física y Deportiva CREPSI de Dinard, pretendió concretar los objetivos de la Educación Física y quiso encontrar cierta coherencia con las numerosas prácticas corporales que le habían enseñado, las cuales consideró carentes de solidez teórica. El autor formuló una teoría general del movimiento para ser aplicada al campo de la educación, en especial en la Educación Física y en la terapia.

Le Boulch, en el período 1945 -1962 en Francia, sostuvo que, a pesar de la predominancia cultural de técnicas del cuerpo, actividades deportivas y prácticas físicas, nadie cuestionó la necesidad de la Educación Física en los programas escolares y, contrariamente a las otros saberes, su finalidad no había sido precisada en el campo de la educación. Además, que las nuevas *"Disposiciones Oficiales de 1945 para la Educación Física"* proponían un programa de Educación Física donde convergían el método higienista, el método natural y el método deportivo. El *método higienista* se fundamenta en la tradicional gimnasia sueca de Ling, que tiene como objetivo para la Educación Física en edad escolar "un desarrollo normal del niño, búsqueda de posturas correctas y amplitud respiratoria" (Le Boulch, 2001: 53); este método refuerza el control del cuerpo y su disciplina por medio de la gimnasia sueca. El *método natural* de Georges Hébert tuvo como objetivo "la costumbre del gesto natural, el desarrollo de la habilidad, la velocidad, la fuerza, la resistencia y la educación respiratoria" (Le Boulch, 2001: 54); y el *método deportivo*, concebido por Maurice Baquet, tuvo como objetivo el "afinamiento del gesto, desarrollo del espíritu de equipo, la disciplina, la virilidad, el altruismo y preparación para la vida social. Para lograr estas intenciones se recurre a los diversos juegos y a la educación deportiva" (Le Boulch, 2001: 54). El método deportivo fue promovido por Pierre de Coubertin a partir de la creación de los juegos olímpicos modernos.

Aunque la Educación Física al principio del siglo XX estuvo marcada por la denominada 'guerra de los métodos' entre las concepciones higienista, natural y deportiva, para Le Boulch la Educación Física debía tener una perspectiva diferente y, a partir de presupuestos teóricos de la Psicología y la Biología, creó una Educación Física funcional. Funcional en el contexto de la época se refería sobre todo al sentido médico del término. El eslogan del Dr. Boigey, "moverse, todo reside en ello, traducía bien el objetivo de

rendimiento orgánico que se asignaba a la gimnasia funcional" (Le Boulch, 2001: 107). Dice Le Boulch (1997: 29, 30) que la Educación Física funcional se sitúa en el ámbito de las Ciencias Humanas. Hasta entonces, la Educación Física, por su orientación higienista, estaba relacionada con la Medicina y la formación de los profesores de Educación Física se situaba en las facultades de medicina. Era indispensable ubicar el estudio científico del movimiento en un sistema conceptual mucho más general. A Jean Le Boulch le parecía necesario vincular la Educación Física con las Ciencias Humanas porque los objetivos debían estar orientados a la educación y no a la terapia.

Para el autor, la Educación Física es una disciplina que posee sus propios problemas. Sin embargo, considera necesario apoyarse de los planteamientos de "la Psicología de la conducta para comprender mejor el sentido de nuestra función como profesores de Educación Física" (Le Boulch, 1997). En la Psicología se interpreta el movimiento como un aspecto de la conducta, donde el acto motor no se considera como un proceso aislado sino que actúa en el cuadro general de una conducta, y la Biología, explica el movimiento humano con base en la Neurofisiología. Así, Le Boulch trató de vincular la Educación Física funcional a las Ciencias Humanas a partir de una doble referencia Psicológica y Biológica. Y aunque predominó la biológica con la concepción higienista de la Educación Física, el autor manifiesta que este paso no significaba una ruptura con las Ciencias Naturales. En su discurso emplea el concepto de organismo siguiendo a Kurt Goldstein y a Frederick Jacobus Johannes Buytendijk, y lo entiende como un sistema autónomo -orgánico, somático y mental- y como una estructura indivisible de comportamientos, cuyas variaciones están unificadas y ordenadas.

Según During (1992: 129), con la Educación Física funcional no se trata de mantener el cuerpo como máquina mediante el ejercicio; por el contrario, se trata de escapar de la idea del cuerpo como máquina. De esta manera, Le Boulch intenta oponerse a una concepción mecanicista del cuerpo y del movimiento, en la que se aprehende el movimiento no como un fragmento del comportamiento, sino como uno de los componentes de la conducta de una persona en situación, y propone una concepción funcional, en la cual la postura, sus desviaciones y la reeducación no se corresponden con la idea de la postura correcta, propia de la gimnasia correctiva y de la mecánica del cuerpo. Le Boulch retoma así el concepto de postura de Buytendijk, para quien la función no está relacionada con el proceso de provocar reacciones mecánicas sino con el análisis

de lo vivo, en la medida en que relaciona el movimiento con un sentido, y la postura designa un modo de reacción significativo y no fortuito, referido a un comportamiento no fragmentario sino total, y corresponde a cierta reacción contra las concepciones mecanicistas que se traduce, en el plano de las vivencias, al aspecto global e intencional de la acción. Además, Jean Le Boulch, al principio de su teoría del movimiento considera cada movimiento corporal como una función determinada por una esfera de valores que proporciona significado a este movimiento y lo hace significar algo, donde los movimientos son sólo movimientos en el conjunto hombre *más* situación.

Aunque la noción de función en Buytendijk está relacionada con la Fenomenología, en Le Boulch se corresponde con la Psicología cognitivo-conductual. Un ejemplo de ello es que relaciona la educación postural con la Educación Física funcional, donde “la educación postural y la reeducación de la postura puede emprenderse sólo cuando el esquema corporal pasa de ser inconsciente a ser consciente” (Le Boulch, 2001: 115). Además, propone que la educación postural debe formar parte de la formación de la persona, pues considera que la gimnasia de mantenimiento, que hace parte del método higienista, es insuficiente teóricamente para los procesos de reeducación y educación, porque enseña automatismos posturales rígidos, y esto la hace impropia para transferirse a las acciones de la vida cotidiana, incluido el mantenimiento de una postura ‘natural’ sentada o de pie.

Hasta 1952, la educación del movimiento se fundamentaba en la Fisiología y en la Biomecánica. La Fisiología permitía precisar las condiciones de rendimiento del cuerpo como máquina, y la Biomecánica proyectaba una descripción de las formas de ejecución de los gestos motores. Así, la educación del movimiento se reducía a la enseñanza de modelos referidos a las técnicas en el ámbito deportivo, y a la postura correcta mediante la gimnasia correctiva, que servía como referencia para el aprendizaje. En cambio, con Le Boulch el movimiento comienza a ser visto en un plano funcional, en el cual se aprehende el movimiento como uno de los componentes de la conducta de una persona en situación.

Con la Educación Física funcional se trata de dar a la persona, a través del movimiento, la posibilidad de modificar y enriquecer sus modalidades de interacción con el entorno. El objeto central de la educación por el movimiento es aportar al desarrollo psicomotor del niño. Esta propuesta toma como base los trabajos de Wallon (1964) en su obra “*Del acto al pensamiento*” en una línea de pensamiento en la que el movimiento es visto como

parte del desarrollo de la persona. El enfoque psicobiológico y psicogenético de Wallon influyó en la obra de Le Boulch, pues éste trató de buscar el enlace entre lo biológico y lo intelectual, en un paralelismo biopsíquico en el que el estudio de los esquemas motores pretende mostrar la correspondencia de lo biológico con lo mental, y la manera como el movimiento corporal llega a ser consciente.

Para Le Boulch, el objetivo de la Educación Física funcional es hacer del cuerpo un instrumento perfecto de adaptación del individuo a su entorno tanto físico como social, gracias a la adquisición de la orientación que consiste en ejecutar con precisión el movimiento adecuado en cada caso particular o que también puede definirse como el dominio fisiológico y psicológico para la adaptación a una situación determinada. Con base en la obra de Wallon, Le Boulch formula la hipótesis según la cual la eficacia en el deporte depende de dos factores de la orientación: un elemento psicomotor (percepción de una situación determinada, concepción del movimiento adaptativo y transmisión de la orden motora) y los factores de ejecución (fuerza muscular, flexibilidad, resistencia y velocidad).

Pareciera que Le Boulch aunque cita en sus obras a Buytendijk, no se acogió a los referentes teóricos de la teoría del movimiento en perspectiva fenomenológica. Para Buytendijk, la relación hombre *más* situación no es una suma matemática, sino que contiene la significación del movimiento, en cuanto estamos inevitablemente obligados a la localización de esta significación en el sujeto abarcado por el cuerpo, mientras que las experiencias diarias enseñan que al movimiento lo determina la situación en la que se encuentre el hombre mismo, y, por tanto, la significación del movimiento se suministra desde el exterior. Con base en una referencia al movimiento, no fenomenológica, en 1952 Le Boulch planteó que el objetivo de la Educación Física es el dominio del cuerpo, que corresponde con el desarrollo de las funciones psicomotrices⁸⁹. La Educación Física debe equilibrar el exceso de materias intelectuales del sistema educativo, otorgando a la enseñanza suficiente espacio para la educación del cuerpo, y su finalidad es brindar el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad.

⁸⁹ Las funciones psicomotrices a las que se refiere Jean Le Boulch son de dos clases: las energético afectivas y las operativas en el plano motor, especialmente las que conciernen al aprendizaje motor.

Tal Educación Corporal, cuya base es la educación psicomotriz, debe seguir paso a paso los estadios del desarrollo y encuentra su fundamentación en la Psicología Genética de Jean Piaget. Es necesario aclarar que inicialmente Jean Le Boulch siguió de cerca los planteamientos de Piaget, quien estableció una teoría que va de la inteligencia sensoriomotriz a la inteligencia lógica, pasando por la inteligencia de las operaciones concretas, pero luego Le Boulch conoció a Chomsky y tomó distancia de Piaget, porque consideró que se equivocaba cuando quería establecer una continuidad entre la inteligencia sensoriomotriz y la inteligencia lógica. Esto llevó a Jean Le Boulch (1993a: 46, 47) a decir: “no es posible imaginar que la inteligencia lógica va a desarrollarse desde la inteligencia sensoriomotriz de Piaget, entonces a partir de ese momento no fui más piagetiano”. Cuando Le Boulch (1991b: 41, 42) sigue a Piaget dice: “se puede cometer el error de vincular el modo de aprendizaje a la cronología del desarrollo de las funciones cognitivas”. De este modo, el proceso para seleccionar un programa de aprendizaje motor se fundamenta en dos criterios: el primero de ellos es la novedad del aprendizaje⁹⁰, propuesto en relación con la experiencia vivencial del sujeto, y el segundo es el nivel funcional del sujeto que aprende desde el doble punto de vista de las funciones psicomotrices y de los factores de ejecución⁹¹.

Le Boulch es claro en que la estrategia educativa se fundamenta en el proceso embrionario y en que el paso de un estadio de desarrollo a otro corresponde a la madurez de una función que pasa de ser potencial a ser operativa. La actividad del individuo es

⁹⁰ En relación con la novedad del aprendizaje propuesto y con la experiencia vivencial del sujeto, dice Le Boulch (1991b: 41) que si, dentro de su bagaje motor, el sujeto no dispone de automatismos utilizables para la nueva situación, será necesario, antes de abordar el aprendizaje propiamente dicho, pasar por una fase exploratoria, poniendo en marcha su función de adaptación. Esta fase resulta esencial para la comprensión del problema planteado por la situación. Es a partir de su propia exploración como el sujeto aprenderá a considerar las informaciones resultantes, y no por referencia a la experiencia del prójimo. Nada puede sustituir la experiencia personal de adaptación. Las explicaciones, las demostraciones, las películas, no solamente no ayudan al participante, sino que, por el contrario, le molestan. Efectivamente, no sólo resulta imperioso realizar la propia experiencia, sino, al mismo tiempo, tener en cuenta que la del prójimo no se reproduce jamás en forma exacta.

⁹¹ Le Boulch (1991b: 41), pone en evidencia el hecho de que la aptitud para el aprendizaje cognitivo, es decir, aquel que parte de la representación mental de un modelo gestual, está en función del nivel de organización del esquema corporal. Pero esta condición funcional necesaria no es suficiente. Existen determinadas condiciones deficitarias en la fuerza de ciertos grupos musculares y determinadas limitaciones de la movilidad articular que pueden impedir el aprendizaje de ciertas técnicas deportivas. De ello resulta que, si se desea superar estas dificultades funcionales, debe emprenderse un trabajo de preparación específica a partir de un adecuado análisis funcional. Este trabajo de entrenamiento puede aplicarse a los factores de ejecución (fuerza, movilidad articular) o a las funciones psicomotrices.

necesaria para poner en juego los circuitos sinápticos necesarios para franquear cada etapa. Siguiendo la Psicología Genética, el autor subraya la importancia de la cronología del desarrollo funcional para no saltarse ningún eslabón de la red sináptica. En particular, es necesario estar atento al establecimiento de las interrelaciones entre las funciones energéticas y las funciones psicomotrices operativas y entre las funciones psicomotrices y las funciones cognitivas (Le Boulch, 1997: 83). En este sentido, Jean Le Boulch distingue dos grupos de funciones psicomotrices, cuya significación está referida a la noción de equilibrio definida por Piaget. El mecanismo de regulación entre el sujeto y su medio, que permite el juego de la adaptación, comprende dos procesos complementarios y concomitantes: la asimilación y la acomodación. *La asimilación* es la integración de aquello que es exterior a las estructuras propias del sujeto. *La acomodación* es la transformación de las estructuras propias en función de las variaciones del medio externo. “En el plano psicomotor, el conjunto de las funciones sensoriales pertenece al proceso de asimilación: la respuesta motriz improvisada por el sujeto, constituye uno de los aspectos de la acomodación asociada con la participación de la función simbólica verbal y con la repercusión que tiene sobre los aspectos psicoafectivos” (Le Boulch, 1991b: 25).

El aporte de Jean Le Boulch se denominó educación psicomotriz y la aplicó, en primera instancia, a procesos de reeducación motriz de las personas con discapacidad, como un método que permitía el tratamiento de los trastornos o deficiencias de la conducta por medio del movimiento. A mediados de los años sesenta se empezó a implementar la educación psicomotriz en la escuela primaria, atendiendo al siguiente postulado: lo que resulta efectivo con los discapacitados se impondría en los individuos normales durante todo el período de maduración de su esquema corporal: el método psicokinético, que adquiere el aspecto de una educación psicomotriz cuando se aplica a niños menores de doce años, puede ser considerado como una forma electiva de Educación Física a esa edad (Le Boulch, 1997:41, 42). Aunque en esos mismos años parecía admitirse que en la escuela elemental la educación psicomotriz era un área privilegiada frente a las materias consideradas fundamentales como la lectura, la escritura y la matemática, la educación psicomotriz de Le Boulch no era compartida por los responsables de la Educación Física de la época, quienes se orientaban hacia una forma de Educación Física por el deporte. En el ámbito institucional, Delaubert, autor del texto “*Instrucciones oficiales de Educación Física de 1967*”, afirmaba que: “si la educación psicomotriz es un medio de educación del niño

más o menos deficiente, no me parece admisible que sea un medio interesante para la educación de los niños normales" (Le Boulch, 1997: 42).

La trayectoria de la educación psicomotriz entre 1961 y 1967 incitó una serie de problemas para la Educación Física en Francia, dado que Le Boulch provocó un debate sobre los principios y objetivos fundadores de la Educación Física, cuyo desarrollo no trajo consigo los resultados que esperaba en términos de un avance en la disciplina⁹². Este proceso hizo que el autor separara la educación psicomotriz de la Educación Física y sintiera la necesidad de "elaborar conceptos nuevos con el fin de articular entre ellos los conocimientos surgidos de los diferentes campos de aplicación y fue así como apareció el neologismo Psicokinética" (Le Boulch, 1997: 46), con el que se proponía ofrecer los medios prácticos para utilizar el movimiento corporal como medio de educación a los educadores de preescolar y primaria. Así, la Psicokinética "presenta dos vertientes, una teórica que corresponde al análisis funcional cuyo centro de interés está ocupado por el módulo psicomotor. La otra, práctica, representada por la intervención en los diferentes campos en que los movimientos del cuerpo se inscriben de forma principal" (Le Boulch, 2001: 122). Del mismo modo, Le Boulch se refiere a la Psicokinética como un método general de educación, cuya base es el conocimiento de las etapas del desarrollo psicomotor. Al dirigirse a niños menores de doce años, la Psicokinética se identifica con una forma de educación psicomotriz, que se aparta de algunas concepciones del aprendizaje motor centradas en el rendimiento, y que pueden conducir a una mecanización. Como ciencia del movimiento se enmarca en la conducta, específicamente en el estudio del aspecto motor de la conducta.

⁹² Dice Le Boulch (1983: 29) que, a pesar de que la gran mayoría de los profesores de Educación Física encajaron en la vía deportiva, hubo un grupo convencido de la importancia de la educación psicomotriz. Algunos provenían de los antiguos centros de reeducación física especializados en la corrección de deficiencias posturales. Bajo el impulso de Pierre Vayer, la antigua Sociedad Francesa Universitaria de reeducación física se transformó en Sociedad Francesa de Educación y de reeducación psicomotriz. Muchos profesores de Educación Física, ejerciendo en el primer grado y poco motivados por la orientación deportiva, militaron algunos años dentro de esta organización. Sin embargo, la identidad de este grupo, debilitado por la partida de Pierre Vayer, no pudo desligarse de la corriente de los terapeutas de la psicomotricidad.

3.5 De la Educación Físico-deportiva a la Educación Psicomotriz

En Francia, la introducción del “Tercer tiempo pedagógico” (1969-1978), que sigue a los acontecimientos de mayo del 68, generó un cambio en la enseñanza de los métodos en educación. Con respecto a la educación psicomotriz, el Ministro de Educación Nacional, Olivier Guichard (citado por Le Boulch, 2001: 71) reconoció su importancia en la escuela primaria al ampliar el tiempo de la clase a cinco horas, al considerarla como parte de la educación básica en la escuela primaria y también porque esta educación permitía prevenir algunas inadaptaciones que, una vez estructuradas, eran difícilmente modificables. El sustento de la educación psicomotriz es que “condiciona todos los aprendizajes preescolares y escolares: éstos no pueden llegar a buen fin si el niño no ha logrado tomar conciencia de su cuerpo, lateralizarse, situarse en el espacio, dominar el tiempo, si no ha adquirido suficiente habilidad y una coordinación de sus gestos y movimientos” (Le Boulch, 1997:42). Estos elementos fundamentaron la educación por el movimiento que obedece a un interés centrado en el esquema corporal.

El “Tercer tiempo pedagógico”, marco de referencia en el que se hace la renovación de los métodos de enseñanza en educación en Francia, se convirtió en el fundamento para insistir en una educación corporal centrada en la educación psicomotriz, que superara la enseñanza del deporte, las técnicas y las habilidades deportivas. Sin embargo, este período favoreció que las denominadas actividades físicas y deportivas pasaran a ser objeto de la acción educativa conjuntamente con las materias encargadas de la lectura, la escritura y la matemática, y la Educación Física siguió inspirada en la doctrina del deporte.

El cambio se generó entonces en la corriente deportiva, al desplazar las referencias exclusivas de la Educación Física en la Biología por una educación que centrara al estudiante en sus preocupaciones, es decir, por la denominada didáctica moderna que “reemplazaba la didáctica tradicional que hacía del modelo deportivo el pilar de la Educación Física” (Le Boulch (1991a: 14). Así fue como la utilización del movimiento en educación siguió siendo pensada más bien en términos de aprendizajes gestuales y de habilidades deportivas que en términos de desarrollo de la persona.

Aunque el “Tercer tiempo pedagógico” representaba una revolución en materia de educación, el mayor interés fue el de los métodos de enseñanza, que debieron tener asiento en una teoría pedagógica, y ésta no se revela en las instrucciones ministeriales de

la época ni en los escritos de Jean Le Boulch. A su vez, el “Tercer tiempo pedagógico” no permitió un avance en el ámbito de la Educación Corporal, ya que las nuevas orientaciones se hallaban en contradicción con las instrucciones ministeriales de 1967, que reglamentaban la Educación Física como deporte en la escuela secundaria.

Con el pretexto de la Educación Corporal, la enseñanza psicomotriz fue sustituyendo progresivamente la Educación Física tradicional, es decir, deportiva. Dice Le Boulch que basta analizar la naturaleza de las pruebas físicas con las que se califica en los exámenes para constatar que la eficacia del trabajo corporal es medida por el rendimiento deportivo. Todo sucede como si, progresivamente, el objetivo de la Educación Física se hubiera transformado en la formación de buenos deportistas, capaces de traer numerosas medallas a la colectividad nacional. En perspectiva histórica, desde 1962 a 1975 la Educación Física escolar se convirtió en una educación por el deporte⁹³, aunque en Colombia, la Educación Física se enfoca hacia el deporte.

Para este período, el concepto de Educación Física básica no es eliminado y aquí la educación motriz también será objeto de atención del personal docente. La educación motriz se basa en tres factores: a) Los factores perceptivos de la conducta: toma de conciencia del cuerpo, inteligencia del movimiento y percepción e integración de las relaciones de tiempo y espacio. b) Los factores de ejecución, como la adquisición de una flexibilidad articular normal y un rendimiento muscular que se cultivará racionalmente, desarrollando la elasticidad, la relajación, la fuerza y la velocidad de reacción de los músculos del sistema neuromuscular voluntario. c) La coordinación motriz general, buscada a través de una regulación motriz, del dominio y desarrollo de ciertos reflejos y la creación o destrucción de automatismos.

⁹³ Dado que a los niños les gustan espontáneamente el juego y la competición, la Educación Física debe basarse, ante todo, en actividades con carácter de juego.

De un modo general, debe reconocerse sin ambigüedad la prioridad dada, en Educación Física y deportiva, a la práctica de deportes. Sin duda, el buen pedagogo puede obtener la adhesión total de sus alumnos para la ejecución de ejercicios sin carácter de juego. Pero aunque a menudo la repetición de ejercicios funcionales adaptados puede dar, desde el punto de vista fisiológico, los mismos resultados -y en algunos casos mejores resultados- que la práctica de deportes, nunca tendrá las mismas incidencias psicológicas y morales. El deporte es, indiscutiblemente, la actividad física de la educación general (Le Boulch, 2001: 64).

Estos factores se convierten en los ejes de trabajo de la educación psicomotriz, de donde se derivan sus contenidos. Si Le Boulch dice fundamentarse en Buytendijk, aquí debería aparecer entonces el carácter función -en el sentido de este autor- que proporciona significado a este movimiento y lo hace significar algo. Sin embargo, Jean Le Boulch le ofrece significado al movimiento corporal en términos de la motivación y la actitud. El movimiento lo entiende como una manifestación exterior de la conducta, porque considera que la ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos. “Ponemos énfasis en la necesidad de considerar al movimiento no como una forma ‘en sí’ cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación ‘significante’ de la conducta de un hombre” (Jean Le Boulch, 1985: 14,15). La significación del movimiento en la conducta cobra importancia en la medida en que lo esencial es situar el movimiento. Es decir, definir la ocasión a partir de la cual se ha realizado una situación vivida por el ser humano y precisar la significación que implica para ese humano.

3.5.1 Rupturas entre la Educación Física y la Psicokinética

El objetivo de Jean Le Boulch de fundar una Educación Física científica, tal como lo había provisto en su primer momento del pensamiento, lo llevó a generar algunas controversias entre profesores y dirigentes políticos del campo de la Educación Física y el deporte. En el periodo entre 1966 y 1969 se da la separación entre la Educación Física y la Psicokinética.

Este proceso de separación con la Educación Física se debe a varias razones, entre ellas, que el autor se opone a una concepción de Educación Física fundada en los denominados datos científicos que provenían especialmente de la gimnasia. Además, después del fracaso de los Juegos Olímpicos de 1960, el poder político, que hasta entonces se había desinteresado por la Educación Física y el deporte, puso interés en promover una educación en el deporte, eliminando la concepción de Educación Física básica que proponía Le Boulch.

Teniendo en cuenta la tendencia de la Educación Física que se proponía en Francia, Le Boulch decidió desligarse del contexto escolar y eligió el término Psicokinética para designar la metodología con la cual trabajaría. Esta denominación le permitía subrayar la importancia de “unir lo mental con lo corporal y desligarse tanto de la psicomotricidad tradicional como de la Educación Física, tal como ella se perfilaba” (Le Boulch, 1993c:

113). La ocasión de utilizar el término Psicokinética se le presentó al autor durante un curso en *"Aix-en-Provence en 1966"*. Para este curso había preparado un texto donde tomó distancia de la Educación Física. Sin embargo, intentando establecer un diálogo, organizó en 1968 un coloquio con la Sociedad de Profesores de Educación Física en Francia con el tema: ¿la educación psicomotriz forma parte de la Educación Física? y antes de renunciar a su cargo como docente de Educación Física, planteó abruptamente el siguiente problema:

"Durante varios años, trabajé sobre la hipótesis de que la educación psicomotriz formaba parte de la Educación Física e intenté hacer aceptar que hasta los doce años la educación psicomotriz representaba toda la Educación Física. Actualmente no acepto esta idea. Pienso que la Educación Física actual y la educación psicomotriz pertenecen a dos campos totalmente diferentes, a mi parecer, la respuesta a la pregunta del coloquio es que la educación psicomotriz no forma parte de la Educación Física y que la educación psicomotriz es totalmente diferente de la Educación Física" (Jean Le Boulch, 1993c: 115).

Una de las diferencias de la educación psicomotriz con la Educación Física radica en que las prácticas corporales que se proponían para su enseñanza se instauraban sobre la idea del aprendizaje de técnicas deportivas propias de la corriente deportivista. Mientras que la educación psicomotriz, por ejemplo, en la edad preescolar promueve prácticas corporales de educación perceptiva a través del juego, la coordinación dinámica general, la coordinación fina, el ritmo (percepción temporal), la percepción de los elementos del espacio, los ejercicios gráficos y ejercicios de percepción del propio cuerpo en la estructuración del esquema corporal. Como la educación psicomotriz presenta unos contenidos distintos al deporte, en la edad preescolar, los ejercicios que propone Jean Le Boulch, aunque de modo esquemático, tienen como propósito central la organización de la imagen del cuerpo. Su contribución es ayudar al niño a través del movimiento a cobrar conciencia de sí, del otro y del mundo. Del mismo modo, va conduciendo a un esquema corporal racionalizado. También las nociones de espacio y tiempo las dirige en función de los imperativos de la conciencia representada, la cual tiene que pasar por los estadios de cuerpo vivido, cuerpo percibido y cuerpo representado. Este último indica la representación mental o conciencia del cuerpo-propio.

El esquema corporal es un concepto central en el pensamiento de Jean Le Boulch, el cual tiene como base una explicación psico-biológica que se desarrolla mediante ejercicios específicos hacia los 12 años, cuando se llega al cuerpo representado. En Jean Le Boulch (1986: 87) “el concepto de esquema corporal -o imagen del cuerpo- se define como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean. Esta noción es el núcleo de la sensación de disponibilidad de nuestro cuerpo y es también el centro de nuestra vivencia de la relación universo-sujeto”. “El concepto de imagen del cuerpo expresa una intuición que tengo de mi cuerpo en relación con el espacio de los objetos y de las personas” (Jean Le Boulch, 1985: 223).

A partir de los aportes de Wallon y de Ajuriaguerra, Le Boulch propone estructurar el esquema corporal por etapas de evolución psicomotriz: *cuerpo vivido* (hasta los 3 años), *cuerpo percibido* (de 3 a 7 años) y *cuerpo representado- propio* (de 7 a 12 años). La educación del esquema corporal implica llegar del cuerpo vivido al cuerpo propio o representado y llegar al conocimiento del propio cuerpo es acceder a la representación mental del cuerpo; éste es un proceso mediado por la función de interiorización, que es la que permite pasar de un estadio a otro de manera cognitiva, es decir, es pasar de un proceso inconsciente a uno consciente, del cuerpo-vivido al cuerpo-percibido y luego al cuerpo-representado.

El período del *cuerpo vivido* corresponde al esquema corporal inconsciente que regula el ajuste global. En el estadio de *cuerpo percibido* el niño adquiere una conciencia global de su cuerpo ligada al descubrimiento de su propia eficacia. El tratamiento de la información kinestésica se hace entonces esencialmente en las estructuras límbicas asociadas al hemisferio no dominante. Habrá que esperar al estadio del *cuerpo representado* para que el niño disponga de una imagen del cuerpo operatorio que le permita hacerse cargo de una manera más consciente de sus propios aprendizajes motores. Esta competencia nueva hará posible el paso de un aprendizaje por ajuste global a un ajuste programado mentalmente contemporáneo de los aprendizajes técnicos que situamos en torno a los ocho-nueve años (Le Boulch, 2001: 113).

Según Le Boulch (1983: 84), es al final del periodo del cuerpo vivenciado cuando el niño reconoce su cuerpo como objeto. A lo largo del estadio del cuerpo vivenciado, la experiencia emocional del cuerpo y del espacio converge en la adquisición de numerosas praxis que permiten al niño el reconocimiento de su cuerpo como objeto. Esta experiencia del cuerpo vivido, según Minkowski (1933) se sitúa en el mundo fenoménico anterior a toda discriminación entre lo físico y lo psíquico y en el cual la dicotomía cuerpo-espíritu no

posee sentido alguno. Sin embargo, llama la atención la denominación que hace Jean Le Boulch al cuerpo vivido en tanto cuerpo objeto, esto debido al supuesto anclaje en la Fenomenología de su discurso, teoría que diferencia claramente entre cuerpo vivido (*Leib*) y cuerpo objeto (*Körper*). A través de la interiorización, se pasa del cuerpo vivido al cuerpo percibido que, para el autor, es también la imagen visual del cuerpo. La imagen visual va a estructurarse gracias a una mejor discriminación de las partes y a las relaciones de proximidad y de envolvimiento que se establecen entre ellas (Le Boulch, 1983: 116). Esto indica que el niño entre los de 3 a 7 años debe aprender a conocer y nombrar las diferentes partes de su cuerpo porque “en este periodo va descubriendo y tomando conciencia de las diferentes partes del cuerpo con la verbalización” (Le Boulch, 1983: 194). Este periodo, también llamado de discriminación perceptiva, es un momento transitorio entre las impresiones recibidas de un modo emocional en el estadio del cuerpo vivido y una percepción del cuerpo y de sus diferentes partes, lo que indica una forma de atención internalizada que va llevando a un proceso de conciencia del yo.

El cuerpo representado lo ejemplifica Jean Le Boulch (1983:203) del siguiente modo: “a partir de una incitación verbal inesperada, el niño debe ser capaz, intencionalmente, de poner en movimiento la parte del cuerpo designada, consiguiendo una localización cada vez más fina de las contracciones musculares”. Una vez adquirida la representación mental del propio cuerpo, el niño puede asociar derecha-izquierda. El estadio entre los 7 y 12 años representa una etapa clave en la estructuración del esquema corporal, ya que en ella se integran los datos de lo vivido y los datos perceptivo-cognitivos, condición necesaria para la unidad afectiva e intelectual del ser. El niño ahora, es capaz de acceder a la etapa de las operaciones concretas (Le Boulch, 1985: 270).

Lo que Jean Le Boulch denomina educación psicomotriz es la ayuda que se le da al niño para permitirle disponer de una imagen del cuerpo. En este sentido, el programa educativo que propone es:

- 1) Afirmación de la lateralización y orientación del “esquema corporal”.
- 2) Toma de conciencia de las distintas partes del cuerpo, con miras a una actitud global fácil de mantener, para esta concienciación se recurrirá a la asociación de sensaciones kinestésicas y sensaciones táctiles, sensaciones de presión, sensaciones visuales, sensaciones de tensión muscular alternadas, con la percepción aislada de sensaciones kinestésicas.
- 3) Toma de conciencia del carácter global de las posiciones sentado, de pie y de rodillas, asociadas con diferentes desplazamientos segmentarios (miembros, distintas partes del eje corporal).
- 4) Liberación de los miembros, control de la cintura

asociada a la relajación segmentaria y a la respiración. Estos ejercicios se ejecutarán en posición acostada (Le Boulch, 1986:92).

La importancia educativa que le adjudica el autor a un esquema corporal de debe a que un esquema mal estructurado crea un déficit en la relación sujeto-mundo externo, que se traduce en el plano de la percepción como déficit de la estructuración espacio-temporal; en el de la motricidad, como torpeza e incoordinación, mala postura, y en las relaciones con los demás, se manifiesta en inseguridad que origina perturbaciones afectivas, las cuales, a su vez, perturban las relaciones con los demás.

La noción de esquema corporal en Jean Le Boulch tiene un origen biológico y psicológico, que se centra en los presupuestos teóricos de Piaget y Aguriaguera; por ello, es insuficiente decir que los planteamientos en que se apoya son fenomenológicos, y llama la atención que el mismo Jean Le Boulch (1993a: 49, 50) “reconoce que sus primeras influencias fueron piagetianas y que luego retomó autores de la Fenomenología como Buytendijk, Goldstein y Merleau-Ponty, autores que considera fundamentales para repensar la Educación Física”.

La Fenomenología se resiste a creer que el esquema corporal se montaría poco a poco en el curso de la infancia y a medida que los contenidos táctiles, cinestésicos y articulares se asociasen entre sí con los contenidos visuales. Si el cuerpo es un aglomerado de órganos yuxtapuestos, el esquema corporal tendría entonces una representación fisiológica como centro de imágenes en el sentido clásico. Desde la perspectiva fenomenológica, “el esquema corpóreo no es el simple calco, ni siquiera la conciencia global de las partes del cuerpo existentes y que se las integra activamente a sí en razón de su valor para los proyectos del organismo” (Merleau-Ponty, 1975: 117).

A diferencia de Le Boulch, en la Fenomenología del cuerpo la teoría del esquema corpóreo es implícitamente una teoría de la percepción. Hemos aprendido de nuevo a sentir nuestro cuerpo, hemos reencontrado según el saber objetivo y distante del cuerpo este otro saber que de él tenemos, porque está siempre con nosotros, porque somos cuerpo. De igual manera, será preciso despertar la experiencia del mundo tal como se nos aparece en cuanto somos-del-mundo por nuestro cuerpo, en cuanto percibimos el mundo con nuestro cuerpo. Pero, al tomar así nuevo contacto con el cuerpo y el mundo, también nos volveremos a encontrar a nosotros mismos, puesto que si percibimos con nuestro cuerpo, el cuerpo es un yo natural y sujeto de la percepción (Merleau-Ponty, 1975: 222). Con la

corporalidad, así entendida, el mundo es apertura, el cuerpo nos ancla corporalmente al mundo y el esquema corpóreo es un modo de ser-en-el-mundo.

Si partimos de Merleau-Ponty se supera la definición del esquema corporal del modelo *asociacionista* y se asume la definición que ofrece la psicología de la *Gestalt*. Al respecto, Merleau-Ponty (1975: 116) dice, acerca del esquema corpóreo, que “ya no será el simple resultado de unas asociaciones establecidas en el curso de la experiencia, sino una forma de conciencia global de mi postura en el mundo intersectorial, una forma en el sentido de la *Gestaltpsychologie*”.

De ahí que Le Boulch, a pesar de intentar fundamentarse en la Fenomenología del cuerpo, no logre ampliar la noción de esquema corporal más allá de los referentes biológicos y de corte asociacionista de la psicológicos; ello se observa en el hecho de que aluda a un concepto neurofisiológico para la estructuración del esquema corporal desde las etapas del ciclo vital⁹⁴. Allí se fundamenta en autores de la Psicología Genética como Piaget, Wallon, Muchielli y Ajuriaguerra con el intento de relacionar lo psíquico con lo biológico.

A diferencia de Jean Le Boulch, en la Fenomenología, el esquema corporal⁹⁵ está atravesado por la intencionalidad motriz y se forma en el proceso mismo por el cual mi cuerpo se dirige al mundo. Esto se diferencia de una intencionalidad de acto, que es tener conciencia clara y racional de algo, es temática y discursiva y es aquella a la cual le apuesta Jean Le Boulch, quien considera que el esquema corporal se adquiere de modo progresivo por las funciones cognitivas. El esquema corporal es la experiencia propioceptiva,

⁹⁴ Estas son las etapas de la estructuración del esquema corporal en Le Boulch (1986: 90) :

- a) Durante los dos primeros años de vida el niño delimita su propio cuerpo del mundo de los objetos. Esta delimitación se realiza por partes y se ajusta a las leyes cefalocaudales y proximodistales.
- b) Hasta los 4 años, los elementos motores y kinestésicos prevalecen sobre los elementos visuales y topográficos. Esta prevalencia se relaciona con el predominio lateral. La lateralización es la expresión de un predominio motor relacionado con las partes del cuerpo que integran sus mitades derecha o izquierda, predominio que a su vez se vincula con la aceleración del proceso de maduración de los centros sensorio-motores de uno de los hemisferios cerebrales.
- c) Desde los 5 hasta los 7 años, asistimos a la progresiva integración de un cuerpo, dirigida hacia la representación y concienciación del “propio cuerpo”, con la posibilidad de una transposición de sí mismo.
- d) Conforme se afirma la toma de conciencia de las distintas partes del cuerpo, mejora la disponibilidad global de éstas como conjunto organizado, permitiendo -siempre sin perder la actitud global del cuerpo- localizar todo desplazamiento segmentario con exactitud cada vez mayor, es decir, que se puede lograr: independencia del brazo con respecto al eje corporal, y muy especialmente, con respecto a la cintura escapular, independencia de los miembros inferiores con respecto a la pelvis, que en posición de pie será solidaria con el tronco.
- e) Esta posibilidad de localización y control de las distintas partes del cuerpo deberá ser ampliada hasta comprender las posturas poco habituales, así como también los desplazamientos de la totalidad del cuerpo (control de tal o cual parte del cuerpo, al caminar, correr, saltar, etc.).

⁹⁵ Cf.: Carrillo (2007), Arias (1997), Jaramillo (1999).

kinestésica, cinestésica etc., que cada ser construye sobre la base del cuerpo propio. La experiencia del cuerpo propio y de su intencionalidad hacia el mundo es unitaria gracias al esquema corporal, el cual no es una representación estática de las distintas partes del cuerpo, sino la integración dinámica de las mismas en los proyectos motores del organismo; es “postura orientada hacia determinada tarea actual o posible” (Merleau-Ponty, 1975: 116).

El conocimiento que tenemos del cuerpo fenoménico no es prioritariamente discurso, sino un saber, un saberse, una actitud o un modo de ser y orientarse en el mundo. Ese conocimiento de sí que brinda la imagen corporal orienta el cuerpo al mundo. Este planteamiento de la Fenomenología difiere con la idea de Jean Le Boulch, quien considera que el esquema corporal atiende el conocimiento de sí de manera representada o consciente como un proceso propiamente psicobiológico y cuya base es la representación mental.

El cuerpo es el límite espacial y temporal del esquema corporal y es la fuente estructural de todas sus representaciones. Dicho esquema no es entonces ni meramente cognitivo, como el de Jean Le Boulch, ni es un esquema de la imaginación, sino la incorporación de ambos en su dinámica, porque actúa como modelo generativo e interpretativo de toda comprensión y de toda imagen de sí y de lo otro.

3.5.2 La imagen de hombre como organismo

La idea de ser humano que emplea Jean Le Boulch como totalidad y unidad es el mismo concepto de organismo que abstrae de Kurt Goldstein, quien lo entiende como un sistema autónomo (orgánico, somático y mental) y como una estructura indivisible de comportamientos cuyas variaciones están unificadas y ordenadas. Goldstein, quien fue influido por el gestaltismo, defendió la idea de que el organismo funciona como un todo. Al relacionar el organismo como totalidad se trata de poner de relieve que el organismo se manifiesta en todas sus capacidades y comportamientos. Siguiendo los planteamientos de este último, Jean Le Boulch parte del supuesto de que el organismo es una existencia corporal entendida como totalidad y como unidad. A su vez, dicho organismo está en relación con el mundo. Con fundamentos de una Antropología Filosófica y Fenomenológica, Jean Le Boulch (1993a: 49) se refiere a la relación yo-mundo del siguiente modo: el individuo es un organismo autónomo, pero este organismo no puede

sobrevivir sino en relación con el medio. El medio es entendido como un ambiente que está constituido por personas y dicho medio es físico, objetual y cultural.

Aquí se encuentra una orientación fenomenológica en Jean Le Boulch porque intenta poner de relieve una convergencia entre la noción 'mundo de la vida' (Husserl), que prefiere llamar medio ambiente, y la noción de organismo (Goldstein), para llegar a decir que: "el individuo es un organismo autónomo, pero ese organismo no puede sobrevivir sino cuando hay un medio, entonces, hay una necesidad de cambio constante entre el individuo autónomo y el medio ambiente" (Le Boulch, 1993a: 49). También Jean Le Boulch (1993d: 224) considera que "la noción de organismo es fenomenológica porque interpreta que el organismo humano es un conjunto. Un conjunto de interrelación con el medio, entonces cualquier cambio en el interior del sistema, repercute en el conjunto del sistema, pero cualquier cambio recae en el sistema". Esto lleva al autor a plantear que el organismo, el ser humano, funciona como un sistema autónomo que sólo puede desarrollarse mediante la interrelación con su entorno; lo que hace referencia a la relación yo-mundo, orientación que está en el eje de la reflexión fenomenológica.

La relación yo-mundo la entiende Le Boulch en estadíos que llevan al organismo a una autonomía del pensamiento. Inicialmente, la relación yo-mundo es afectiva; luego la relación se da con el entorno material representado por el espacio y el tiempo; finalmente, la relación yo-mundo está mediada por la cultura y aquí la persona logra adaptarse al medio. Estos estadíos son para Jean Le Boulch un horizonte de orientación que está muy relacionado con la influencia piagetiana que acompañó al autor durante algún tiempo, lo que revela cómo la relación con el mundo es en principio sensoriomotriz y luego llega a constituirse el pensamiento.

Jean Le Boulch llegó a considerar el movimiento corporal como una relación mediada por el comportamiento. La conducta humana, que siempre está en relación con el mundo, es la que permite dar cuenta del significado que adquiere un movimiento en el orden de la expresión corporal, en sus gestos, mímicas, tonicidades, entre otros. "Esta presencia del cuerpo en el mundo se traduce por actos eficaces de naturaleza transitiva y por gestos y mímicas de naturaleza expresiva, que se traducen en una subjetividad" (Le Boulch, 1993c: 104). Aquí aparece una noción de movimiento corporal como aquel desplazamiento, voluntario o no, de todo o una parte del cuerpo, y también el conjunto de actitudes

corporales fisonómicas, mímicas, expresivas que no se traducen necesariamente por desplazamientos (Le Boulch, 1993c: 104) y que hacen alusión a formas de moverse en el mundo.

3.5.3 El movimiento corporal: acto que se dirige a un determinado significado

Jean Le Boulch atribuye una significación al movimiento en relación con la conducta, porque considera que el movimiento contribuye al desarrollo de la persona. El autor adopta el término conducta y no el de comportamiento, para diferenciarlo de la concepción behaviorista que se encuentra en los comienzos de la Psicología. En el autor se encuentran tres unidades de análisis para estudiar la conducta del ser humano en relación con el movimiento corporal. La primera unidad de la conducta es conferida al carácter de intencionalidad, que es entendido como aquel movimiento que tiene una significación para la persona, donde el comportamiento se vuelve la manifestación de una cierta dirección y finalidad. La segunda unidad resulta del análisis que se hace de la intencionalidad, que lleva a un aspecto cognitivo de la conducta, cual es la representación del fin que se alcanza a partir de un objetivo. La tercera unidad se ubica en el plano de lo emocional como aquellas motivaciones presentes en la conducta.

En la propuesta que presenta Jean Le Boulch, el movimiento es una manifestación exterior de la conducta que tiene un significado para la persona. Con base en la crítica que hizo el autor a los estudios acerca del movimiento humano evidencia que éstos se habían dirigido hacia los aspectos mecánicos y las condiciones del rendimiento; por ello, considera que la ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos. Aunque Le Boulch hace una crítica a la Biomecánica, ciencia que estudia el movimiento con la idea de cuerpo-objeto-instrumento, admite que es posible recurrir a las leyes fundamentales de la Mecánica para analizar aspectos del movimiento humano, pues el cuerpo del hombre está sometido a las mismas leyes mecánicas que todo objeto. Así dice Jean Le Boulch (1985:14): “en la Psicokinética se pone énfasis en la necesidad de considerar al movimiento no como una forma en sí cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación significativa de la conducta de un hombre”.

Para entender el significado del movimiento corporal en la obra de Jean Le Boulch, es necesario mostrar que su “intención es estudiar el movimiento como dato inmediato que traduce el modo de reacción organizado de un cuerpo ‘situado’ en el mundo. Este estudio sólo adquiere todo su sentido cuando la expresión motriz de la conducta es comprendida en sus relaciones con la conducta del ser tomado en su totalidad” (Le Boulch, 1985: 39). Se trata de situar el movimiento, es decir, definir la ocasión a partir de la cual se ha realizado en función de la situación vivida por el organismo y precisar la significación que implica para ese organismo. Sólo después de haber precisado estos conceptos podremos considerar el modo objetivo de ejecución, el aspecto descriptivo y la forma del movimiento. De esta manera, el movimiento ha de ser considerado como actos que se dirigen a un determinado significado. También las formas motrices reciben el nombre de praxis, que no son movimientos cualesquiera, sino sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o una intención; aunque hay que dejar clara que en Le Boulch los movimientos no se pueden situar en relación con un objetivo utilitario, sino que deben expresar una determinada manera de ser de la personalidad ‘en situación’. Así diferencia el autor entre significación y finalidad:

“Esos movimientos que se hacen sin ninguna finalidad no dejan de tener significación, ya que significación y finalidad no son sinónimos. La significación de los movimientos expresivos nos remite a la personalidad y no a un objeto exterior que hay que alcanzar. La significación de los movimientos puede pues, considerarse en función de dos criterios: en función de objetivos exteriores: actividad de orientación y de investigación, o acción transitiva dirigida hacia el objeto; y en función de su carácter expresivo: manifiesta las sensaciones y emociones experimentadas por la persona” (Le Boulch, 1985: 47).

En el orden de la significación del movimiento corporal, Le Boulch dice que las praxis pueden adquirirse a través de la experiencia o de la educación. En un intento de clasificación de los tipos de praxis, retoma de Buytendijk los conceptos de movimiento transitivo y de movimiento expresivo. En este sentido, clasifica las praxis con intención transitiva, praxis de carácter simbólico y praxis con objetivo estético. Las praxis con intención transitiva implican una acción directa sobre el objeto con miras a modificarlo⁹⁶. Las praxis simbólicas están en relación con el deseo de comunicarse, de transmitir un

⁹⁶ Es el caso, por ejemplo, de la danza y de las actividades deportivas como gimnasia artística, que utilizan gestos utilitarios al igual que instalaciones con aparatos. En las praxis transitivas predomina la preocupación por el rendimiento. En este caso el carácter humano del movimiento se posterga en provecho de sus características mecánicas.

mensaje gestual a los demás. Las praxis con fines estéticos tienden a transmitir, de igual modo, un mensaje, pero la intención aquí está centrada más en la cualidad formal de ese mensaje que en su precisión.

Siguiendo a Le Boulch (1997: 72), “el estudio de los movimientos debe evidenciar el paso de una motricidad inconsciente, auténtica función biológica, a una motricidad intencionada, inicialmente relacionada con la afectividad y posteriormente, adquirida progresivamente por las funciones cognitivas”. De manera que el acto consciente, producto de la razón, es aquél que impregna de intención a la acción, es una intencionalidad siempre ligada a la conciencia. La intencionalidad determina el fin por alcanzar y, a su vez, determina la dirección del movimiento, en la medida en que se trata de un movimiento que debe tener una significación para la persona. Hay que entender que el autor utiliza el concepto de intencionalidad más en el sentido cognitivo que fenomenológico, porque el mismo autor dice que “el análisis hecho de la intencionalidad nos lleva a un proceso cognitivo de la conducta. Es la representación del fin por alcanzar por el tratamiento de la información simbólica que moviliza los medios a utilizar para alcanzar el objetivo propuesto” (Jean Le Boulch, 1993a: 70). La intencionalidad de la cual se habla aquí es intencionalidad de acto, como aquélla conciencia por la que hacemos nuestros juicios y tomas de posición. Es bueno aclarar que no está haciendo referencia a la intencionalidad motriz u operante sino a la intencionalidad, como aquélla que es conciencia de algo, “significa que algo es pensado como algo y comprendido como algo, por tanto, que es concebido o tratado en un determinado sentido” (Waldenfels, 1997a: 21). Si la conciencia de algo (*noesis*) está dirigida a una intencionalidad (*noema*), designa una correlación, pues la persona no se enfrenta con los hechos; es ella quien les otorga sentido a los hechos; aquí, comprender es una forma de apropiación (*hermeneusis*), es captar la intención.

A diferencia de Jean Le Boulch, para quien el movimiento está mediado por la conciencia, la Fenomenología del cuerpo en la línea de Merleau-Ponty (1975) se refiere a una intencionalidad motriz y plantea que el movimiento no es el pensamiento de un movimiento, y el espacio corpóreo no es un espacio pensado o representado. Cada movimiento voluntario tiene lugar en un medio contextual, sobre un fondo que viene determinado por el movimiento mismo. La conciencia es el ser-de-la-cosa por el intermediario del cuerpo. Un movimiento se aprende cuando el cuerpo lo ha

comprendido, eso es, cuando lo ha incorporado a su mundo, y mover su cuerpo es apuntar a través del mismo, hacia las cosas, es dejarle que responda a la solicitud que éstas ejercen en él sin representación ninguna. Siguiendo a Merleau-Ponty (1975: 156), “la motricidad, pues, no es como una criada de la conciencia, que transportaría el cuerpo a aquél punto del espacio que primero nos habíamos representado”. En la Fenomenología el movimiento corporal se entiende como una manifestación de la intencionalidad motriz, en la cual los movimientos son vehículos de las intenciones. Pues si el cuerpo nos encarna como sujetos humanos, la intencionalidad comienza a manifestarse en el movimiento, el cual no puede explicarse como dice Jean Le Boulch, como el paso de una motricidad inconsciente -función biológica-, a una motricidad intencionada -función cognitiva-. La Fenomenología, en tanto evita la explicación psicológica y biológica, considera que la motricidad es la forma más originaria de intencionalidad motriz, porque el movimiento entendido como intencionalidad original no es el pensamiento de un movimiento y el espacio al que se dirige no es el espacio representado tal como lo señala la psicología.

En Jean Le Boulch cobra sentido la significación del movimiento en función de su carácter expresivo o el movimiento como modo de expresión, ya que al articular la expresión con la conducta humana, implica observar la persona en movimiento en sus relaciones con el medio, en la medida en que dispone de su cuerpo para actuar y para expresarse en presencia de situaciones a las que debe ajustarse y no sólo reaccionar. Además, los movimientos, según su modo de conexión con un medio, expresan una determinada manera de ser de la personalidad y revelan emociones y sentimientos que ella experimenta. El carácter expresivo del movimiento remite a la persona, a una manifestación corporal en el mundo y no a un objetivo exterior que es preciso alcanzar.

3.6 El método de la Psicokinética utiliza el movimiento corporal para educar

Para Jean Le Boulch, el método psicokinético es un método general de educación que utiliza el movimiento corporal en todas sus formas para educar. En este sentido, la idea que tiene de educación es favorecer un desarrollo que le permita al ser humano situarse y actuar en un mundo de transformación por medio de un mejor conocimiento y aceptación de sí, un mejor ajuste de la conducta, una verdadera autonomía, y el acceso a la responsabilidad en el marco de la vida social. En este objetivo se vislumbra su intención formativa.

Cuando Le Boulch plantea los contenidos de la educación motriz, los presenta de una manera ‘didáctico-instrumental’ y, aunque pretende establecer el método de la Psicokinética como una educación por el movimiento, no aparece una teoría pedagógica que dé cuenta del sentido formativo de contenidos, como la coordinación motriz, los ejercicios de percepción, la estructuración espacio-temporal, la lateralidad, el equilibrio, los cuales son ejercicios psicomotores, que conjuntamente con el juego, privilegian la estructuración del esquema corporal⁹⁷. Es decir, a la luz de una teoría de la formación (Klafki y Derbolav), Jean Le Boulch no deja planteado cuándo los contenidos de la educación psicomotriz tienen contenido formativo ni tampoco hay un sustento desde las teorías de la educación en qué sentido utiliza el movimiento corporal para educar. Lo que aparece en este autor es, más bien, un replanteamiento de los contenidos de la Educación Física que superan el deporte; por ello, si el esquema corporal es un concepto central en la educación por el movimiento, sería necesario darle unas bases pedagógicas para consolidar los contenidos más allá de la práctica de unos ejercicios.

De otra parte, el aporte educativo de Le Boulch con la creación del método de la Psicokinética se ve limitado en el discurso pedagógico, ya que privilegia el aprendizaje como un modo de automatización. Con este método la persona automatiza el acto. Esto hace que sea confusa la propuesta de la Psicokinética como un método general de educación, pues dicho método pareciera que se corresponde con la corriente pedagógica conductista, cuyo fin es el automatismo. Pues Jean Le Boulch (1985: 189) parte de la hipótesis de que “la perfección del automatismo no reside en el invariable eslabonamiento de las acciones musculares sino, por el contrario, en sus posibilidades de reorganización en todos los instantes de la ejecución y en el curso de las ejecuciones sucesivas”.

El aprendizaje o el automatismo lo sustenta a partir de tres estadios del aprendizaje: *fase de la exploración global*, en la cual el sujeto se pone en contacto con el problema que ha de resolver, como una especie de tanteo experimental con base en el ensayo y error; aquí el movimiento es difuso y las acciones motrices son imprecisas. *Fase de disociación*, en la que el proceso de control y de inhibición actuará con el fin de seleccionar las

⁹⁷ Esto se puede corroborar en los textos de Jean Le Boulch, quien usualmente los organiza en dos partes. En la primera, hace referencia a los fundamentos conceptuales de los contenidos y a las características psicológicas y biológicas propias de la edad, y en la segunda, plantea una serie de ejercicios y actividades que hacen parte del programa educativo que propone de acuerdo con la edad.

contracciones eficaces; aquí se fijará progresivamente el hábito motor al comprender la situación problema, y la estructura de la respuesta motriz se afinará y se depurará con ocasión de repeticiones sucesivas. Aquí se descubre la solución del problema por *insight* (concepto cognitivista) y se internaliza el modelo durante el aprendizaje con representación mental, de acuerdo con la conciencia del fin por alcanzar. *Fase de estabilización*, en la que los componentes del hábito motor acaban de automatizarse. El proceso de aprendizaje encuentra su expresión final en la automatización del acto, que lo va a convertir casi por completo en independiente del control superior, lo cual implica la fijación de un nuevo esquema de actividad nerviosa, en cuya organización interna la conciencia no debe intervenir, ya que ese nuevo automatismo será aplicado inconscientemente en actividades ulteriores y en nuevos aprendizajes. Cuando se adquiere un nuevo automatismo como consecuencia de un aprendizaje, aquél se estabiliza por medio de la repetición y la conciencia no interviene más en su organización interna.

Pretender constituir el método de la Psicokinética como un método de educación en general es, en cierto modo, una propuesta arriesgada, en la medida en que intenta darle un giro a la concepción de la Educación Física, al pasar de una tendencia deportiva y militar del ‘cuerpo acrobático’ a una tendencia psicomotriz del ‘cuerpo pensante’, contribución que se corresponde con el movimiento intelectual de la época. Con la Educación Física psicomotriz, este autor tuvo un propósito más educativo, pues, al crear el método de la Psicokinética, pretendió establecer un modelo de aprendizaje y darle asiento a la psique en el movimiento, intentando una concepción de cuerpo como unidad. Así mismo, el movimiento corporal no lo explicó como un sistema de palancas, sino como una expresión de la conducta humana, a partir de fundamentos psicofisiológicos, que indujo a que la Educación Física fuese un medio para la formación y, en este sentido, que involucrara objetivos educativos.

Del mismo modo, al hablar de la Educación Física con la ‘definición funcional’, se apropia de la concepción funcional de las posturas y movimientos, e intenta situarse en relación con la Fenomenología, postura que retoma de los planteamientos fenomenológicos de Buytendijk en la obra *“Attitudes et mouvements. Étude fonctionnelle du mouvement humain”*. En este sentido, Le Boulch establece una relación entre la Educación Física funcional y la educación postural, y ésta debía formar parte de la formación de la persona.

Además, considera que la educación postural forma parte de la educación psicomotriz, y que por ello no hay que referirse a la Biomecánica ni a la Ergonomía para encontrar una respuesta a los problemas que plantea la educación de la postura, pues su enfoque exige aprehender la postura como un aspecto global de la conducta, que emplea componentes corporales y mentales (biopsíquicos). Este enfoque psicomotor relaciona la evolución de la postura con la evolución del esquema corporal, y la organización de los automatismos posturales obedece a las leyes generales del aprendizaje motor.

En Le Boulch la educación postural propiamente dicha o, eventualmente, la reeducación de la postura, pueden emprenderse cuando el esquema corporal pasa de ser inconsciente a consciente. Del aprendizaje primitivo se pasa al aprendizaje secundario, que implica la programación mental del esquema postural y, eventualmente, la acción intencional para modificarlo. A su vez, Le Boulch intenta mostrar una nueva forma de lograr el aprendizaje motor, ya que prefiere, a diferencia del aprendizaje mecánico, propio del entrenamiento deportivo que crea formas estereotipadas, una disponibilidad motriz⁹⁸ mediante la internalización o concientización⁹⁹ que unifica y estructura, y que permite establecer relaciones entre los fenómenos motores, intelectuales y afectivos, y no mediante un mecanismo de condicionamiento sino por medio de una educación perceptual consciente, que descansa, a la vez, en las informaciones exteroceptivas y propioceptivas. De esta manera, el aprendizaje consiste en adquirir nuevos esquemas de acción que le permitan al hombre ajustarse a las distintas situaciones del medio y a sus propias necesidades. Además, para Le Boulch, en el aprendizaje motor cobra importancia la imagen mental, que está relacionada con el proceso de internalización, que representa cierta conciencia de sí mismo en las relaciones con el medio y la concientización corresponde con la atención dirigida por el sujeto hacia su propia actividad y tomarla como objeto del pensamiento.

⁹⁸ El concepto de disponibilidad define la capacidad corporal y mental del organismo para reaccionar globalmente -y sin que medie la intelectualización- ante una situación de emergencia en función de sus vivencias anteriores (Le Boulch, 1991b: 60).

⁹⁹ Según Le Boulch (1985: 30) esta forma de conciencia presenta un aspecto dinámico y reflexivo y se asemeja a la introspección.

El método de la Psicokinética está, entonces, en el marco de “la conducta, entendida en términos objetivos y subjetivos a la vez, según la cual ésta puede poseer dos aspectos: uno externo, caracterizado por movimientos, modificaciones fisiológicas y producciones materiales objetivamente observables; y otro interno y subjetivo, que implica la existencia de actividades mentales que se desarrollan parcialmente en el plano de la representación” (Le Boulch, 1985:18). En este sentido, el autor presenta el método de la Psicokinética con fundamentos fisiológicos y psicológicos, con la intención de explicar el movimiento no sólo con una perspectiva objetiva, donde predomina el análisis neurofisiológico, sino también mediante una explicación subjetiva, donde aquello que determina el movimiento es que expresa una determinada manera de ser de la personalidad ‘en situación’ que revela emociones y sentimientos, así como el mejoramiento de la conducta, la cual está en función del nivel de conciencia.

3.7 Niveles de aprendizaje: perceptivo-motor y cognitivo

Jean Le Boulch, siguiendo de algún modo el esquema dualista, presenta el aprendizaje psicomotor con dos niveles de aprendizaje: perceptivo-motor y cognitivo. La característica del aprendizaje perceptivo-motor se adquiere en la medida en que el estudiante se enfrenta a una situación-problema, que implica una toma de información libre y sólo se presenta el objetivo por alcanzar para tomar conciencia de lo que va a realizar, ya que las modalidades empleadas para lograr el objetivo son inconscientes.

La metodología del aprendizaje perceptivo-motor es la situación-problema, una "situación que exige una respuesta adaptativa que el sujeto no puede dar utilizando directamente los automatismos motores de los que ya dispone" (Le Boulch, 2001). El educador debe evaluar el grado de dificultad de la situación que va a proponer, habida cuenta de su conocimiento de las posibilidades del alumno. Señalemos, por otro lado, que la situación-problema debe ser suficientemente compleja, es decir, que haga interferir datos lo bastante numerosos para provocar respuestas variadas. En efecto, a menudo es más fácil dominar una situación compleja que una situación demasiado esquemática (simple para el educador). Este nivel de aprendizaje corresponde a una fase global del aprendizaje, que utiliza el método inductivo para que el alumno, partiendo de una situación problema, movilice mediante su propio esfuerzo las funciones perceptivas en relación con el bagaje motor. Las etapas de la resolución del problema son: a) Fijación del objetivo por alcanzar.

b) Fase exploratoria del aprendizaje. c) Fase perceptiva del aprendizaje. d) Consecuencias deseadas en el ámbito cognitivo.

Por su parte, el aprendizaje cognitivo implica dos exigencias: la conciencia del objetivo por alcanzar y la representación mental del modelo que se va a integrar. En el primer modo de aprendizaje, el programa motor inconsciente es consecuencia del aprendizaje. En el segundo, se inicia a partir de la representación mental. El paso de un nivel a otro no es un problema de edad, sino que depende de la posibilidad de una imagen operativa del cuerpo, que no sólo se basa en un esquema corporal inconsciente, sino además en una integración consciente (cortical) de las informaciones propioceptivas mediante la puesta en marcha de la función de interiorización. La metodología del aprendizaje cognitivo sólo es posible si se cumplen algunas exigencias funcionales: a) Una disponibilidad motriz suficiente adquirida en el aprendizaje global durante experiencias de ajuste diversificadas. Cuanto más rica haya sido la experiencia del sujeto, más dispondrá de un vasto bagaje de automatismos capaces de responder eficazmente y sin reflexión a las situaciones de urgencia. b) El control de la energía empleada en la acción, que limita la impulsividad y la liberación mal dominada de las reacciones emocionales. c) La llegada a la madurez del esquema corporal, que hace posible la emergencia de la imagen del cuerpo operatorio (Le Boulch, 2001: 162-168). Para Le Boulch (2001: 162, 163) el aprendizaje psicomotor tiene como finalidad la disponibilidad global, que implica que el sujeto tenga a su disposición automatismos perfectamente adaptados al objetivo por lograr pero que siguen siendo suficientemente útiles, en el desarrollo de sus secuencias sucesivas, para hacer frente a las situaciones del entorno.

3.8 El movimiento corporal entre las nociones de la Geometría

Le Boulch parece fundamentar también el movimiento corporal en la Geometría, lo que supone una mirada matematizada del movimiento. Propone que la representación mental de los ejes pueda ser aplicada también a la imagen corporal, para posibilitar la prolongación de arriba y abajo en una vertical, y derecha e izquierda en una horizontal, a partir de los cuales se establece un sistema de coordenadas. Entonces, cada objeto situado en dicha red está ordenado con respecto a los otros según tres tipos de relaciones simultáneas: izquierda-derecha, arriba-abajo, adelante-atrás. De estos seis criterios de orientación, el arriba y el abajo dependen de la gravedad, los demás, en especial la

derecha y la izquierda, son abstracciones derivadas de determinadas características del cuerpo.

La construcción del universo euclidiano depende de un cierto nivel de inteligencia operatoria necesario para la manipulación intelectual de los ejes, pero implica la reintroducción de un cuerpo orientado, que es el que representa, en última instancia, el verdadero sistema de referencia (Le Boulch, 1991a: 26). Por lo tanto, la posibilidad de establecer una coherencia entre los objetos y de efectuar operaciones –en el sentido piagetiano– sobre ellos, pasa por la orientación del propio cuerpo, prolongado por un sistema de ejes que sirven de soporte para la construcción de un universo estable y exterior, en el cual el sujeto se sitúa como un término particular entre el conjunto de los otros objetos (cuerpo operatorio).

Dado que Le Boulch centra el aprendizaje en el esquema corporal, de él son categorías el espacio, el tiempo, la coordinación y la lateralidad. Espacio y tiempo son categorías inseparables del movimiento humano; por esta razón, varios autores se refieren al movimiento como desplazamiento o cambio de posición, pero esta definición es cuestionada a la luz de la Fenomenología del cuerpo, porque no se trata del espacio y el tiempo objetivos, sino que apelan a nuestra propia experiencia y a que nuestra biografía es vivida en el espacio y en el tiempo.

Con respecto al concepto de espacio, Le Boulch plantea en varias de sus obras que existen dos niveles de relación en el espacio: el nivel de la experiencia vivenciada, que se traduce en el ajuste del movimiento al espacio, y el nivel de la estructuración espacio-temporal, que implica la representación mental de los datos visuales aportados por la experiencia vivenciada. En el primer ajuste espacial, que se efectúa en el nivel de la experiencia vivenciada, el espacio es objeto de una percepción directa en función de la acción y no de una representación mental. De este modo, se adquiere el dominio de la apreciación de las direcciones de la orientación en el espacio: la apreciación de las distancias, la puntería, y la localización de un objeto en movimiento (apreciación de las trayectorias y de las velocidades). Estas diferentes adquisiciones implican la puesta en marcha de un conjunto de reflejos y de automatismos visuales (Le Boulch, 1991b: 30).

En el nivel de la estructuración espacio-temporal, cobran sentido la función visual y la percepción del espacio, puesto que la función visual, de la cual depende la percepción del espacio, se encuentra ligada a la maduración de la motricidad ocular. La puesta a punto de los automatismos visuales implica un afinamiento de la percepción del espacio, especialmente en el reconocimiento de las formas. Inversamente, cuando el niño accede a la representación mental de las formas geométricas, la estrategia visual se basa en estas formas interiorizadas para explorar el espacio. En otras palabras, la percepción del espacio de acción será mejor en la medida en que esta función pueda realizarse a partir de hipótesis inducidas por formas interiorizadas (Le Boulch, 1991b: 31).

Además, Jean Le Boulch presenta tres puntos de vista para abordar el trabajo de la relación cuerpo-espacio: desde el punto de vista táctil-kinestésico, es decir, el control y el dominio de la pelota; desde el punto de vista óculo-kinestésico, es decir, la adaptación al espacio durante los desplazamientos; y desde el punto de vista de la representación mental, para respetar un programa táctico previamente definido. En este último caso, resulta esencial que la afluencia de información visual (percepción) posibilite la constante readaptación de la respuesta motriz a la situación presente.

Cuando Le Boulch se refiere a la relación cuerpo-espacio se sitúa en la dimensión objetivante del cuerpo, como un cuerpo manipulado y representado en el espacio, aunque le da un valor al campo de la vivencia y a las experiencias inmediatas como primer ajuste espacial, el autor se refiere a una espacialidad de posición, a un estar presente al modo de los demás objetos, como si el cuerpo se convirtiera en una parte del espacio objetivo. Por ello, a la luz de una perspectiva Fenomenológica, el autor no se refiere a una espacialidad de situación sino a una espacialidad de posición. La espacialidad del propio cuerpo abocado al mundo exige que sea entendido como espacialidad de situación (antropológica) y no como una espacialidad posicional (geométrica). Esta idea proviene del papel que asume el cuerpo en la percepción; por ejemplo, el espacio geométrico lo constituye el margen donde se configuran las relaciones particulares, sígnicas, de dirección y son medidas matematizables –caso de Jean Le Boulch–; y en la espacialidad de situación, el espacio no es ajeno al cuerpo, el hombre no se limita a adaptarse al medio, sino que le otorga un sentido y, por ello, a la vez, el espacio constituye al hombre.

Por su parte, la espacialidad del propio cuerpo es la espacialidad de situación y a la luz de una Antropología Fenomenológica, no podrá verse como una espacialidad de posición de un arriba-abajo, adelante-atrás y derecha-izquierda, matematizados según medidas geométricas. Éste es uno de los vacíos que se encuentran en la propuesta de Jean Le Boulch, quien, a pesar de los intentos por fundamentar el método de la Psicokinética desde la Fenomenología, deja al movimiento humano atado a las nociones geométricas.

Para Le Boulch, la imagen corporal y representación mental del espacio se da a partir de los 7 años, cuando el niño organiza su espacio tomando como referencia su propio cuerpo. Este es el estadio egocéntrico. A partir de su imagen corporal orientada según tres ejes —arriba-abajo, adelante-atrás, derecha-izquierda— el niño sitúa alrededor de su cuerpo al espacio que le rodea. Observemos que la representación mental de la derecha permite al niño prolongar hasta el infinito, por medio de la imaginación, los ejes del cuerpo y acceder de este modo al espacio proyectivo. La posibilidad de representación mental de estructuras rítmicas de complejidad creciente es la base de los aprendizajes motores provistos de representaciones mentales. Este tipo de adaptación es posible alrededor de los 9 años para aquellos niños que han podido acceder a los beneficios de una educación psicomotriz.

La noción de espacio vivido es para Jean Le Boulch la primera etapa del ejercicio como experiencia inmediata, que implica la apreciación de las direcciones, las distancias, la trayectoria que el objeto describe en el espacio y la velocidad; la segunda es la percepción en función de la acción que se corresponde con una toma de conciencia global, y la tercera es la representación psíquica o el nivel de estructuración espacio-temporal; esta etapa representa el paso de lo vivido al análisis del intelecto. Así pues, “del espacio matemático resulta el espacio vivido prescindiendo de las diversas relaciones vitales concretas y reduciendo la vida a un mero objeto del entendimiento” (Bollnow, 1969: 30).

Cabe resaltar que, con una postura fenomenológica, el espacio vivido indica que no es algo meramente psíquico, sino el espacio mismo, en la medida en que el hombre vive en él y con él, es el espacio como medio de la vida humana (Bollnow, 1969: 25). Se trata de la relación del hombre con su espacio y que el hombre sea espacial no significa que, como todo otro cuerpo, llene con su cuerpo un espacio o un volumen determinado, porque el hombre no se encuentra en el espacio como, por ejemplo, un objeto en una caja (Bollnow,

1969: 29). El espacio no está simplemente ahí, independiente del hombre; sólo hay espacio cuando crea espacio, un espacio que lo despliega a su alrededor, el espacio no es un medio neutral, sino que en las relaciones vitales se llena de significados y éstos varían, a su vez, en distintos lugares y regiones del espacio.

Al igual que lo que sucede con la organización del espacio, para Jean Le Boulch (1986: 193) la organización del tiempo presenta dos niveles distintos: un nivel de percepción inmediata, que supone la organización espontánea de fenómenos sucesivos y el segundo, el de la representación mental, que es el momento en que la persona se ubica y puede abarcar las perspectivas temporales pasadas y futuras que constituyen su propio horizonte temporal. A este segundo nivel se accede muy tardíamente y sólo en función de la evolución de la inteligencia.

A partir de esta concepción, el autor propone unos ejercicios encaminados hacia la percepción del tiempo, que consisten fundamentalmente en dos aspectos, a saber: uno cualitativo, como percepción de orden y organización, y otro cuantitativo, que tiene que ver con la percepción de un intervalo de tiempo y de duración. Dichos ejercicios son de dos tipos: de percepción de la duración y percepción de estructuras sonoras, cuya finalidad es la de mejorar la aptitud para la estructuración temporal inmediata. Señala incluso Le Boulch que, mientras los ejercicios de organización del espacio apelan esencialmente al sentido de la vista, los de percepción temporal exigen en primer lugar el concurso del oído y del sentido kinestésico.

Con respecto a la organización temporal, Le Boulch (1986: 193) nombra dos niveles distintos: uno de percepción inmediata y otro de representación mental. El nivel de la percepción inmediata no es susceptible de ser reducido a otro mecanismo y supone la organización espontánea de fenómenos sucesivos; y el nivel de la representación mental se da a partir del momento en que el sujeto se ubica y puede abarcar las perspectivas temporales pasadas y futuras que constituyen su propio horizonte temporal. Agrega que el niño accede a este segundo nivel muy tardíamente y sólo en función de la evolución de su inteligencia; por consiguiente, la Psicokinética se ocupa tan sólo del primer nivel.

Cuando Le Boulch se refiere al tiempo mediado por la duración, se refiere a un tiempo objetivo, medido, y no a un tiempo vital, existencial, tiempo subjetivo, vivido. El tiempo vivido es la vía temporal como ser-en-el-mundo, desde el nivel originario de la percepción:

la subjetividad en el mundo se hace patente como temporalidad. Del mismo modo que el espacio, Le Boulch, con respecto al tiempo, dimensiona la categoría de lo vivido como una experiencia en la cual el sujeto se convierte, a su vez, en objeto. Sin embargo, es una vivencia que oculta el contenido de lo significativo que posee la experiencia para aquél que la ha vivido, pues el autor parece relacionar vivencia con un ejercicio de experimentación, porque el hombre no se limita a adaptarse al medio, ni a un estímulo; más bien le otorga sentido, y en esa significación penetra en la temporalidad.

El tiempo, en la Fenomenología Antropológica, tampoco puede ser considerado como una mera propiedad objetiva porque el tiempo (*khronos*) no es sólo una sucesión efectiva que se limita a registrarse en términos cronológicos, sino que es también tiempo humano, vivido, percibido y, como el tiempo nace de la relación del ser humano con el mundo, es temporalidad (*kairós*). En palabras de Aristóteles, el tiempo se mantiene siempre el mismo, aunque distinto siempre.

A la luz de la Fenomenología, no se trata de un movimiento de A a B porque las direcciones arriba-abajo, adelante-atrás y derecha-izquierda se separan del espacio matemático hacia un espacio vivencial. La temporalidad es una modalidad de nuestro ser y hay que captarla en el modo concreto de la existencia. La temporalidad del *eksistir* abarca entonces tres dimensiones: pasado, presente y futuro, y es el hombre el que, presenciando la realidad y el devenir del mundo, abre sobre éste la perspectiva de tiempo y es en el ahora como el ser corporal presencia el devenir de acontecimientos. En palabras de Merleau-Ponty (1975: 438), “el tiempo no es más que el horizonte de mi presente, luego el problema se resuelve en saber como un ser que es porvenir y es pasado tiene, también, un presente, o sea, que se suprime porque el futuro, el pasado y el presente están vinculados con el movimiento de temporalización”.

La temporalidad es nuestra vía temporal como ser-en-el-mundo; por ello, pensar el tiempo del ser humano sólo es posible en la perspectiva de un acercamiento a lo vivido, como aquel tiempo que transforma la sucesión de acontecimientos, incidentes y sucesos en una totalidad significativa, es una historia que se deja seguir en el tiempo. Es preciso indicar que, como tiempo vivido, dichos acontecimientos no aparecen como episodios cronológicos, sino como experiencias vividas que se pueden organizar como una totalidad para configurar una trama narrativa.

Como se puede ver en los ejercicios de percepción temporal¹⁰⁰ que propone Le Boulch, cobra lugar el tiempo como un hecho objetivo y pareciera que el acontecimiento no le ocurre a alguien sino que se aplica al cuerpo en actitud natural o física, de tal manera que se puede determinar la sucesión de instantes en coherencia con los movimientos y cambios del cuerpo de lugar. De forma similar a como se da el tiempo en las cosas, en mundo físico, éste se constituye en una herramienta temporal característica del cuerpo que se mueve en la Educación Física.

3.9 El lugar de la educación psicomotriz y la Educación Física en las Ciencias de la Educación

Le Boulch se apoya en Gaston Mialaret para referirse a las Ciencias de la Educación como un conjunto de disciplinas científicas que analizan, estudian e intentan explicar los hechos y situaciones de educación. Este enfoque se ajusta al interés de Le Boulch en plantear la importancia del movimiento en la educación y en justificar la necesidad de recurrir a la Fisiología, la Neurología, la Psicología, la Sociología y la Antropología. Las Ciencias de la Educación representan para el autor un marco teórico de acogida para la Psicokinética, ciencia del movimiento aplicada al desarrollo de la persona.

La Psicokinética se inscribe en las Ciencias de la Educación y el autor afirma que, para aportar soluciones concretas a la utilización educativa del movimiento, el recurso de la Biología, y más específicamente de las Neurociencias, es indiscutible. De esta manera, el marco de la educación psicomotriz se fundamenta en un análisis funcional, donde lo biológico es vital en el análisis experimental. De ahí que se encuentren en su pensamiento ciertas inconsistencias e incoherencias; incluso, en un artículo publicado en noviembre de 1961, con el título de *"Boceto de un método racional y experimental de Educación Física"*, dice que parece necesario darle una cientificidad en el orden de racional y experimental a la Educación Física a través de la educación psicomotriz, pues en la conclusión afirma: "el plan que acabamos de esbozar y conforme al cual trabajamos hace ya cinco años, representa un programa de investigación que habrá que organizar en el plano nacional. La

¹⁰⁰ Los ejercicios sobre percepción temporal se encuentran en los siguientes textos de Jean Le Boulch: *"La educación por el movimiento en la edad escolar"*, *"El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años, práctica de la psicomotricidad en preescolar, consecuencias educativas"*, *"La educación psicomotriz en la escuela primaria. La psicokinética en la edad escolar"* y *"La educación por el movimiento en la edad escolar"*. Los aspectos centrales de estos ejercicios son: el ritmo, el trabajo sobre un 'tempo' (con metrónomo), las estructuras rítmicas, las danzas y las actividades de percepción de la duración.

aplicación de un método de trabajo de este tipo requiere educadores que tengan una auténtica formación científica" (Le Boulch, 1961: 7).

Cuando Le Boulch, en 1969, escribió el artículo *"El lugar de las ciencias humanas en kinantropología"*, quiso situar la investigación sobre el movimiento humano en el marco de las Ciencias de la Educación y no en la Medicina ni en la Biomecánica. En este sentido, el movimiento corporal no pretende ser entendido por las leyes de la Mecánica, sino como un aspecto de la conducta con referencias de la Psicología de las conductas y la Fenomenología.

Aunque en la obra de Le Boulch predomina la crítica a los planteamientos mecanicistas del movimiento corporal, el autor ofrece una explicación con planteamientos de la Psicología y la Biología; más aún, su anclaje es psicobiológico, cuyos referentes están determinados por la Psicología Genética y este enfoque teórico es más sólido en la educación psicomotriz que el enfoque de la Fenomenología. Sin embargo, llama la atención que el mismo autor mencione que sus fundamentos teóricos son la Fenomenología¹⁰¹, la Psicología cognitiva, el conductismo y algo del Psicoanálisis.

Cuando Le Boulch inició su carrera de Educación Física dentro de la Facultad de Medicina, los fines de la Educación Física eran tres. El primero era la búsqueda de posturas correctas a través de la gimnasia correctiva; el segundo era el desarrollo de los gestos naturales; y el tercero era la iniciación deportiva. Estos planteamientos llevaron a Jean Le Boulch a hacer una crítica sobre los objetivos de la Educación Física, texto que publica en 1962 con el título *"Porvenir de una Educación Física científica"*, donde resalta que el objetivo de la Educación Física debe ser la importancia del movimiento para el desarrollo de la persona desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación.

La propuesta de Jean Le Boulch no fue escuchada porque el objetivo que predominó fue socializar mediante el deporte o la iniciación deportiva. En Francia, la socialización era el tema central de las instrucciones sobre Educación Física de 1967; además, la socialización era el tema central de las Ciencias de la Educación en esta época.

¹⁰¹ Esto lo mencionó el mismo Jean Le Boulch en 1993, en la conferencia realizada en la Universidad de la Plata (Argentina) sobre *"El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación"*.

Posteriormente, en un congreso argentino de Educación Física y Ciencias realizado en 1993 en la Universidad de la Plata, Jean Le Boulch volvía a retomar la idea de situar la Educación Física, que es la que enseña el movimiento. El autor consideraba que todas las actividades que utilizan el movimiento corporal orientado al desarrollo de la persona tienen lugar en las Ciencias de la Educación y no en las Ciencias Naturales.

Jean Le Boulch (1993a) es contundente cuando plantea que el lugar de la Educación Física está en las Ciencias de la Educación y difiere de aquéllos planes de formación que se insertan en las facultades de medicina o en el área de la salud. Sin embargo, el autor dice que esto se debe a la falta de identidad y a la poca claridad frente al objeto de estudio de la Educación Física, ya que, para algunos, pertenece a la medicina y para otros a las Ciencias Sociales¹⁰². Esto también se debe a la falta de estudios que resalten la importancia del movimiento humano en contextos sociales más allá de las explicaciones del movimiento corporal en términos biológicos, fisiológicos, neurológicos y biomecánicos.

3.10 A manera de conclusión

En síntesis, Jean Le Boulch hizo un aporte fundamental a la Educación Física en la medida en que propone, con el método de la Psicokinética, darle un giro a la concepción de la Educación Física de la época, al pasar de una tendencia deportiva y militar del cuerpo acrobático a una tendencia psicomotriz del cuerpo pensante, el cual ha permitido orientar la enseñanza de la Educación Física a través de contenidos que no están ligados a la práctica deportiva. Su propuesta está orientada a promover un método de educación por el movimiento que pretende actuar en el plano del desarrollo personal y social mediante la influencia del movimiento en determinados aspectos de la conducta.

Jean Le Boulch aclara que la educación por el movimiento ya no se centra en la producción motriz, sino que le otorga un lugar fundamental a la educación perceptiva y al conocimiento del propio cuerpo. Esto se debe a que, contrariamente a lo esperado con los trabajos de Wallon (1964), se acentuó la diferencia entre la Educación Física y la educación psicomotriz.

¹⁰² Recuérdese que en 1969 se gestó en la Universidad de Lieja (Bélgica) una reacción contra la tendencia de situar la enseñanza de la Educación Física dentro de las facultades de medicina; para ello se pensó en la kinantropología como la ciencia del movimiento humano en el marco de las Ciencias Humanas.

Sin embargo, a la luz del objeto de estudio de este trabajo hay que decir que en Jean Le Boulch predominan los presupuestos teóricos de la Psicología y la Biología y, aunque se acerca a la Fenomenología, su obra no logra solucionar la concepción de cuerpo y movimiento corporal de tradición cartesiana presentes en la Educación Física.

Desde la Fenomenología del cuerpo, hay que refutarle a Jean Le Boulch la forma como, a través del método “psico-kinética”, privilegia el movimiento corporal como actividad pensante. Es decir, mientras para la Fenomenología el moverse es la forma más originaria de intencionalidad motriz, para Le Boulch, el movimiento pensante pareciera ser atributo de la facultad del entendimiento porque entiende que la conciencia está desligada del movimiento, aspecto que es muy propio de las teorías del aprendizaje que siguen siendo eminentemente cognitivas, donde se piensa el cuerpo como un soporte, medio o instrumento

La idea de movimiento consciente supone también un yo restringido a la actividad pensante. Por ello, esta explicación psicológica lleva implícitas dificultades para explicar algunos fenómenos que suscita el moverse, como por ejemplo, el sentimiento de goce o la sensación de alegría que produce el movimiento corporal, porque una vez distantes del punto de partida cartesiano, se privilegia la sensibilidad como un modo de conocimiento. El movimiento corporal nos da información del mundo y es la percepción la que nos pone en relación inmediata con los objetos y con el mundo.

Aunque Le Boulch había sido inspirado por la Fenomenología, sigue el camino jalonado por la Psicología. Con este autor no se trata de un pensamiento atado al cuerpo, sino de un cuerpo pensante, porque no separa el cuerpo como extensión y la mente como pensamiento, sino que pretende regular el movimiento humano como un acto consciente, reflexivo y dirigido hacia una finalidad.

Con la noción de cuerpo pensante se define al hombre no como una cosa que piensa, sino como un *corpus cogitans*, como un ser capaz de pensar y hay aquí, en cierto modo, una vuelta sobre el *cogito*, sobre el yo pienso, según el precepto cartesiano de que el hombre es un ser pensante. Una educación psicomotriz como la que plantea Jean Le Boulch no pretende dirigirse al cuerpo desligado de la mente, sino que intenta establecer un interacción entre las partes, psico-motriz, como una relación entre mente y cuerpo. Aquí parece explicarse el movimiento corporal por la vía que ofrece explicaciones ‘objetivas’ o

científicas del movimiento, de ahí, que predominen los argumentos con bases biológicas y psicológicas.

Jean Le Boulch, al igual que los filósofos de la mente y los cognitivistas, suelen confundir el concepto de esquema con la imagen corporal, pero para Husserl y Merleau-Ponty no son lo mismo. Dichas diferencias radican en el concepto de intencionalidad, ya que hay diferencias entre la intencionalidad de acto, de nuestros juicios y tomas de posición o conciencia tética y la intencionalidad motriz, que algunos la nombran como pre-intencional, latente o conciencia pre-tética. De una parte, la intencionalidad de acto es tener conciencia clara y racional de algo, es temática y discursiva. De otra parte, la intencionalidad motriz “la constituye la unidad natural y antepredicativa del mundo y de nuestra vida” (Merleau-Ponty, 1975: 17). Tal intencionalidad es pre-reflexiva, es motriz, latente y no es un atributo de la conciencia, sino de la experiencia previa; por eso, la primera forma de intencionalidad consiste en ser pre-reflexiva en tanto está dirigida hacia, pero no propone ningún contenido concreto.

La imagen corporal estriba en el conjunto de estados perceptivos, opiniones, creencias y actitudes en las que el objeto intencional es el propio cuerpo, por lo que la imagen corporal implica intencionalidad reflexiva, es decir, con cierta experiencia perceptiva del propio cuerpo, una noción acerca del mismo cuerpo y una actitud emotiva razonada respecto a él. La imagen corporal alude entonces a una intencionalidad de la conciencia, mientras que el esquema corporal a una intencionalidad operante, latente, motriz.

Para Husserl, el esquema y la imagen corporal están relacionados en la conducta motora, en los procesos propioceptivos, en la dinámica kinestésica, en la capacidad de disponer de los movimientos motores; por ejemplo, es de lo primero que se apropia un bebé, es la manera más primitiva como se le revela el mundo circundante aún antes de todo lenguaje y reflexión. El modo como aparecen las cosas es a la vez el modo en que aparece el propio cuerpo y que en cierta forma es algo orgánico y más que eso, la conciencia visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa y propioceptiva que tengo de mi cuerpo me puede ayudar, por ejemplo a aprender un nuevo gesto, un baile y a mejorar las disposiciones posturales.

La imagen corporal responde al modo cómo aparece el propio cuerpo en el campo de la percepción; en cambio, el concepto de esquema corporal responde a la pregunta de cómo es posible que el cuerpo abra el espacio y el campo de la percepción del mundo. Los

campos sensitivos de la motricidad, las capacidades y habilidades que intervienen en la organización del sentido del espacio responden, en principio, al nivel de la intencionalidad operante, que es prepredicativa y no son sólo resultado mecánico o causal de procesos cerebrales sino que también están puestos en juego factores afectivos, intersubjetivos y motivacionales.

El valor del esquema corporal radica en el importante papel que desempeña la percepción; de ahí que no sea posible descomponer espacialidad, temporalidad y motricidad, desligándolas de la orientación perceptiva. Éste es uno de los aportes que hace Jean Le Boulch al concepto de esquema corporal como estrategia de aprendizaje, donde el espacio y el tiempo se vuelven inseparables de la motricidad.

4. José María Cagigal (1928-1983)

"Hay una zona de la Educación Física que está relacionada con la educación, y hay otros contenidos de la Educación Física que no se refieren al deporte y, que al parecer, se refieren a otros modos de educación"

José María Cagigal



Carlos Orduña, jugadores de pelota I, 2008

4.1 Aspectos biográficos de José María Cagigal

El español José María Cagigal (1928-1983) a la edad de 19 años ingresó al Seminario de Loyola, de la Compañía de Jesús, en Oña (Burgos), y permaneció allí hasta los 33 años de edad. Cagigal obtuvo el título de Licenciado en Filosofía en 1955, luego de estudiar en el seminario de la Compañía de Jesús. Desde 1955 hasta 1957 trabajó en el Colegio Jesuita San José en Valladolid (España) y, como profesor de Humanidades, dio clases de latín, filosofía y literatura; además, fue coordinador de deportes y participó en los Campeonatos Nacionales Escolares. En 1956 inició los Estudios de diplomado en Psicología y Psicotécnica en la Universidad de Madrid, que terminó en 1959, y esta educación en Psicología le sirvió de base para impartir algunas conferencias acerca del tema deportivo. En 1957 publicó su primera obra: *“Hombres y Deporte”*, con la que obtuvo el Premio Nacional de Literatura Deportiva de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. En 1959 viajó a Frankfurt, estudió alemán y se interesó por conocer el sistema deportivo germano.

En 1961 renunció al sacerdocio y se retiró del seminario. Su padre influyó para que trabajara en la Delegación Nacional de Deportes como Secretario General Técnico y desde allí empezó a incursionar en la Educación Física; participó en la preparación de la Ley de Educación Física en España, la cual fue aprobada en diciembre de este año; en 1962 fue enviado por dos meses a Alemania, Suecia e Italia para conocer los Institutos Superiores de Educación Física. A su regreso, fue encargado de organizar y planificar la puesta en marcha del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte).

En 1963, como Subdelegado Nacional de Educación Física y Deportes, introduce en un simposio internacional la temática de Psicología del deporte. De esta manera, Cagigal empieza a pertenecer a los diferentes comités directivos de la Educación Física y el Deporte internacional e inicia su trabajo académico en torno al deporte, a través de la presentación de ponencias en diferentes congresos nacionales e internacionales.

En 1966, la Escuela de Medicina de San Carlos le otorga a Cagigal el título de profesor de Educación Física, y en este año publica la segunda obra: *“Deporte, pedagogía y humanismo”*. De 1966 a 1977 fue Director del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid. En el año de 1977 se doctoró en Educación Física en la Universidad Karlova de Praga y este mismo año renunció como Director del INEF. Durante esta época fue profesor

del curso de Teoría y Psicopedagogía de la actividad física, curso que también impartió en el INEF de Barcelona durante 1981-1982.

Por la contribución que hizo Cagigal a la filosofía del deporte le conceden en 1972 el premio internacional Philip Noel Baker Research Prize, instituido por el Consejo Internacional de Educación Física y Deporte de la UNESCO. En este mismo año publica la tercera obra: *“Deporte, pulso de nuestro tiempo”*.

En 1975 publicó la cuarta obra: *“El deporte en la sociedad actual”* y en 1976 publica la quinta obra: *“Deporte y agresión”*. En 1977 edita por el INEF *“Las escuelas de Educación Física en el mundo”*, y recibió el premio Nacional de Educación Física. En el año de 1979 publica la séptima obra: *“Cultura intelectual y cultura física”*. En 1981 publica sus dos últimas obras: *“Deporte: espectáculo y acción”* y *“¡ Oh deporte! Anatomía de un gigante”*.

En el año 1982 solicitó al INEF de Barcelona las pruebas de convalidación para obtener la Licenciatura en Educación Física y se graduó en 1983. Este mismo año, al ir a un Congreso Internacional en Roma para presentar su ponencia *“La pedagogía del deporte como educación”*, murió en un accidente de aviación. Esta ponencia fue publicada posteriormente en 1985.

El pensamiento de José María Cagigal se puede sistematizar en tres etapas¹⁰³: religioso-humanista, educativa y educativo-antropológica: La primera etapa ‘religioso-humanista’ se

¹⁰³ A diferencia de Olivera (2001: 90) quien hace una valoración de la obra de José María Cagigal en cuatro etapas. En la primera, denominada *Religioso-pedagógica*, 1957-1966, la perspectiva cagigaliana está muy influida por el elemento religioso y su análisis se resuelve desde la teología, y conforme va avanzando este período, se va alejando de las concepciones teológicas para entrar al análisis gnoseológico; la segunda etapa, *Filosófico-científica*, 1967-1977, también denominada etapa de transición; aquí el análisis es filosófico pero fundamentado en los estudios empíricos, y de ahí el nombre propuesto de filosófico-científica; en la tercera etapa *Filosófico-sociológica*, 1977-1983, el autor desarrolla un análisis crítico del deporte filosófico y social; y la cuarta etapa, denominada *Filosófico-educativa*, emplea el método filosófico para analizar al hombre e incidir básicamente sobre su proceso de educación, aunque este período ya no se refiere al deporte directamente, sino al hombre. La configuración que hace Olivera de las etapas del pensamiento en Cagigal está relacionada con un análisis a partir del deporte, y ello puede marcar diferencias con el ordenamiento que pretendo hacer a partir de mi objeto de trabajo; en Olivera hay vacíos en lo que se refiere al momento científico de Cagigal (en la segunda etapa) porque intenta relacionar lo científico con estudios empíricos, idea que queda menguada ¿qué de lo empírico?; y la cuarta etapa no refiere a un momento histórico en la vida de Cagigal y ello deja un vacío en su sistematización. Del mismo modo, Santiago Coca (1993) presenta tres dimensiones del pensamiento de Cagigal: la humanística, donde interesa el deporte como suceso de la persona; la pedagógica, porque la Educación Física es ante todo educación; y la científica, el hombre como objeto formal de la kinantropología entendida como la ciencia o el sistema de formación integral que acentúa las capacidades físicas del hombre. Aquí es necesario señalar que la clasificación que hace Coca no está relacionada con el pensamiento sistemático de Cagigal; así mismo, llama la atención que nombre que el objeto formal de Cagigal es la kinantropología, y por ello es preciso decir que este es un planeamiento que hace en la tercera obra *“Deporte, pulso de nuestro tiempo (1972)”* y que retoma del Instituto de Educación Física de la Universidad de Lieja, idea que no se

infiere a partir de las dos primeras obras; la primera, *“Hombres y Deporte (1957)”*, es de una clara influencia religiosa; en ella expone un modelo cristiano como imagen de hombre, con una perspectiva cartesiana del cuerpo, expone los valores humanos del deporte y considera la educación en doble vía, moral y física. En la segunda obra, *“Deporte, pedagogía y humanismo (1966)”*, hay un alejamiento sutil del pensamiento religioso, empieza a constituir un discurso psicopedagógico en la línea de la Psicología humanista, e invita a explorar el deporte más allá del tecnicismo, para descubrir en la expresión deportiva el movimiento humanizado de conformidad con los fundamentos de la teoría personológica. En esta obra propone la fisiopedagogía¹⁰⁴ como la ciencia de la Educación Física.

En esta etapa, Cagigal recibió influencias del deporte alemán, de Carl Diem, Hugo Rhaner, Johan Huizinga, Pierre de Coubertin, del Movimiento Olímpico y del Movimiento Deportivo inglés. Menciona Olivera (1996: 337) que “en este período nace la idea cagigaliana del deporte como método para educar a la juventud. Este enfoque ya existía en la obra de Carl Diem y de Pierre Seurin, pero nuestro autor le otorga un sesgo original y, sobre todo, más profundo”.

La segunda etapa, que se identifica como ‘educativa’, se deriva del análisis que Cagigal hace del deporte en su perspectiva educativa. En la obra *“Deporte, pulso de nuestro tiempo (1972)”*, presenta como imagen de hombre al *homo deportivus*, reconoce al hombre no sólo como *mens* sino como *corpus*, hace una reflexión acerca de la Educación Física, ¿ciencia?, muestra que en las Ciencias de la Educación “el hombre en movimiento o capaz de automovimiento” puede ser objeto de la *Kinantropología*¹⁰⁵, que atiende específicamente a las capacidades físicas de movimiento y expresión. Del mismo modo, en la obra *“El deporte en la sociedad actual (1975)”* desarrolla ampliamente la dimensión del

sigue desarrollando a lo largo de su pensamiento; además, el autor en su segunda obra sí propone de manera original que la ciencia de la Educación Física es la fisiopedagogía (Cagigal, 1966), la cual tampoco desarrolla posteriormente. Es limitada la explicación de la dimensión del pensamiento científico que hace Santiago Coca de Cagigal acerca de la ciencia de la Educación Física (que primero fue fisiopedagogía, luego kinantropología y finalmente movimiento humano).

¹⁰⁴ La Fisiopedagogía sería la ciencia específica del educador físico y resultaría ser una ciencia paralela y complementaria a la psicopedagogía, pero complementándola en algún modo y siendo a su vez comprendida en ella (Cagigal, 1966: 340). Es necesario advertir que esta idea que propuso Cagigal en 1966 no aparece de nuevo en sus textos, al parecer, fue una idea que no siguió un pensamiento sistemático.

¹⁰⁵ Dice Cagigal (1972: 478) que “la ciencia de la Educación Física casi podría coincidir con una ciencia del hombre en movimiento. Por ello parece muy acertada la denominación de kinantropología propuesta por el Instituto de Educación Física de la Universidad de Lieja (Bélgica)”.

deporte educativo, el cual denomina “deporte praxis o deporte práctica” y dice que éste tiene una función educativa, en la medida en que pone sobre el deporte valores y funciones como autocontrol, autoexpresión, juego limpio, perseverancia, expresión estética, esfuerzo, equilibrio, entrega, superación, los cuales constituyen un fundamento educativo; además, se concentra en un análisis del deporte español. En la obra de Cagigal, *“Deporte y agresión (1976)”*, se amplía la configuración del deporte ‘praxis’ y se expone entre las funciones del deporte y la educación. Además, con base en una perspectiva psicosociológica, estudia la relación entre la agresividad y el deporte.

La tercera etapa tiene un interés ‘educativo-antropológico’. En las últimas obras el pensamiento de Cagigal muestra una mayor preocupación por la idea de hombre, postura que se explicita en la obra *Cultura intelectual y Cultura Física (1979)*, donde también hay una concepción más amplia acerca del cuerpo -aunque sigue anclada a un pensamiento cartesiano-y, con el presupuesto de que el hombre es sujeto de educación, presenta la necesidad de una educación ‘intelectual’ y sobre todo ‘física’ o corporal, en la idea de educación por el movimiento. También presenta el cuerpo y el movimiento como bases antropofilosóficas para estructurar la Educación Física a partir de dos presupuestos: el hombre es dueño de sí mismo y el hombre es un ser adaptado, a través de su cuerpo, al entorno.

En la obra *“Deporte: espectáculo y acción (1981a)”*, el autor presenta el *homo deportivus* entendiendo el movimiento humano como principio antropodinámico. En la obra *“¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante (1981b)”* se muestra una imagen de hombre cercano a los presupuestos de la Antropología Pedagógica, ya que expone que el ser humano nace poco terminado, inacabado, menesteroso, poco hecho para terminar de hacerse y constituirse; el cuerpo aparece bajo la idea de persona en la integración psico-física y muestra que el hombre, como un ser corporal biológico, está hecho para moverse y está necesitado vitalmente de movimiento. De la misma manera, al analizar la cátedra que ofreció Cagigal en el INEF de Barcelona, denominada *“En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropofilosófico (1982)”*, hay un desarrollo ampliado de la concepción de movimiento humano, en el cual presenta no sólo los tipos de movimiento, sino también el presupuesto del movimiento humano como realidad antropológica y el estudio del movimiento en la Biomecánica, aunque comenta que no estudiamos una

máquina, sino una persona en cuya razón de movimiento hay una biología, una espontaneidad, una adaptación y una cultura.

4.2 El hombre: un compuesto cuerpo-alma

José María Cagigal alude, a lo largo de su obra, a la idea de que el hombre está compuesto de cuerpo y alma, y que entre ambas hay una estrecha unión. El modo de unión entre el alma y el cuerpo que está propuesto en el autor es que una parte influye sobre la otra, que el cuerpo influye sobre el alma, interacción que se entiende en interdependencia funcional. Esto se explica a partir de la “teoría del influjo físico” que se da entre el alma y el cuerpo. Tal idea aparece en algunos seguidores de Descartes que fundamentan la acción que ejerce el cuerpo sobre el alma y, a la vez, la acción del alma sobre el cuerpo.

Cagigal, en la primera etapa de su pensamiento, tiene como fundamentos los discursos de la iglesia con el trasfondo de la dualidad cuerpo y alma que forman una unión esencial: el compuesto humano. Además, se refiere al hombre como un concepto cristiano, a partir de los planteamientos del Papa Pío XII, indicando también que el alma es superior, pues “al cuerpo no le corresponde la primacía en el compuesto humano, sino que le toca al espíritu, al alma espiritual” (Cagigal, 1957: 171). La concepción del alma como la parte más elevada del hombre es una idea propia del movimiento religioso.

Cabe señalar que, en los mensajes de la iglesia, se considera que la atención sobre el cuerpo a través de la actividad gimnástico-deportiva tiene menos valoración, pues “aquello que vale más en la vida es el alma, la conciencia y, en la cumbre suprema, Dios” (Papa Pío XII, citado por Cagigal, 1957: 172). En dichos discursos hay una exaltación del alma y una denigración del cuerpo, el destino del hombre es la purificación de esta alma¹⁰⁶, idea que está en la misma perspectiva cartesiana, y es un aspecto que claramente está relacionado con el movimiento corporal:

¹⁰⁶ Cf.: Muchembled (2002), Le Goff y Truong (2005).

Del mismo modo que hay una gimnasia y un deporte, que con austeridad concurren a refrenar los instintos, así hay otras formas de deporte que los despiertan, ya con fuerza violenta, ya con las seducciones de la sensualidad. También, bajo el punto de vista estético, con el placer de la belleza, con la admiración del ritmo en el baile y en la gimnasia, el instinto puede inocular su veneno a las almas. Hay, además, en el deporte y en la gimnasia, en la rítmica y en el baile, un cierto desnudismo que no es necesario ni conveniente (Papa Pío XII. Citado por Cagigal, 1957: 174).

En la religión ‘católica’ hay una especie de negación del cuerpo y de lo que significan ciertas formas de movimiento. En cierta forma, las experiencias de tipo sensorial son menos importantes que aquéllas de índole espiritual, pues para el cristianismo el placer corporal no es ‘bueno’ y, siguiendo con la línea de la moral cristiana, lo que hace bueno al hombre es el desarrollo de las virtudes.

Frente a los discursos de Papa Pío XII, Cagigal no asume una postura crítica, incluso lo considera el Papa humanista. Como el Papa le confirió al deporte unos valores intrínsecos, esta idea la retomó Cagigal y la convirtió en su tema de trabajo. Los valores que se dice tiene el deporte ayudan a la formación de la moral, a la vez que desarrollan el cuerpo, acentuado en virtudes como disciplina, obediencia, paciencia y castidad. Dice el Papa que todas estas virtudes que tienen por objeto una actividad física deben ser pensadas como virtudes cristianas, que no pueden ejercitarse en grado relevante sin un profundo espíritu religioso.

La concepción cristiana de cuerpo y alma que aparece en el pensamiento de Cagigal, en la que el alma tiene primacía sobre el cuerpo, lleva a otra idea central en el autor, acerca de que el deporte es un medio para la formación de los valores, que “el deporte es un medio y no un fin es el tema fundamental en todos los discursos del Santo Padre” (Cagigal, 1957: 172). Como el deporte no es un fin en sí mismo, sino un medio educativo porque ayuda al desarrollo de la personalidad, esta idea se ha convertido en el tema central del deporte en la Educación Física.

En la segunda etapa del pensamiento de Cagigal es visible la idea cristiana de hombre. Si bien aquí estuvo marginalmente alejado de la iglesia, predomina en su pensamiento una concepción de educación integral¹⁰⁷, bajo el supuesto que “el hombre no es ni sólo *mens* ni sólo *corpus*, es ambas cosas a la vez, en funcionamiento simultáneo, en fecunda

¹⁰⁷ Barrio menciona (1998: 72) que, entre las consecuencias del modelo de hombre cristiano, está el concepto de educación ‘integral’.

interacción, en sabio contrapeso, en recíproca fecundación” (Cagigal, 1972: 408). La persona entendida en su espíritu y en su materia debe ser educada en ambos aspectos, es decir, se trata de poner atención a la dimensión somática y a la dimensión psíquica de la persona. Para Cagigal, educar el cuerpo implica educar el alma, puesto que el deporte no sólo educa la dimensión física sino también la dimensión moral, por la presencia de valores se ayuda al desarrollo del espíritu.

La interacción psique y soma como idea de ser humano está también presente en la última etapa del pensamiento de Cagigal, aunque allí se puede hablar de una perspectiva ampliada del cuerpo que alude a una dimensión antropológica. Sin embargo, Cagigal pretende que el cuerpo sea portador de algo psíquico, como si al cuerpo le fuera necesario que sea añadido por algo espiritual para la compenetración de la unidad. En Cagigal, el cuerpo es aquello que se refiere a la dimensión física, a la materia, en el trasfondo de la idea ‘tengo cuerpo’, ya que su contexto religioso y humanista le acentúan la idea de la inmortalidad del alma. “La concepción cristiana ha mirado siempre el cuerpo con el máximo respeto; le reserva honores aún después de muerto” (Cagigal, 1957: 161). De aquí que el cuerpo sea pensado como una entidad absolutamente independiente del alma y la idea de que el alma pueda seguir existiendo sin el cuerpo.

En la última etapa de Cagigal hay una perspectiva ampliada del cuerpo en la medida en que confiere sentido a lo corporal y este planteamiento se puede inferir de la referencia antropológica que retoma de Ommo Grupe (1976) cuando dice que “el hombre no sólo tiene cuerpo, que puede -y debe- utilizar, manejar, controlar, dominar, y que lo siente especialmente al vivir sus limitaciones, sobre todo en el cansancio, en la enfermedad, en la impotencia; sino que es -él mismo- cuerpo”. Grupe expresa que ésta es la condición a la vez esencial y existencial del ser corporal del hombre: comiendo, trabajando, andando, corriendo, saltando, escribiendo, pensando, jugando y sintiendo, yo soy mi cuerpo.

Desde un punto de vista antropológico, Cagigal se refiere, paradójicamente, al “hombre como ser corporal, en que es cuerpo, pero que no es sólo cuerpo, sino que también tiene cuerpo” (Cagigal, 1983b: 147). Que el hombre es ante todo un ser-en-el-mundo significa en la Fenomenología que el ser humano no debe entenderse como una característica de los objetos ubicados espacialmente con respecto a otros objetos (Dreyfus, 1996: 45), sino

que ser-en-el-mundo es un hallarse implicado en el mundo a través del cuerpo, porque es mi cuerpo el que me abre al mundo y me pone dentro de él en situación.

Particularmente, las últimas obras de José María Cagigal, que tienen un carácter educativo y antropológico, lo llevan a plantear los fines de la Educación Física en tres grandes metas¹⁰⁸: que el hombre es dueño (señor) de su cuerpo, que el hombre es un ser adaptado, a través de su cuerpo, al entorno (espacio), y la integración del hombre al mundo social. Cagigal (1979: 737) presenta al hombre como ser corporal; que es siempre cuerpo, pero no es sólo cuerpo (dueño). En este primer presupuesto, el autor muestra que en la Educación Física han de incluirse todos los aprendizajes relacionados con capacidades, habilidades y destrezas corporales para que el hombre posea el más adecuado cuerpo posible (dentro de sus limitaciones genéticas). Pero además, que el hombre viva y sepa vivir humanamente su cuerpo con sus múltiples capacidades de movimiento e inteligentemente; que acepte como persona las limitaciones de su cuerpo pero que sea capaz de asumir e integrar esas mismas limitaciones y, en cuanto sea posible, gracias al movimiento, amplíe correctamente los límites: sea más veloz, más ágil, más potente, más fuerte, que coordine e integre mejor todos sus movimientos.

Este presupuesto, de que 'el hombre es dueño de su cuerpo', indica para la Educación Física el desarrollo de la capacidad fisiológica y la integración psicofísica. De una parte, los objetivos de la capacidad fisiológica son: adecuación del sistema cardiorrespiratorio, la eficiencia mecánica por unas mejores posibilidades biomecánicas, y el enriquecimiento neuromuscular, en la medida en que hay un desarrollo de las capacidades motrices y de la coordinación neuromuscular. De otra parte, la integración psicofísica (equilibrio personal) está relacionada con el conocimiento del cuerpo, saberse y sentirse corporalizado (con, desde, a través del cuerpo); la adquisición de patrones básicos de movimiento, habilidades que ayudan a estructurar destrezas específicas (correr, saltar, lanzar, girar, equilibrarse, etc.), la adquisición de patrones de coordinación motriz, por ejemplo, las coordinaciones óculo-manuales; la elaboración del propio esquema corporal; el aprendizaje de gestos y tareas más específicas útiles para la vida; el disfrute en el ejercicio físico, generar goce por

¹⁰⁸ Estos son los fines de la Educación Física que propone José María Cagigal, los retoma de uno de los planteamientos teóricos elaborado por un grupo de expertos bajo el auspicio de la 'American Alliance for Health, Physical Education and Recreation' de Estados Unidos, y que A.E. Jewett enumera como propósitos generales del contenido de la Educación Física en tres grandes metas: 1. El hombre dueño de sí mismo. 2. El hombre en el espacio. 3. El hombre en el mundo social'

el movimiento, lo cual permite la adquisición del hábito hacia el ejercicio físico; el conocimiento intelectual y convencimiento personal de que es bueno y útil tal aprendizaje; y el aprendizaje de unas conductas frutivas de movimiento que sean expresión de espontaneidad personal, aprendizajes de conducta corporal que sirvan para la autonomía personal y para la creatividad.

En este postulado, el autor prolonga, en un primer momento, los contenidos tradicionales de la Educación Física y los aportes acerca del movimiento corporal siguen siendo explicados según la Fisiología mecanicista, porque muestra que la Educación Física está relacionada con el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas para mejorar las capacidades motrices y ser más y mejor en términos de ser competente motrizmente y ser más veloz, ágil, potente, fuerte, aspectos que se logran con el desarrollo de la condición física. También el autor reconoce el beneficio que tiene el ejercicio para la salud en su dimensión fisiológica, que se explica desde sus posibilidades orgánicas y biomecánicas. Cagigal no desarrolla conceptualmente la idea de que el hombre es dueño de su cuerpo. Más bien, ofrece una idea de cuerpo orgánico que está caracterizado por el funcionamiento de sus estructuras.

En un segundo momento, Cagigal apunta mediante la interacción psicofísica a un conocimiento del cuerpo. Si se lee atentamente esta idea en el autor acerca de concederle importancia al hecho de que a través del hábito del ejercicio físico y el aprendizaje del movimiento, el 'yo' pueda tener un conocimiento de sí mismo, hay que decir que la percepción del propio cuerpo y la adquisición de hábitos motrices no le garantiza que obtenga un conocimiento del propio cuerpo; más bien, le ofrece al hombre un conocimiento sobre los beneficios del ejercicio.

Abogar ahora por una educación físico-deportiva polarizada en la utilidad de un cuerpo sano y eficiente es perder la gran ocasión de educar al *hombre* en su cuerpo, de que el hombre sea consciente de su realidad corporal, sea capaz de asumirla plenamente en sus limitaciones y posibilidades, de que el hombre descubra y experimente las capacidades relacionales, comunicativas, expresivas de su cuerpo, de que el enorme repertorio de señales y símbolos de que es capaz el cuerpo humano sea empleado para una mejor comprensión entre unos y otros (Cagigal, 1981b: 1033).

En relación con el postulado del *'hombre es un ser adaptado, a través de su cuerpo, al entorno (espacio)'*, dice Cagigal (1979: 737) que la meta de la Educación Física se compone de dos aspectos: adaptación al medio físico (al espacio) y la integración en el mundo social (socialización). Con respecto a la adaptación del hombre al medio físico, dice Cagigal que es precisamente el cuerpo, entidad espacial y voluminosa del hombre, o mejor dicho, el mismo hombre, en cuanto entidad espacio-voluminosa, a quien le atañe medir, experimentar, explorar, contactar el espacio. Es tarea de una auténtica Educación Física la adquisición de una perfecta integración humana, primero con el propio espacio (propiocepción), luego con el espacio y objetos exteriores (exterocepción), que todo este enriquecimiento espacio-perceptivo sea asumido de manera consciente e inteligente y que también sea un proceso humanizado.

Los objetivos que propone en este postulado son: adaptación al medio físico para hacer nuevas tareas; plasticidad y maleabilidad en los aprendizajes de movimiento; capacitación para soportar, manejar, recibir, interceptar, arrojar objetos; la elaboración de un correcto esquema espacial. Percepción del espacio propio, del espacio de los demás, del espacio general; y el conocimiento de las posibilidades o imposibilidades de desplazamiento por los condicionamientos del espacio. Por su parte, Jewett (citado por Cagigal, 1979) menciona que la orientación espacial se fundamenta en conciencia, situación y relación; y el manejo de objetos, en el manejo de peso, la proyección de objetos y la recepción de objetos.

En este postulado, hay un concepto central que es la espacialidad. Sin embargo, el autor no avanza en los planteamientos que tenía la Educación Física hasta este momento sobre la noción de espacio. A su vez, este postulado anuncia una relación entre cuerpo y espacio que el autor no la desarrolla conceptualmente. Es precisamente por la corporalidad, que el hombre siempre se encuentra en condición de situado espacial y temporalmente en el mundo; por ello, en la Fenomenología se habla que el hombre es un ser situado corporalmente en el mundo y, al estar situado, está inscrito en el mundo. Nos damos cuenta de las cosas del espacio viendo, escuchando, oliendo, tactando, de allí que la propuesta de Cagigal de lo propioceptivo y lo exteroceptivo cobre sentido.

Es importante señalar que Cagigal no emplea el concepto de espacio de la física, sino que para él, más bien, las cosas existen en el espacio y en el tiempo, pues todas las cosas son espacio-temporales. De ahí que el espacio no sea ajeno a nosotros, el hombre no se limita a adaptarse al entorno, sino que le otorga un sentido y, por ello, a la vez, el espacio constituye al hombre¹⁰⁹. También en el autor aparece la noción de percepción, entendida como aquéllo que experimentamos del mundo exterior, es la percepción la que nos pone en relación inmediata con los objetos y con el mundo.

Se puede decir entonces que este postulado deja abierta la necesidad para acceder a una concepción más ‘honda’ sobre la concepción del espacio más allá de una referencia a los objetos. También habría que decir que la forma como yo percibo el mundo exterior no se puede reducir a explicaciones de los meros objetos que están en el espacio ya que la percepción de las cosas, está atravesada también por aspectos subjetivos.

‘Con la integración del hombre al mundo social’, Cagigal menciona que no es precisamente el cuerpo, el que como tal, juega el principal papel, porque el modo supremo y más rico de relación social es el lenguaje corporal. La concepción del cuerpo es que puede ser no sólo vehículo instrumento, sino elemento específico también de otro tipo de lenguaje en la vida humana, en la relación y en la manifestación social. Este lenguaje, que es corporal, se puede manifestar a través de formas expresivas como danzando, representando y estas formas expresivas son transmisores culturales de valores. Con estas formas de expresión y comunicación, Cagigal (1979: 738) considera que ésta es la iniciación del hombre a una verdadera Educación Física, hacia la consecución e instauración de lo que perfectamente puede ser denominado una cultura física: una cultura cultivo, enriquecimiento y sapiencia por parte del hombre de todo lo que representa su cuerpo; y una objetivación de tales hallazgos y consecuciones en hábito social, en transmisión y tradición en instauración de valores.

Los objetivos que plantea con respecto a la integración en el mundo social son: la adquisición de aprendizajes como la expresión corporal; la adquisición de conductas corporales aptas para una comunicación; la adquisición de hábitos de movimiento físico, de conductas corporalmente activas para compensar los déficits de movimiento de la sociedad sedentarizada; aprendizajes de conductas de movimiento corporal demandadas

¹⁰⁹ Cf.: Kant (2006), Straus (1966), Bollnow (1969) y Minkowski (1933).

por la sociedad en que se vive. Aprender a practicar ciertos deportes o ciertas danzas populares vigentes; y el aprendizaje mediante tareas corporales a la colaboración en grupo en pos de objetivos comunes y solidarios. Para Jewett (citado por Cagigal, 1979), el hombre en el mundo social se mueve para relacionarse con los demás, a partir de la comunicación, la interacción grupal y la implicación cultural.

En este postulado se resalta el concepto de lenguaje corporal como expresividad. Idea que se puede ampliar en perspectiva fenomenológica ya que aquí el autor pone el cuerpo como centro de significación al asignarle un valor expresivo y significativo al lenguaje corporal en el marco de la Educación Física. Sin embargo, es un tema que Cagigal, sólo lo deja planteado.

En la Fenomenología, el cuerpo no es sólo expresión lingüística, sino que también remite a la expresión gestual; son dos modos de manifestación de la capacidad significativa del cuerpo, es tanto sentido lingüístico como sentido gestual. Es necesario anotar que Merleau-Ponty entiende el sentido de la palabra y del gesto inmanente a la expresión misma, es decir, no es algo que ya viene dado ni es algo ya constituido previamente a la expresión, sino que el sentido se produce en un contexto, de ahí que ésta idea tenga relación con el postulado de Cagigal sobre la integración al mundo social. “La comunicación o la comprensión de mis gestos se logra con la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones del otro” (Merleau-Ponty, 1975: 202).

4.3 El pensamiento de Cagigal en la corriente del deporte educativo

José María Cagigal se inscribe en la vertiente del deporte educativo¹¹⁰, entendido éste como aquella parte del deporte -el deporte-praxis- que se desarrolla con fines educativos y que otorga valores educativos. Para este autor, la Educación Física hace parte de las Ciencias de la Educación. La Educación Física la entiende como el conjunto de sistemas, métodos y usos que en algunas culturas el hombre ha empleado y estructurado para ayudar a otros -generalmente más jóvenes- a ser introducidos en la vida, haciendo especial hincapié en sus capacidades físicas y en la posibilidad de expresión de la persona a través de esas capacidades. Este es el esquema de análisis en que se apoya Cagigal para

¹¹⁰ Cuyos autores más representativos son Thomas Arnold (Inglaterra) y Pierre de Coubertain (Francia). Cf.: Vázquez (1989), Vilanou (1997), Pérez (1993), Zagalaz (2001), André (1985), Gallo (2007).

dar cuenta de sus conceptos y que bien puede inscribirse también en la corriente deportivista (véase figura 3).

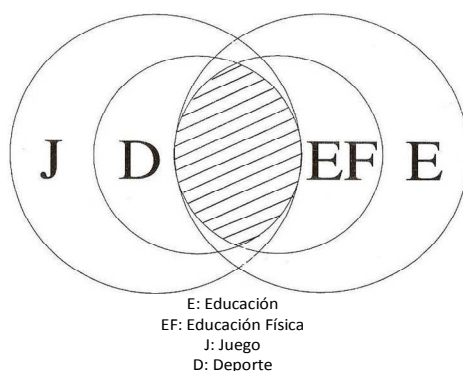


Figura3. Hacia un nuevo concepto de Educación Física. Adaptado de Cagigal, 1966: 276

De la figura anterior, se puede decir que el círculo del juego humano contiene el deporte y, a su vez, la zona de intersección representa el punto o zona de coincidencia entre la Educación Física y el deporte. La noción de deporte no es el deporte como técnica, sino el deporte como un acto humano y, en tal acepción, la Educación Física aprovecha en la medida de lo posible estas cualidades humanas lúdico-competitivas. Por eso, en gran parte coincide con el deporte, pero no se identifica totalmente con él. Existe una gran zona en que la Educación Física se enriquece de otros modos de educación, que no son deportivos (Cagigal, 1966: 277). El esquema también indica que hay una parte del deporte que no está incorporada a la Educación Física; se refiere al deporte espectáculo (*profesional y aficionado*); a su vez, hay una zona de la Educación Física que está relacionada con la educación; aquí el autor deja abierto que hay otros contenidos de la Educación Física que no se refieren al deporte y que, al parecer, se refieren a otros modos de educación.

En el contexto histórico de la vida de Cagigal, la Educación Física estuvo relacionada con la gimnasia y con el deporte (en forma general) y como instancias de la Educación Física se sostuvo en una tensión entre los profesores que defendían a ultranza la educación gimnástica y los partidarios de la educación del deporte. Cagigal también expresa que la palabra española *gimnasia* abarca las alemanas *turnen* y *gymnastik*. No obstante, en general, Educación Física se circunscribe a los dominios de la gimnasia, a pesar de que sea

clásica la típica división propedéutica de la Educación Física en *gimnasia, juegos y deportes* (Cagigal, 1966: 276).

El aporte que hace Cagigal con la intersección entre la Educación Física y el deporte es que le adjudica al deporte unos valores como esfuerzo, carácter, voluntad, intrepidez, serenidad, decisión, entre otros. Cagigal le concede estos valores educativos al deporte, a partir de una idea que toma inicialmente del Papa Pío XII y que luego matiza con la Psicología humanista, ideas que se refieren a su primera etapa de pensamiento.

Llama la atención que José María Cagigal, en un primer momento, haya promovido en el INEF de Madrid la propuesta de Jean Le Boulch acerca de la Psicokinética, adaptada de la 'Educación Física de Base'; así mismo, incorporó las ideas de la psicomotricidad en el currículo, pues Cagigal consideraba que la psicomotricidad era una manera más de ver el movimiento con una óptica racional y científica, que al parecer le llamó la atención, aunque después haya perdido interés. Al final de su vida llegó incluso a rechazar la psicomotricidad (Olivera, 2001: 95).

Cagigal conoció en 1961 la obra de Le Boulch, "*Boceto de un método racional y experimental de Educación Física*"; sin embargo, a lo largo de su obra aparecen sólo algunas menciones¹¹¹ acerca de Le Boulch. En la obra *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante (1981b)* hace una crítica a la psicomotricidad, en la cual dice que la palabra psicomotricidad en el campo educativo, en muchas partes del mundo, se ha puesto sólo de moda¹¹². La mayor crítica que hace Cagigal a la psicomotricidad, y no claramente contra Le Boulch, se resume en que la mayor atención de la psicomotricidad se concentra en la infancia y que en la vejez la educación psicomotriz requeriría un tratamiento

¹¹¹ Cagigal (1981a: 790) describe que la educación psicomotriz es una técnica que tiende a favorecer, mediante el dominio corporal, la relación y la comunicación que establece cada individuo con el mundo que le rodea. Cagigal le reconoce a la educación psicomotriz el haber traspasado el campo de la terapéutica para ser utilizada como método de la Educación Física. Del mismo modo, Cagigal (1981a: 864) dice que el surgimiento del método de la Psicokinética en el contexto de una Educación Física pretendió superar la preocupación por las ejercitaciones técnicas a favor de unas más ricas vivencias del movimiento.

¹¹² Del mismo modo agrega Cagigal (1981b: 1047) que motricidad, psicomotricidad, educación psicomotriz, son términos que se han puesto de moda. Tanto que hoy se comercia en muchos países a base de cursos o seminarios de psicomotricidad. Bienvenida el agua a secano, aunque traiga riadas. Probablemente este movimiento es más que una moda. Si llegase a ser la manifestación de una intención gremial por parte de los educadores acerca de los errores de una educación prematuramente intelectual -en realidad sólo sectorialmente intelectual- nos encontraríamos en los albores de una trascendental renovación pedagógica. Demos tiempo al tiempo, y ojalá fuese así.

diferente¹¹³ y en ello concluye que “a las escuelas psicomotricistas les falta una más profunda filosofía del hombre para llegar a incorporar con plenitud de aceptación existencial este hecho universal del envejecimiento” (Cagigal, 1981b: 1068).

Agregando a lo anterior, en la cátedra que ofreció *“En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropológico-filosófico (1981-1982)”*, Cagigal reconoce que, a partir de los métodos psicokinético y psicomotricista con Le Boulch, Mucchielli, Vayer, entre otros, se pone en evidencia que, frente al gesto motor estereotipado, repetitivo, generalmente inducido desde fuera, es relevante el movimiento original, personal, creativo, más plenamente vivido que el movimiento aprendido tras recibir una enseñanza informativo-analítica o por la imitación de un modelo ejecutante; también destaca el movimiento interiorizado propio de la corriente psicomotricista.

Olivera, en los hallazgos de su tesis doctoral en torno a José María Cagigal, dice que “casi todos los entrevistados coinciden en afirmar que, para Cagigal, la Educación Física equivale a deporte y pone más énfasis en este término que en el primero. Prueba de ello es que defiende una ciencia del deporte y no de la Educación Física¹¹⁴” (Olivera, 1996: 340).

Hay que reconocer que Cagigal tuvo como preocupación central desarrollar su tesis acerca del deporte y desentrañar los valores educativos; para ello, se apoyó de fundamentos teóricos de diversas disciplinas como: la Teología, la Psicología, la Filosofía, la Antropología, la Sociología y la Historia. Su primera preocupación fue poner en evidencia los conceptos de deporte¹¹⁵ y juego a partir de una perspectiva histórica, en la cual desarrolla la idea que el deporte es ante todo juego. Cagigal, con base en la idea de que el

¹¹³ En los programas de actividad física para la tercera edad se insiste equivocadamente en términos como gimnasia de mantenimiento y otros semejantes. Considero esto un error. La actividad corporal con vistas a la vejez y lo que se haya de desarrollar en la vejez no tiene como objetivo el mantenimiento de un cuerpo en buena forma, sino la adecuación de la persona a una nueva y disminuida realidad corporal. Supone un tipo de educación corporal distinta (Cagigal, 1981b: 1068).

¹¹⁴ En esto Cagigal parece identificarse con el pensamiento alemán al utilizar de manera genérica el término deporte “De hecho existe una fuerte tendencia -indudablemente discutible- a englobar en el término “deporte” todo quehacer pedagógico centrado en el cuerpo humano. Así en 1971, la asociación alemana de Educación Física tomó la decisión de cambiar de nombre a todas las instituciones universitarias de Educación Física, que se denominaron a partir de entonces institutos Universitarios de Pedagogía Deportiva. Se pretendía reconocer en el deporte su profunda función académica en todo lo que significaba educación corporal” (Cagigal, 1981a: 50-51).

¹¹⁵ Tarea que llevó a cabo mediante un análisis documental donde tomó como fuente primaria los diccionarios (Cf.: el apartado de ‘Filología’ en la obra *“Hombres y deporte”, 1957*).

deporte es un medio y no un fin, le adjudica al deporte valores educativos¹¹⁶ como el esfuerzo, el carácter, la intrepidez, la serenidad y la decisión, y de este modo justifica que la práctica del deporte ejerce una acción a la vez física y moral. Del mismo modo, Cagigal considera que la Educación Física ha de abarcar todo lo que pueda ser reconocido como educativo a través de los ejercicios físicos y el deporte. La definición del deporte en Cagigal (1966: 268) es: “diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos, más o menos sometidos a reglas”.

En la segunda etapa de pensamiento, Cagigal divide el deporte en: deporte espectáculo y deporte praxis. El deporte espectáculo es profesional y aficionado; y el deporte praxis es educación, recreación, salud, ocio y tiempo libre. Dentro del contexto de la cultura física, la Educación Física utiliza parte del deporte ‘praxis’ con fines educativos. Considera que el deporte puede desempeñar ciertos roles sociales como el lúdico, el educativo, el militar y la preparación o adaptación al trabajo profesional; dichas funciones y roles están más en relación con el deporte ‘praxis’, mientras que al deporte-espectáculo le corresponde como funciones el oficio (profesión), el triunfo y la promoción social. Al mismo tiempo, Cagigal (1975: 597) asigna como funciones propias del deporte la superación, la agonística, la hedonística, la higiénica, la relación interpersonal, la estética y el espectáculo.

4.3.1 Elementos constitutivos del deporte educativo

Con respecto al deporte educativo o deporte ‘praxis’, el autor presenta tres elementos constitutivos: el juego, los ejercicios físicos y la competición. Aclara que “existe la excepción parcial del carácter menos competitivo que adquieren los ejercicios deportivos meramente higiénicos, saludables. No obstante, el matiz competitivo no desaparece del todo en estas ejercitaciones, como puede comprobarse en la frecuencia con que se instaura la medición, la superación progresiva, el mantenimiento por encima de determinados límites” (Cagigal, 1975: 605).

Llama la atención la escasa fundamentación teórica que Cagigal hace sobre la educación. Incluso lo que entiende por educativo lo expresa Olivera (2001:89) como “una porción que está en el campo de la Educación Física y también en el deporte y, por extensión,

¹¹⁶ Es necesario recordar que en estos valores, que Cagigal le adjudica al deporte, estuvo influenciado por los discursos del Papa Pío XII.

pertenece a la educación y al juego. Es lo que Cagigal denominó deporte educativo, es decir, aquella parte del deporte que se desarrolla de la mano de educadores con consignas pedagógicas”.

Cagigal (1975: 609) le otorga al deporte ‘praxis’ una función educativa, “valores y funciones tales como autocontrol, autoexpresión, juego limpio, perseverancia, expresión estética, esfuerzo, equilibrio, entrega, superación, etc., que constituyen toda una extensa cantera educativa”. Cuando se habla del deporte ‘praxis’, en el ámbito educativo, se hace referencia a la actividad físico-deportivo y a la Educación Físico-deportiva.

El pensamiento educativo en Cagigal está relacionado con la Axiología, a partir de una propuesta de valores que adjudica al ámbito del deporte y que a través de la educación, determina modos de ser. De hecho, esta idea da cuenta de que los valores no existen por sí mismos, sino que son incorporados mediante algunos medios educativos, al igual que los conocimientos, las capacidades y las actitudes.

Cagigal, en la tercera etapa, se refiere de manera concreta a la relación deporte y educación y, con base en el denominado deporte ‘praxis’, aclara que “el deporte-educación, por un lado señala un ámbito más amplio que el referido al deporte-escolar. Por otro, la función educativa del deporte de alguna manera engloba muchas de las otras funciones del deporte: ocio, salud y esparcimiento. Son en sí mismos realidades educativas, o al menos aptas en su misma entidad para hacerse educativas” (Cagigal, 1979: 716).

Para Cagigal (1979: 717), la educación es “aquella actividad (práctica, arte, ciencia, método) que el hombre ha organizado para ayudar a sus semejantes al mejor desarrollo de sus capacidades personales y sociales”. Dentro de este contexto, asume el deporte ante la educación con dos posturas: la primera, es el planteamiento de las posibilidades que la práctica deportiva tiene como factor educativo en una escuela; y la segunda, son los valores educativos del deporte como entidad posiblemente contribuyente a un replanteamiento o renovación de los sistemas escolares.

La relación que hace el autor entre el deporte y la educación lo justifica por la búsqueda de un equilibrio con la educación intelectual¹¹⁷, para que, a través de la atención al cuerpo, se desarrollen ciertas capacidades a través del aparato locomotor y se logre la interacción mente-organismo. También vincula la necesidad del deporte con el modelo de hombre sedentario que ha perdido la necesidad de usar su aparato locomotor para vivir y que, según Cagigal, la industrialización ha puesto en desequilibrio la relación cuerpo-espíritu.

Cagigal advierte que, para lograr el equilibrio psicofísico, al hombre le conviene aprender a moverse, a conocer y entender su propio organismo, a dialogar con él, a experimentar sus propias capacidades, y que después le servirán otros aprendizajes, porque “la primera realidad cosmológica con la que se encuentra es con su propio organismo, es decir, consigo mismo” (Cagigal, 1979: 718).

Sin embargo, el autor dice que la cultura ‘física’ se relaciona con una perspectiva neohumanista, tiene como interés fundamental el conocimiento de sí mismo, el cultivo de valores básicos de expresión personal y de relación social a través de las capacidades físicas (Cagigal, 1979: 677). También dice que el deporte apunta al desarrollo de la dimensión moral e intelectual, porque se sostiene en la creencia de que ciertos valores educativos han estado presentes en la práctica del deporte desde mediados del siglo XIX.

Cagigal (1981a: 851) considera a Arnold, Coubertin y Carl Diem como pedagogos deportivos, porque le impusieron “el deporte como escuela de disciplina, de control, como hábito de esfuerzo, de superación de sí mismo, de aceptación de la propia limitación, de colaboración en equipo, de juego limpio, de respeto por el adversario, de aprendizaje a saber perder, de respeto por el vencido, etc.”

Uno de los últimos aportes que hizo el autor acerca de deporte en la educación se encuentra en la figura que postula que educar significa ayudar al individuo a mejorar humana y socialmente. Educación que por un lado, significa desarrollo, y por otro, significa concreción y realización humana.

¹¹⁷ No obstante, hay que aceptar el hecho de que en tal escuela la actividad físico-deportiva resultará, con más o menos disimulo, un añadido, un parche, una especie de complemento a la formación intelectual considerada como la verdadera (Cagigal, 1979:718).

Cagigal se apoya en los fundamentos de la UNESCO para plantear que la escuela es preparación para la vida, en la perspectiva de educación para la vida, donde, más allá de la enseñanza de ciertos saberes, la escuela debe impartir, por ejemplo, los propios vehículos de expresión personal (verbal y corporal: teatro, mimo, danza, competencia lúdica, deporte), las vivencias estéticas y su concienciación, los aprendizajes a vivir el propio mundo interior, los aprendizajes prácticos a la convivencia, a la aceptación del grupo, de la comunidad. etc. (Cagigal, 1981b:1031).

Lo que finalmente insinúa el autor frente a la educación es que la educación intelectual debe ir dando espacio a la educación de las actitudes, para que la escuela instaure una educación para la vida, fundada en una educación ‘moral’ y una educación ‘física’. La educación ‘moral’ en costumbres, respeto por unos valores suprahumanos y humanos, los cuales, según criterio de Cagigal, se han ido perdiendo en las sociedades, y la educación ‘física’ o educación con el cuerpo, trata de rescatar el cuerpo, el gran ignorado de la escuela.

Es importante mencionar que, según Cagigal (1981b: 1032), para hacer efectivo el proceso de reivindicación del cuerpo en la educación, “es necesario experimentar, investigar, profundizar en esta inquisición del valor educativo, y, antes que él, como su base, en el valor antropológico del cuerpo”. Además hay que estar atentos a que el valor corporal en la escuela no se puede reducir a exaltar el perfeccionamiento de eficiencias físicas, los mejoramientos ergométricos, biomecánicos, cardiorrespiratorios, ni que todo ello sea utilizado como instrumento sociopolítico. Abogar por una educación físico-deportiva polarizada en la utilidad de un cuerpo sano y eficiente es perder la gran ocasión de educar al hombre en su cuerpo y de una educación que tenga como aprendizajes básicos la preocupación saber vivir y saber vivir con los demás.

En la última etapa del pensamiento de Cagigal hay una referencia a una pedagogía del deporte que en el autor tiene dos matices. El primero se refiere a la enseñanza de las técnicas deportivas con sus respectivas metodologías, la aplicación de métodos psicológicos para optimizar el aprendizaje y la aplicación de pruebas fisiológicas y ergonómicas. El segundo corresponde a la incidencia que tiene “el aprendizaje técnico-deportivo sobre parámetros no físicos de la persona (capacidad cognitiva, afectividad, madurez de la personalidad, confianza en sí mismo, relaciones sociales, canalización de la

agresividad” (Cagigal, 1985:6).

Cagigal sigue otorgando unos valores educativos al juego deportivo, que se convierten en los fines hacia los cuales debe tender la acción educativa; para el autor, “un educador está interesado en la perfección de la persona como tal, en su mayor adaptabilidad a la vida, en su adecuación al esfuerzo, a su capacidad de superar los fracasos” (Cagigal, 1985: 7). La tarea de los educadores deportivos¹¹⁸ es utilizar el deporte para el encuentro social, el respeto personal, el hecho ético. Es necesario dejar claro que el deporte para Cagigal es un concepto que no comprende toda la enseñanza del movimiento humano, y esto hace que los contenidos de la Educación Física incluyan el juego, la danza y el juego deportivo. Lo que muestra el autor es que el conocimiento del deporte posee funciones pedagógicas ya que mediante el juego, la lúdica, lo agonístico y los juegos deportivos contribuyen a “la formación global de las cualidades lúdicas, favoreciendo el elemento creativo, del cual el hombre está necesitado” (Cagigal, 1985:5).

En el planteamiento que hace Cagigal acerca de la pedagogía del deporte no hay explícitamente una teoría de la formación, incluso el autor deja anunciado en su último escrito que: “con el deporte se puede desarrollar un profundo trabajo educativo, indicando las corrientes educativas más actuales, la realidad misma del comportamiento deportivo, los componentes esenciales del deporte y las nuevas tendencias existentes en la sociedad” (Cagigal, 1985: 10).

4.3.2 El deporte ‘praxis’ en la educación del cuerpo

Para complementar la idea de cuerpo en el pensamiento de Cagigal, se hace necesario exponer los elementos constitutivos de orden antropológico que propone el autor para educar el cuerpo: factores de ejecución, inteligencia motriz, vivencias, goce, expresión y asunción personal de la conducta, los cuales denomina niveles de implicación o enriquecimiento personal que permiten, en palabras de Cagigal, comprobar hasta qué punto toda la persona queda afectada por la conducta educativa respectiva.

Cagigal entiende por *factores de ejecución* la tarea educativa que se hace para el mejoramiento de las capacidades físicas, fundamentalmente relacionada con la perspectiva fisiológica. La *inteligencia motriz*, como movimiento inteligente,

¹¹⁸ Menciona Cagigal (1985:7) que los educadores deportivos no han dudado nunca de que la práctica físico-deportiva enseña a superar las dificultades de la vida.

intelectualización del movimiento del ejercicio físico, conciencia inteligente del movimiento, movimiento humanamente consciente¹¹⁹, son expresiones que apuntan a una incorporación a los adiestramientos y aprendizajes físicos. En esta propuesta, al igual que con Le Boulch, se trata de incluir un contenido de conciencia, de *cogitatio* al movimiento que se aprende, que bien lo explicita Cagigal, no basta saber ejecutar bien un ejercicio difícil; logrado esto, por medio de un adiestramiento progresivo, existe ya una implicación intelectual; aunque es más educativo descubrir vivencialmente la dificultad, experimentar el fracaso, vivir la frustración en el fracaso, la satisfacción en el acierto, y todo ello con la más viva conciencia del propio esquema corporal, con la conciencia inteligente del movimiento propio.

El nivel de *vivencia* es aquel que le da el carácter de integral al movimiento, donde está el hecho de vivirlo integralmente en cuanto persona. El sentido de vivencia en Cagigal está dado en la siguiente descripción del ejercicio físico: posesión del cuerpo, identificación con el cuerpo, superación del cuerpo, hallazgo (el primer gran encuentro del hombre es con su propio cuerpo -parte de sí mismo-) prueba (el cuerpo es la primera gran ocasión de aventura, de atrevimiento, de osadía), reto, control; etc. De igual modo, como el hombre tiene muchas maneras de vivir su propio cuerpo: aceptándolo, contemplándolo, apropiándose, rebasándolo, se trata de que la Educación Física aproveche todas estas posibles vivencias para hacer “una Educación Física honda, enriquecedora, profundamente humana. El educador debe ser consciente de ello, conocerlo, estudiarlo y ser consecuente con todo ello en su enfoque y procedimiento de educar físicamente” (Cagigal, 1977a: 744).

¹¹⁹ La corriente de la psicomotricidad, fundamentalmente el método de la Psicokinética de Jean Le Boulch, que comienza a ser conocido en la década de los sesenta, presenta esta dimensión del movimiento consciente para los aprendizajes motrices en el campo de la Educación Física.

Cagigal (1979:743) considera que los métodos psicokinéticos no aportan aparentemente nada nuevo, no enseñan ejercicios originales, métodos de ejecución distintos; más bien regresan al manejo sencillo y natural de la pelota, al salto, a la carrera, al ritmo des-tecnificado. Se ofrecen como algo demasiado sencillo desde el punto de vista de la ejecución. Han producido frecuentes reacciones del tipo de esto ya lo hacíamos nosotros, valiente pero grullada. Sin embargo, estos enfoques, de creciente prestigio, aportan el gran enriquecimiento, con intento de sistematización, de la implicación al movimiento de la persona superior, de la conciencia del movimiento y del espacio, de su vivencia inteligente. Hoy ya las demás escuelas han incorporado o intentan incorporar, más o menos periféricamente, esta manera de entender el movimiento, el ejercicio físico.

El *goce* del propio movimiento es una vivencia. Por ello, Cagigal propone que toda tarea educativa ha de tener, como uno de sus principales objetivos personales, no sólo el aprendizaje de la tarea, sino su incorporación al mundo personal, y ello significa que adquiera el disfrute por esta conducta física y de ahí que logre el hábito o la afición por practicar el ejercicio físico. El autor presenta una relación causal entre goce y hábito como condición de una buena Educación Física, en la que se trata de un “disfrute por la realización de un perfeccionamiento técnico; por un éxito personal. Un disfrute generalizado hacia su conducta de movimiento, que le convierte en un hombre psicológicamente necesitado de ejercicio físico. Por el disfrute en el movimiento al hábito del movimiento” (Cagigal, 1979: 744).

Con respecto al nivel de *expresión y comunicación*, Cagigal lo relaciona con la dimensión social del hombre. Por ello, toda la Educación Física debe favorecer esta básica dimensión humana, debe servir al mejoramiento de la expresión personal, al enriquecimiento de las posibilidades comunicativas. Y ello será a distintos niveles: mejorando las posibilidades corporales comunicativo-expresivas (más riqueza de movimientos, de posturas, más capacidades corporales de transmisión de la fantasía, etc.) e instaurando los hábitos corporales en unas conductas colectivas, solidarias (juego deportivo, etc.).

Finalmente, en relación con el nivel de implicación personal denominado *asunción personal de la conducta corporal*, que de alguna manera engloba todos los demás niveles descritos, señala Cagigal que tiene algo nuevo: una unificación personal de la conducta; es al educador a quien le toca comprobar si en un juego el niño disfruta, si expresa, si vive totalmente su juego. Se trata de hacer un análisis de los distintos niveles de implicación para confrontar, para sopesar direcciones y enfoques, y, consecuentemente, para acentuar una determinada línea educativa o corregirla.

En esta propuesta se observa que Cagigal plantea unos elementos para orientar la educación del cuerpo. Con el ejercicio de sí mismo, desde la inteligencia motriz hasta el adiestramiento corporal, el hombre se habilita para ejercitarse en todos los niveles, desde la conducta hasta las destrezas mecánicas y las capacidades fisiológicas. Se instruye en el hábito al esfuerzo, en la formación del carácter, en el principio del respeto a sí mismo (a su cuerpo) y a los demás (en el contacto que con los demás tiene por medio de la conducta corporal), en la instauración de una moral que arranque desde el pacto del

hombre consigo mismo, con sus propias energías corporales (Cagigal, 1979: 749).

Aunque Cagigal en la tercera etapa de su pensamiento presenta una idea ampliada de la corporalidad, su planteamiento es ambiguo. En primer lugar, hace referencia al cuerpo como materia cuando hace una crítica a la Educación Física que se centra en el perfeccionamiento de eficiencias físicas, en el mejoramiento ergométrico, biomecánico y cardiorrespiratorio. En segundo lugar, para no descuidar lo espiritual, justifica que se educa en valores y que el deporte es un medio para ello. Finalmente, considera que la eficiencia física es uno de los objetivos menores dentro de la Educación Físico-deportiva, aunque no despreciable; pero el objetivo mayor reside en que el deporte es un medio para educar al hombre en valores y sobre esta idea radica la noción que la práctica del deporte ejerce una acción menos física y más moral. Aquí el cuerpo educado sigue el precepto que no es posible educar el cuerpo sin educar el alma porque el cuerpo se encuentra subordinado al alma, es un cuerpo dependiente, inferior y, por ello, el medio para alcanzar la perfección se logra a través de una educación en valores que no es otra cosa que un ascetismo más o menos riguroso.

Para Cagigal el cuerpo educado¹²⁰ obedece a un adiestramiento y perfeccionamiento físico del cuerpo y la vivencia de dicho adiestramiento. “La primera base antropológica de la Educación Física es la inteligencia, la voluntariedad, la conciencia, la vivencia humana, la humanización del ejercicio corporal de la experiencia corporal” (Cagigal, 1979: 730). El cuerpo educado es, entonces, aquél en el que se inscriben unos aspectos morales generadores de ciertos hábitos y actitudes para la vida. Educar el cuerpo a través del movimiento es para Cagigal educar a través del deporte ‘praxis’ para incidir en valores sociales, morales y religiosos. Así mismo, el autor considera que educar a través del deporte se debe al reconocimiento que es posible hacerle al deporte dentro del campo humanístico, el cual considera como el más propio para la educación.

Para el autor, “el deporte no es una panacea pedagógica, pero es un instrumento válido en manos de un buen educador; es una conducta humana rica y llena de plasticidad; y este tipo de conductas constituyen un campo fértil para la construcción educativa” (Cagigal, 1981a: 852). Como educar a través del movimiento consiste en ayudar al ser humano a formarse y educarse, para Cagigal la Educación Física no se queda limitada a

¹²⁰ Cf.: Olivera (1977), Barbero (1992), Coca (1993), Gervilla (2000).

tareas de tipo físico, ni al desarrollo de técnicas deportivas, sino que utiliza el deporte como un medio para educar a la persona en valores¹²¹.

La forma de educación del cuerpo que propone Cagigal se enmarca en una educación cristiana. Por ello, la imagen de hombre en este autor es ese compuesto cuerpo y alma, donde hay que cultivar el espíritu mediante los valores, para con ello, darle una finalidad al movimiento corporal. El cuerpo es una materia corruptible, que hay que dominarlo, controlarlo y regularlo mediante la ascesis para alcanzar la salvación del alma. El ámbito de la educación del cuerpo a través del deporte refleja que se educa el cuerpo para influir sobre lo espiritual. Además, el fundamento humanista que aparece en el autor repercute también en qué cuerpo educar. En este sentido, aparece la referencia a la moral que, en términos religiosos, orientan el 'deber ser' de la Educación Física mediante los valores que tiene el deporte.

4.3.3 El movimiento corporal entre ejercicio físico y deporte

El movimiento corporal está asociado con el ejercicio físico y el deporte. La importancia que le dio Cagigal al deporte, como ya se ha dicho, se fundamenta en los discursos de la iglesia y en el humanismo¹²², se refirió al movimiento humanizado, haciendo énfasis en el deporte como actividad que goza de valores humanos. Este autor asumió una postura crítica frente a la psicopedagogía, porque la consideraba centrada exclusivamente en la psique y, por ello, propone la expresión '*fisiopedagogía*', que ayuda al individuo a través de la presencia física, entendiendo esta presencia como actitud física que se manifiesta a través del movimiento (gesto, postura), a desarrollarse rectamente en su diálogo con el entorno (Cagigal, 1966: 340). Sin embargo, Cagigal no conceptualizó acerca del movimiento humano hasta la segunda etapa de su pensamiento, en el cual, a partir de la tesis de que 'el hombre es un ser en movimiento y capaz de movimiento', considera que la Educación Física debe atender al hombre que físicamente es capaz de moverse y debe apuntar a que "el educando se mueva, corra, salte, lance, dispute, esquive, todo ello sí, correctamente, con buena coordinación, con ejercicios bien estructurados" (Cagigal, 1972: 493). Para el autor es fundamental que el movimiento sea ejecutado con deleite, gusto,

¹²¹ Sobre la educación en valores Cf.: Cortina (2003), Naval (1995), Mèlich (1996), Fullat (2000), Arnold (1997).

¹²² Cf.: Olivera (2003), Botero (2004), Sánchez (2001).

ganar, placer y ánimo, porque, además de conseguir que viva con plenitud, se crean buenos hábitos para el futuro.

Para Cagigal, la Educación Física debe coincidir con una ciencia del hombre en movimiento, por ello considera acertada la denominación de '*Kinantropología*'¹²³ propuesta por el Instituto de Educación Física de la Universidad de Lieja. La *Kinantropología* está relacionada con los movimientos espontáneos, liberales y desinteresados. A través de esta forma de movimiento, surgen dos contenidos: la danza y el juego físico-agonístico (posteriormente comprendido como deporte). Para Cagigal (1972: 482) "la *Kinantropología* (versión científica), la Educación Física (versión pedagógica) deben tener como objetos centrales de investigación cultural la danza y el deporte". Más adelante agrega el autor que, junto con la danza y el deporte, como medios espontáneos de expresión humana por el movimiento, se ha de agregar la gimnasia en sus variadísimas formas.

Cagigal entiende el movimiento corporal como cambio de lugar del cuerpo en el espacio objetivo, es un movimiento concretizado en habilidades como correr, saltar, lanzar, disputar, etc., aunque cuando dice que el movimiento tiene perspectiva humanista, pretende darle una realidad espiritual al cuerpo que se mueve. No cabe duda de que Cagigal pretende establecer relaciones de dependencia al penetrar en la dimensión física el discurso de los valores, el cual asocia con la espiritualidad. El concepto de movimiento corporal sigue muy fundamentado en las Ciencias Naturales y, aunque el autor plantee que lo desarrolla según las Ciencias Sociales¹²⁴, la propuesta de la *Kinantropología* queda limitada a una multiplicidad de saberes que han tenido que ver tradicionalmente con la definición de movimiento humano, como desplazamiento de un cuerpo o de un punto en

¹²³ Según Cagigal (1972: 483 ss), la *Kinantropología* sería la vertiente científica de la Educación Física. La *Kinantropología* se puede clasificar en cuatro áreas, del siguiente modo: la primera (área A) recoge los dos grandes grupos de ciencias que en alguna manera podrían considerarse madres de nuestra *Kinantropología* o educación física, ya que son las que estudian al hombre a partir de dos talentos o actitudes más o menos marcadas, la biológica y la humanística. El área B es netamente específica, conserva la dicotomía de los grupos biológico y humanístico como derivada, en alguna manera, de sus ciencias madres, y constituye ya nuestra ciencia específica (Anatomía funcional, Fisiología del esfuerzo, Biomecánica, Kinesiología, Psicología del deporte, Pedagogía del deporte, Pedagogía del juego, Sociología de deporte, etc.). El área C señala los campos también específicos en relación con las formas directas del movimiento humano, del deporte principalmente, y en relación con la moderna tradición gimnástica y finalmente la danza. El área está relacionada con las ciencias instrumentales (Cibernética, Informática, Bioquímica, etc.), así como materias que hoy se agrupan alrededor de lo que se entiende por medicina deportiva, la higiene preventiva, el variado mundo de ortopedias profilácticas, la psicopatología de la competición, incluso la clásicamente llamada gimnasia correctiva y otras materias afines.

¹²⁴ Cf.: Olivera (2001).

el espacio con relación al tiempo, es decir, como el movimiento mecánico (cambio de lugar). A pesar de la idea limitada acerca del movimiento corporal, como se encuentra en las primeras etapas de pensamiento del autor, es necesario reconocer los aportes que hizo Cagigal al final de su vida, donde plantea como especificidad de la Educación Física el movimiento, es decir, la acción educativa por el movimiento (o a través del movimiento o centrada en el movimiento), cuyo centro es el hombre en movimiento, o capaz de moverse, o en cuanto que se mueve. La imagen de “hombre es que es un ser movable, movedizo (proyectado a moverse), ser-moviente (por no decir automóvil), llamado a moverse, y consecuentemente, necesitado de movimiento” (Cagigal, 1982: 4).

El autor considera que tanto la Educación Física como el deporte convergen en el movimiento, que ambas estructuras brotan de una misma realidad antropológica: el hombre en movimiento. Cuando se refiere al concepto de movimiento dice: “nos referimos a un área muy concreta, que podría ser resumida en la traslación total o parcial del aparato locomotor, sin prescindir de la inmensa variedad postural (incluso en su dimensión estática), siendo las posturas decantaciones del movimiento” (Cagigal, 1982: 4). Aquí se muestra que la concepción de movimiento sigue atada a los fundamentos teóricos de la Física y de ninguna manera amplía la concepción en la idea de cuerpo fenoménico. Incluso cuando el autor menciona el por qué y para qué de los diversos movimientos, dice claramente que para ello “es necesario conocer la inmensa gama biomecánica del movimiento humano, pero siendo conscientes de que no estudiamos una máquina, sino una persona, en cuya razón de movimiento hay una biología, una espontaneidad, una adaptación, una cultura, una artificiosidad demandada, una necesidad de supervivencia, un derroche vital” (Cagigal, 1982: 5).

Para este autor, la concepción de movimiento corporal se corresponde con la tradición cartesiana, donde el término movimiento tiene una definición muy concreta en las ciencias naturales: en la Física. Del mismo modo, se describe en términos mecanicistas las acciones que realiza el cuerpo, las cuales son explicadas en su fisiología y en su mecanicismo¹²⁵, pues se establecen comparaciones entre el cuerpo y sus funciones con

¹²⁵ Si considero el cuerpo del hombre como una máquina construida de tal modo y compuesta de huesos, nervios, músculos, venas, sangre y piel, que, aún sin contener espíritu alguno, no dejaría de moverse del mismo modo que ahora, cuando no se mueve dirigido por la voluntad ni, por consiguiente, con la ayuda del espíritu, sino solamente por la disposición de los órganos (Descartes, 1997a: 77. Sexta Meditación). Cf.: Grosser (1991), Luttgens y Wells (1982), Meinel (2004), Rasch (1980), Barbany (1990), Wilmore y Costill (1998), Novaes (2003).

algunas máquinas. Además, en términos del mecanicismo cartesiano, el movimiento es la acción por la cual un cuerpo pasa de un lugar a otro.

Cagigal identifica cuatro patrones de movimiento: espontáneo, natural, artificial y técnico. Así mismo, señala que existe una confusión muy generalizada entre movimiento espontáneo y movimiento natural y por ello aclara que el movimiento natural se opone al artificial¹²⁶, a lo espontáneo y lo reactivo. Lo técnico ya no es espontáneo y puede servir tanto para generar un artificio adaptativo o caprichoso como para recuperar la condición natural. Así mismo, considera que tampoco hay que confundir entre el movimiento espontáneo y el automático. Un movimiento espontáneo puede ser automático; pero puede también ser voluntario. El movimiento espontáneo se puede dividir precisamente en automático (de carácter reflejo o de simple expansión tónica) y en voluntario.

Hacen parte de los movimientos espontáneos los ritmos biológicos (cerebrales, cardíacos, respiratorios, etc.; en la base de ellos, los propios ritmos celulares, incluso moleculares). Parece que existe algún mando subcortical, principal responsable de tales ritmos biológicos, pero existen multitud de movimientos voluntarios que caen netamente dentro del concepto de movimiento espontáneo, cuando de la orden cortical se sigue sin interferencias el movimiento. Precisamente a partir de tales movimientos voluntario-espontáneos es como se explora el llamado ritmo espontáneo característico de cada persona.

Los movimientos naturales están relacionados con todos aquéllos movimientos semejantes a los que realizan los monos antropoides. Ciertos movimientos de brazos, tronco, cabeza, conservan su similitud, pero existen también diferencias, por ejemplo, en la marcha: los monos, cuando andan, se balancean necesariamente más que el hombre, debido a que el mayor peso relativo de las extremidades superiores cambia sus posibilidades biomecánicas con respecto al hombre.

¹²⁶ Como ejemplo expone Cagigal (1985: 5): “cuando una señora corre por la calle tras el autobús que arranca, corre espontáneamente, sin asimilaciones ni preocupaciones técnicas (al menos, si nunca se entrenó a correr). Y sin embargo no corre naturalmente. Los condicionamientos de traje, zapatos de tacón, asfalto, etc., le alejan de la naturaleza. Generalmente, todos, en nuestra vida cotidiana, realizamos los movimientos de correr y marchar, movimientos naturales a la condición humana”.

Los movimientos verdaderamente naturales son aquéllos que están de acuerdo con las demandas biomecánicas -siempre respetando las capacidades y coordinaciones neurofisiológicas-. Pero nunca está alejada esta mecánica de la sustancia que la especifica: los impulsos instintivos, la emotividad, el sentimiento, la inteligencia, la razón.

Para más claridad con el concepto de movimiento natural, es necesario mencionar a Kurt Meinel (1977) quien considera que los movimientos naturales son aquéllos que son aprendidos por el hombre en la escuela de la vida sin un método planeado sistemática y metódicamente. Cuando Meinel se refiere al movimiento natural en relación con la imitación de los animales, menciona que se alude solamente a ciertas características como la gran elasticidad, el ritmo y la fluidez, que causan particular admiración; pero la forma de movimiento de los animales no puede ser nunca prototipo para el hombre.

La idea de movimiento natural es criticada por la Fenomenología ya que a diferencia del movimiento que está mediado por instinto e impulso, al hombre le asiste la preocupación de la significación y de la finalidad. En este sentido, Buytendijk (1957) en su teoría del movimiento, considera que el movimiento corporal tiene una función determinada por la subjetividad que proporciona significado al movimiento y lo hace significar algo, aspecto al cual recurre Meinel (1977: 44), quien de acuerdo con Buytendijk, dice que es errónea la tendencia a promover un tipo de movimiento 'natural' en la Educación Física.

Los movimientos técnicos, por su parte, son consecuencia de la implementación de métodos y procedimientos cinéticos que enseñan el movimiento en su estructura técnica que, con base en estudios, se reconocen como más eficaces; también alude a un movimiento con formas estereotipadas y técnicas de ejecución repetitiva para el aprendizaje de un gesto motor. Además, el movimiento técnico tiene por objeto recuperar para el hombre un gesto o conjunto de gestos naturales perdidos.

El gesto técnico que se incorpora a la gama de los propios movimientos en razón de múltiples utilidades: costumbres sociales (modas vigentes, ceremoniales, danzas...) ejecuciones técnico-deportivas, adaptaciones laborales, etc. En tales casos, este movimiento o aprendizaje tiene el carácter de movimiento artificial¹²⁷, es decir, no es un movimiento estrictamente natural, aunque no necesariamente vaya contra la naturaleza.

¹²⁷ Un ejemplo que pone Cagigal (1966) es que parte del progreso alcanzado en los últimos 50 años en la técnica de las carreras de velocidad se ha debido a la observación de la carrera en ciertos animales. La opinión de los atletas

Finalmente, en la clasificación de los tipos de movimiento, Cagigal (1982:7) admite que hay movimientos adquiridos (reflejos u operantes), incorporados a la conducta individual, que se convierten en conducta espontánea y podrían ser considerados incluso, como movimientos naturales; hasta los propios movimientos técnico y espontáneo no son necesariamente contrarios. Una de las condiciones imprescindibles para la utilización óptima de los aprendizajes técnicos es lo que, de alguna manera, los técnicos deportivos han denominado automatización.

Desde una perspectiva educativa, Cagigal expresa que hay que esforzarse por lograr una forma metodológica que lance al hombre actual a la recuperación de su movimiento perdido; incluso considera que este es el paraíso perdido del educador físico que hay que reimplantar. Idea que actualmente se ha efectuado bajo el pretexto de la salud y que el hombre maquinizado, sedentarizado y sectorialmente intelectualizado debe recuperar su hábito motor.

Del mismo modo, como opción didáctica considera que la Educación Física debe hacer de la tarea cinética que el movimiento sea plenamente vivido; aunque esta idea la retoma de la psicomotricidad y del método de la Psicokinética, en Cagigal, que el movimiento sea vivido, significa que la acción motriz debe estar mediada por la motivación. Asunto que denomina el empobrecimiento cinético del hombre, que sobrevino por el desarrollo tecnológico y por la creación de la máquina, y que trajo como consecuencia poco esfuerzo motor, aspecto que hay que intentar restaurar desde la adquisición de hábitos motores (Cagigal, 1982: 290).

También aquí sostiene que la Educación Física, en parte, debe ayudar a constituir el hábito de practicar ejercicio físico en todas las personas. También denomina hábitos deportivos, como aquéllos que consisten en que el hombre “aprenda a encontrarse en la vida consigo mismo, con su propio esfuerzo, cansancio, recuperación y equilibrio, para aprender un poco más de sí mismo, de las propias limitaciones, de ciertas capacidades de expresión y comunicación social” (Cagigal, 1979: 692).

actuales es que tenían una técnica rudimentaria. Sin embargo, lo que sucede es que aquellos competidores de hace 70 años corrían casi sin técnica; con espontaneidad -prácticamente como corre hoy día cualquier hombre que no haya aprendido a correr-. La ventaja de los atletas actuales es que los técnicos les han enseñado a correr más. Aquí la técnica ha servido para reconvertir el movimiento humano empobrecido por el maquinismo, en más natural. En cambio Meinel (1977: 44) menciona: “creemos que el concepto de ‘movimiento natural’ no contribuye de ningún modo a esclarecer el problema del movimiento en toda su complejidad. La burda diferenciación entre natural y artificial se opone además a la imprescindible distinción de matices cualitativos de la dinámica humana”.

Como es costumbre, la noción de hábito motor está muy relacionada con el concepto de hábito en sentido psicológico, que remite al comportamiento, en tanto que hábito, acción continuada o reiteración de una conducta, modo habitual y continuo de comportarse. Cuando el hábito se convierte en una acción se le denomina disposición; de ahí la relación que establece Cagigal con la motivación, porque para la adquisición de los hábitos, no basta con simple repetición de ciertos actos -motores- sino que es necesario que éstos sean interesantes y atractivos.

Al respecto dice Barrio (1998: 99) que “los hábitos comparten con los instintos el dar a la conducta una orientación estable, pero se distinguen de ellos en que no son fijos y estereotipados y en que deben ser adquiridos”. Los hábitos se transmiten culturalmente; éste es un propósito en Cagigal, quien pretende que, a través de la Educación Física, se conceda la importancia de adquirir como costumbre habitual, la práctica de una actividad motriz.

4.4 Educar hondo: matiz antropológico

Cagigal en su última obra muestra un presupuesto antropológico acerca de la educación: “el ser humano es el animal que nace menos hecho, totalmente inviable. En esta inviabilidad se fundamenta el hecho y la obligación educativa. Y esta menesterosidad acompaña al ser humano prácticamente hasta que acaba su período evolutivo. La filosofía de la educación permanente evidencia cierto tipo de menesterosidad prácticamente durante toda la vida” (Cagigal, 1981b: 1053).

En este planteamiento está explícito que el hombre es un ser necesitado de educación, que se manifiesta como ‘indigencia’ y requiere al mismo tiempo ayuda, cuidado y acción. El que aparezca como menesteroso, falto, carente y no acabado hace que el hombre sea algo indeterminado, impredecible y abierto, además, hace que el hombre al nacer sea un proyecto humano en el que debe hacerse. Por lo tanto, con un matiz antropológico de la educación, el hombre se nos presenta como un ser formable que requiere, precisamente, de la educación para constituirse en humano; de ahí que la educación tenga que ver con el proceso de estructuración de la personalidad del individuo, en tanto es un ser flexible, maleable, cambiante y con capacidad de auto-transformación.

Hay implícitamente en Cagigal la idea de que es precisamente a partir de la relación con el otro, de la ayuda del otro, como se actualizan los modos de ver y de obrar, como un movimiento de mediación, ya que el autor muestra que el educador debe reconocer que su función no va más allá de ser ayudante y estimulante del crecimiento humano. “El educador deberá estar allí para reforzar sus personales e íntimas motivaciones, para comprenderle, para ofrecer eco humano a su acción, para suscitar en él por vía indirecta nuevos afanes de expresión” (Cagigal, 1981b: 1054).

A Cagigal le interesa una educación que no se centre únicamente en la acumulación de contenidos, sino también en ciertos aspectos formadores de la calidad de la persona, en que los contenidos cobren sentido formativo, de lo cual se puede inferir que en el autor implícitamente hay una aproximación a una teoría de la formación, en la cual la formación está relacionada tanto con los contenidos de las ciencias o de las disciplinas, como con aquéllos contenidos en el que el yo se estructura, en los que toma conciencia de sí y del mundo.

En el trabajo inconcluso que dejó Cagigal¹²⁸ ya no hizo referencia a la Educación Física ni al deporte, sino a la educación. Este tema lo presenta Olivera (1996: 592) del siguiente modo: “la educación debe ser honda en la medida en que ayude a vivir al ser humano y, como el ser humano nace sin valerse por sí mismo, es un animal dependiente y posee un periodo de invalidez, necesita de la educación”. Hay aquí unos esbozos antropológico-pedagógicos¹²⁹ donde hay una preocupación de Cagigal por el hombre como ser formable¹³⁰ y necesitado de educación.

Cagigal entonces se sitúa en el espacio de la Educación como una condición para que a través de la Educación Física se contribuya al proceso de humanización, e incluso plantea que una de los primeros interrogantes a resolver es qué tipo de Educación Física es el adecuado para cumplir con la tarea de educar. En este sentido esboza cuatro perspectivas para la Educación Física: 1. Educación del movimiento: aprendizaje de las capacidades de movimiento y experiencia motriz. 2. Una educación dirigida al desarrollo de las

¹²⁸ Cf.: Olivera (1996). Quien tuvo acceso a los manuscritos de Cagigal.

¹²⁹ Cf.: Barrio (1995), Buber (1997), Dienelt (1979), Ferrero (1998), Fullat (1995), Gehlen (1993), Gevaert (1976), Hamann (1992), Nohl (1974).

¹³⁰ La formabilidad, traducida comúnmente como “educabilidad”, fue un concepto acuñado por Herbart en su “*Pedagogía General*”. La formabilidad es el concepto fundamental de la Pedagogía. Ella hace alusión a la capacidad humana de formarse y aprender. Cf.: Herbart (1920), Luzuriaga (2001; 1991), Valera (1999).

‘performances’ físicas: aprendizajes de técnicas precisas, desarrollo de la voluntad y perseverancia. 3. Educación social, adaptación al grupo: aceptación de reglas, cooperación, sentido de la comunidad, conocimiento del otro y responsabilidad. 4. Desarrollo corporal: resistencia, velocidad, fuerza, relajación, etc.

Estos cuatro aspectos suponen que la Educación Física sea una educación humanizante, lo cual significa que el ser humano requiere de la Educación Física para constituirse en humano; por ello expresa Cagigal: “no hay educación completa sin Educación Física, porque el movimiento permite al humano conocer el mundo que le rodea y a sí mismo” (Olivera, 1996: 592). Un aspecto central para destacar, es que este autor menciona que el medio para contribuir al proceso de humanización, desde la Educación Física, es el movimiento corporal, porque el hombre es un ser necesitado de movimiento.

Según Cagigal (1979: 689), “el hombre tiene un cuerpo, el cual está capacitado para moverse, hecho para moverse. La restricción de tal movimiento crea la situación de una capacidad -siempre llamada a ser ejercida- imposibilitada de realizar su cometido. El movimiento es una de las primeras evidencias antropológicas del ser humano”. Considera que, con base en la situación antropodinámica del movimiento físico, debe ser estructurada una Educación Física, base de una generalizada cultura física, donde hay que tener presentes, por un lado, la situación antropológica del ser humano, y por otro, las demandas que a éste le lleguen de la sociedad en que vive.

En relación con la situación antropológica del ser humano, están la percepción espacio-temporal, las coordinaciones óculomanuales, el enriquecimiento y percepción de las propias actitudes corporales, la adquisición de amplios patrones básicos de ejecución de resolución de tareas y problemas de movimiento. Posteriormente, los aprendizajes específicos para tareas concretas, carreras, saltos, juegos con elementos, etc. Y, sobre todos estos patrones generales de conducta motriz, los aprendizajes técnicos, según condiciones y afición de diversos deportes y competencias.

La otra consideración sobre el movimiento corporal hace alusión al contexto sociocultural del hombre en cada época; las costumbres, los hábitos, viciosos o virtuosos. Con respecto a esta consideración, Cagigal sustenta la necesidad de movimiento con base en la imagen de hombre sedentario. “Este aparato locomotor desusado se está convirtiendo en un parásito, causa de multitud de disfunciones y achaques. El movimiento, sobre todo el

movimiento lúdico, frutivo, puede ser una de las grandes terapias del hombre de nuestro tiempo” (Cagigal, 1979: 690).

Aunque Cagigal expresa que se debe partir del cuerpo y el movimiento como dos realidades antropológicas, para las estructuraciones de los planes de Educación Física, sorprende que este autor se refiera al movimiento corporal como principio ‘antropodinámico’ de manera mecánica del siguiente modo: “en el marco general de la vida, en cuyos más íntimos constitutivos está el movimiento, aparece el movimiento físico o corporal más constatable, es decir, la traslación total o parcial del aparato locomotor, como una de las decantaciones naturales de esta exigencia vital” (Cagigal, 1981a: 874).

Si bien Cagigal aportó unas bases para comprender el movimiento humano, es necesario admitir que es un tema que merece mayor estudio y ampliación. En primer lugar, la mirada antropológica que hace el autor¹³¹ es la del hombre como una naturaleza *en constitución*, que se desarrolla a través del proceso filogenético y desde aquí le asigna un lugar fundamental al movimiento para ayudar al proceso de *humanización*, entendida ésta por el autor como corticalización, en tanto “hay importante implicación de la motricidad, principalmente la manual, en la construcción filogenética del cerebro humano” (Cagigal, 1981b: 946).

A partir de este proceso de corticalización (humanización) es como adquieren importancia la sensorialidad y la motricidad, idea que luego Cagigal acuña en la Psicología cognitiva, fundamentalmente, a partir de Piaget, quien le da importancia a la motricidad, en tanto llega a afirmar que es a partir de la motricidad como se elaboran las estructuras que van a dar nacimiento a las formas superiores del pensamiento. Con base en la asignación que hace Piaget acerca de la relación entre la motricidad y la intelectualización, Cagigal considera que la actividad corporal, especialmente la manual, está cargada de significación humana, en la medida en que se convierte en un elemento esencial para el desarrollo intelectual

Esta concepción antropológica se matiza con la imagen de hombre como naturaleza *constituída* o completa en su dimensión física y espiritual, aunque tiene mayor importancia el elemento espiritual. Por ello enfatiza en la educación de los valores que aportan al proceso de humanización. Esta idea de educación como humanización del

¹³¹ Fundamentalmente en la obra “¡Oh deporte! Anatomía de un gigante (1981b)”.

hombre, en Cagigal, se basa en el desarrollo de valores -perspectiva humanista- que ayudan a la persona a su mejoramiento, con el trasfondo moral que sea una persona buena.

En segundo lugar, como ya se ha dicho, Cagigal no se desprende del interaccionismo cuerpo y alma. Incluso adoptó, en su primera etapa de pensamiento una imagen de hombre cristiana, según la cual, el alma es inmaterial e inmortal. La idea de cuerpo, según el dogma cristiano de la inmortalidad del alma, le sirve de base a Cagigal para pensar luego el cuerpo como realidad antropológica, en la idea de cuerpo-hombre con base en la distinción que hace el cristianismo del alma y el cuerpo, con la pretensión de una unión esencial: el hombre. “Aunque la resurrección de Cristo representa una exaltación de la corporalidad, lleva consigo la idea de un cuerpo unido a la divinidad; de ahí la creencia cristiana que un día el cuerpo se reunirá con el alma” (Cagigal, 1957: 162).

En tercer lugar, está el movimiento como principio antropodinámico, que entiende Cagigal como la traslación total o parcial del aparato locomotor. Cagigal trata de hacer una definición que da una concepción objetiva del movimiento y que está vinculado con una variación, un desplazamiento o un cambio de posición del hombre en su mundo; es una forma de concebir el movimiento humano concreto.

4.5 El concepto de Educación Física: un tema secundario

En la obra de Cagigal el concepto de Educación Física es un tema secundario en relación con el deporte¹³² y aunque hay que reconocer que empezó a estudiar con mayor profundidad esta temática cuando ingresó como docente al INEF de Madrid, toda su obra conlleva a una conceptualización en torno a la Educación Física, que también es denominada actividad físico-deportiva.

En el texto *Hombres y Deporte* (1957), se encuentra un primer concepto: “la Educación Física ha de abarcar todo lo que pueda ser reconocido como educativo dentro de los ejercicios físicos. Por consiguiente abraza también el deporte”. Aquí el autor reconoce el ejercicio físico y el deporte como educativos en la medida en que educan en valores. A su vez, en *Notas para una filosofía de la Educación Física* (1964) concibe “la Educación Física como una parte de la educación cuyo objeto formal es el ser humano que ha de integrar

¹³² Cf.: Olivera (1997), Rodríguez (1995).

en sus métodos todas las posibilidades lúdico-deportivas”.

En 1969 define que la Educación Física ayuda al ser humano como ente social en su desenvolvimiento espacio-temporal y le debe preparar para ese diálogo, con especial dedicación a su concreta realidad física, como exponente de su propia personalidad. Esta expresión personal a través de los dinamismos físicos halla como vía central el movimiento. Aquí Cagigal reconoce como especificidad de la Educación Física, dentro de la tarea educativa, el movimiento corporal; además, ve al hombre como un ser social.

En “*Sugerencias para la década del 70*”, define: “la Educación Física, como ciencia aplicada de la *Kinantropología*, es el proceso o sistema de ayudar al individuo en el correcto desarrollo de sus posibilidades personales y de relación social con especial atención a sus capacidades físicas de movimiento y de expresión”. Para este periodo, Cagigal se ubica en el discurso de la ciencia del movimiento humano (*Kinantropología*), en la que la Educación Física sería la vertiente pedagógica de dicha ciencia.

En el texto “*Cultura intelectual y cultura física (1979)*” Cagigal introduce el concepto de cultura física, concepto que incluye tanto el deporte como la Educación Física. Aquí el autor hace una separación entre lo ‘intelectual’ y lo ‘físico’. En esta obra dice que “la Educación Física es la base de la cultura física y se debe fundamentar en el cuerpo, por un lado, no como una parte del hombre sino como hombre mismo, por el otro, sobre la realidad antropodinámica del movimiento físico. Los contenidos de la Educación Física serán: el juego, la danza y el deporte”. Hay aquí un interés más de corte antropológico; por ello, la noción de cuerpo se enlaza con el ser humano; sin embargo, predomina una separación mente-cuerpo.

En “*Deporte: espectáculo y acción (1981a)*”, Cagigal dedica gran parte de su obra a los términos educación, cultura física y deporte, y define: “Educación Física es toda tarea y la ciencia establecida alrededor del hecho de educar con el empleo del movimiento, el cuerpo, las capacidades psicomotrices. Dentro de todo ello se engloba el enfoque educativo del deporte”.

En la obra “*¡Oh deporte! Anatomía de un gigante (1981b)*”, el autor dice que “insertada la actividad motriz en un sistema completo de acciones, objetivos generales, adquisición de patrones básicos de conducta personal y social, se puede hablar de una completa educación de la persona por el movimiento”. Este es uno de los aportes que hace el autor

de una educación por el movimiento, incluido como una parte de la educación general.

Cagigal critica la pluralidad de expresiones sobre los cuales se habla de Educación Física: cultura física, cultura corporal, educación corporal, ciencias del deporte, ciencia del deporte, Educación Física y deportiva, pedagogía del deporte, ciencias de los ejercicios físicos y corporales, fisiopedagogía, gimnología, ciencia de la actividad motora, motricidad, ciencia del movimiento humano, antropocinética, arte y ciencias del deporte y movimiento, ciencias del ejercicio, homocinética, estudio de la *performance*, Kinantropología, teoría del deporte y ciencias de la actividad física; expresiones todas que llevan a una falta de identidad.

A partir de estas reflexiones, Cagigal delimita sus fines, marca sus objetivos y relaciona la Educación Física con el deporte, en tanto considera que “la Educación Física ayuda al desarrollo personal y el deporte es una expresión del grupo humano. Una vez establecidos, organizados y desarrollados ambos, no son la misma cosa. La Educación Física no es deporte, pero ambas estructuras brotan de una misma realidad antropológica: el hombre en movimiento”.

Finalmente, el autor dice que “el hombre debe ser educado en el desarrollo de sus capacidades, siempre en contacto con la triple relación: consigo mismo (bioantropología), con otro ser humano (social) y con el mundo que le rodea (cosmológica). Y en “*Bases para antropofilosóficas para una Educación Física*” reclama la presencia e importancia de la Educación Física en los fundamentos de la Educación.

4.6 A manera de conclusión

En síntesis, José María Cagigal hace un aporte a la Educación Física desde la concepción deporte ‘praxis’ o deporte educativo. Aunque las explicaciones del deporte ‘praxis’ no quedan reducidas a explicaciones técnicas, sus planteamientos sobre la educación se centran en teorías afirmativas del ‘deber ser’, que señalan la idea de ser humano que se debe formar desde el deporte con base en el discurso de los valores cristianos.

Si bien el autor, al final de su obra, concibe el cuerpo y el movimiento corporal como dos categorías antropológicas, una de sus preocupaciones es dilucidar qué es el hombre y al reflexionar acerca de ello se ocupa, entre otros, de determinar si el hombre es preferentemente cuerpo, alma o ambas. En este sentido, el problema mente-cuerpo se

constituye en un punto central para aquéllo que se debe educar a través del deporte.

Hay que refutarle a José María Cagigal que en su concepción de hombre sigue los planteamientos cartesianos, conforme a la cual argumenta que hay dos tipos de entidades diferentes: el cuerpo que es materia y el alma que es inmortal. Por una parte, la distinción entre alma y cuerpo supone concebirlos como dos sustancias distintas, por otra, su unión exige considerarla como una cosa única. Ahora bien, ¿cómo se explica la interacción entre el alma y el cuerpo si son dos sustancias completamente distintas? Para dar respuesta a ello, no basta con reconocer, a la manera de Cagigal que el alma y el cuerpo son un compuesto o que ambos se encuentren mezclados entre sí. Resulta entonces conveniente señalar que este problema de la comunicación de las sustancias y la separación cartesiana entre cuerpo y alma no se admite en la Fenomenología, porque aquí el hombre es ante todo un ser-corporal en el mundo.

La idea que presenta Cagigal de que el hombre es un ser corporal obedece a una explicación alternativa de la unión del alma y el cuerpo. Sin embargo, hay que dejar claro que Cagigal apela a una ‘asistencia divina’ a quien le atribuye la función de ‘coordinar’ aquéllos fenómenos en los cuales parecen interactuar el alma y el cuerpo. “En el compuesto humano (alma y cuerpo), el alma tiene la primacía porque es aquélla que más valor tiene en la cumbre suprema de Dios” (Cagigal, 1957: 161, 162).

Para la Fenomenología, el ser corporal no es como pensaba Descartes, hablar del hombre ontológicamente dividido en dos sustancias, sino que precisamente, con una Antropología Fenomenológica, no hay lugar a polaridades ni divisiones entre cuerpo y alma ni el hombre se reduce a alguna de las dimensiones. En este sentido, lo corporal no hace alusión a ese compuesto cuerpo y alma ni a que ambos se encuentran mezclados entre sí. Antes bien, critica que este problema se intente solucionar con el tránsito entre ambas sustancias¹³³. Por ello, Cagigal con la denominación de lo corporal no presenta una solución al cartesianismo porque, en ningún momento, se aleja de los cimientos de la moralidad y la teología cristiana. Cabe mencionar que la idea que tiene sobre la inmortalidad del alma y la interacción mente-cuerpo en torno a una totalidad, no le garantiza la concepción de que el hombre es un ser corporal.

¹³³ Cf.: Descartes (1997a:73) Sexta Meditación: “la naturaleza también me enseña que, por medio de esas sensaciones de dolor, hambre, sed, etc., que yo no sólo estoy en mi cuerpo como el marinero en su nave, sino que estoy unido estrechísimamente y como mezclado con él, de tal manera que formo una sola cosa con él”.

La idea de la educación a través del movimiento parece visto relegado a la determinación del mundo extenso. Aunque Cagigal caracteriza el movimiento corporal impregnado de valores para actuar y modificar la conducta, no le abre paso a la subjetividad, “aquella que afirma la relación de pertenencia entre el ser sensible del movimiento y la esfera de la subjetividad” (Henry, 2007: 90). Esta relación nos llevaría a entender que estamos unidos a nuestros movimientos, que no nos separamos de ellos en ningún momento mientras los efectuamos, que estamos constantemente informados de los mismos con un conocimiento del que hemos mostrado su originalidad y carácter excepcionales, a causa de que nosotros y tales movimientos somos uno, a causa de que el ser de estos movimientos- fenomenológicamente-, es el ser mismo de la subjetividad¹³⁴.

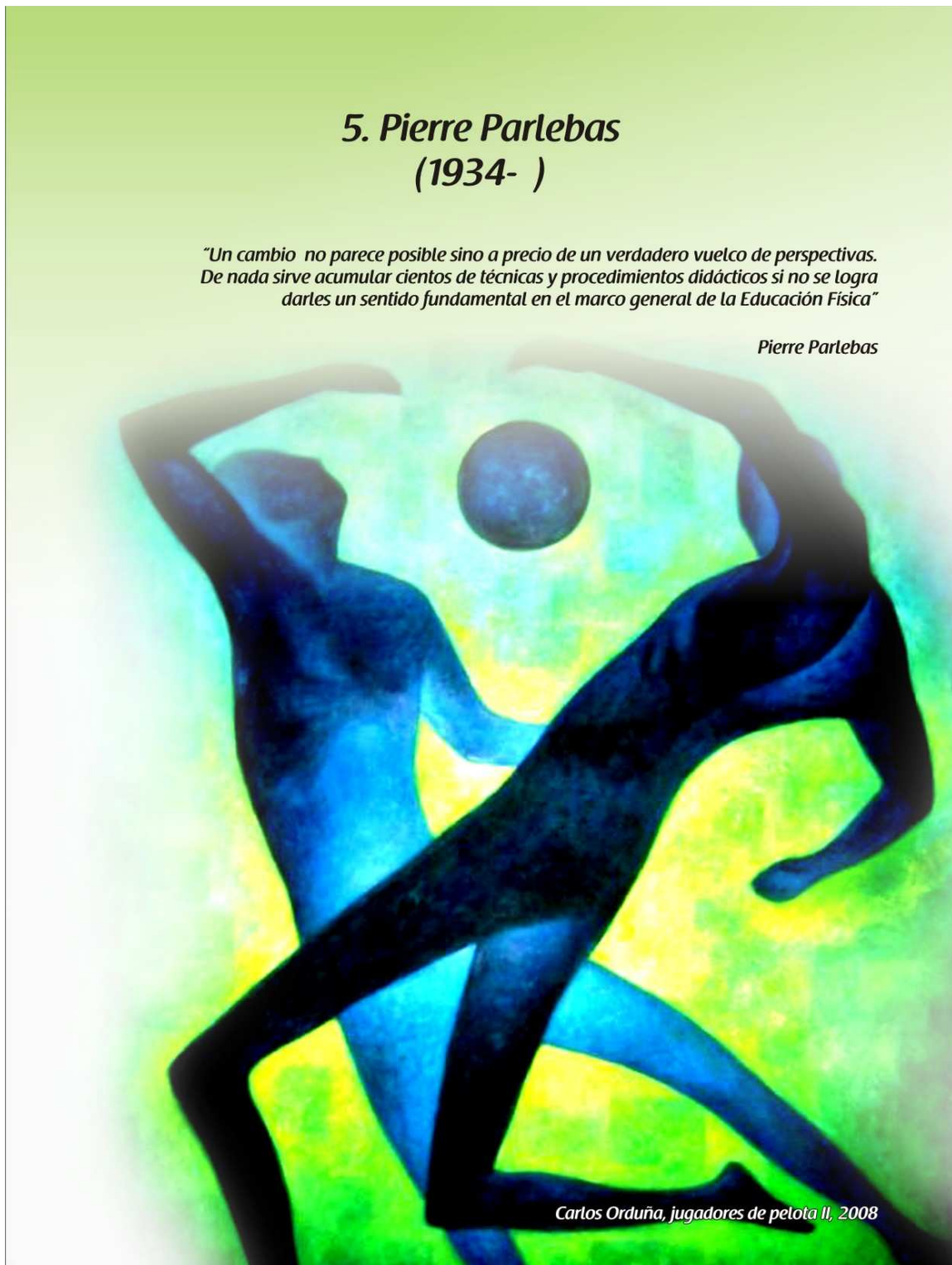
Hay que reconocer la importancia que Cagigal le da al hombre en movimiento “para conseguir conocerse a sí mismo y lo que le rodea, la consideración de la sensibilidad estética y la educación motriz como núcleos centrales de la educación a través del movimiento” (Olivera, 1996:594). Aquí el autor hace un giro en sus planteamientos ya que afirma que el movimiento pertenece al Yo-puedo, desde el cual ejercemos cierto poder sobre el mundo. Desde aquí, se pregunta acerca de las maneras en que son utilizadas las capacidades del cuerpo y “reconoce la necesidad de fundamentar el movimiento corporal en la Antropología Filosófica y la Antropología Pedagógica, aunque también intensifica sus lecturas de corte teológico” (Olivera, 1996: 595). Hay que decir entonces que Cagigal inició una nueva reflexión sobre la Educación Física, pero no llegó a producirse.

¹³⁴ Cf.: Henry (1990), Buytendijk (1957), Barbarás (1992), Van Den Berg (1952).

5. Pierre Parlebas (1934-)

*"Un cambio no parece posible sino a precio de un verdadero vuelco de perspectivas.
De nada sirve acumular cientos de técnicas y procedimientos didácticos si no se logra
darles un sentido fundamental en el marco general de la Educación Física"*

Pierre Parlebas



Carlos Orduña, jugadores de pelota II, 2008

5.1 Aspectos biográficos de Pierre Parlebas

Pierre Parlebas nació en Francia en 1934. Es Doctor *Honoris Causa* por la Universidad de Lleida, Profesor de Educación Física y de Sociología de la Sorbonne, cursó estudios de Psicología social y Lingüística, y ofreció cursos de Matemática aplicada a las Ciencias Sociales. Fue catedrático en el ENSEP (L'École Normale d'Éducation Physique, 1965-1975) y después en el INSEP (Institut National du Sport et de l'Éducation Physique, 1975-1987), donde desarrolló de manera particular su labor docente junto con deportistas de alto nivel. Preguntándose por los fundamentos de la Educación Física y por las condiciones de coherencia y su eficacia, ha sentado las bases de una ciencia de la acción motriz¹³⁵: la Praxiología motriz.

Estudió durante cuatro años en el Centro de Investigación en Educación Física y Deportes (CREPS) de Burdeos y en la Escuela Superior de Educación Física de París. Dice que, al igual que sus compañeros de estudios, se convirtió en un practicante demostrador, en un entrenador y en un experto tecnócrata; esto condujo a que en su quehacer como docente promoviera una práctica repetida con los alumnos, reproduciendo esquemas técnicos. La educación que recibió Parlebas en estos centros estuvo restringida a un conocimiento descriptivo de las técnicas deportivas y a una intensa práctica física: “no recibimos ningún conocimiento riguroso sobre la naturaleza práxica de las actividades físicas, sobre sus mecanismos de funcionamiento, sobre los procesos de aprendizaje motor o sobre el impacto que estas actividades corporales tenían en la personalidad de los practicantes” (Parlebas, 2001: 78).

Cuando Parlebas fue nombrado profesor de Educación Física en la Escuela Normal de Magisterio de París, tuvo que enseñar a los futuros maestros a impartir clases de Educación Física; les presentaba sesiones con base en los métodos que estaban en auge por esa época y dice que los estudiantes le hacían preguntas en torno a los criterios de selección de los métodos y acerca del interés pedagógico de un determinado deporte o actividad corporal. “Debo reconocer que a menudo no sabía cómo responder de modo argumentado y solvente a sus preguntas. Frecuentemente debía contentarme con

¹³⁵ Cf.: Hernández (1993), Lagardera (1997), Lagardera (2004).

responderlas a base de banalidades. Fue entonces cuando me percaté de mi profunda ignorancia y de las grandes lagunas en mi formación” (Parlebas, 2001:79).

El ejercicio de su profesión como profesor de Educación Física con estudiantes de todas las edades y en diferentes niveles de educación, le permitió, de una parte, reconocer la diversidad de las actividades físicas, su envergadura social y el impacto que ejercen en la personalidad de sus practicantes y, de otra, entender los vacíos que tenía acerca de los contenidos de las actividades físicas y deportivas; de esto dedujo que el problema residía en la formación de los profesores de Educación Física y deportes, ya que éstos sabían mostrar y realizar muchos ejercicios pero ignoraban las razones profundas que justificaban un modo u otro de llevarlos a cabo.

Con base en lo anterior, Parlebas, a comienzos de los años sesenta, empezó a cuestionar que el objeto original de la Educación Física no era el movimiento sino la motricidad. Trataba de poner la conducta motriz en el centro de la Educación Física y, con ello, pretendía subrayar que es toda la personalidad del practicante la que está en juego cuando actúa y mueve su cuerpo. “La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado. Se habla de conducta motriz cuando se intenta captar el significado de la vivencia que tiene asociada directamente con intención, percepción, imagen mental, proyecto, motivación, deseo, frustración, etc.” (Parlebas, 2007: 85). De ahí que Parlebas, además de entrenador nacional de atletismo, natación, esquí, salvamento y socorrismo, haya empezado a proponer las bases de la acción motriz, es decir, la Praxiología motriz.

La obra de Pierre Parlebas no se detuvo en un saber enciclopédico pues, además de sus estudios en Educación Física -que completó con licenciaturas en Matemáticas, Lingüística, Psicología y Sociología, con el propósito de ofrecer a sus estudiantes argumentos contrastados científicamente con la conveniencia o no de realizar determinados tipos de prácticas, en vez de apoyarse como era tradicional en la mera experiencia-, desarrolló las bases y principios de la Praxiología motriz, ciencia de la acción motriz que concibe los juegos y deportes como sistemas praxiológicos, cuyo objeto de estudio consiste en estudiar la lógica interna de las acciones motrices.

Pierre Parlebas plantea cuatro intereses¹³⁶ en la constitución de la Praxiología motriz: una modelización matemática del juego y el deporte, un análisis estructural de las acciones motrices bajo un trasfondo lingüístico, la elaboración de un marco conceptual, y un trabajo investigativo de corte experimental sobre la lógica interna de los deportes.

El primer interés de Parlebas es dar explicaciones sobre el juego y el deporte con base en las Matemáticas. La matematización es un aspecto que luego le sirve para analizar la lógica interna de las situaciones motrices y definir las limitaciones y las posibilidades del sistema de interacción global en el que se manifiesta la acción motriz. Es una especie de modelización matemática, en la cual Parlebas (2001:303) toma como referencia al matemático Marc Barbut, quien, al reconocer los juegos codificados, señala que conviene desarrollar el punto de vista esencial, de su lógica interna, tal y como se desprende del análisis de las reglas del juego, y también destaca el interés de fijar un marco estructural, que puede ser suministrado por la matemática de los juegos, punto de vista que a Parlebas le resultó fundamental para el estudio de los juegos deportivos. Es una perspectiva que invita a modelizar la lógica interna de los mismos, a fin de explicar de una forma operacional sus propiedades esenciales.

Según Parlebas (2001:355), los primeros en proponer una problemática rigurosa de la acción-decisión, con soluciones concretas, han sido sin duda los matemáticos. Por utilizar una expresión de Marc Barbut (1970), Pascal puso las bases de una "*Praxiología matemática*". Este estudio de lo aleatorio y del arte de la conjetura ha sido estudiando por algunos matemáticos famosos: Fermat, Laplace, Poisson, Gauss, Borel, entre otros, y fue desde esta perspectiva como el matemático Condorcet fundamentó sus "*Matemáticas sociales*". También la corriente moderna de la teoría de los juegos se ha desarrollado en la línea de unas temáticas de la acción y la decisión (Von Neumann, Nash, entre otros).

El segundo interés de Parlebas es el análisis estructural de las acciones motrices bajo un trasfondo lingüístico, idea que lleva hacia lo que denomina "*Pour une Éducation Physique structurale (1968a)*", la cual se fundamenta en el estructuralismo y en la Lingüística. La

¹³⁶ Esta información fue suministrada por Parlebas en una entrevista realizada el 12 de octubre de 2007 en el marco del Seminario Internacional de Epistemología y enseñanza de la Educación Física, realizado en Bogotá. Cuando se le preguntó a Parlebas por los momentos de su pensamiento, admitió que, con base en los comentarios de sus colegas franceses y españoles, que lo han seguido de cerca, considera que su pensamiento ha sido continuo, que no ha tenido quiebre y que su tendencia ha sido la creación de la Sociomotricidad y la Praxiología motriz. También mencionó que, para aclarar su pensamiento, se vale principalmente de las Matemáticas, la Lingüística y la Sociología.

preocupación por la estructura se proyectó más allá de los confines del lenguaje para estudiar todos los sistemas de signos. De allí que el autor lleve a considerar la Educación Física científica como estructural, en tanto trata necesariamente los fenómenos de comunicación motriz que conducen, en el plano teórico, a una semiología de la acción motriz.

Este enfoque en la estructura de los sistemas de signos, que se denomina Semiótica, es más amplio que la Lingüística estructural, porque abarca no sólo el lenguaje, sino también otros sistemas de signos y símbolos tales como las expresiones faciales, el lenguaje del cuerpo, los textos literarios y, de hecho, todas las formas de comunicación. De aquí direcciona Pierre Parlebas (1968b) la Educación Física estructural ligada a la comunicación motriz, que no es una transmisión de información, sino ante todo, una interacción, es decir, una producción motriz portadora de información.

El tercer interés en Parlebas se orienta hacia la configuración de un marco conceptual en el cual expone los conceptos fundamentales de la Praxiología motriz. Este marco conceptual lo presenta el autor en su libro *“Contribution a un lexique commenté en science de l’action motrice (1981)”* y, siguiendo el interés académico de consolidación de estos elementos conceptuales, publica de manera ampliada otra obra denominada *“Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz (2001)”*.

Hay que admitir que la mayor parte de la obra de Parlebas tiene una tendencia sociológica, que el propio autor presenta como *“Elementos de sociología del deporte (1986)”*. En esta obra, Parlebas desarrolla su marco conceptual para un análisis sociológico de los juegos deportivos y el deporte.

Finalmente, en Pierre Parlebas hay interés por un trabajo investigativo de corte experimental sobre la lógica interna de los deportes, que hace a partir de un análisis estructural de la acción motriz, cuya técnica es la observación. Ésta es una de las críticas que le hace Jean Le Boulch a Parlebas, porque considera que, a partir de la observación, hace un mero análisis exterior de la persona que se mueve con base en el entorno que la rodea (Parlebas y Le Boulch, 1993b: 165).

5.2 La acción motriz como objeto de la Praxiología Motriz

Para Pierre Parlebas, la acción motriz es el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada.

Un atleta que lanza la jabalina, dos tiradores de espada que se atacan, el timonel y el proel que hacen maniobrar su velero, unos niños que juegan al baloncesto o al Cazador... están realizando una acción motriz. Ésta se manifiesta por medio de comportamientos motores observables, relacionados con un contexto objetivo; comportamientos que sin embargo se desarrollan sobre una red llena de datos subjetivos: emoción, relación, anticipación, decisión (Parlebas, 2001: 41).

Parlebas pone la acción motriz como aquélla que da especificidad a la Praxiología motriz. En la acción motriz se pueden distinguir puntos de vista muy diversos: por ejemplo, analizar la realización material de la tarea y los aspectos técnicos y tácticos desarrollados sobre el terreno; se puede también tener en cuenta los mecanismos de preacción solicitados, o, mejor aún, las interacciones motrices y la red de comunicación puesta en juego.

Por su parte, Hernández y Rodríguez (2004: 78), quienes siguen el pensamiento de Pierre Parlebas, describen la acción motriz como una práctica física y dicen que la “Praxiología Motriz es una ciencia que investiga las prácticas físicas desde una perspectiva innovadora: estudia lo que realizan los participantes mientras realizan una práctica física”.

La acción motriz, como unidad de análisis, permite describir la lógica interna de una situación motriz determinada. De esta manera, la Praxiología Motriz describe seis modos para determinar la acción motriz: como *comportamiento motor*, atiende a las características que se pueden observar de la persona que ejecuta una práctica física (en situación de juego) como las condiciones espacio-temporales, gestuales, entre otros; la acción motriz como *interacción*, observa la relación entre los participantes, siempre y cuando la acción se realice con otra persona o de manera colectiva; como *entorno praxiomotor*, analiza el entorno en que la persona desarrolla la acción motriz que, en este caso, tiene en cuenta la vertiente comportamental, por ejemplo, el pase que externamente se puede observar y la vertiente subjetiva, que se refiere a lo que no es observado, por ejemplo, la percepción de la lejanía que se tiene del compañero; como *objetivo praxiomotor*, analiza los propósitos de los participantes en la búsqueda de los objetivos motores finales; el estudio centrado en los objetivos motores se denomina

teleomotricidad (Lagardera y Lavega, 2004: 82); como *rol o papel para desempeñar*, se hace el estudio a partir de las funciones que desempeña cada participante durante la situación, en lo que se denomina red de cambio de roles o subroles sociomotrices; y la acción motriz como *signo (praxema)*, atiende el significante y el significado del signo; un significante es lo que percibe el participante en la situación (el conjunto de datos espaciales, gestuales, temporales, relacionales) y un significado es el aspecto cognitivo asociado a ese significante, que es un proyecto, es el objetivo motor o la meta que el participante pretende lograr.

Estas formas de entender las acciones motrices en la Praxiología Motriz equivalen a las formas de entender el movimiento humano como una práctica física. Aunque en las acciones motrices se puede observar en un sujeto que practica un juego o un deporte modos peculiares de manifestación motriz que equivalen a expresiones de determinada conducta motriz (acciones motrices personales), esta dimensión de la personalidad la remite Pierre Parlebas a la Pedagogía, para configurar la denominada pedagogía de las conductas motrices, que es el campo de la Educación Física y, con ello, Parlebas termina separando la Praxiología Motriz de la Educación Física.

En este sentido, la Praxiología Motriz centra su atención en el estudio de las acciones motrices. Éstas representan las propiedades emergentes de los sistemas praxiológicos, que surgen como consecuencia de que éstos están dotados de una determinada estructura, es decir, poseen un orden establecido. Por esto, la acción motriz constituye la unidad básica de análisis de la Praxiología motriz, puesto que es la manifestación de todo un sistema operante, susceptible de ser estudiado bajo constantes estructurales (Lagardera y Lavega, 2003).

Cuando la Praxiología Motriz determina que su unidad de análisis es la acción motriz se está refiriendo exclusivamente a las acciones que están orientadas hacia y por la motricidad¹³⁷, es decir, que tienen un objetivo o sentido motor. Las acciones motrices se desencadenan en el marco de una situación motriz, en el contexto de la motricidad y, en este sentido, se diferencian de las acciones que no tienen un fin estrictamente motor. En este sentido, el autor le da el nombre de acción motriz a las prácticas físicas que tienen un objetivo motor, es decir, cuando una práctica física ostenta una finalidad motriz. “Es el caso de lanzar la pelota para encestar, pasear en bicicleta para ejercitarse, bañarse en el mar para refrescarse y tonificar el cuerpo, bailar un vals por el placer de moverse rítmicamente y de tantas y tantas otras acciones motrices” (Parlebas, 2001: 18).

5.3 El pensamiento de Parlebas en la corriente sociomotricista

La sociomotricidad tuvo su origen en Francia y España a finales del siglo XX. La preocupación de Parlebas, quien es el autor representante de esta corriente a través de la Praxiología motriz, remite a la dimensión motriz de la conducta humana y concibe la Educación Física como la pedagogía de las conductas motrices. Hay que aclarar que “Parlebas desde 1959 esboza los primeros orígenes de la sociomotricidad”¹³⁸.

La sociomotricidad reúne el campo y las características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices. El rasgo fundamental de estas situaciones es la presencia de una interacción o comunicación motriz implicada en la realización de una acción motriz. El eje central de la sociomotricidad es la relación que establece la persona que actúa con los demás interventores (Parlebas, 2001). En la situación sociomotriz aparece un conjunto de elementos que caracterizan la acción motriz: la comunicación motriz, que son acciones motrices que se realizan en cooperación con el otro (ejemplo: pruebas de relevo, remo, vela, patinaje y acrobacias por pareja); la contracomunicación motriz está conformada por las acciones que se generan en oposición contra adversarios (ejemplo: deportes de

¹³⁷ En el contexto de la Praxiología motriz, la motricidad se entiende como campo y naturaleza de las conductas motrices. Dice Pierre Parlebas (2001: 341) que el concepto de “motricidad engloba todas las situaciones motrices, tanto si se refieren a la psicomotricidad o a la socio motricidad y al mundo del trabajo (ergomotricidad) o del ocio (ludomotricidad), tanto si son tradicionales como institucionales (deporte). Este término ofrece la ventaja de ser conocido y de haberse beneficiado de varias décadas de la investigación fisiológica. Su origen le ha dado sin embargo una acentuada orientación biomecánica, que a pesar de ser interesante no responde a la pertinencia de la praxiología”. Sin embargo, Pierre Parlebas prefiere el concepto “motricidad inteligente” expresión piagetiana que destaca el hecho de que la inteligencia es resultado, en buena medida, de las experiencias motrices del niño.

¹³⁸ Esta información fue suministrada por Parlebas en una entrevista realizada el 12 de octubre de 2007 en el marco del Seminario Internacional de Epistemología y enseñanza de la Educación Física, Bogotá.

combate y esgrima); y la comunicación y contracomunicación motriz son aquéllas que se realizan tanto en cooperación como en oposición entre compañeros y adversarios (ejemplo: los deportes colectivos).

En Pierre Parlebas hay una pretensión de delimitar con precisión el objeto de estudio de la Educación Física y también de atribuirle un objeto preciso a una nueva ciencia del movimiento humano, que para el autor es la Praxiología motriz. Por la época de 1967, Parlebas considera que la Educación Física está carente de una sistematización y que la causa de la dispersión de las prácticas y de las teorías de la Educación Física hay que buscarla fuera de ella misma.

En la sociomotricidad hay un intento por fundamentar teóricamente la Educación Física, alejándola tanto de un reduccionismo biológico, de una educación del movimiento, como de un reduccionismo psicológico, de una educación a través del movimiento. En este sentido, Parlebas propone, como objeto de estudio para la Educación Física, las conductas motrices, que se deriva hacia un tratamiento pedagógico. Parlebas, antes de proponer una sociomotricidad, reconoce tres métodos de la Educación Física en el panorama europeo hasta los años 60: el método natural, la gimnasia de mantenimiento y el método deportivo, además de la danza para niñas. El método natural de inspiración de Rousseau, la gimnasia de mantenimiento basado en un método racional y analítico, y el método deportivo está más ligado a la era tecnológica (Vásquez, 1989:105).

Con base en la crítica que le hace a Jean Le Boulch con respecto a la psicomotricidad¹³⁹, Parlebas acude al juego colectivo y al deporte, es decir, a una motricidad donde hay adversarios y compañeros de juego, para proponer la sociomotricidad, la cual refiere como una motricidad de relación y remite a la dimensión social de la conducta motriz.

En la sociomotricidad el elemento central es el juego colectivo y, como señalan Rioux y Chappius, (1967) (citados por Vásquez, 1989), el sentido del juego es situarse en los signos. Por ello, la noción de sociomotricidad lleva a Parlebas no sólo a introducirse en el ámbito de la Psicosociología, sino también en la Semiología, entendida como disciplina

¹³⁹ El concepto de psicomotricidad, utilizado por Jean Le Boulch, le parece a Parlebas insuficiente, ya que alude a aspectos individuales del movimiento, a una motricidad aislada cuyo punto de referencia fundamental es el propio sujeto. Le Boulch, en sus posiciones iniciales rechazó el deporte, dice Parlebas, se olvida de un elemento fundamental de la motricidad humana que es la relación con los demás. Es, precisamente, a través del juego deportivo, especialmente del deporte colectivo, como Parlebas detecta la insuficiencia de la noción de psicomotricidad (Vásquez, 1989: 106).

que estudia los sistemas de signos y los códigos de comunicación.

Pierre Parlebas (2001:405) justifica la Semiología en su trabajo en tanto considera que, ante la abundancia de trabajos semióticos, hacen falta estudios sobre el juego deportivo, sobre todo porque la observación de las situaciones ludodeportivas revela una gran producción de signos y pone de manifiesto la riqueza de las comunicaciones prácticas. Una semiología de la sociomotricidad hace registros del sistema de signos y descifra códigos y redes de comunicación de la acción motriz.

5.4 La Praxiología Motriz: ciencia de la acción motriz

Pierre Parlebas toma fundamentos de la Praxiología, que es “la ciencia¹⁴⁰ que estudia sistemáticamente las condiciones y normas de la acción¹⁴¹ o praxis¹⁴² humanas” (Ferrater, 1995: 2875). Este término se aplica propiamente, de manera más específica, a algunas teorías, como la formulada por el filósofo polaco Tadeusz Kotarbiński (1886-1981) quien elabora un sistema praxiológico para estudiar las condiciones de la acción máximamente eficaz, y la relaciona también con el estudio del trabajo, a partir de la noción de acto simple, semejante a la de acto básico formulada por algunos filósofos analíticos. Su Praxiología estudia los actos simples y la composición de actos complejos en distintas situaciones: solidaridad, cooperación negativa, etc., y es, al mismo tiempo, una disciplina normativa para conseguir la maximización de la eficacia de la acción.

¹⁴⁰ Debido a los objetivos de esa tesis doctoral, no se hace ningún análisis sobre la científicidad de la Praxiología motriz. Una revisión crítica en este orden la hacen Serrano y Navarro (1995: 7-30) y Hernández (1993: 5-18).

¹⁴¹ (Del latín *actio*, de *agere*, obrar, realizar). En sentido amplio, toda actividad emprendida por un sujeto humano con miras a un fin. En este sentido se distingue de un simple suceso o un proceso natural y se opone a pasión, que en sentido tradicional filosófico es toda alteración o modificación recibida por un sujeto. En sentido estricto, es el resultado de una actividad práctica, en el sentido aristotélico de la expresión. Aristóteles distingue tres clases de actividades propias del hombre: la teórica o contemplativa, cuyo fin es el conocimiento; la poética, cuyo fin es la producción de una cosa, y la práctica, cuyo fin es obrar bien. El ámbito de la acción humana, por consiguiente, es el denominado mundo moral, o ético. Por ello, además de ser propia del sujeto humano, a la acción le incumbe intencionalidad, conciencia, volición o voluntad y responsabilidad. En este sentido puede ser considerada como la unidad mínima de la actuación o de la conducta humana (Ferrater, 1995: 41-46).

¹⁴² (Del griego *πράξις*, *praxis*, sustantivo del verbo griego *práttein*, que significa acción o realización de algo). Generalmente se considera como sinónimo de actividad práctica, en contraposición a la mera actividad teórica, y entre los griegos designaba también la acción moral. Por ello Aristóteles distinguía entre *ποιησις* y *πράξις* consideraba que mientras la *poiesis* pertenece al ámbito de la técnica, y tiene un fin exterior a sí misma, la *praxis* pertenece al dominio de la *phronesis* (sabiduría y prudencia), y no tiene un fin exterior a sí misma (Ferrater, 1995: 2877).

Parlebas se fundamenta en el francés Alfred Espinas (1844-1922), quien en un artículo titulado “*Los orígenes de la tecnología*”, publicado en 1890 en la *Revue philosophique*, define la Praxiología como la ciencia de las formas más universales y de los principios más elevados de la acción en el conjunto de los seres vivos, y la opone a la tecnología, que es propia sólo de las sociedades humanas más civilizadas.

Según Parlebas (2001:78), la Praxiología Motriz nació de una exigencia práctica al formularse las siguientes preguntas: ¿Podríamos llegar a saber lo que de modo práxico ocurriría en una sesión de educación física, en un partido de fútbol o durante la enseñanza de la natación? ¿Qué actividades deberíamos ofrecer a nuestros alumnos y con qué objetivos? Al abordar los problemas que surgían en el ámbito de la práctica y de los practicantes, Parlebas cuestionó las bases de las actividades corporales, en general, y de la Educación Física, en particular. Es por esto que, a comienzos de los sesenta, hizo público que era la motricidad y no el movimiento corporal, el objeto original de la Educación Física, y, a partir de ahí, poco a poco, fue proponiendo las bases de la ciencia de la acción motriz, es decir, la Praxiología Motriz¹⁴³.

En 1967 nació la Praxiología motriz, incluso fue nombrada provisionalmente como Praxiología de las conductas motrices (Parlebas, 1986:124) y sólo en 1981 adquirió el nombre de Praxiología motriz. Los fundamentos teóricos que utiliza Parlebas para configurar la Praxiología Motriz son la Teoría de la Acción, la Teoría de los Juegos y el paradigma sistémico-estructural. Un fundamento sobre el que se asienta la Praxiología Motriz es que todo juego deportivo constituye un sistema praxiológico.

El autor se apoya en la Teoría de la Acción de Talcott Parsons (1902-1979), quién influido por el fisiólogo L.J. Henderson, por el funcionalismo de Malinowski y por la obra del economista Marshall, desarrolló la Teoría de la Acción social con un enfoque estructural-funcionalista. Para Parsons (1968: 74), la Teoría de la Acción es un esquema conceptual para el análisis general de la conducta.

¹⁴³ Aclara Parlebas (2001: 357) que ha preferido usar el término ‘Praxiología’ a otros existentes, como ‘kinología’ y ‘motorología’, porque no se halla entorpecido por la inercia biomecánica del cuerpo máquina, y ofrece por ello mejores condiciones para efectuar una síntesis original, que tenga en cuenta el conjunto de los datos sobre la persona que actúa en relación con el medio.

Parsons hace notar cuatro puntos en la concepción de la conducta: se orienta a la obtención de fines o metas, tiene un lugar en situaciones, se halla normativamente regulada y supone gasto de energía o esfuerzo o motivación. Cuando la conducta puede ser analizada a partir de estos elementos, se le llama acción. A su vez, “en la teoría de la acción el punto de referencia de todos los términos es la acción de un actor (*individual actor*) o de una colectividad de actores (*actors*). Por supuesto, todos los actores individuales son, en cierto aspecto, organismos fisiológicos; las colectividades de actores están formados por los mismos individuos, que son así mismo organismos fisiológicos” (Parsons, 1968: 20). Sin embargo, aclara el autor que el interés de la Teoría de la Acción no está dirigido a los procesos fisiológicos del organismo, sino más bien a la organización de las orientaciones del actor respecto a una situación motriz, que Parlebas (1993b:164) entiende como “todas las situaciones en las que el cuerpo se pone en movimiento”.

Parlebas subraya que la Praxiología Motriz es menos ambiciosa que la Teoría general de la Acción de Parsons, ya que “no abarca todas las acciones humanas, sino que se propone estudiar la acción específicamente motriz, o sea la que cobra sentido y se concreta en la intervención del cuerpo, en la actualización de las conductas motrices” (Parlebas, 2001: 356). La Praxiología Motriz pretende estudiar las acciones motrices que emergen en cualquier situación, sea esta deportiva o lúdica, como consecuencia de una compleja trama de relaciones que se establece entre los participantes.

Por ello resulta que la Praxiología Motriz se ayuda de la motricidad para dar cuenta de la especificidad de la acción motriz. Para el autor, “el concepto de acción motriz es mucho más amplio que el de conducta motriz porque está directamente relacionado con las características subjetivas de la persona que actúa” (Parlebas, 2001: 42). El concepto de acción motriz permite analizar todas las formas de actividad física, sean éstas individuales o colectivas y según todos los modelos posibles, aun los matemáticos (Pierre Parlebas, 1993a: 135).

La acción motriz también abarca los procesos de adaptación de las conductas motrices a una situación motriz determinada; “parece importante señalar que la acción motriz puede ser realizada con determinantes biomecánicos, psicológicos y sociales que condicionan su desarrollo, pero no debe en ningún caso quedarse en ellos, bajo pena de perder su especificidad” (Parlebas, 2001: 43).

De la Teoría de los Juegos, dice Parlebas (2001: 454) que es una disciplina matemática que estudia situaciones de enfrentamiento o de conflicto desde el ángulo de la toma racional de decisiones. “Desde el punto de vista metodológico, la aportación de la teoría de los juegos es de gran importancia, pues su problemática general, su aparato analítico, su red de conceptos, procedimientos y resultados constituyen sin duda una insustituible y fecundísima fuente de inspiración para el estudio del juego deportivo” (Parlebas, 2001: 457).

El autor siguiendo, entre otros, a John Von Newmann, Oskar Morgenstern y Raymond Boudon, se apoya en la Teoría de los Juegos y plantea que su objetivo no es descubrir las estrategias óptimas con una racionalidad eficaz (la cual caracteriza la óptica de dicha Teoría de los Juegos), sino que se trata de poner de manifiesto las estructuras características de los juegos deportivos, sus mecanismos de funcionamiento, las representaciones y vivencias de los jugadores.

Para adentrarnos en la fundamentación de Parlebas con el paradigma sistémico-estructural, es necesario admitir que un análisis praxiológico pone de manifiesto una alta correspondencia con los análisis estructurales provenientes de la Antropología estructural y el estructuralismo lingüístico.

En la Praxiología Motriz se emplea como técnica para la recolección de los datos la observación y se dispone de un instrumento para el registro de datos denominado ludograma¹⁴⁴ o praxiograma; a partir de los datos se utilizan categorías para observar las conductas motrices. Dentro del presupuesto del empirismo, que considera como única fuente de conocimiento la observación, Serrano y Navarro (1995) sostienen que si el método praxiológico para la obtención de su conocimiento es la observación, entonces estaremos hablando de una metodología empírica.

El análisis que sigue la Praxiología Motriz es un análisis estructural y en los resultados de investigaciones con perspectiva praxiológica se encuentran: la identificación de coincidencias estructurales entre distintos grupos de deportes; la clasificación de

¹⁴⁴ Según Parlebas (2001: 310, 311), el ludograma tiene en cuenta las unidades prácticas consideradas básicas respecto al significado estratégico y/o relacional de los actos de juego; las unidades mínimas recogidas aquí como más interesantes son los subroles motrices. Un ludograma es un resumen de los comportamientos de un jugador y puede llegar a servir de base para un análisis más profundo de los mismos, como la naturaleza de las decisiones motrices, el estereotipo y variabilidad de las secuencias prácticas, las opciones lúdicas frente a otros participantes, los comportamientos impuestos por los demás.,

conductas previamente observadas en distintos juegos o deportes; y la descripción cuantitativa de las conductas motrices (Serrano y Navarro, 1995:22).

Resaltan en la literatura parlebasiana las referencias a tesis antropológicas, sociales y estructurales, entre otros de Radcliffe-Brown, Babut, Lévi-Strauss, Lüschen, Boudon, Caillouis, Huizinga, etc., provenientes de la Antropología estructural (Radcliffe Brown, 1952,1958; Lévi-Strauss, 2000) y de la Lingüística estructural (Saussure, 1967).

Otro punto de referencia para identificar el estructuralismo en el trasfondo de la Praxiología Motriz es su preocupación por la Lingüística. Parlebas, con su formación lingüística e influenciado por Saussure, se ocupa de un análisis semiótico de la acción motriz que justifica “sobretudo porque la observación de las situaciones ludodeportivas revela una abundantísima producción de signos y pone de manifiesto la riqueza de comunicaciones práxicas” (Parlebas, 2001: 405).

Para Parlebas (1986), la estructura no remite a las colocaciones de los jugadores, sino al sistema de relación entre los jugadores, el balón y el terreno por referencia al código de juego, sistema que tiene una función en el marco de todas las situaciones de deporte colectivo. Por consiguiente, comparando conjuntos diferentes se puede extraer de ellos un orden interno que, finalmente, da cuenta de esas diferencias por la aparición de una estructura común. La estructura concierne a relaciones, y más aún, a relaciones de relaciones.

La Praxiología motriz, cuando utiliza como paradigma de referencia al sistémico-estructural, “aspira a conocer cuáles son los componentes o elementos estructurales que configuran los juegos, los deportes y las actividades de expresión motriz que rigen el funcionamiento de dichas manifestaciones, concebidas como un sistema praxiológico” (Hernández, 1996: 132).

Con base en un paradigma sistémico, Parlebas considera que la realidad que se estudia es una estructura dinámica no constituida por una suma de partes sino por un todo interactivo en el que sus componentes se encuentran ordenados y concertados de una determinada forma. La Praxiología Motriz pretende el estudio de las acciones motrices desde una perspectiva sistémico-estructural, con la finalidad de estudiarlos para tratar de conocer la lógica interna de los sistemas praxiológicos.

La Praxiología Motriz clasifica los juegos, los deportes y las prácticas corporales; además, ofrece modelos de análisis de las estructuras de los juegos deportivos y los deportes. En la Praxiología motriz, cada modalidad deportiva o lúdica puede concebirse como un sistema praxiológico, cuyos componentes y los rasgos de éstos difieren sustancialmente. Las relaciones que mantienen entre sí también difieren notablemente, pues se condicionan unos a otros en función de un determinado orden y jerarquía. Estos procesos no son aleatorios, sino muy al contrario, imprescindibles para que el sistema funcione como totalidad. La gama de relaciones intrasistémicas¹⁴⁵ (binarias, en tríada, envolventes) y las características de las mismas (jerarquía, orden, prioridad) configuran lo que denominamos la estructura del sistema (Lagardera y Lavega, 2003: 43).

En este sentido, cada sistema praxiológico posee una estructura peculiar de la que se deriva una coherencia, una lógica interna o patrón de organización, a partir del cual las acciones de juego adquieren sentido; el sistema praxiológico es portador de una lógica interna y, aunque lo que se vea sean acciones protagonizadas por los jugadores, se trata de analizar para dar cuenta de lo que está, de algún modo, detrás del juego, “aspira a desvelar la clave oculta del juego, aquello que no se ve desde la observación directa” (Lagardera y Lavega, 2003: 46).

Dado que la Praxiología Motriz se ocupa en exclusiva de la lógica interna de las situaciones motrices que se manifiesta en forma de juego, deporte o como expresión motriz, también “la acción motriz se manifiesta en las situaciones motrices y éstas vienen determinadas por la lógica interna de las mismas. La lógica interna define las obligaciones y posibilidades del sistema de interacción global en el que se manifiesta la acción motriz. Ella está en el centro del análisis objetivo de las situaciones motrices” (Larraz, 1989: 13).

La Praxiología motriz, al adoptar como objeto de estudio una parte de la acción humana, que aquí se entiende como motriz, deja en un segundo plano los aspectos del contexto, como la educación de los participantes, su personalidad, su procedencia social, así como “el vector energético como tipo resistencia, fuerza, flexibilidad, y tampoco se inclina por

¹⁴⁵ Las relaciones intrasistémicas hacen referencia al singular modo que tienen de interaccionar los componentes entre sí. Los procesos interactivos no son todos de la misma naturaleza: existen interacciones binarias, entre dos componentes; en tríadas, que afecta por igual a tres componentes o envolvente, cuando se trata de una interacción que afecta por igual a todos los componentes. Esto quiere decir que no todos los procesos interactivos tienen la misma importancia para la pervivencia del sistema, lo que señala un principio de jerarquía o de orden entre los mismos (Lagardera y Lavega, 2003: 43).

comprender el procedimiento de transmisión de información (un emisor que emite datos a otro participante, que recibe y los procesa), pues no intenta profundizar en el vector informacional” (Hernández y Rodríguez, 2004: 46, 47).

También la Praxiología Motriz se centra fundamentalmente en un proceso descriptivo, ya que su prioridad es analizar las características de la acción motriz; por ejemplo, un pase muy rápido a un compañero desmarcado delante de la canasta de baloncesto, pasar a una situación de ventaja en el campo de fútbol, colocar el balón a la altura y lugar adecuado de la red de voleibol para el remate. También analiza las decisiones que el participante puede alcanzar con esas interpretaciones para intentar resolver la situación, para que el compañero pueda lanzar a canasta, pasar en este momento antes de que se quede en fuera de juego, colocar el balón en ese lado de la red porque ahí no va a ser bloqueado, etc.

5.4.1 Aportes de la Praxiología Motriz a la Educación Física

La Praxiología Motriz ha estado muy relacionada con la Educación Física¹⁴⁶, incluso Serrano (1997) cuestiona su lugar como nueva corriente vinculada a la Educación Física o como una disciplina autónoma, que le daría la identidad disciplinar mediante la identificación de un objeto de estudio: la acción motriz. Sin embargo, a por del desarrollo que ha tenido la Praxiología motriz hay razones que la ponen en una situación distinta a la Educación Física.

El nacimiento de la Praxiología Motriz se ha visto al lado de la Educación Física, hasta tal punto que para muchos profesionales de la Educación Física, la Praxiología Motriz no es más que una corriente dentro de la Educación Física. Lo cierto es que, aunque la Praxiología Motriz y la Educación Física tienen muchas relaciones, no son la misma cosa, pues mientras que la primera pretende ser una ‘ciencia de la acción motriz’, la segunda es, fundamentalmente, una práctica docente “cuyo objetivo es la modificación de las conductas motrices de los participantes en el sentido que se juzga adecuado, impone sobre el terreno la perspectiva del individuo en situación” (Parlebas, 2001: 357).

¹⁴⁶ Cf.: Hernández y Rodríguez (2002), Serrano (1996), Amador (1996).

Para Parlebas, la Educación Física estructural constituye un sistema explicativo que da cuenta provisionalmente, de la manera más satisfactoria posible, del máximo de hechos observados; es decir, de hecho, un planteamiento científico, porque se desarrolla primero mediante el análisis de los fenómenos de transferencia. “Estos juegan un papel importante en los tres niveles de la Educación Física: el nivel de su objeto, es decir, de las conductas motrices; el nivel de su puesta en práctica, es decir, de la intervención pedagógica; y el nivel de finalidad específico, es decir, del desarrollo de la adaptabilidad psico-socio-motriz” (Pierre Parlebas, 1968a:10).

Según Hernández y Rodríguez (2004: 21), “las relaciones entre Praxiología Motriz y Educación Física las encontramos en algunas de las aportaciones de la Praxiología motriz, que son tenidas en cuenta por la Educación Física tanto para algunos de sus aspectos epistemológicos como metodológicos y, fundamentalmente, para la puesta en práctica o acción docente”. Del mismo modo, los praxiólogos consideran que la Praxiología Motriz representa para la Educación Física la ciencia de la cual obtiene una gran parte de los conocimientos que fundamentan su actividad educativa.

La Educación Física, como toda forma de educación, se centra en las personas, en su conducta, dice During (1996:13) que “la Educación Física se centra en una parte de la conducta, aquélla que confiere sentido a lo motor. En concordancia, la Praxiología Motriz considera que el objeto de la Educación Física es la conducta motriz”. Por esto, en la Praxiología motriz, la Educación Física se entiende como la Pedagogía de las conductas motrices, lo cual equivale a decir que es una práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas. El ejercicio de esta influencia normativa provoca por lo general una transformación de las conductas motrices, un proceso que sitúa la cuestión de la transferencia de aprendizaje en el centro de las preocupaciones del educador (Parlebas, 2001: 172).

La conducta motriz remite a una enunciación, es decir, a una producción motriz realizada por una persona en condiciones concretas en un contexto dado y situado. Con una pedagogía de las conductas motrices se analiza el desarrollo de la acción en lo cognitivo, afectivo, relacional y semiotor. De ahí que la conducta motriz responde a la totalidad de la persona que actúa.

En este contexto, las conductas que interesan a la Educación Física, que son las específicamente motrices. En los años 1968 y 1976, Parlebas (citado por During, 1992: 159), decía que "la Educación Física posee un objeto específico, que ninguna otra disciplina puede disputarle: se trata de las conductas motrices. Éstas representan una manera de ser que expresa al individuo en una totalidad actuante. Realizan un modo de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros especialmente rica en significados".

Después de 1980, Parlebas dice que es esta especificidad motriz la que va a dotar a la Educación Física de su originalidad y la que podrá cimentar una ciencia de la acción motriz. Rica en significado, expresión del individuo actuante, la conducta aparece, pues, "como un modo de relación cuyas modalidades de organización hay que contemplar, tanto para progresar en la vía del conocimiento como para actuar eficazmente y construir un planteamiento pedagógico coherente" (During, 1992: 159).

En este sentido, aclara Larraz (1989: 12) que la Educación Física no se confunde de ningún modo con la Praxiología motriz, pero la Educación Física puede sacar provecho del conjunto de los conocimientos suministrados por la ciencia de la acción motriz. Un ejemplo de ello es que si la Educación Física se entiende desde un enfoque estructural, trata necesariamente de fenómenos de comunicación motriz y conduce en el plano teórico a una semiología de la acción motriz.

Los praxiólogos motrices consideran que mientras que la Praxiología Motriz analiza el conocimiento, uso, práctica y dominio de las prácticas físicas en distintos ámbitos de intervención, entre ellos en el sector educativo, la Educación Física utiliza las denominadas prácticas físicas (deportes, juegos, prácticas corporales) como contenido educativo para hacer su intervención pedagógica. Sin embargo, es necesario señalar que la Praxiología Motriz no se ocupa del proceso educativo, dado que su objeto de estudio es la acción motriz, pues del proceso educativo se ocupa la Educación Física o la pedagogía de las conductas motrices.

5.4.2 La conducta motriz como objeto de la Educación Física

Parlebas (1993a: 132) rechaza el concepto de movimiento corporal como objeto de la Educación Física, porque considera que la noción de movimiento se reduce a una acción física como las características de desplazamiento del cuerpo como una máquina biológica. Además, considera que la concepción que fundamenta el movimiento le parece, indiscutiblemente, sobrepasada. La Educación Física debe realizar su revolución copernicana, es decir, aceptar el cambio de centro, y debe desprenderse del concepto de movimiento para centrar su atención en el ser que se mueve en determinada situación motriz.

Pese a la crítica del concepto de movimiento, paradójicamente, en Parlebas no hay un desarrollo teórico sobre el ser que se mueve. Además, es muy problemático el hecho de concentrar su atención en el juego colectivo como contenido central para la Educación Física. Incluso llama la atención la postura que presenta Ulmann (citado por During, 1992: 29), quien menciona que “Parlebas al rechazar el concepto de movimiento como objeto de la Educación Física, llega, finalmente, a conferir al movimiento una idea más abstracta como el de motricidad”. Como el término movimiento corporal no es una unidad de significado, Parlebas apela al concepto de motricidad como recurso teórico que anuncia una capacidad o la potencialidad que tiene un sujeto de generar movimiento de tipo autógeno, es decir, autopropulsado, término que hace alusión al apelativo motriz como correlato de motricidad.

Parlebas rechaza el concepto de movimiento corporal porque considera que obedece a explicaciones mecanicistas que lo reducen a la actividad física, a las características de desplazamiento de la máquina biológica, y a la descripción técnica. Pero el autor desconoce, por ejemplo, que desde la Fenomenología, el movimiento corporal es liberado de la explicación mecanicista y fisiologista, porque no se trata de un movimiento como acto mecánico y también desconoce el sentido que tiene la motricidad a la luz de los planteamientos de la Fenomenología del cuerpo. Pese a ello, Parlebas reconoce que el concepto de movimiento es incapaz de abordar las diferentes dimensiones de la personalidad en la enseñanza de la Educación Física y prefiere entonces utilizar el término de conducta motriz para referirse al discurso de la Educación Física.

En este sentido, propone el concepto de conducta motriz como objeto de la Educación Física y, a partir de este presupuesto, sustenta la idea de la Educación Física como una pedagogía de las conductas motrices, pues considera que, contrario al concepto de movimiento, la conducta motriz coloca en el centro de la escena al individuo en acción y a las modalidades motrices de expresión de su personalidad (Parlebas, 1993a:132).

Dada la visión sistémica que tiene Parlebas, le confiere sentido definir la Educación Física como pedagogía de las conductas motrices, ya que considera que las prácticas corporales modifican la personalidad en la esfera individual y en la esfera socio-cultural. La esfera individual está relacionada con la influencia que ejerce el movimiento o la actividad motriz en la dimensión biológica, es decir, en los efectos que ejerce en los sistemas musculares, osteoarticular, cardiorrespiratorio, nervioso, entre otros. En la dimensión afectiva reconoce las motivaciones de la persona, su deseo de afirmarse, el goce de poner en juego su cuerpo y tener éxito, su inclinación por el riesgo y la aventura. Con la dimensión cognoscitiva señala los indicios informativos del espacio de acción, decodifica el comportamiento del otro, valora las oportunidades de pre-actuar y retro-actuar y el componente de la relación con los otros y con los objetos. La dimensión expresiva pone el acento en las producciones corporales en la relación tiempo-espacio. Con la dimensión de decisión les da importancia a los aspectos relativos a la comunicación. Con la esfera socio-cultural pone de base que las actividades que se desarrollan en la esfera individual dependen de unos factores sociales. Los valores culturales y las normas sociales imponen orientaciones a las actividades motrices o prácticas físicas.

El concepto de conducta motriz como objeto de la Educación Física representa entonces el denominador común de todas las actividades físicas y deportivas¹⁴⁷. “Es un concepto unitario que permite reunir en un todo inteligible el conjunto de prácticas corporales cualesquiera que sean, el lanzar disco y el rugby, la gimnasia con aparatos y el patinaje, el paracaidismo y el tenis. Tras el carácter desigual de las prácticas físicas reside completamente una unidad compartida, puesta así en evidencia” (Parlebas, 1991). En todas estas situaciones, el objetivo inmediato de los actores es de tipo motor. Se está, por tanto, en presencia de un objeto que ofrece una coherencia unitaria al mosaico de actividades corporales (Parlebas, 2007b).

¹⁴⁷ Cf.: Lagardera y Lavega (2001, pp. 78-81) y Lagardera (1993, pp. 10-18).

Para la Educación Física, la conducta motriz también hace referencia a la dimensión psicológica y sociológica del individuo y tiene en cuenta simultáneamente dos vertientes de la actividad física: por una parte, los datos observables y objetivos de los comportamientos motores (desplazamientos en el espacio y en el tiempo, gestos aparentes, contactos y relaciones con los otros); por otra parte, los rasgos subjetivos de la persona en acción (sus percepciones, sus motivaciones, su afectividad, sus tomas de información y decisión). Esta doble perspectiva, que combina el punto de vista de la observación objetiva (el comportamiento observable) y el significado subjetivo de la vivencia asociado directamente con: intención, percepción, imagen mental, proyecto, motivación, deseo, frustración, emoción, etc., permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la Educación Física.

Según Parlebas (2001: 357), la Educación Física, “es una práctica de influencia, cuyo objetivo es modificar las conductas motrices de los participantes en el sentido que se juzga adecuado, impone sobre el terreno la perspectiva del individuo en situación. No se puede confundir por tanto, de ninguna manera, con la Praxiología Motriz propiamente dicha”. Aunque Parlebas se refiera a las conductas como aquéllas que se pueden modificar gracias a la educación, en este autor no hay explícitamente unos planteamientos educativos. Incluso por su escasa pretensión educativa, Rodríguez (1998: 262) le hace la siguiente crítica “a Parlebas le hace falta una axiología, porque en su teoría, los valores parecen remitirse exclusivamente a lo útil y a lo técnico. En su teoría hay Psicología y Sociología pero no hay presupuestos de la Antropología Filosófica ni de la Ética”.

5.5 La educación praxiológica

Parlebas, inmerso en el discurso de la educación llamada activa, señala que la educación praxiológica o Educación Física puede influir en tres aspectos de la conducta humana: en el conocimiento de uno mismo, en la relación con los demás y en la relación con el mundo circundante.

Parlebas considera que las actividades físicas actúan sobre el descubrimiento de uno mismo en la medida en que la educación no ejerza influencia en el movimiento como mero desplazamiento en el espacio, sino que solicite la personalidad total de la persona actuante (que se mueve). Se reconoce que “la conducta motriz es la acción corporal de una persona cargada de sentido, de un sentido impregnado de aspectos afectivos,

cognitivos y sociales” (Parlebas, 2007a).

Las prácticas corporales que remiten a la relación con los demás como por ejemplo el fútbol, el voleibol y el baloncesto, facilitan los intercambios y la interacción con el otro. “Las actividades se basan en una acción que se transforma en interacción, llamándose por ello sociomotrices, donde el *socius*, el lazo social es el eje del encuentro práxico” (Parlebas, 2007a).

Este autor reconoce tres tipos de situaciones motrices que influyen en la relación con los demás: las actividades que producen exclusivamente una interacción de oposición, las actividades que provocan únicamente interacciones motrices de cooperación y las actividades que relacionan tanto las interacciones motrices de cooperación como las de oposición. Por su parte en las actividades de oposición, los participantes son, en este caso, todos adversarios. Aquí a veces los jugadores están en contacto, es decir cuerpo a cuerpo (lucha, judo) y a veces se interviene a distancia. Aunque Parlebas (2007a) señale que “el educador debe estar atento a los rasgos propios de cada actividad si pretende dominar los acontecimientos y adaptarlos a las características de los niños”, se observa una escasa fundamentación pedagógica en dicho planteamiento, que trascienda la acción motriz más allá de la práctica física.

Con respecto a las actividades que provocan interacciones motrices de cooperación, dice el autor que son escasas estas interacciones en el deporte tradicional, por ello propone incluir las actividades de aventura en la naturaleza en la clase de Educación Física para “abrir nuevas pistas pedagógicas en afinidad con la educación nueva” (Parlebas, 2007a). Finalmente, las actividades que relacionan tanto las interacciones motrices de cooperación como de oposición le parecen al autor sugerentes para “favorecer la socialización, una pluralidad de experiencias sociales subrayando las actividades que valorizan la cooperación, la relación amistosa y el respeto por el entorno” (Parlebas, 2007a).

Las prácticas corporales que remiten a la relación con el mundo circundante se refieren a la relación que establece la persona que actúa con el mundo material y con los objetos; allí “pone en juego sus capacidades cognitivas, sus impulsos afectivos y sus recursos práxicos de conversión de su proyecto de acción en una conducta motriz perfectamente adaptada” (Parlebas, 2007a).

En general, se observa en Parlebas un escaso acercamiento conceptual sobre el discurso de la Pedagogía y la Educación; incluso, llama la atención que su propuesta pedagógica la suponga configurante del discurso de la 'Escuela Nueva' porque no se encuentran en sus planteamientos innovaciones pedagógicas para el campo de la Educación Física¹⁴⁸.

5.5.1 El ABC de la educación praxiológica

Lagardera (2004: 16) dice que Pierre Parlebas deja como legado la necesidad de transformar a la Educación Física en una pedagogía eficaz y rentable socialmente. Se trata de la noción de conducta motriz, concepción sistémica e integradora de la persona que actúa motrizmente, sobre cuya base se construye la pedagogía de las conductas motrices como aquel proceder pedagógico que hace congruente el propósito educativo con los medios dispuestos para alcanzarlo.

Según Parlebas, la Educación Física pasa de enseñar habilidades y destrezas más o menos adecuadas en la vida social a optimizar las conductas motrices de las personas con un determinado proyecto pedagógico. Lograr modificar las conductas es lo que puede dedicarse a realizar con eficiencia y rigor la pedagogía de las conductas motrices, es decir, la Educación Física. Si bien Parlebas no se tiene muy en cuenta los planteamientos de la Pedagogía, campo en el que sitúa a la Educación Física, deja ver algunas ramas en las que se configura este saber en relación con la dimensión cognitiva y con la dimensión comportamental.

En la dimensión cognitiva de las conductas motrices, el autor parece inscribirse en el pensamiento piagetiano de la motricidad, en el cual se insiste en el papel que juega la motricidad en el desarrollo de los procesos de pensamiento. Pierre Parlebas (1970c: 27) prefiere el término motricidad inteligente, que tiene relación con la inteligencia sensorio-motriz que le adjudica Piaget a aquella inteligencia que es totalmente práctica y que utiliza, en vez de las palabras y los conceptos, percepciones y movimientos organizados en esquemas de acción.

La noción de motricidad inteligente tiene, entonces, una tendencia psicológica y en la escuela de Piaget se ha demostrado que la motricidad está en el origen de la inteligencia. Piaget es categórico al decir que todos los mecanismos cognitivos se fundan en la mo-

¹⁴⁸ Cf.: Sánchez (2004).

tricidad y no duda en añadir que el conocimiento lleva en sus mismas raíces una dimensión motriz permanente.

Pierre Parlebas puso de relieve la importancia que tiene la obra de Jean Piaget en la motricidad y todo el interés que despierta la lectura en quien pone en práctica las actividades físicas del niño. Parlebas (1971a) también hace una crítica de la obra de Piaget, al señalar ciertos límites en la concepción piagetiana de la motricidad, porque considera que le atribuye un indiscutible papel primario a la motricidad en el plano genético.

Cuando Parlebas se refiere a la dimensión cognitiva de las conductas motrices, dice que ésta varía según la actividad que se practique; por ejemplo, cree que en las situaciones psicomotrices sin incertidumbre, como las situaciones que carecen de comunicación praxeica porque la persona actúa en solitario, sin generar interacciones con otro participante, y, por consiguiente, están desprovistas de comunicación e interacción, casi no solicita la capacidad reflexiva. En cambio, cuando el entorno motriz se caracteriza por lo imprevisto, quien actúa debe interpretar lo que le rodea, captar la información pertinente, percibir los indicios y tomar decisiones, el autor considera que estas situaciones sociomotrices están profundamente marcadas por el sello cognitivo.

Esta separación que hace Parlebas entre las situaciones psicomotrices y las sociomotrices está altamente influida por la corriente sociomotricista, en la cual se inscribe el pensamiento del autor, ya que un rasgo fundamental en Parlebas es la interacción o comunicación praxeica que se genera entre los participantes durante la acción motriz, lo cual denomina semiotricidad.

Para Parlebas, la perspectiva de la semiomotricidad se puede contemplar de un modo ampliado como prácticas motrices, porque rompen con la idea tradicional del deporte como un conjunto de técnicas que remiten básicamente a los elementos descriptivos de tipo biomecánico, con la repetición sistemática de gestos que son corregidos por el profesor y en la cual se reduce la conducta motriz a un movimiento mecánico. Mientras que, en la pedagogía de las conductas motrices, una orientación semiotriz considera que el entorno está en el centro de la acción motriz y con esto, se adopta una relación entre el entorno físico y el entorno humano.

La actividad semiotriz está entonces en el centro de la dimensión cognitiva de las conductas motrices que se desarrollan con un lente sociomotriz, que equivale a una suerte de situación-problema en relación con la comunicación práxica que se establece entre los participantes y el medio, pues una persona en una práctica física utiliza el gesto, la mímica y cierta postura que permiten transmitir una intención, un sentimiento, una consigna, unos códigos, etc. Por ello, si se quiere estudiar la conducta motriz como una dimensión cognitiva, es importante señalar que Parlebas, al igual que Piaget, propone para el estudio el papel semiótico de la motricidad y de las acciones motrices que permiten explicar la existencia de una función semiótica en el campo motor.

En el afán de Parlebas (2001: 415) por proponer un nuevo enfoque de la educación motriz, sugiere que la acción motriz no puede definirse mediante una técnica formal que se quede en la Biomecánica ya que su sentido radica, fundamentalmente, en la relación del practicante con el medio en que realiza la acción motriz, lo que no quita interés permanente de los datos biomecánicos pero los pone en un contexto significativo. Por ello, el autor propone la codificación semiotriz en el eje del aprendizaje motor, que se puede interpretar como la actividad de simbolización e interpretación de los signos, del cual puede hacerse cargo la Educación Física.

El aprendizaje motor, en el contexto de la Praxiología motriz, se entiende como una práctica que elige conductas motrices de adaptación al medio, y a partir de un proceso de descodificación del terreno (resaltos, desniveles, pendientes, hielo, pantano, etc.), se espera que contribuya a un aprendizaje, al mismo tiempo que solicita una intensidad de la dimensión afectiva, elemento que aquí se considera importante para la decisión motriz y del proceso semiotor. “Al primar la relación con el medio en la estructura misma de la acción motriz, esta pedagogía suscita prácticas muy distintas de los procedimientos y son muchas las experiencias que han demostrado su eficiencia” (Parlebas, 2001: 416).

De otro lado, que una práctica motriz conlleve a un procedimiento comportamental y no a un conjunto de conocimientos, dice Parlebas (2001: 91) que se trata de una dinámica de acción y no de una estática de reflexión o de representación. Dado que las conductas motrices se hallan impregnadas de lo cognitivo, en su condición de conductas motrices son habilidades y destrezas y no un conjunto de conocimientos propiamente dichos.

Para el autor, la realización de una acción motriz no obliga a adquirir conocimientos y saberes declarativos, pues pone en práctica procedimientos comportamentales, formas de actuar, de reaccionar y de preactuar que desarrollan las competencias adaptativas del individuo, pero de ninguna manera desarrolla un cuerpo de conocimiento. Acentúa Parlebas (2001: 91) que los juegos y los deportes no son santuarios del saber, sino más bien lugares privilegiados de los procedimientos motores.

Lo que se observa en el autor es una clara separación entre teoría y praxis, pues el interés está puesto en la realización de la práctica física, en la cual la conducta motriz se corresponde con procedimientos de habilidades y destrezas y, con ello, la Educación Física se escapa de la reflexión y la representación, quedando incluso ausente un posible procedimiento cognitivo. En este pensamiento hay una clara tendencia hacia la dimensión empírica, pues se admite que la Educación Física es una práctica, lo que la hace diferente de los saberes teóricos.

Cabe señalar que para Parlebas (2001: 92), “el objeto de la Educación Física no puede ser reducido a un conjunto de disciplinas y conocimientos, ya que lo constituyen en realidad las conductas motoras de los practicantes”. Esta postura pone a la Educación Física en una técnica cuya preocupación se queda reducida en un saber-hacer, en un saber exclusivamente instrumental, pues el hecho de privilegiar la práctica o la acción motriz deja fuera la tradición teórica que ha configurado este saber.

Aunque Pierre Parlebas admite que después de la práctica física de la conducta motriz se puede asociar directamente a conocimientos biológicos, físicos, psicológicos, sociológicos, etc., muestra claramente la tendencia de una pedagogía experimental, en la cual primero se hace la práctica, el experimento y luego se la va llevando al psiquismo, a la representación, a la reflexividad.

La noción que tiene Pierre Parlebas sobre Pedagogía hace referencia a una práctica de intervención normativa que pretende influir en los demás con una intención formativa explícita, se espera que, mediante una intervención pedagógica, se apliquen estrategias de aprendizaje que ayuden a la modificación de las conductas motrices.

La Educación Física entonces es una práctica ‘física’ que pretende educar en las conductas motrices. Por conducta motriz entiende Parlebas la organización significativa del acto motor, que entiende como tal el conjunto de manifestaciones motrices observables de un

individuo en acción. La conducta motriz, en el campo de la Pedagogía, engloba la persona que actúa y expresa emociones, deseos, sentimientos, motivaciones, decisiones, etc., que le ponen en relación constante y múltiple consigo mismo, con los demás y con el entorno, que le deviene en una red de significaciones.

También la conducta motriz, como eje de la educación motriz, supone una serie de procedimientos técnicos que permiten el aprendizaje motor. Al parecer, lo que debe saber el docente, que Parlebas llama motricista, es tener los conocimientos básicos que se refieren selectivamente al dominio de la acción motriz. “Recordemos de paso que la pedagogía no debe reducirse a la aplicación estricta sobre el terreno de los conocimientos teóricos, por muy atractivos que sean, pues la dimensión relacional y empírica es el elemento de mediación decisivo de las prácticas pedagógicas” (Parlebas, 2001: 93).

En síntesis, Pierre Parlebas tiene una lectura limitada de lo que sería una pedagogía de las conductas motrices y más aún, queda oculto el papel de la Educación Física en una teoría de la formación, lo cual lleva a ubicar a este saber como una mera técnica que se ocupa de conductas netamente físicas. Además, quedan reducidas tanto la perspectiva cognitiva de las conductas motrices, que para el autor los factores cognitivos son la incertidumbre, el procedimiento de la información, la decisión, la semiotricidad, etc., como la importancia que supone debe tener la afectividad en la acción motriz.

5.5.2 El juego: un elemento central en la Educación praxiológica

Entre los contenidos que se proponen para la enseñanza de la Educación Física está fundamentalmente el juego. Juegos que se realizan de manera individual y en un medio estable, juegos de cooperación, juegos antagónicos (de oposición o colaboración-oposición), y los juegos que se realizan en un medio inestable, sea de manera individual o colectiva.

Los juegos que se realizan de manera individual y en un medio estable tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir repetidamente una determinada modalidad de ejecución de acciones motrices, dosificar las fuentes energéticas para actuar con eficacia en el esfuerzo físico requerido. En este contexto de la Praxiología motriz, estos juegos son los más apropiados para desencadenar conductas motrices asociadas con la constancia, el auto-esfuerzo, el sacrificio.

Los juegos de colaboración ofrecen un sinnúmero de situaciones motrices que hacen emerger conductas relacionadas con la comunicación motriz, el pacto, el sacrificio generoso en la colaboración, tomar la iniciativa, crear respuestas originales, respetar las decisiones de los demás. Igual que en la vida cotidiana, el grupo es autónomo para decidir de modo solidario la solución de los problemas.

Los juegos antagónicos (de oposición o colaboración-oposición) exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los demás, llevar a cabo estrategias motrices. Este grupo de juegos puede servir para fomentar las conductas asociadas al desafío, la competitividad, la resolución de problemas. Es conveniente trabajar con todas las clases de lógicas internas que ofrecen los juegos de cooperación-oposición, para optimizar al máximo este tipo de conductas. Por ejemplo, en los juegos en que los jugadores cambian de equipo (juegos con una red de comunicación motriz inestable) la derrota se desdramatiza, ya que todos los protagonistas van a terminar formando parte del mismo equipo.

Los juegos que se realizan en un medio inestable, ya sea de manera individual o en compañía, exigen que los protagonistas descifren las dificultades del terreno. Este tipo de situaciones favorece conductas motrices adaptativas asociadas con la toma de decisiones, eficacia inteligente, anticipación. Son ejemplos aquellas actividades que se realizan principalmente en el medio natural (excursiones, escalada, etc.).

Lavega (2002) aclara que en este proceso de catalogación del ABC de la Educación Física es conveniente diferenciar tres grupos de conductas motrices: las conductas motrices ajustadas, que se corresponden con una intervención apropiada, de acuerdo con las exigencias de la lógica interna de la situación motriz; las conductas motrices desajustadas, en las que el protagonista se aleja en sus respuestas matrices de lo que exige la lógica interna de la práctica física; y las conductas motrices perversas, en las que los participantes impiden que fluyan las acciones regladas por la lógica del juego.

Por lo tanto, “todo profesor de Educación Física competente tiene asumidos con claridad los objetivos educativos para trabajar, para lo cual en el desarrollo de su programa seleccionará aquellas prácticas físicas que por su lógica interna, permitan activar las conductas motrices que su proyecto pedagógico pretende optimizar” (Lavega, 2002).

El propósito con este ABC de la Educación Física, como una pedagogía de las conductas motrices, es optimizar las conductas matrices de los estudiantes con base en un catálogo exhaustivo de las conductas motrices que se activan a través de todo tipo de juegos.

5.6 Significación práxica de las acciones motrices

En el campo de la Praxiología Motriz se identifican acciones motrices: deportivas, expresivas, ludo-recreativas y aprehensivas, donde cada una de ellas tiene una significación práxica determinada para el sujeto que las realiza, es decir, son acciones intencionadas, con propósito dentro del contexto en que se desencadenan. Para las acciones motrices deportivas, cualquiera que sea el ámbito o nivel en que se llevan a cabo: competitivo, de enseñanza, recreativo, etc., la significación práxica sugiere en todo momento el desarrollo de un enfrentamiento deportivo o, incluso, la preparación para el mismo deporte. La tendencia de estas acciones es la orientación agonística. Ejemplo de ello son los deportes individuales o colectivos.

En las acciones motrices expresivas, la significación práxica de todas las acciones conduce a un contexto en el que la comunicación y la comunicación no verbal son los ejes centrales básicos que las define. Según Gómez (2004: 49), “estas acciones se ubican según su grado de codificación cultural en un arco que va desde acciones ligadas a la gestualidad espontánea (vida cotidiana) hasta la gestualidad de tipo estético (gestos de danza)”.

En las acciones motrices ludo-recreativas, la significación práxica remite a la diversión y la creación en situaciones en las que la espontaneidad del mero divertimento las convierte en imprevisibles y creativas. La ronda y el juego recreativo son algunos ejemplos de estas acciones motrices.

Las acciones motrices aprehensivas son aquéllas cuya significación práxica viene asociada a todo un proceso de autoexploración y conocimiento personal. Los ejercicios de descubrimiento de las posibilidades corporales, los ejercicios de relajación y los de interiorización de la corporalidad son algunos ejemplos de estas acciones motrices.

Aunque Parlebas presenta la significación práxica que tienen las acciones motrices en la Praxiología motriz, es necesario advertir que estos cobran más sentido si se explican bajo el trasfondo de las teorías de la educación y la formación. Por eso, pueden ser prácticas corporales¹⁴⁹ que ayudan a orientar de una manera más amplia los contenidos de la Educación Física.

5.6.1 Una lógica inscrita en la acción motriz

En Pierre Parlebas (2001: 302) la lógica interna es un sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente. Las características de la lógica interna vienen dadas por la propia definición de la acción motriz y están ligadas directamente al sistema de obligaciones impuesto por las reglas del juego deportivo.

Esta lógica motriz es denominada interna porque designa los elementos propios de la acción motriz, y se opone a la lógica denominada externa que se refiere a los elementos variables que pueden influenciar la acción de manera ocasional sin formar parte constante de la misma (espectadores, edad, la categoría social de los jugadores, etc.) (Parlebas, 2007b). La lógica interna también pone de manifiesto las características subjetivas de la persona que realiza la acción motriz en aspectos como: la relación con el espacio, la relación con el otro (en comunicación -con compañeros-, en contracomunicación motriz -adversarios- y en incertidumbre), los imperativos temporales, los modos de resolución de la tarea y las modalidades de éxito o fracaso de quienes ejecutan la acción motriz. Por ello, “los rasgos de la lógica interna no responden a elementos exteriores e impersonales, sino que están fundamentados en la relación pragmática en que esté la persona activa en relación con la situación” (Parlebas, 2007b).

En este sentido, la lógica interna denota, de un lado, la presencia de una estructura que remite al sistema de relaciones entre los jugadores, el balón y el terreno de juego y, por otro, sirve de base para dar una finalidad y significación práxica a las conductas individuales con base en la situación motriz, es decir, el análisis incluye el contexto donde la persona interactúa.

¹⁴⁹ Cf.: Mauss (1972).

Para hacer el análisis de la lógica interna de las acciones motrices, especialmente en los juegos deportivos, el autor considera que además de conocer bien las normas del juego, es necesario servirse de la técnica de observación que pone de manifiesto un comportamiento motor. Además, Pierre Parlebas propone una suerte de ‘modelización matemática’ para dar cuenta de la lógica interna de los juegos y de sus propiedades esenciales. La aplicación de modelos matemáticos a los juegos deportivos la utiliza Pierre Parlebas para hacer más ‘científico’ el análisis de la lógica interna de la acción motriz, pues desde una estructura matemática pretende dar cuenta de aspectos como: los cambios de roles o subroles sociomotores, las interacciones de marca, las redes de comunicación y contracomunicación motriz.

El concepto de acción motriz permite ver que cada juego tiene su propia lógica interna, que le concede propiedades, relaciones y efectos específicos. La lógica interna se puede entender, entonces, como el conjunto de rasgos pertinentes de una situación motriz y el entramado de consecuencias que se producen en esa práctica física. Estos rasgos se consideran pertinentes, ya que se apoyan sobre elementos distintivos de la acción motriz, la cual es el resultado visible de lo que acontece en cualquier práctica física.

5.6.2 La acción motriz-motora: una dimensión de la acción social

En la Praxiología Motriz se adjetiva la acción en motriz para referirse a lo motor¹⁵⁰ y que deriva en algún tipo de movimiento autógeno, evidentemente autopropulsado, en la que el organismo se comporta como una máquina capaz de generar acción -movimiento-. La acción motriz refleja diferentes manifestaciones del movimiento, que consiste en cambios de lugar, desplazamiento, cambios de la posición del cuerpo en el espacio en su totalidad o en sus partes, en el tiempo, entre otros.

En la Praxiología motriz, la acción motriz puede ser explicada como un fenómeno objetivo, es decir, lo que se observa en los comportamientos motores en el momento de la ejecución de la práctica física. Pierre Parlebas (2001: 43) menciona que “la acción motriz puede estar ligada a los factores determinantes biomecánicos, psicológicos y sociales que condicionan su desarrollo, pero nunca deshacerse de ellos, si no quiere perder su especificidad”. Aquí, el concepto de motricidad es bastante generalizado porque se

¹⁵⁰ En el Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte (1999: 1528) se define el término motor como una máquina destinada a producir movimiento a expensas de otra fuente de energía.

considera que la motricidad está presente en todo lugar en donde se desencadena el actuar humano. Todas las acciones humanas tienen un soporte en la motricidad pero sólo se denomina acciones motrices a aquellas cuya finalidad y objetivo es estrictamente motriz, según el aporte de Juan Rodríguez (1998).

Se puede decir que Parlebas hace una reducción del concepto general de la acción, pues la acción es entendida como el comportamiento humano que tiene para la persona un sentido; además, como la acción es humana, tiene de base la voluntad, porque el hombre no actúa meramente bajo los efectos de un estímulo mecánico, sino porque quiere algo en virtud de ciertas razones, porque tiene motivaciones. Es decir, en la Sociología, la acción social tiene su arraigo en la actividad humana intencional. Este fundamento le sirve de base a Pierre Parlebas para reducir la acción en motriz, en tanto le importa la especificidad del comportamiento motor de quien se mueve en el territorio del juego y del deporte, porque le produce placer, por competencia, por salud, por recreación, es decir, porque se mueve por algo.

Del mismo modo, Parlebas transita de manera ligera por los tipos de acción social que propone Weber (citado por Bottomore y Nisbet, 1988: 447), como acción racional instrumental, racional valorativa, afectiva y tradicional. La *acción racional instrumental*, entendida como aquella acción que se orienta hacia el logro de los fines propios del actor, racionalmente perseguidos y calculados, se reduce en Parlebas a los objetivos de la acción motriz, como objetivo praxiomotor, es decir, son los propósitos hacia los que se dirige el actor en la búsqueda de ciertos objetivos motores finales; por ejemplo en baloncesto, encestar, en fútbol, hacer goles, etc.; por su parte, la *acción valorativa*, como aquella que está determinada por la creencia consciente en el valor intrínseco de alguna forma de conducta ética, estética religiosa o de otra clase, independientemente de su perspectiva de éxito; Parlebas pone el valor en la conducta motora como aquella que está directamente relacionada con las características subjetivas de la persona que actúa; la *acción afectiva* está determinada por los afectos y estados de sentimientos propios del actor; este tipo de acción Parlebas lo encaja dentro de la conducta motriz, porque en este comportamiento motor se intenta captar, junto con las manifestaciones objetivas, el significado de la acción motriz asociada con la percepción, la motivación, el deseo, la frustración, etc., y la *acción tradicional*, que está determinada por el hábito inculcado, que en Parlebas se puede asociar con el hábito de cualquier práctica física.

La reducción de la acción social a la acción motriz, como comportamiento exclusivamente motor, reduce también la perspectiva del movimiento humano. Ello se puede esclarecer en la orientación que se hace de los elementos de la acción en la Praxiología motriz, que se recogen del pensamiento de Parsons en relación con un agente o actor, el fin hacia donde se orienta la acción, una situación y una orientación normativa. Estos elementos de la acción de Parsons los traslada Parlebas para caracterizar el análisis de la acción motriz.

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en Hernández y Rodríguez (2004: 47), quienes proponen para el investigador praxiológico: describir los rasgos pertinentes de la tarea praxiomotriz (condiciones y objetivos motores internos); analizar las realizaciones de la situación praxiomotriz que los protagonistas (deportistas, alumnos, bailarines) efectúan desde las condiciones iniciales y objetivos motores internos de la tarea; otorgarles sentido (darles forma interpretativa a los datos deducidos mediante el análisis de las dimensiones, sea en la tarea motriz o en la situación motriz) en el comportamiento, interacción, entorno global, objetivo, rol y signo.

5.6.3 La etnomotricidad: un concepto que particulariza la acción motriz

Pierre Parlebas (1993c: 276) dice que toda acción motriz es un producto ligado a un hecho cultural. La etnomotricidad es un campo de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en las que se han desarrollado.

La gran diversidad de características que presentan las prácticas corporales según la época, el lugar y los grupos revela la influencia dominante de las normas y valores sociales en el uso del cuerpo. Las técnicas corporales dependen profundamente del tipo de cultura; Marcel Mauss parece haber sido uno de los primeros en sentar las bases teóricas de las técnicas corporales con las que expresa la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo (Marcel Mauss, 1972).

Parlebas (2001: 18), lo que caracteriza el ámbito de la acción motriz es lo que Marcel Mauss denomina técnicas corporales. Cuando Mauss (1972) habla de técnicas corporales es porque se puede hacer teoría de la técnica de los cuerpos partiendo de un estudio, de una expresión, de una exposición, de una simple y pura descripción de las técnicas corporales.

Cuando Parlebas se refiere a la acción motriz, adoptando el concepto de técnica corporal, dice que ésta es entendida en todas las culturas cuando el actuar humano tiene un objetivo motor, cuando ostenta una finalidad motriz, es decir, cuando esa acción está orientada por la motricidad y tiene un sentido hacia la motricidad. A este tipo de actuar el autor le ha dado el nombre de acción motriz. Es el caso de lanzar la pelota para encestar, pasear en bicicleta para ejercitarse, bañarse en el mar para refrescarse, bailar por el placer de moverse y de tantas y tantas otras acciones motrices.

5.6.4 Las nociones de tiempo y espacio de la acción motriz en el plano cartesiano

En Parlebas, el espacio toma el nombre de espacio praxiomotor y se refiere al terreno de juego, a los objetos y a los materiales que determinan ciertas características y maneras de ponerlos en uso en el momento del juego. El autor propone algunos indicadores del espacio praxiomotor para analizar los objetivos motores y las características del entorno, los cuales están determinados en relación con el espacio reglamentado (desde la tarea) y con el espacio de la propia situación motriz.

En cuanto al espacio reglamentado, los indicadores están determinados por: la distancia métrica por superar, dimensiones del campo (espacios-marca); el espacio en tanto que lugar por alcanzar: espacios-marca, cuerpo-marca; el espacio de enfrentamiento motor: la distancia entre los jugadores; el espacio individual de interacción: espacio total dividido por el número de jugadores; el espacio distribuido en subespacios diferenciados (ejemplo: el fuera de lugar en el fútbol); espacios comunes, espacios concurrentes; objetos y materiales de ese espacio, los móviles: una pelota, una disco, una flecha, etc., y los elementos de transporte: paracaídas, patines, botes, etc. Los indicadores del espacio de la propia situación motriz hacen alusión al espacio en función del desarrollo del juego: espacios colectivos e individuales; los espacios ocupados por el sistema de juego, las zonas libres y las trayectorias realizadas.

Por su parte el tiempo, que es denominado por Parlebas tiempo praxiomotor se circunscribe a los momentos en los cuales son válidas o no las acciones en relación con el tiempo de participación y con las pausas, la duración de las realizaciones, el ritmo de las secuencias. Entre los indicadores del tiempo que propone el autor se encuentran determinados por el tiempo reglamentado (desde la tarea) y por el tiempo de la propia situación motriz.

En cuanto al tiempo reglamentado, los indicadores hacen alusión al tiempo de una secuencia fija por superar, la duración de un ejercicio; el tiempo del instante por alcanzar, el momento de la batida en el salto de altura (tiempo-marca); el tiempo del enfrentamiento motor, el momento de golpear en un deporte de contacto cuerpo a cuerpo; el tiempo distribuido en subtiempos diferenciados (tiempos fijos y prohibidos). Los indicadores del tiempo de la propia situación motriz se miden en función del tiempo del desarrollo del juego, la duración, las marcas, los récords, la sincronización, la alternancia y las anticipaciones.

Como se observa, en Pierre Parlebas hay un detenimiento en las nociones de espacio y tiempo que se convierten en variables de medición seguras de la acción motriz, que es la unidad de análisis de la Praxiología motriz, lo que lleva a una contradicción en el autor, cuando dice que no se siente cómodo con la noción de movimiento por el anclaje que tiene con la Física; sin embargo, toma el espacio y el tiempo en las dimensiones más reducidas, para aplicarlas a un análisis matemático de una acción motriz determinada; aquí queda fuera cualquier acercamiento a la temporalidad o espacialidad vividas por la persona que se mueve.

5.7 La imagen de ser humano como un sistema inteligente

Lagardera y Lavega (2003: 198) dicen que “al aplicar el paradigma sistémico, cada persona es concebida como un sistema inteligente que funciona como un todo, de modo que cuando se activa el cuerpo en su dimensión motriz, es decir, en cualquier práctica física, la dimensión cognitiva, afectiva y relacional toman protagonismo”. La imagen de ser humano que subyace en la Praxiología Motriz está anclada a un modelo cibernético según la idea de que el hombre es un sistema. Al parecer, Parlebas, al igual que Parsons, combina la Teoría de sistemas y la Teoría cibernética para analizar el sistema de la acción y para considerar al hombre como un sistema.

La acción en Parsons es toda conducta humana, individual o colectiva, en su sentido más amplio, ya que no solamente implica los compromisos observables, sino también los pensamientos, los sentimientos, las aspiraciones, los deseos, las motivaciones, las actitudes, etc. La acción social se produce en cuatro contextos: en el contexto biológico (organismo neurofisiológico); en el contexto psicológico (personalidad); en el contexto social (interacciones entre actores y grupos); y en el contexto cultural (valores, modelos

normativos, ideologías, conocimientos).

Estos cuatro contextos o subsistemas de la acción que plantea Parsons están íntimamente relacionados por vínculos de interdependencia y de complementariedad, del mismo modo que los elementos de tipo cognitivo, afectivo, relacional y semiotor que configuran al ser humano como un sistema en Parlebas. Más aún, el autor considera que, recurriendo a trabajos de orden experimental, es posible poner en evidencia y analizar la influencia de una educación praxiológica en las diferentes dimensiones de la personalidad: biológica, social, cognitiva, afectiva, expresiva y decisional. Este presupuesto se debe a que Parlebas considera que, actuando sobre las conductas motrices humanas, se obtiene una transformación o enriquecimiento de la personalidad del ser humano.

En el modelo cibernético, “el hombre es un sistema abierto (*ein offenes System*) que ha de ir siempre reajustándose en relación con el mundo y a sí mismo. El hombre tiende a un equilibrio homeostático puramente endógeno, que es condición de su propia realización” (Barrio, 1998:87). Un sistema abierto es el que, además de mantener partes interrelacionadas, se relaciona también con el entorno, y una de sus principales características es que supone procesos irreversibles. El hombre es pues, en este contexto, un sistema abierto.

La imagen de hombre como un sistema muestra que está compuesto de partes y que sus elementos están en interacción o en interrelación; esto hace que se organice en un sistema. Entender al hombre como un sistema es una forma de totalidad, sin ser estrictamente un todo, o de organización, sin ser necesariamente un organismo. La perspectiva de totalidad que aparece encierra la noción de un conjunto integrado de elementos o partes, que no se interpreta como una simple adición de los mismos. A esta noción se aplica el principio de que un todo es diferente a la suma de las partes, esto es, que las propiedades del todo no son la suma de las propiedades de las partes.

La idea de ser humano que subyace en Parlebas está anclada a la Teoría de sistemas¹⁵¹, aquella que se ha denominado teoría formal de la totalidad y de la complejidad de tipo sistémico y que tiene por objeto las propiedades generales de cualquier clase de sistema. Además, teniendo en cuenta que la perspectiva del autor está fundamentada en el

¹⁵¹ Esta teoría apareció unos diez años antes que la cibernética de Wiener y fue formulada, fundamentalmente, por Ludwig von Bertalanffy (1901-1972).

estructuralismo, aquí se le da la primacía al sistema por encima de sus elementos. La estructura es la que posibilita la inteligibilidad de las relaciones sociales; con ello se limita el papel del hombre como sujeto, ya que éste no tiene significado por sí mismo, sino solamente en relación con las estructuras sociales y culturales que son las que lo dotan de sentido.

Parlebas, quien se fundamenta en el estructuralismo, tiene como base la noción de estructura, la cual surge como un rechazo de las orientaciones de carácter historicista y subjetivista. Además, la noción de estructura sobre la que se basa el estructuralismo en las Ciencias Sociales parte fundamentalmente de la noción elaborada por la lingüística de F. de Saussure, autor que cobra gran importancia en la configuración del discurso de la Praxiología motriz, ya que Parlebas traslada la noción de estructura, basada en el estudio del lenguaje como sistema de signos, para entenderla como un todo que sólo puede comprenderse a partir del análisis de sus componentes y de la función que cumplen dentro del todo.

Con el estructuralismo se trata de descubrir el significado de cada realidad sincrónicamente, a partir de ella misma, de las propias relaciones que mantienen entre sí los elementos que la componen y que, a veces, hay que buscar en su estructura profunda, la cual no siempre se refleja en la estructura aparente. Reduciendo el estructuralismo a un método, en la Praxiología motriz, se trata de considerar el deporte, el juego o la expresión motriz como una totalidad estructurada y significativa, articulada en relaciones estables y regidas por unas leyes internas que hay que buscar en su estructura profunda. Sin embargo, se trata sólo de estudiar las lógicas internas que aparecen en la acción motriz, centrándose fundamentalmente en sus funciones dentro de la estructura social; por esta razón, en la Praxiología Motriz y en el estructuralismo, en general, no se considera importante el ser humano como instancia explicativa.

Desde una perspectiva cibernética, el hombre reproduce de manera técnica sus modos de conducta. Por ello, en la Praxiología Motriz se observa que “el individuo que actúa es una persona que recibe y almacena información, que concibe y ejecuta una estrategia motriz” (Larraz, 1989:11). De cierta manera, se trata de objetivar al hombre como una máquina autónoma que se expresa a través de la acción motriz. Llama la atención que el dispositivo para traer a la luz la imagen de hombre en la Praxiología Motriz esté dado por discursos

como la Teoría de sistemas y la Cibernética, que son fundamentos del pensamiento complejo, el cual surge con la intención de superar el modelo racionalista y positivista moderno, al que Morin (1994) denomina como simplista y reductivo y que está inspirado en el modelo cartesiano. Sin embargo, Parlebas tiene un claro pensamiento matemático, que le permite orientar el análisis de la lógica interna para expresar de manera objetiva los sistemas de los rasgos particulares de una situación motriz determinada y las consecuencias que entraña la realización de la acción motriz correspondiente, que además muestra a partir de planos cartesianos (x/y) y de esquemas de la teoría de conjuntos.

5.8 La Praxiología Motriz ¿des-corporalizada?

En la Praxiología Motriz está ausente la noción de corporalidad, pues el autor no se detiene en una reflexión sobre el cuerpo y, en vez de hablar de cuerpo, prefiere hablar de persona actuante o del ser que se mueve. “Ello se debe a que no pretende hacer una aproximación epistemológica sobre la noción de corporalidad, sino que trabaja con el cuerpo¹⁵²”.

Del mismo modo, Parlebas (2007a) considera que su discurso no está frente a un alma y cuerpo yuxtapuestos, sino de una totalidad actuante donde las producciones motrices son tan representativas como las producciones verbales. El término que mejor permite evitar el dualismo cuerpo y alma es el de conducta motriz. Para el autor, la conducta motriz es el placer y la emoción engendrados en la acción, es el abanico de informaciones sensoriales necesariamente subjetivas pero que aseguran a la persona actuante la realidad de su existencia y de su acción presente.

La manera como Parlebas explica la corporalidad es a través de las informaciones exteroceptivas que se obtienen por los sentidos, principalmente por la vista, el tacto y el oído, ya que a través de ellos se obtiene la información del mundo exterior. Además la información interior se hace por medio de la propiocepción, mediante la cual se captan de manera fisiológica la kinestesia, la postura en el espacio, los desplazamientos y los segmentos del cuerpo.

¹⁵² Esta información fue suministrada por Parlebas en una entrevista realizada el 12 de octubre de 2007 en el marco del Seminario Internacional de Epistemología y enseñanza de la Educación Física, realizado en Bogotá.

Si bien el autor no aclara su noción de cuerpo, se puede decir que la explicación del mismo la hace en términos de una fisiología a partir de los receptores. Como es una explicación mecanicista, la percepción de las cosas que está atravesada por aspectos subjetivos como actitudes, motivaciones, circunstancias, lazos afectivos, sentimientos, emociones, queda ligeramente explicado por el autor.

Sin embargo, actualmente Parlebas (2007a) considera que “esas percepciones exteroceptivas y propioceptivas están ligadas a la vivencia corporal que son recibidas y construidas por el sujeto que las trata y les da sentido según el filtro de su subjetividad en función de la significación que le otorga al contexto en el que se encuentra”. Aunque la noción de vivencia corporal no la desarrolla el autor, aquí se nota una ligera aproximación fenomenológica, en la cual la percepción no se puede explicar sólo en términos de reflejos ni como una relación de causa-efecto, es decir, se observa en Parlebas que una explicación de orden fisiológico es insuficiente, porque la persona actuante no se puede agotar con una explicación fisiológica. Además, hay que resaltar que actualmente Parlebas pone la percepción en relación con el contexto, porque entiende que para tener una sensación de algo hay que aludir al contexto sobre el cual aparece esta sensación. Además, como la percepción debe aludir al contexto sobre el cual la persona actúa o se mueve, hace que el autor prefiera la noción de conducta motriz. Para Parlebas (2007a), “la conducta motriz es la acción corporal de una persona cargada de sentido”.

Para Parlebas, las informaciones denominadas propioceptivas representan el fondo del esquema corporal que sostiene la noción de conducta motriz. Para este autor, la imagen que una persona se hace de su propio cuerpo y de sus recursos de acción es, sin duda, un elemento que tiene un papel determinante en el desarrollo de sus conductas motrices. “Tradicionalmente se considera que nuestro conocimiento del entorno y de nosotros mismos es multisensorial y se refiere a cinco sentidos. Pero se olvidan otros dos sentidos de gran interés para la acción motriz: el del equilibrio y el cinestésico” (Parlebas, 2001: 203).

En la Praxiología Motriz se pretende rescatar dos sentidos que, a juicio de autor, llama olvidados: el equilibrio y el cinestésico. El equilibrio es también vestibular, y se sabe que el sistema vestibular (canales semicirculares, utrículo y sáculo del oído interno) desempeña un papel determinante en los desplazamientos y en las rotaciones de la cabeza

(aceleraciones lineal y angular). Por ello, Parlebas considera que este sistema regulador es el que interviene en las conductas de equilibrio en las prácticas de vértigo. Sostiene el autor que, aunque el sentido vestibular interviene en todas las prácticas ludodeportivas para garantizar la regulación del equilibrio -asociado con los datos visuales-, resulta especialmente importante para la vivencia corporal de los deportes de deslizamiento y de rodamiento.

El segundo de los sentidos citados por el autor, el cinestésico, llamado así mismo propioceptivo, tiene como base una multitud de sensores que se encuentran bajo la piel, en los músculos y articulaciones, y son los que valoran las presiones, intensidades, fricciones, rotaciones, inmovilizaciones y movimientos de toda especie. Este sentido cinestésico, que estima la posición de las diversas partes del cuerpo, se halla en la base de toda actividad corporal y tiene, además, la característica de que se puede perfeccionar notablemente mediante un aprendizaje motor bien encauzado.

Concluye Parlebas que estos dos sentidos olvidados ofrecen una abundancia de elementos muy sensibles que permiten la representación del cuerpo en acción. Desde este punto de vista, los profesores de Educación Física y entrenadores saben perfectamente en qué medida puede el aprendizaje de las conductas motrices ser objeto de progresos que culminan en eficientes manifestaciones motrices.

En el autor hay una postura crítica con respecto al concepto de esquema corporal que proponen los métodos llamados psicomotrices, que han preparado ejercicios específicos para perfeccionar el esquema corporal y lo convierte en una especie de patrón estándar que se intenta aplicar a cualquier práctica motriz. Pues para Parlebas, el individuo que actúa no dispone de un equipo estándar o de instrumentos preformados que, como un patrón previamente dispuesto, se pondría al servicio de cualquier acto.

La representación del cuerpo tiene como base sensaciones visuales, táctiles, vestibulares, cinestésicas, etc., y abarca realidades diversas. En la Praxiología motriz, cada situación motriz requiere un esquema corporal específico, ya que las representaciones del cuerpo en acción o los esquemas corporales varían en función del dominio de la acción motriz en la que se está implicado; esto hace que, en un jugador, su esquema corporal no es una constante que se aplique inmutablemente a cada una de las situaciones motrices.

5.9 A manera de conclusión

Se puede decir que Parlebas contribuye a la Educación Física a partir de sus reflexiones sobre la conducta motriz y aduce que dicho objeto reafirma el carácter pedagógico de la Educación Física. Es importante subrayar que la concepción de Educación Física, como una pedagogía de las conductas motrices, es un aporte original de este autor. También es importante reconocer las diferencias que establece el trabajo de Pierre Parlebas entre los aportes a la Educación Física y a la Praxiología Motriz. Esta última supone la creación de un campo de reflexión para la Educación Física sobre la acción motriz, el cual permite analizar la lógica interna de las actividades físicas, el juego y el deporte.

Un aspecto que hay que refutarle a Parlebas es la confusión entre los conceptos de motricidad y movimiento corporal. El primero, remite al campo de las conductas motrices y abarca todas las situaciones motrices¹⁵³, tanto si se refieren a prácticas psicomotrices, sociomotrices, ergomotrices, ludomotrices o deportivas. A su vez, el autor considera que aunque la motricidad se explica a partir de la fisiología y la biomecánica, cree conveniente recentrar su significación con la conducta y la acción motriz. El segundo concepto remite a las características de desplazamiento del cuerpo como una máquina biológica; por ello, considera que la Educación Física debe desprenderse del concepto de movimiento y adoptar la noción de motricidad¹⁵⁴.

Hay que objetarle entonces a Parlebas su escaso acercamiento teórico al concepto mismo de motricidad, que incluso considera que es posible de explicar en su fisiología y en su mecanicismo. En la Fenomenología del cuerpo no se establece diferencia entre la motricidad y el movimiento corporal porque autores como Merleau-Ponty, Husserl, Buytendijk, Barbarás, Michel Henry, Patočka, entre otros, discuten con quienes dan una explicación del cuerpo y del movimiento corporal en términos de una fisiología mecanicista o causal y dicen que estas explicaciones son reducidas y no dan cuenta de lo que es el movimiento del propio cuerpo. Como el cuerpo que se mueve involucra la propia subjetividad, el movimiento corporal no tiene un sentido instrumental.

¹⁵³ Parlebas (2001: 423) define la situación motriz como el conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz.

¹⁵⁴ Incluso Parlebas (2001: 342) prefiere, en vez, de profesores en Educación Física, decir profesores motricistas. El motricista es el especialista que actúa de forma práctica, desde la perspectiva pedagógica o terapéutica sobre las conductas motrices de las personas.

Para la Fenomenología, el movimiento corporal abre al ser humano a la esfera del comportamiento como espacio propiamente humano ya que las formas de moverse son modos de expresión del propio cuerpo porque, a través del movimiento corporal, el hombre se expresa, manifiesta algo e indica modos de ser. La comprensión del movimiento corporal, desde la Fenomenología, es mucho más abarcante que la explicación que se hace a partir del mecanicismo, el cual tiene como base la concepción del cuerpo máquina. En conclusión, Parlebas intenta explicar la noción de motricidad por fuera de los marcos del mecanicismo y de la biología, pero queda relegado a un movimiento como secuencialidad y desplazamientos, donde su interés fundamental es aquéllo que se observa de la acción motriz y aquella organización significativa del comportamiento motor que entiende como conducta motriz.

Otro aspecto que hay que refutarle a Parlebas es que en sus planteamientos no hace alusión al concepto de cuerpo¹⁵⁵; por ello, aquí le podemos dar el nombre de cuerpo-negado a un discurso que argumenta razones para pensar la Educación Física que no hace alusión al concepto de la propia corporalidad¹⁵⁶. Llama la atención que en los pasajes más representativos de su obra, Parlebas no alude directamente a la corporalidad y se puede decir que la excluye: “del concepto de cuerpo se ocupan los filósofos, en cambio los educadores físicos se ocupan del cuerpo. Ahondar en el concepto de cuerpo no tiene un sentido para el educador físico”¹⁵⁷.

Parlebas, en vez de referirse al cuerpo, prefiere hablar de persona actuante o del ser que se mueve. Aunque la expresión ‘persona actuante’ anuncia una perspectiva antropológica, tampoco el autor nos ofrece una postura alternativa porque si bien el concepto de ser humano parece contener el concepto de cuerpo, con la imagen de hombre como un sistema inteligente, el autor recurre a la idea de partes agregadas que conforman una totalidad y pone el acento en la unidad del hombre con su propio cuerpo. Con esta imagen de hombre, Parlebas dice que intenta alejarse de la interpretación dualista, sin embargo, el discurso de la unidad entre las partes presupone ya la distinción entre ellas.

¹⁵⁵ Cf.: en el Léxico de Praxiología motriz.

¹⁵⁶ Autores como Vigarello (2005), Portela (2006), Denis (1980), Rauch (1985) y Salin (1994), desarrollan la idea de que el cuerpo es un concepto central de la Educación Física.

¹⁵⁷ Esto lo decía Parlebas en la entrevista realizada el día 12 de octubre por Luz Elena Gallo en el marco del Seminario Internacional de Epistemología y Enseñanza de la Educación Física, en Bogotá el día 11 de octubre de 2007.

Aunque Parlebas hace un acercamiento al cuerpo como expresión a través de la acción motriz, en tanto coloca en su centro de análisis la persona que actúa o que se mueve; sin embargo, el análisis de dichas acciones motrices no son las acciones mismas, sino unos datos que son interpretados como acciones. Por ello, la acción motriz parece comportarse como un fenómeno puramente motor, a pesar de que el autor sostenga que la conducta motriz es una acción corporal de una persona cargada de sentido, de un sentido impregnado de afectividad, cognitivo y social. Esto es precisamente lo que la Fenomenología amplía para un análisis más profundo de la expresión de la corporalidad y evitar que el cuerpo y su expresión queden reducidos a un análisis matemático. El conocimiento del cuerpo como objeto no basta para explicar la acción motriz y, por ello, es necesario recurrir a la experiencia del cuerpo vivido.

6. Manuel Sérgio (1933 -)



Momix, Sunflower moon, 2007

"Pasar de un paradigma cartesiano al paradigma de la complejidad, obliga un corte epistemológico, que es pasar de la Educación Física (gimnasia, juegos y deportes) a la Ciencia de la Motricidad Humana (CMH), integrando el deporte (su gesto deportivo), la danza, la ergonomía, la rehabilitación, la gestión deportiva y la motricidad infantil"

Manuel Sérgio

6.1 Aspectos biográficos de Manuel Sérgio

Manuel Sérgio Vieira e Cunha¹⁵⁸ nació en 1933 en Lisboa (Portugal). Es Licenciado en Filosofía y se doctoró en Motricidad Humana en 1986. El texto que publica como producto de su tesis *“Para uma Epistemologia da motricidade humana (1986)”* defiende la existencia de una *“Ciencia de la Motricidad Humana”*¹⁵⁹ integrada, a su entender, con el deporte, la danza, la ergonomía y la rehabilitación; también propone en él la creación de Facultades de Motricidad Humana.

Manuel Sérgio, quien además fue dirigente y periodista deportivo en Portugal, ingresó en el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) en octubre de 1968 y allí encontró que en la Educación Física dominaba el dualismo antropológico, aspecto que comienza a ponerse en evidencia en el discurso de la Educación Física a partir de la década del sesenta. A finales de la década del setenta, después de las lecturas que hizo Manuel Sérgio de los autores Celestino Marques Pereira, Jean Le Boulch, Pierre Parlebas, José María Cagigal, Nelson Mendes, Adérito Sedas Nunes, Gaston Bachelard, Louis Althusser, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty, Armando Castro y, a partir de la convivencia que mantuvo con profesores de Educación Física y con dos entrenadores de fútbol, José María Pedroto y Mario Wilson, vio la necesidad de hacer un estudio epistemológico para instaurar la *“Ciencia de la Motricidad Humana”*, preocupación que luego daría lugar a la configuración de su tesis doctoral.

En 1976, 1983 y 1985, Manuel Sérgio es invitado a trabajar como docente en el INEF de Madrid, en la Universidad Gama Filho en Río de Janeiro y en la Universidad Estatal de Campinas, UNICAMP, en Brasil, con temas relacionados con la motricidad. Además,

¹⁵⁸ El nombre literario que adopta es Manuel Sérgio y, de este modo, se referencia en este capítulo.

¹⁵⁹ Para Manuel Sérgio (1999a: 268, 269), la Ciencia de la motricidade humana (*Cinantropologia?*) es la *“ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico. Por essa Europa além, fala-se muito em ciências do desporto e em ciência do desporto, subalternizando as demais condutas motoras não-desportivas. Trata-se de um modismo, pois que não se vê razão, por essa via, para absolutizar qualquer zona ou aspecto da motricidade humana. Na lógica de um autentico discurso científico, parece ideológico (no sentido pejorativo do termo) recusar a racionalidade e a objectividade de uma ciência que abranja a motricidade inteira. A ciência da motricidade humana pode, em labor interdisciplinar, ajudar a filosofia do ser e do logos (a tradicional) a transformar-se em filosofia do acto e da relação. A Ciência da Motricidade Humana surge do corte epistemológico que, por esse mundo fora, abala e altera a Educação Física. Não há, de facto, educação de físicos, mas de seres humanos que se movem. A expressão educação física é uma tradição, com o que isso comporta de empobrecimento desta prática significante.*

durante este período empieza a participar en congresos nacionales e internacionales relacionados con el deporte, la Educación Física y la Motricidad Humana.

En el año de 1983, cuando era profesor del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad Técnica de Lisboa, no sólo había identificado cuál era la problemática conceptual en la Educación Física, sino que también recibió apoyo de Henrique de Melo Barreiros para redactar su proyecto de tesis doctoral, que en principio tituló: *“Contribuciones de Althusser a una Epistemología de la Motricidad Humana”*, cuyos fundamentos conceptuales, como el mismo título lo dice, están anclados al marxismo de Louis Althusser, pero también a la Fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty y a los planteamientos sobre la ruptura o corte epistemológico de Gaston Bachelard.

Dice Manuel Sérgio que el fundamento teórico que retoma de Louis Althusser se debe al hecho de que en este autor se conjuga la complementaridad de dos análisis: el epistemológico y el político. Uno de los motivos por los cuales Manuel Sérgio (2006a) legitima las líneas maestras de la filosofía althusseriana para el estudio de la Ciencia de la Motricidad Humana se debe a que Althusser se mueve en el universo de la lectura sintomática y no en una lectura literal. Sintomática porque, a su entender, su contenido nace de una determinada problemática implícita en el texto.

A su vez, la idea de corte epistemológico, propuesto por Bachelard, es retomada por Althusser y, en este autor, el concepto de corte epistemológico enfatiza una relación entre una problemática científica y una problemática ideológica. La pretensión de fondo es abordar el campo teórico para transformar la práctica y producir la emergencia de un conocimiento científico nuevo; pero, a su vez, tal producción teórica nueva es una práctica que tiene sus propias estructuras.

El mismo Manuel Sérgio, en una carta que escribió a Lino Castellani, con fecha 3 de Octubre de 1983, le dice, entre otras cosas, que para que pueda comprender, yo no me refiero en primer lugar a la Educación Física porque ella es el producto del dualismo antropológico racionalista, que está difunto, como se sabe. “Los tres pilares en que se asienta mi filosofía son: el concepto hegel-marxista de totalidad; la intencionalidad de la Fenomenología; y el cristiano amado unos a los otros como yo os he amado” (Sérgio, 1983).

Dado que su tesis doctoral trajo consigo no sólo aportes académicos, sino también políticos, sus ideas ayudaron a la creación de un Decreto de Ley Nº. 382, del 14 de Noviembre de 1986, que decía: “el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la Universidad Técnica de Lisboa, tiene por objetivo principal el desarrollo a través de la motricidad”. Decreto que le permitía a este Instituto la formación académica de pregrado en la formación de licenciados y la creación de maestría y doctorado en Motricidad, agrupando lo que antes se denominaba Educación Física, que tenía que ver con deporte, danza, educación especial, rehabilitación y ergonomía. En 1989, se publicaron los Estatutos de la Universidad Técnica de Lisboa, donde, en el artículo 45º, se establece la nueva designación, pues el Instituto Superior de Educación Física pasa a ser denominado Facultad de Motricidad Humana (FMH). La opinión radical de Manuel Sérgio era que, destacando los nuevos saberes sobre el cuerpo, la Educación Física como se mostraba insuficiente y, por lo tanto, era necesario reinventarla.

El pensamiento de Manuel Sérgio se centra en resaltar el nacimiento de la Ciencia de la Motricidad Humana. Para el autor, lo que facilita la aparición de este paradigma es el paso de lo físico a la Motricidad Humana (término que retoma de Merleau-Ponty); el paso de lo simple a lo complejo (Edgar Morin); el rechazo al dualismo antropológico *res cogitans* - *res extensa* (que critica desde una perspectiva fenomenológica); y la discontinuidad en el análisis histórico de los saberes (Foucault).

Durante los años de 1987 y 1988, Manuel Sérgio recorre buena parte de las universidades de Brasil, difundiendo sus ideas acerca de la Ciencia de la Motricidad Humana. Ante la necesidad de crear un espacio académico para abordar la epistemología de la motricidad humana, Manuel Sérgio ofrece una cátedra en el año de 1991-1992 en la Universidad Técnica de Lisboa. En ese mismo año lectivo de 1991/1992, la Epistemología pasó a integrar el currículo escolar de varias licenciaturas. Así, la construcción teórica del objetivo de estudio no cesó de problematizarse en las aulas, en varias publicaciones y en la preparación de tesis de doctorado. Durante el período 1991-1995, Manuel Sérgio fue diputado por el Partido de Solidaridad Nacional (PSN), sin nunca dejar de dictar clases en la Facultad de Motricidad Humana.

El 3 de noviembre de 1998, en el inicio del último año de Manuel Sérgio a cargo de clases en la Facultad de Motricidad Humana, dejó en manos de Carlos Neto el siguiente texto:

No hay paso de lo físico a la motricidad, o sea, de lo simple (cartesiano) a lo complejo (sistémico), sin una ruptura epistemológica, o cambio de paradigma, como lo quieran llamar. No es la Educación Física que se prolonga; es la Educación Física, en cuanto macro-concepto, que se respeta como pasado y se supera como futuro. El deporte, la danza, la ergonomía, la educación especial y la rehabilitación no radican hoy en la Educación Física, porque un nuevo paradigma es siempre inconmensurable en relación al viejo y porque el nuevo paradigma es la Motricidad Humana y no la Educación Física.

Finalmente, Manuel Sérgio (2006a) divulga muy recientemente, en el texto *Motricidad Humana: el itinerario de un concepto*:

Anuncio un nuevo paradigma, en el seno del cual se encuentren representantes e intérpretes de las ciencias, de la filosofía y de la teología, en diálogo crítico y solidario. Y, al invocar en este momento la teología quiero revisar el cristianismo primitivo, religión de los marginados, protesta contra los poderes establecidos, esperanza en un mundo más justo. Envío un saludo muy especial a la Sociedad Internacional de Motricidad Humana, que el Doctor João Tojal y yo fundamos, en la ciudad de São Paulo, en 1997, integrando en ella las diversas Sociedades nacionales. También aquí escucho el indescriptible pedido de mi esposa, de mis hijos, de mis nietos. Compañeros perennes de la jornada breve de la vida, a ellos me une un sueño inviolado: ¡construir el Bien, la Belleza, el Amor! Por fin, digo a todos mis amigos y a todos los hombres de buena voluntad un vivo y vibrante “hasta siempre”. Es que todavía estoy vivo.

En el pensamiento de Manuel Sérgio se observa una postura radical, al afirmar que, con el surgimiento de la Ciencia de la Motricidad Humana, que él ha construido¹⁶⁰, se genera un segundo corte epistemológico con la Educación Física. El primero fue el paso de la gimnasia a la Educación Física. Como profesor del INEF, del ISEF y de la FMH, dice Manuel Sérgio que rápidamente entendió que la Educación Física, que nace a finales del siglo XVII, se instaura en una visión dualista del ser humano, recurre a la idea de hombre-máquina propia del racionalismo y se centra en el cuerpo-objeto.

¹⁶⁰ La pregunta que nos suscita es ¿hasta qué punto un individuo puede proclamar un cambio de paradigma? pues esto contraría la teoría de paradigma en la perspectiva kuhniana según la cual para que haya un cambio de tal tipo se necesita que cambie la cosmovisión o comprensión de la comunidad científica.

Incluso en algunas Universidades de Colombia se entiende la motricidad como una corriente de la Educación Física o como una tendencia contemporánea de la Educación Física, porque aún no se ha desplazado el discurso de la Educación Física por la propuesta de Manuel Sérgio sobre la Ciencia de la Motricidad Humana. Más bien, en algunas universidades la motricidad se ha convertido en una materia, en un seminario, curso y tema de estudio en maestría. También Hurtado (2007) concibe la Motricidad Humana no como una ciencia ni una disciplina, sino como un campo emergente, una forma de mirar.

En casi la totalidad de la obra de Manuel Sérgio se encuentra una misma regularidad en relación con su pensamiento y es la propuesta de una nueva Ciencia de la Motricidad Humana. Por ello, en este autor aún no es posible diferenciar diversos intereses teóricos o momentos de su pensamiento. Más bien, podría decirse que, desde la formulación de su tesis doctoral en 1986, su propósito ha sido posicionar la Ciencia de la Motricidad Humana como soporte teórico y como apuesta política; con ello pretende alejarse de la Educación Física.

La Ciencia de la Motricidad Humana surgió en Portugal y Brasil con Manuel Sérgio desde mediados de 1980. La motricidad tiene condiciones de autojustificarse a partir de una teoría propia, que tiene en cuenta al cuerpo en movimiento, o mejor: el hombre todo tiene una virtualidad para la acción y una intencionalidad motriz u operante, como respuesta personal a los procesos de trascendencia. La motricidad humana es, desde este punto de vista, una estructura trascendental de la vida humana que orienta al ser humana hacia su superación. La motricidad encuentra su dinamismo en una experiencia ontológica de comunicación de cara a una superación. El ser humano es corporeidad¹⁶¹ y, por eso, es movimiento, movimiento que hace gesto, gesto que habla y que se asume como presencia expresiva, hablante y creadora. El intento de posicionamiento de la Motricidad Humana ha llevado a Manuel Sérgio a presentar un glosario¹⁶² para delimitar el campo de estudio.

¹⁶¹ Es necesario señalar que corporeidad en este contexto es cuerpo en perspectiva fenomenológica, es decir, el cuerpo no es por tanto, una propiedad de los objetos, sino que es constitutiva de la propia subjetividad. Cf.: Merleau-Ponty (1975), Arias (1975), Gevaert (1976), Jaramillo (1999), Martínez (1995), Mèlich (1994), Vanegas (2001), Escribano (2004), López (2004a y 2004b), Bech (2005), Planella (2006), Gallo (2006), Henry (2007), Carrillo (2007).

¹⁶² En ocasión al I Congreso de la Sociedad Internacional de motricidad humana realizado en 1999 en Almada, Portugal, un grupo de investigadores de Portugal, Brasil y España decidieron iniciar un estudio para unificar y discutir aspectos terminológicos de la Ciencia de la motricidad humana como: cinefantasía, comportamiento motor, comunicación motora (lenguaje corporal), comunidad científica, conducta motora (acción), corporeidad, corte epistemológico, cultura, cultura motora, desarrollo, Educación Física (o educación motora o educación corporal), epistemología, epistemología regional, ergomotricidad, estética, ética, ideologías, ludomotricidad, ludoergomotricidad, motricidad, intencionalidad operante, obstáculo epistemológico, paradigma, positivismo, práctica teórica, praxis, razón, trascendencia, problemática, signo motor y situación motora. Es así como Kolyniak (2005), hace un análisis crítico del glosario propuesto por Manuel Sérgio y de las contribuciones que en España hace Eugenia Trigo y el Grupo Kontraste. Cf.: Sérgio (2000:153-157), Sérgio (1999a: 267-277) y Kolyniak (2005: 29-37).

6.2 De la Educación Física a la Motricidad Humana

Aunque Manuel Sérgio reconoce el contexto de surgimiento de la Educación Física¹⁶³ afirma que “la Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) procura decir, a su manera, que el pensamiento contemporáneo se distingue por la superación de la tradición racionalista (Descartes, Locke, Kant, Hegel y Husserl) a favor de una praxis como forma originaria de acceso del ser humano a la realidad”. (Manuel Sérgio, 2002a: 40). Hay aquí una interpretación sobre Husserl al situarlo como racionalista y al desconocer sus planteamientos en la Fenomenología. Hay que dejar también claro que la Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) de Manuel Sérgio (2006b) nace bajo una suerte de mixtura por la cantidad de discursos teóricos a los cuales hace alusión¹⁶⁴:

A CMH é contemporânea do legado *hegelo-marxista* de sociedade, onde a evolução histórica se processa em direcção a maior justiça e liberdade; da *perspectiva foucaultiana* do corpo historicamente dependente; da *perspectiva construtivista* de Elias, a qual realça a ligação entre os factores biológicos e os sociais; da *dicotomia entre corpo-objecto e corpo-vivido*, que Merleau-Ponty esclarece e distingue; *do corpo na abordagem psicanalítica* (de Freud a Lacan); *da imagem consumista do corpo*, o qual, segundo Baudrillard, é “o mais belo, precioso e resplandecente de todos os objectos” (A Sociedade de Consumo, Edições 70, Lisboa, p. 212); e enfim de todos aqueles que entraram de questionar “a perspectiva tradicional sobre a natureza da racionalidade” (António Damásio, O Erro de Descartes, Europa-América, Lisboa, p.13). É precisamente contra a perspectiva tradicional que Damásio defende a tese seguinte: “a emoção é uma componente integral da maquinaria da razão” (p.14).

¹⁶³ Como se sabe, la Educación Física moderna nace en el siglo XVII con preocupaciones tanto de la educación como médicas. Como se conoce actualmente en el espacio institucionalizado de la educación, la Educación Física surge en el pensamiento de John Locke, en su texto “*Pensamientos sobre la educación (1693)*”. La Educación Física, en el pensamiento de John Locke, se puede organizar en tres grandes disposiciones: en el cuidado del cuerpo para conservar la salud, en la ayuda para mantener recto el espíritu y en la recreación del espíritu. Locke resalta a la Educación Física como base para una adecuada educación moral e intelectual; sin embargo, al igual que con la educación moral e intelectual, el interés en Locke es preparar al niño para la edad de la razón, cuidando primero del cuerpo y la salud para conservar el cuerpo fuerte y vigoroso, y luego ocuparse de la formación del espíritu. Aunque en Locke hay una tendencia por una Educación Física hacia la salud, se reconoce que la mayor preocupación por una Educación Física en perspectiva médica la introduce el médico suizo Ballesxerd, en 1762 que tiene una orientación fundamentalmente higienista.

¹⁶⁴ Para complementar esta idea, Cf.: Montoya y Trigo (2008), plantean que las teorías que fundamentan la Ciencia de la Motricidad Humana son: el paradigma de la complejidad (Morin, Varela, Maturana), la teoría crítica de la sociedad, la ciencia política y revolucionaria (T. Kuhn, K. Popper, Feyerabend, Adorno, Habermas, Benjamín, Marcuse, Horkheimer), la Teoría del Caos (Bohm y Peat, Prigogine), la educación como práctica de libertad y autonomía (Paulo Freire), la inteligencia creadora (Marina, Marín, Maslow, Rogers, Guilford, de la Torre, de Prado), la teoría del fluir y el ludismo humano (Csikszentmihalyi), la teoría de la acción (Blondel, Gabler, Nischt), la teoría de la comunicación (Watzlawick, escuela de Palo Alto), la teoría ecológica del desarrollo humano (escuela de Kansas, Bronfenbrenner), el sujeto epistémico (Zemelman), la Teoría de las Organizaciones (Capra, Flischman, Aldana, Kastika), la Neurofenomenología (Varela, Husserl, Merleau-Ponty), la Psiconeuroinmunología (Csikszentmihalyi, 1998; Vicens, 1995; Weinstein, 2003) y la inmanencia-Trascendencia (sin autores).

El concepto de praxis lo retoma Manuel Sérgio de Antonio Gramsci, quien planteó una filosofía de la praxis desde el marxismo. Aquí la praxis humana constituye el fundamento de toda teorización, que dicho desde Gramsci, la práctica es así misma teoría. Además, la filosofía de la praxis es pues, para el autor, la filosofía que surge de la estrecha relación entre el pensamiento y la acción, asunto que tuvo gran influencia en Manuel Sérgio en la propuesta de la Ciencia de la Motricidad Humana. Entre los planteamientos que llevan a Manuel Sérgio a pasar de la Educación Física a una Motricidad Humana se encuentran: mientras la Educación Física es sólo “física” y está desligada del pensamiento, porque la expresión “Física” todavía se refiere a lo físico en el sentido cósmico y a una visión del cuerpo centrada exclusivamente en su dimensión física y, en vez de ello, la propuesta de la Ciencia de la Motricidad Humana recurre al concepto de corporeidad de la Fenomenología en tanto el ser humano es corporeidad¹⁶⁵.

Mientras la Educación Física retoma la noción de movimiento humano de Descartes como ese movimiento humano que funciona como una máquina, que se perpetúa en los siglos XVII, XVIII y XIX, influenciado por el desarrollo de la Física newtoniana, que lo hace un movimiento mecánico, en cambio, la Motricidad Humana entiende el movimiento como una acción con intención y propósito para la trascendencia del sujeto y pone la discusión del concepto de movimiento corporal¹⁶⁶ por fuera de los marcos del mecanicismo. Mientras “la Educación Física es sólo una práctica educativa para la formación de maestros”, la Motricidad Humana es un área nueva de conocimiento que pretende formar en: “investigación, organización deportiva, danza, ergonomía, educación especial, rehabilitación, juego deportivo, tiempo libre, recreación y motricidad infantil” (Manuel Sérgio 1994: 53). Esto último que propone el autor para la Motricidad Humana se debe también al escaso conocimiento que tiene el autor del desarrollo que tiene la Educación Física en otros contextos sociales y culturales¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Es necesario señalar que corporeidad en este contexto es cuerpo en perspectiva fenomenológica, es decir, el cuerpo no es por tanto, una propiedad de los objetos, sino que es constitutiva de la propia subjetividad. Cf.: Merleau-Ponty (1975), Arias (1975), Gevaert (1976), Jaramillo (1999), Martínez (1995), Mèlich (1994), Vanegas (2001), Escribano (2004), López (2004a y 2004b), Bech (2005), Planella (2006), Gallo (2006), Henry (2007), Carrillo (2007).

¹⁶⁶ Aunque algunos autores e integrantes de la Red Internacional de Motricidad y Desarrollo Humano como Trigo y colaboradores (1999) y Sergio Toro (2005), no admiten la sinonimia entre motricidad y movimiento corporal.

¹⁶⁷ Por ejemplo en Colombia, la Universidad de Antioquia bajo el nombre de Educación Física, forma Licenciados en Educación Física con énfasis en entrenamiento deportivo, docencia escolar, administración deportiva y motricidad comunitaria. Al mismo tiempo, considera la investigación como un eje transversal de la formación.

Al respecto, hay que decir que la Ciencia de la Motricidad Humana es más bien una propuesta que surge en Portugal y Brasil desde mediados de 1980 y desde entonces, viene problematizando a la Educación Física en algunos conceptos y prácticas educativas, aunque su pretensión final es hacer un corte epistemológico entre la Educación Física y la Motricidad Humana, aún esto no ha sido consensuado por la comunidad académica y, por ello, no se constituye en el paradigma a seguir.

También hay que decir que Manuel Sérgio no ha planteado, hasta el momento, un entramado teórico que permita establecer diferencias conceptuales entre la Educación Física y la Motricidad Humana. Ejemplo de ello es que el autor se contradice al admitir que la Educación Física ha trabajado en la Motricidad Humana: en las conductas motoras de base (que son más o menos instintivas), en las conductas neuromotoras (ligadas a la maduración del sistema nervioso), en las conductas perceptivomotoras (ligadas a la conciencia y la memoria), pasando por la motricidad típica del deporte, la danza, llegando a la gerontomotricidad, la ergomotricidad y la rehabilitación (Manuel Sérgio, 2002a: 50). De esto se puede deducir que si Manuel Sérgio admite que la Educación Física ha trabajado en la Motricidad Humana, no deja claro entonces donde se separa de la Educación Física, porque al parecer, la Ciencia de la Motricidad Humana contiene la Educación Física, más aún, el mismo autor afirma que “sin la Ciencia de la Motricidad Humana (el deporte, la danza, la ergonomía, la rehabilitación, etc.), la Educación Física no tendría sentido y sin la Educación Física, la Ciencia de la Motricidad Humana no tendría historia” (Manuel Sérgio, 2002a). Otra contradicción del autor se observa al proponer como subsistemas de la Motricidad Humana el deporte, el juego deportivo, la gestión deportiva, la danza (iguales que la Educación Física), la ergonomía, la rehabilitación, la fisioterapia y la educación especial (Manuel Sérgio, 1999a).

En estos ejemplos se encuentra distante el propósito que supone exponer el autor con la Motricidad Humana, donde se espera que el movimiento humano trascienda aquéllos subsistemas, que no son más que una repetición de los contenidos tradicionales de la Educación Física que estudia, en mayor medida, el movimiento mecanizado de conformidad con el modelo ‘cuerpo máquina’ a la luz de la Biología, la Fisiología, la Kinesiología y la Biomecánica, aquí entonces el autor no esclarece el cambio conceptual entre el movimiento corporal que se explica a partir del cartesianismo y el fenomenológico.

Del mismo modo, en el planteamiento que hace de la Ciencia de la Motricidad Humana como un paradigma emergente, el autor critica a la Educación Física en tanto “considera que se centra en el desarrollo de las capacidades físicas y que sus estudios se concentran única y exclusivamente en el deporte” (Manuel Sérgio, 1994: 52, 53). Con esta crítica, dice que: la Ciencia de la Motricidad Humana es anti dualista, se apoya en los fundamentos de la Fenomenología y la hermenéutica, le interesa los estudios relativos a la conciencia corporal y los planteamientos cognitivistas, y para evitar las explicaciones mecanicistas de corte positivista, con respecto al movimiento corporal, prefiere la noción de motricidad (Manuel Sérgio, 1994). Al respecto, hay que decir que si un nuevo paradigma trae consigo un cambio de conceptos, problemas, soluciones y métodos que abren nuevos horizontes de comprensión, la Ciencia de la Motricidad Humana no ofrece aún suficientes explicaciones teóricas a ciertos fenómenos y a pesar de que postule teorías alternativas, no ha logrado romper o desplazar el paradigma de la Educación Física hasta entonces concebido. Tampoco la Ciencia de la Motricidad Humana, como paradigma emergente, se convierte en un modelo para la investigación porque la mixtura teórica que ofrece el autor no permite establecer cambios de significado por lo menos de términos o conceptos básicos de una teoría a la otra como cuerpo y movimiento corporal. Un cambio de paradigma exige una nueva manera de comprender el mundo y ofrece maneras nuevas de “ver”. En síntesis, el nuevo paradigma que plantea Manuel Sérgio no se convierte en una nueva rama del saber.

6.3 La Motricidad Humana como movimiento intencional

Manuel Sérgio (2005a: 50) define la motricidad humana como “la energía para el movimiento centrífugo y centrípeto de la personalización. En otras palabras, es la energía para el movimiento intencional de superación (o de trascendencia) en todos los niveles: físico, político y espiritual”. El término trascendencia, que significa literalmente, *trans-ascendere*, subir allá lejos, lo utiliza este autor para referirse a un movimiento que es intencional siempre y cuando esté en dirección de superar ciertos límites en la idea del desarrollo humano. En este sentido, “la trascendencia se postula como una condición *a priori* para que el movimiento sea verdaderamente humano” (Manuel Sérgio, 1999a: 239). El empeño del autor al plantear la motricidad como aquel movimiento que se dirige intencionalmente hacia un desarrollo humano, tiene como base que el hombre no es un

ser acabado ni completo, sino que existe en él un principio autopoietico¹⁶⁸ de autotransformación que le permite, cada vez, ser ‘más y mejor’.

El movimiento intencional se puede ilustrar con la noción misma de fin en relación con la idea de causa en sentido aristotélico, pues el fin es causa final o aquello por lo cual o en vista de lo cual, algo se hace. Así, la trascendencia es fin (o causa final) del movimiento intencional, pues el hombre se mueve con el fin de conseguir ser más o mejor, y aquí radica entonces la noción de Motricidad Humana. La trascendencia, que también a veces la denomina el autor personalización, está asociada con el ser más y mejor; éste es entonces el fin o el propósito al que apunta la ejecución de la acción o del movimiento.

La idea que tiene Manuel Sérgio (1999a) es que el hombre, como un ‘ser en potencia’, tiene que autodeterminarse y responsabilizarse; esto supone que el movimiento produzca un efecto en el ser humano que le permita la trascendencia. En el autor se observa una idea de formación como posibilidad de perfeccionamiento porque si el movimiento adquiere un carácter de finalidad, que ha de realizarse como algo menos mecánico, se convierte en una acción con sentido. Sin embargo la reflexión sobre lo trascendental requiere un apoyo más fenomenológico, al igual que este se remora trascendentalmente por encima de sí mismo –ser más y mejor–. Lo trascendental como idea de formación significa analizar el fenómeno del movimiento corporal como experiencia de sí mismo, como realización.

Esto es de especial relevancia respecto a la idea de trascendencia que el autor describe como *ir más allá* con el moverse, lo cual significa que moverse con una intención, es también abrir el movimiento corporal a su dimensión trascendental. Pues, como “el objeto de estudio de la motricidad es el desarrollo humano” (Manuel Sérgio, 1999a: 36), también hay que admitir que la principal característica de la acción en este autor no se refiere a una *Kinesis* vacía de intencionalidad sino que es una acción dotada de finalidad, “conducta motora (acción) es un comportamiento motor que es portador de significado, de intencionalidad, de conciencia clara como expresión de vida, vivencia y convivencia” (Manuel Sérgio, 1999a: 270).

¹⁶⁸ Manuel Sérgio retoma el término autopoietico de Francisco Maturana y Humberto Valera, quienes consideran que la organizaron que define al ser vivo es la organización autopoietica. El término es derivado del griego (*autos- poiein*: auto-producir) y designa el proceso por el que un sistema con organización se auto-produce y auto-reproduce.

A su vez el concepto de trascendencia incluye la idea de superación porque supone un 'más allá' del punto de referencia. "El uso del término trascendencia no tiene un sentido religioso" (Manuel Sérgio, 2007:17), sino que está muy referido a potenciar una dimensión sapiencial, que "si algo es trascendente es porque es superior a algo inmanente. Un ejemplo de ello se encuentra en el significado mismo de acto o acción en sentido aristotélico"¹⁶⁹ (Manuel Sergio, 2006b). Que el movimiento humano permita la trascendencia se debe a que el movimiento sale del sujeto y, en esa medida, es superior, pues a través del movimiento, el sujeto va más allá de lo que es. Esta idea se parece a la reflexión de Husserl (1997) del 'yo puedo', a un sujeto de capacidades, a un sujeto de voluntad, activo y agente. La capacidad no es un poder vacío sino una potencialidad positiva; decir que el movimiento sale del sujeto se desliga de cualquier idea mecánica de ser movido, tal y como la hemos expuesto en la primera parte y, en tanto es un movimiento intencionado, permite que del sujeto mismo emerja la capacidad de ser más y mejor o de superación. Para Manuel Sérgio (1999a: 39), la motricidad encuentra su dinamismo en una experiencia ontológica que va hacia la superación. Es que el ser humano es corporeidad y por eso, es movimiento, movimiento que hace gesto, gesto que habla y que se asume como presencia expresiva, hablante y creadora.

Manuel Sérgio entonces usa el concepto de trascendencia ligado a la idea de intencionalidad pues la definición de Motricidad Humana está referida al movimiento intencional para la trascendencia. Con el concepto intencional se está haciendo referencia aquel movimiento que tiende a proyectar una meta, un interés, un sentido, un significado, lo cual equivale a decir que la motricidad se orienta hacia alguna finalidad, como aquel movimiento que, en tanto es consciente, se dirige a una intencionalidad de acto o conciencia tética que aquí se entiende como representación, lenguaje y juicio.

¹⁶⁹ Por un lado, hay actos (o acciones) como el cortar o el disparar; por otro lado, hay actos (o acciones) como el sentir o el pensar. Los primeros son propiamente movimientos, en efecto hay diferencia entre el acto y el resultado del acto. Los segundos son actos en sentido propio y actos completos, en efecto, es lo mismo el acto y el resultado del acto. Ahora bien, los actos (o acciones) de la primera especie son de carácter transeúnte, la acción de que se habla en ellos es un *actio transiens*, que sale del sujeto. Los actos de la segunda especie, son, en cambio, formas de la *actio manens o permanens*, se trata de una acción inmanente porque permanece en el sujeto mismo que la ejecuta (Ferrater, 2002: 3566).

Con la idea de un movimiento intencional, Manuel Sérgio expone que el movimiento puede ayudar a la trascendencia porque indica que la acción arroja un “sentido intencional” (Husserl), idea que está anclada al querer captar el fin de la Motricidad Humana. La intencionalidad de la Motricidad Humana, como lo plantea Manuel Sérgio deja expuesto que el movimiento humano debe dar cuenta de un para qué, un para qué interno que supone un anclaje a la conciencia.

Para Manuel Sérgio “el tema rector a nivel de la Motricidad Humana es la intencionalidad de la conciencia” (Manuel Sérgio, 1999a: 26) y esta visión que tiene se asemeja a lo que en nuestro planteamiento inicial hemos denominado o concebido como intencionalidad de acto. Sin embargo, hay que señalar que la motricidad en la Fenomenología, es la forma más originaria de intencionalidad motriz (Van Den Berg, 1952; Buytendijk, 1957; Merleau-Ponty, 1975; Barbarás, 1992), estos autores consideran que el conocer es un contacto directo con la realidad y la primacía del movimiento corporal le corresponde a la experiencia misma del moverse, no al concepto. Para indicar la noción de experiencia se usa con frecuencia el término prerreflexivo, que alude a esa intencionalidad motriz que es también antepredicativa; de ahí que, en perspectiva fenomenológica, la motricidad es intencionalidad motriz y con ello también se hace alusión a que es el movimiento el que nos pone en contacto con el mundo.

De otra parte, para la Fenomenología del cuerpo, la motricidad no es un movimiento mecanizado, sino más bien una intencionalidad prerreflexiva y antepredicativa y es, además, una conciencia perceptiva, que sólo puede ser una conciencia encarnada. En cambio, para Manuel Sérgio (1999a: 149), la motricidad es claramente un movimiento corporal representado, pensado y anclado a la conciencia; además, como la Motricidad Humana supone la existencia de un ser no especializado y carenciado, abierto al mundo, a los otros y a la trascendencia, se concibe al hombre como un ser itinerante y prático que persigue, aprende, crea y realiza valores. La motricidad se sitúa también como una capacidad para el movimiento hacia el desarrollo humano (Manuel Sérgio, 1999a: 203), dicho de otro modo, la Motricidad Humana es “una capacidad para el movimiento centrífugo de personalización” (Manuel Sérgio, 1999a: 148), en el cual el hombre conoce y se conoce, transforma y se transforma.

En consecuencia, hay que decir que en Manuel Sérgio hay ambivalencia entre el concepto de intencionalidad de acto y la intencionalidad motriz; esto se reafirma cuando dice: “la fenomenología ha puesto más atención en la noción de intencionalidad (la fenomenología sería así mismo, por definición, la ciencia de la conciencia de alguien o de alguna cosa), pues toda conciencia es conciencia de algo” (Manuel Sérgio, 1999a: 124). La Ciencia de la motricidad, acoge el concepto de intencionalidad como aquella que tiene su sede en la conciencia; por ello afirma Feitosa (2006: 33) que “no se puede estudiar la Motricidad Humana sin tener un interés especial por la conciencia”.

En concordancia con lo anterior, la concepción de Motricidad en Manuel Sérgio, no se acoge a los fundamentos de la Fenomenología porque aquí la motricidad es la forma más originaria de intencionalidad motriz, por lo tanto, no se corresponde con un acto de pensamiento o conciencia ‘pura’. Ahora bien, la noción de intencionalidad en este autor ha de ser entendida, más bien, como finalidad, y propósito, pues el sujeto de la Motricidad Humana se constituye y trasciende en la medida que la dirección del movimiento tiende hacia un fin, un propósito, una función y, por supuesto, una intención que proyecta una idea de hombre: ser más y mejor.

6.3.1 La Ciencia de la Motricidad Humana

Cuando Manuel Sérgio propone la Motricidad Humana¹⁷⁰ como objeto de estudio, supone la existencia de vacíos en el campo de la Educación Física, pues considera que ésta no incluye sino el campo educativo de sus profesionales, mientras que, como especialistas de la Ciencia de la Motricidad Humana, abarca todas las conductas¹⁷¹ o situaciones motoras (tanto individuales como colectivas), desde el juego, el deporte, la danza, los ritos religiosos, incluso la reeducación, la rehabilitación, pasando por la ergonomía, por cualquier tipo de destrezas, por la conducta motora, por la comunicación motora y por la expresión corporal (Manuel Sérgio, 1987: 152), estos profesionales incursionan en el campo de la educación, la salud, el tiempo libre, el trabajo y el deporte.

¹⁷⁰ Por los objetivos de esta tesis doctoral, no se hace ningún análisis sobre la científicidad de la motricidad humana. Y aunque se reconocen algunos trabajos que se acercan a esta problemática, aun se hace necesario hacer una revisión epistemológica del carácter de Ciencia de la Motricidad Humana, tal como lo propone Manuel Sérgio. Entre los estudios que han hecho aproximaciones a esta problemática se encuentran: Oro (1997), Feitosa (1993) y Kolyniak, 2005).

¹⁷¹ Conducta motora (acción) es un comportamiento motor en cuanto es portador de significado, de intencionalidad, de conciencia clara como expresión de vida, vivencia y convivencia (Manuel Sérgio, 1999b: 270).

A su vez, Manuel Sérgio (1999a: 152) insiste en que “las Facultades de Educación Física deberán pasar a llamarse Facultades de Motricidad Humana (FMH)”. Al parecer, Manuel Sérgio pretende mostrar que la Educación Física (la que el mejor conoce en Portugal, Brasil y España) se ha quedado en el mero instrumentalismo, en la enseñanza de técnicas y circunscrita al desarrollo de capacidades físicas con una explicación meramente anátomo-fisiológica; por ello, cuando el discurso de la Motricidad Humana de Manuel Sérgio llega a Colombia, se reconoce que hace aportes al área de la Educación Física, pero también se le critica el hecho mismo de que no dice algo nuevo frente a los elementos que constituyen la Motricidad Humana, porque no logra salirse del campo de la Educación Física.

Como para este autor la Educación Física no tiene un discurso propio, intenta encontrar la teoría correspondiente a la práctica de los profesores de Educación Física y, por ello, la respuesta es que dicha teoría es la Motricidad Humana (Manuel Sérgio, 2001a: 59). Como para este autor “la práctica surge antes que la teoría” (Manuel Sérgio, 2002a: 40), considera que en la Educación Física existe la suficiente práctica para preguntarse cuál es la teoría unificadora que le corresponde. En este autor existe indudablemente una separación entre teoría y práctica, en tanto considera que la Educación Física es tan sólo una práctica que carece de fundamentos teóricos. Sin embargo, hay que admitir que ésta es una idea muy reducida de la historia del saber disciplinar de la Educación Física, pues es imposible, actualmente, concebir una práctica que no vaya referida a una teoría general y que no esté iluminada por la teoría.

Al mismo tiempo, Manuel Sérgio (2006b) acentúa que la Ciencia de la Motricidad Humana estudia “el cuerpo en acto” en el campo de las Ciencias Sociales. “La Motricidad Humana habla del tránsito de lo físico al cuerpo en acto o acción” (Manuel Sérgio, 2005a, 51). Con el postulado del cuerpo como acto, el autor pretende mostrar que es por la Motricidad Humana como, en primer lugar, nos afirmamos como seres vivos. Además, al delimitar el objeto de estudio de la Motricidad Humana como cuerpo en acto, como cuerpo vivo, en movimiento intencional, se le concede prioridad a la persona en acto de trascendencia y no a la dimensión física o del cuerpo-objeto. El cuerpo en acto no se hace sin la Motricidad Humana, sin el estudio del movimiento intencional porque éste apunta al desarrollo humano. “No es pensando que somos, más es siendo que pensamos y es motricidad” (Manuel Sérgio, 2005a: 51).

La Ciencia de la Motricidad Humana no estudia la dimensión física del ser humano, sino la persona como totalidad en movimiento intencional de trascendencia (o superación). Por ello, dice Manuel Sérgio (2006b) que las expresiones ciencia de las actividades físicas, ciencia de la Educación Física, pecan por defecto. Lo mismo acontece con las ciencias del deporte, ya que el cuerpo en acto no se circunscribe a la práctica deportiva, pues el deporte no resume toda la motricidad. Por ello, se constituye en un desafío, para la epistemología de la motricidad, la clarificación del sentido del movimiento humano, que va más allá de la mera realización física y mecánica, puesto que el término trascendencia se vuelve insuficiente y abstracto para entender al hombre en movimiento en diferentes contextos, por ejemplo en la escuela, el deporte, el ocio, etc.

Si bien la Ciencia de la Motricidad Humana exige el paso del cuerpo-objeto al cuerpo-sujeto, en la que el cuerpo no se reduce a un simple organismo, sino que es una red de intencionalidades, un horizonte de posibilidades, una fuente de comunicación con el otro, el autor señala que la Educación Física se quedó demasiado en el cuerpo-objeto, en la dimensión de lo físico siguiendo las tendencias del racionalismo. En cambio, Manuel Sérgio (2001b: 75) considera que las clases de Educación Motora (o de Educación Física), el deporte, la danza, la ergonomía, la rehabilitación, etc., deben transformarse a partir de un llamado a principios en el que se evidencie la necesidad de la Motricidad Humana en la construcción de la libertad y de la igualdad, en el combate contra las desigualdades y la exclusión, en la promoción de un mundo más justo y más fraterno ¿Para qué se mueve el ser humano? Por cierto, ¡para hacer un mundo mejor!

Por consiguiente, para Manuel Sérgio (2005a: 57) “la Motricidad Humana significa un nuevo paradigma de saber y de ser, porque todos los paradigmas clásicos, simplificadores y fragmentadores deberán transformarse en complejos y dialogantes, porque sólo puede ser un movimiento intencional de trascendencia”. Aquí el autor refiere que “la Motricidad Humana en cuanto ciencia actual es por tanto, abierta, autopoiética, autorreferente, en proceso continuo de organización, producción y reproducción” (Manuel Sérgio, 2005a: 50); en cambio, la Educación Física se inscribe en un modelo fisicalista, mecanicista, por esto, la Educación Física ve nacer una nueva Ciencia, la Motricidad Humana, que ve en la gimnasia, el juego, el deporte, etc., no sólo la dimensión física o biológica, sino personas en movimiento intencional.

El autor también presenta una ‘matriz disciplinar’¹⁷² con las siguientes características¹⁷³: autorganización subjetiva, complejidad-conciencia, relación naturaleza-cultura, praxis transformadora, cinefantasía, el todo en relación con las partes y el lenguaje (Sergio, 1994: 50-52; Sergio, 2000: 142-144).

Autorganización subjetiva. Porque el hombre es radicalmente sujeto, es siempre capaz de ser algo más allá de sus propios determinismos. La motricidad como intencionalidad operante vincula la subjetividad y sintetiza el empeño del hombre por encontrar sentido y realización. Aquí radica la noción de sujeto, la cual extrae Manuel Sérgio de Edgar Morin, para quien son tres los trazos que definen la noción de sujeto: “ego-autocentrismo, ego-autorreferencia y ego-autofinalidad”. Por ello el ser humano es una organización que se genera a sí mismo en función de sus necesidades vitales. Es esta organización en la que se inserta la motricidad para intentar romper con ser un simple movimiento físico. Intimidad y apertura es lo que revela la motricidad del hombre, como ser existente y coexistente.

La *complejidad-conciencia*. Es una expresión extraída de Teilhard de Chardin, para quien, en cuanto mayor es la complejidad de un ser, más elevado será su grado de psiquismo, que lo lleva a proyectarse desde la misma complejidad. La motricidad es una dimensión, entre otras, de lo humano, y es en sí misma conciencia y, por consiguiente, está inevitablemente inmersa en la complejidad y de ella misma emerge.

La relación entre *naturaleza y cultura*. Hace relación a la marca profunda e inevitable de la configuración del ser humano. Lo que realmente define al hombre como humano es su capacidad para trascender los determinismos biológicos. A partir de la corporeidad, el hombre puede sustituir lo biológico y lo físico por la cultura, que lo determina en relación con los otros, explica la acción y orienta su destino. Así es como legítimamente se afirma como hombre.

La *praxis transformadora*. Dado que el ser humano es un ser carente de órganos especializados, según Arnold Gehlen, el hombre necesita de la motricidad y de la Educación Física porque él se hace haciendo en forma reflexionada, y es a partir de la praxis como el hombre abre acceso a la trascendencia (de ser más y mejor) y toma

¹⁷² Cf.: es el término que utiliza Manuel Sérgio (1994: 50) para referirse a estas características.

¹⁷³ Por su parte, Feitosa (1993: 96), amplía el cuerpo teórico que propone Manuel Sérgio con respecto a las características de la motricidad humana y presenta una matriz teórica, que, según la autora, se constituye en un marco conceptual para comprender el paradigma de la Ciencia de la Motricidad Humana. Los elementos son: carencia, intencionalidad, movimiento, praxicidad, lenguaje, ludicidad, intersubjetividad, trascendencia y totalidad.

conciencia de que no es un objeto, sino un sujeto hacedor de la historia. El hombre, como ser práxico, se dirige constantemente en dirección de trascendencia.

La *cinéfantasía*. Expresión que retoma Gehlen (1993: 67), quien dice que “la Motricidad Humana está exenta de instintos, se va aprendiendo en el movimiento mismo y en el modo de ejecutarlo, en lo cual es como el lenguaje”. Además, para este autor, la Motricidad Humana depende de una decisión inequívoca en la que se funden la conciencia y la imaginación. Cualquier movimiento que realizamos, como producto de la imaginación, despierta en cada uno de nosotros diversas sensaciones y permite la creación de otros movimientos.

El *todo en relación con las partes*. El hombre no es tan sólo simple individuo biológico, sino que es eminentemente social, y la motricidad no es un fenómeno aislado, es más una relación y expresión del ser humano total, que revela los aspectos ontológico-existenciales, complementándolo con los aspectos lógico organizacionales de la vida.

El *lenguaje*. La motricidad es también lenguaje y expresión que permite la comunicación, es lenguaje corporal. Una conducta motora es una significación vivida y, como tal, es única. De hecho, una conducta motora es irrepetible e intransferible.

Manuel Sérgio presenta estas características con el fin de conferir sentido a la Ciencia de la Motricidad humana como un nuevo campo de conocimiento que debe superar la tradición cartesiana de la Educación Física y anunciar el paso de una concepción Física del movimiento corporal al movimiento intencional para la trascendencia (o superación). En estos planteamientos se puede ver la mixtura teórica que hace el autor para promover la Ciencia de la Motricidad humana que pretende generar cambios conceptuales con respecto a la Educación Física. No obstante, si el punto de partida es el conflicto o la insatisfacción por la Educación Física, entonces la nueva concepción se puede volver sugerente, ahora bien, lo que no se vuelve es coherente con la noción de paradigma de Kuhn, como se explicó anteriormente, ni con la idea de corte epistemológico de Bachelard¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Cf.: Hurtado (2007), quien cuestiona los conceptos de paradigma y crisis paradigmática en Manuel Sérgio cuando propone un corte epistemológico entre la Educación Física y la Ciencia de la Motricidad humana.

6.3.2 La cinantropología en sinonimia con la Ciencia de la Motricidad Humana

Etimológicamente, Cinantropología, viene del griego κίνησις (movimiento), άνθρωπος (hombre) y λόγος (palabra, tratado); significa entonces, discurso del hombre en movimiento¹⁷⁵. A Manuel Sérgio (2000: 147) le interesa estudiar el movimiento que signifique cualquier cosa, que represente un acto, un estado, un pensamiento; de ahí que el movimiento tome el nombre de Motricidad Humana. Por ello, para el autor, Cinantropología es la “Teoría o Ciencia de la Motricidad Humana que explica las conductas motoras en el orden del desarrollo global del individuo en una sociedad y tiene como fundamento simultáneo lo físico, lo biológico y lo antropológico” (Manuel Sérgio (1999a: 268). Sin embargo, llama la atención que para Manuel Sérgio (1999a: 268) la Cinantropología se centra entonces en la comprensión y explicación de las conductas motoras en sentido general. Esto genera confusiones en la propuesta de Manuel Sérgio, ya que en repetidas ocasiones dice que Educación Física es algo diferente a la Motricidad Humana y, más contundentemente, dice que rompe con la Educación Física, pero cuando se refiere a conducta motora está haciendo alusión precisamente a la forma de movimiento que tradicionalmente utiliza la Educación Física.

Manuel Sérgio (2006a) plantea una matriz teórica para la Ciencia de la Motricidad Humana (¿Cinantropología?) que, extensiva a todos los dominios de la Motricidad Humana, presenta una subdivisión *lúdico-agonística* (el deporte, la danza, la gimnasia, el juego deportivo, el circo, etc.); y otra más de índole comportamental, donde tiene cabida el *homo faber* (el trabajo), el *homo religiosus* (la religión, entendida aquí como el conjunto de conocimientos, de acciones y de estructuras con el que el hombre expresa reconocimiento, dependencia y veneración hacia lo sagrado), el *homo culturalis* (el hombre como agente y factor de cultura), etc.

¹⁷⁵ José María Cagigal (1972) también se refiere a la cinantropología como aquella vertiente científica de la Educación Física; Jean Le Boulch (1971), se refiere a la ciencia del movimiento humano; Pierre Parlebas (1981) propone la Praxiología Motriz como el estudio científico de la acción motriz. Son autores que muestran una reflexión centrada en el objeto de estudio de la Educación Física.

Por su parte, Manuel Sérgio, al igual que José María Cagigal, reconoce que la Cinantropología fue propuesta por el Instituto de Educación Física de la Universidad de Lieja (Bélgica) para designar la ciencia del movimiento humano. En Manuel Sérgio (1981; 142:18) las expresiones cultura física y Educación Física no ayudan a designar el objeto de la ciencia del movimiento humano.

Para poder probar la aparición de la Cinantropología, entre las Ciencias Sociales o Humanas, Manuel Sérgio recurre a los siguientes conceptos de la filosofía de Louis Althusser¹⁷⁶: problemática, corte epistemológico (categorías donde resuena, indiscutiblemente, Gaston Bachelard), práctica científica, práctica filosófica, dialéctica, totalidad e ideología. Son conceptos que en su conjunto, según Manuel Sérgio, fundamentan una epistemología de la Motricidad Humana.

Manuel Sérgio (2006a) llega a proponer que la motricidad hace el corte epistemológico¹⁷⁷ con la Educación Física. La Ciencia de la Motricidad Humana hace una ruptura con la Educación Física de tradición dualista, racionalista, positivista, incapaz de percibir la totalidad humana, que es la síntesis de tres dimensiones: el físico, el biológico y el antropológico (Manuel Sérgio, 2006a).

Mientras Manuel Sérgio sitúa la Educación Física en el campo de la Biología y la Pedagogía, dada la gran influencia de la Educación Física en el área de la salud y en la educación, ubica la Cinantropología en las Ciencias Sociales, como aquella que estudia al hombre en movimiento humano; a su vez, “es una ciencia del hombre, que genera conocimiento en torno al comportamiento motor, considerado esta naturaleza y cultura; y por ser cultura es cada vez más específicamente humano” (Manuel Sérgio, 1981: 130). Este autor ve al hombre en movimiento, en situación de juego, de deporte, de danza, etc., y desde acá forma los contenidos de la nueva Ciencia de la Motricidad Humana. Con esta propuesta el autor también le adjudica a la Motricidad una posibilidad de no centrarse sólo en la dimensión física del hombre (*res extensa*); por ello, prefiere hablar del ser humano que se mueve.

¹⁷⁶ Una de las razones que expone Manuel Sérgio (2006a) sobre el por qué se fundamenta en los presupuestos teóricos de Louis Althusser, se debe al hecho de que en este autor se conjuga la complementariedad de dos análisis: el epistemológico y el político; para Manuel Sérgio son indisolubles el progreso científico y la humanización progresiva de la sociedad. Una ciencia se distingue por dos criterios: por su perfección formal y por proveer una correcta explicación de los fenómenos, en fase de investigación. La ciencia es también un fenómeno social.

¹⁷⁷ Aunque Manuel Sérgio acoge los conceptos de corte epistemológico de Gaston Bachelard y Louis Althusser, es común encontrar los términos paradigma, propuesto por Kuhn, y episteme, de Foucault, conceptos que en la obra de Manuel Sérgio parecen ser idénticos.

6.4 El cuerpo en la Motricidad Humana como sistema complejo

Manuel Sérgio, al mostrar que la Motricidad Humana se fundamenta en una perspectiva fenomenológica, es consecuente al señalar que la concepción de cuerpo en la Motricidad Humana es cuerpo sujeto, cuerpo que somos (*Leib*) y esta mirada es diferente a la concepción del cuerpo en la Educación Física que es cuerpo objeto, cuerpo que tenemos (*Körper*). En este sentido, Manuel Sérgio (2003a: 29, 30) dice que pasar del cuerpo-objeto al cuerpo-sujeto implica entender el cuerpo como complejidad humana (cuerpo-alma-naturaleza-cultura), que se asienta en dos grandes ejes: el biológico y el relacional; es decir, el cuerpo es naturaleza y cultura.

La Fenomenología distingue, por primera vez, el cuerpo objeto (*Körper*) del cuerpo sujeto (*Leib*). La expresión Educación Física surge en el contexto de cartesianismo, donde el cuerpo era tan sólo físico (*Körper*), y ésta es una de las razones que lleva a Manuel Sérgio a considerar que la Ciencia de la Motricidad Humana hace un corte epistemológico con respecto al concepto de cuerpo que tiene la tradición de la Educación Física, porque la Motricidad Humana pasa del cuerpo-objeto al cuerpo-sujeto. De este modo, la concepción de cuerpo o corporeidad en perspectiva fenomenológica es un concepto central en la Motricidad Humana y, por ello, el autor cuestiona que “la Educación Física prefiere la educación del cuerpo-objeto y la Ciencia de la Motricidad Humana prefiere el cuerpo-subjetivo o cuerpo propio” (Manuel Sérgio, 1999a: 30).

Del mismo modo, para Manuel Sérgio (1999a: 139) “el cuerpo-sujeto extingue los dualismos existentes y se sintoniza con el paradigma de la complejidad”, con ello quiere hacer alusión al cuerpo como un sistema complejo que está compuesto por varias partes que están interconectadas o entrelazadas. Como resultado de las interacciones entre elementos, surge la idea de un cuerpo que no puede explicarse a partir de las propiedades de los elementos aislados.

Este autor se revela claramente influenciado por las propuestas del físico-químico Ilya Prigogine y a partir de este autor retoma el concepto de complejidad y, desde aquí, sostiene que el cuerpo es un sistema complejo “en tanto el ser humano emerge de una complejidad donde el cuerpo es espíritu y el espíritu es cuerpo” (Manuel Sérgio, 2003a: 74). Hay, para Manuel Sérgio, interrelaciones entre cuerpo-espíritu y naturaleza-cultura, como si se tratase de subsistemas que interactúan y constituyen la complejidad de un

cuerpo sistémico. Este autor sigue de cerca el pensamiento de Edgar Morin, quien establece que hay dos paradigmas concernientes a la relación *hombre-naturaleza*. En el primero, se incluye lo humano en la naturaleza, hace del hombre un ser natural y reconoce la naturaleza humana. El segundo prescribe la disyunción entre estos dos términos y determina lo que hay de específico en el hombre por exclusión a la idea de naturaleza.

Como ambas posturas impiden concebir la unidualidad de la realidad humana e impiden igualmente concebir la relación a la vez de implicación y de separación entre el hombre y la naturaleza (Morin, 1999), sólo un paradigma complejo de implicación/distinción/conjunción permitiría tal concepción. Con base en esta idea de la complejidad, Manuel Sérgio hace referencia al concepto de cuerpo sistémico, ya que, con la complejidad, el hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin naturaleza humana y no hay mente, es decir, capacidad de conciencia y pensamiento, sin cultura. Por ello la unión de ambos conforma lo complejo.

Mientras a la luz de la Fenomenología del cuerpo “el cuerpo es espíritu y el espíritu es cuerpo se debe a una postura del sujeto encarnado, donde hay una espiritualización de la carne y una encarnación del espíritu” (Escribano, 2004), en la propuesta de Manuel Sérgio hay una apuesta por ver el cuerpo como un sistema complejo, donde no sólo convergen las tensiones o dualismos naturaleza-cultura, cuerpo-alma, sino que también se une a la idea de un concepto de cuerpo que va de las partes al todo; por ello, Manuel Sérgio (2001b: 38) puede decir del cuerpo que, en sí mismo, es el discurso de un sistema de interrelaciones en lo físico, lo biológico, lo psicológico, lo social y en lo espiritual, que se revelan en función de la complejidad humana.

Feitosa (2006: 105), en la interpretación que hace del cuerpo en Manuel Sérgio, menciona que para hablar del cuerpo el autor se ayuda del ‘paradigma consciencial’. En este paradigma entonces, el cuerpo es comprendido como un espacio de manifestación de la conciencia. Este espacio es asociado con la complejidad, como un espacio múltiple denominado ‘holosoma’, compuesto por cuatro vehículos de la conciencia: soma (vehículo biológico), psicósoma (vehículo de las emociones), mentalsoma (vehículo de las ideas), y holochara (vehículo energético). Esta concepción de cuerpo, como un sistema complejo que constituye el *holosoma*, lleva nuevamente a la separación cuerpo-conciencia, que

trata de encajar la conciencia ‘en el’ cuerpo para hacer del movimiento humano una acción intencional, pues la autora pretende mostrar la ruta para ver cómo se demuestra el estado de conciencia en el cuerpo en el momento de la acción.

Podemos ver que para Manuel Sérgio (1999a: 182) el cuerpo, que adjetiva humano, no es sólo lo que la Fisiología describe, ni lo que la Anatomía designa, ni lo que la Biología en general refiere, pues el cuerpo es la materialización de la complejidad humana. Sin embargo, el autor en esta denominación del cuerpo como un sistema complejo establece una diferencia entre cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto, pues su conclusión es que mi cuerpo no es sólo físico en sentido cartesiano del término, sino que el cuerpo es el fundamento de toda existencia, de mi propia subjetividad. En este sentido, “la motricidad humana es también cuerpo en acto, es un espacio de signos de donde emergen la carne, la sangre, el deseo, el placer, la rebeldía, emociones y sentimientos” (Manuel Sérgio, 2007: 35).

Manuel Sérgio (1995a), intentando hacer una aproximación a la noción de motricidad, dice que el hombre, espíritu encarnado o carne animada por el espíritu, se realiza y se comprende *en la y desde la experiencia*. Pero no como *un ego cogito (el ego que piensa y reflexiona)*, de rigor matematizado, sino desde la experiencia de actos concretos. El análisis existencial del cuerpo que hace el autor habla de una estructura dinámica, que es la esfera misma de la corporeidad. Porque el cuerpo se hace motricidad. Y aquí está el paradigma emergente: el hombre moviéndose con sentido y contenido, el contenido del deseo y el sentido de la transcendencia. De hecho, “toda la experiencia del ser humano es una sucesión de superaciones, de transcendencias, en dirección al ser más, a lo completo. Y esa trayectoria necesita de un sentido que, más que una dirección, es una razón de ser” (Manuel Sérgio, 2005a:37).

Además para Manuel Sérgio es importante señalar que tenemos conciencia, pues ésta vela y revela aquéllo para lo que se orienta y, en lenguaje fenomenológico, se denomina, *objeto intencional*, pues toda la *noesis* se refiere a una *noema*. El hecho de que el hombre sea un proyecto inacabado permite que la motricidad se distinga por una nueva conciencia y no por una inconsciencia.

Para Manuel Sérgio (1995a: 30) “hay una íntima unión entre pensamiento-corporeidad que la motricidad constituye y revela exteriormente. Pero no hay un lugar donde resida la diferencia entre la motricidad y la corporeidad porque ambas hacen parte de la misma complejidad biológica”. Llama la atención que el autor reduzca esta complejidad a la dimensión biológica. Ésta es una idea que se queda básicamente anunciada en la obra del autor, puesto que al estudiar su obra se encuentran vacíos en el desarrollo teórico del significado que tiene el cuerpo en la Motricidad Humana desde la Fenomenología del cuerpo. Y aunque Manuel Sérgio (1999a: 270) anuncie que la corporeidad es la condición de presencia, participación y significado del hombre en el mundo; que la motricidad emerge de la corporeidad como señal de que se está en el mundo para alguna cosa, como señal de proyecto; y que toda la conducta motriz inaugura un sentido a través del cuerpo, se trata de ideas encaminadas a una forma de tejido conceptual, que debería sobrepasar la noción misma de cuerpo-conciencia y del cuerpo como un sistema integrado por sus dimensiones física, social, cultural, espiritual, etc., ya que aquí se cae nuevamente en un reduccionismo del cuerpo en objeto, en una cosa que se descompone en partes y se une como un rompecabezas para formar un todo.

Es necesario llamar la atención sobre la diferencia que establecen Trigo y colaboradores (1999) entre cuerpo y corporeidad en el contexto de la Ciencia de la Motricidad Humana. “Confundir cuerpo con la corporeidad es limitar el ser humano a un animal u objeto. La persona se manifiesta a través de su cuerpo, pero estas mismas manifestaciones – emociones, sentimientos, pensamientos–son parte de ese cuerpo”. Pero, cuando se trasciende el cuerpo de su sentido orgánico, estos autores prefieren utilizar el término corporeidad para referirse al yo que implica el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer (Trigo, 2000: 80). Con respecto a este término, Manuel Sérgio utiliza indistintamente cuerpo y corporeidad en tanto lo entiende más en una perspectiva sistémica como todo el ser humano en sus relaciones y aspectos constitutivos, sólo así, el autor le concede al cuerpo la idea de la totalidad de la persona.

6.5 La Motricidad Humana supone una imagen de hombre como ser prático

Con base en la definición de Edgar Morin según la cual el ser humano es simultáneamente físico, biológico y antropológico, Manuel Sérgio (2005a: 63) considera que la Motricidad Humana no puede referirse sólo a lo físico. Del mismo modo, para el autor, el ser humano es un sistema autopoiético que se constituye como una red de relaciones y conexiones, propias y ajenas, o mejor, intersistémicas, dado que son innumerables los sistemas, dentro de la unidad global que es el hombre (Manuel Sérgio, 2005a: 83). De ahí que la denominada Ciencia de la Motricidad Humana suponga una visión sistémica de hombre y, como una unidad compleja, el ser humano es cuerpo-mente-naturaleza-sociedad.

Una visión sistémica del hombre se puede entender en Manuel Sérgio en términos de relación e integración, cuyo asiento es la noción de complementariedad que emplea la Biología sistémica de Fritjof Capra (1998). La opinión de Manuel Sérgio es que Fritjof Capra hace una crítica a la concepción de hombre en Descartes y a toda la idea mecanicista de la naturaleza que funciona como una máquina perfecta, gobernada por leyes matemáticas. Del mismo modo, el autor parte del presupuesto antropológico de que “el hombre es un ser abierto al mundo, a los otros y a la trascendencia, además el hombre es un ser práctico” (Manuel Sérgio, 1994: 31) que puede entender como ser axiotrópico que persigue, aprende, crea y realiza valores, porque el hombre, al ser cultural, conoce y se conoce, transforma y se transforma.

Si bien Manuel Sérgio retoma los planteamientos antropológicos de Arnold Gehlen (1993) con respecto a que el ser humano es un ser carente, interpreta la carencia en un sentido de libertad, “el hombre busca a todo instante el reino de la libertad” (Manuel Sérgio, 2005a: 21) y, según la idea de conciencia que el autor siempre presupone, cree que tomar conciencia es darnos cuenta de los límites enormes que nos condicionan; de ahí la imagen de hombre como un ser práctico, pues el hombre mismo, a diferencia del animal, supera sus carencias actuando, su praxis abre un mundo de posibilidades que el animal no alcanza”.

Manuel Sérgio no indica la manera como la motricidad da paso de la naturaleza a la cultura, lo que presupone una suerte de dualismo interaccionista y pretende hablar de totalidad en la mezcla de lo que llama ingredientes “cuerpo-alma-naturaleza-cultura. Es

necedad robar al hombre su raíz natural, pero todo en él tiene un signo y un significado, que exceden la naturaleza y tiene la asignatura de un ser que persigue la trascendencia” (Manuel Sérgio, 2007). “El hombre está llamado a la trascendencia y, como tal, es un ser práxico que, en la totalidad cuerpo-alma-naturaleza-cultura y por la motricidad, busca trascender y trascenderse, busca lo Absoluto” (Manuel Sérgio, 2005a: 26). Según la idea de Absoluto, que Manuel Sérgio señala en varios de sus pasajes, se desprende una imagen también religiosa¹⁷⁸ del hombre en tanto Absoluto es equiparado a Dios y con ello se liga la recurrencia del autor a la trascendencia.

Efectivamente, ser hombre no indica un estado, pero sí un proceso en que el hombre tiene que hacerse. La imagen de hombre como praxis indica que se hace haciendo, transformando. Incluso Manuel Sérgio (1999a: 169), con su anclaje en el materialismo histórico, considera que el *homo faber* antecede al *homo sapiens*; dicho de otro modo, el hombre primero actúa y luego piensa; de allí, la concepción marxista del hombre como praxis.

Lo que no deja claro Manuel Sérgio cuando presenta la imagen de hombre como un ser práxico, es la manera como la Motricidad Humana contribuye al proceso de hacerse hombre. A pesar de la preocupación por el hombre y la pregunta por el hombre, el autor no profundiza sobre la condición para que haya humanización a través de la motricidad, esto se debe a que sus planteamientos no están pensados a la luz de teorías de la educación y la formación humanas. Ahora bien, la pregunta que subyace a la concepción de la motricidad es la siguiente: ¿si para devenir humano implica en gran medida un proceso educativo, entonces cómo la motricidad nos hace verdaderamente humanos? Dicha pregunta emerge de la alusión que hace el autor al hecho de que el hombre se hace y trasciende a través de la motricidad.

¹⁷⁸ En una entrevista realizada por el Comité Editorial de la colección En-Acción, de la Universidad del Cauca (Colombia), en abril de 2007, le preguntan a Manuel Sérgio: en su momento uno de los fundamentos fuertes de la motricidad fue la Fenomenología de Merleau-Ponty, ¿Cuál es ahora su referente ontológico y epistemológico? Y responde: nunca me fundamente apenas en Merleau-Ponty, porque siempre pretendí hacer epistemología y política, Soy, sobre todo, cristiano y marxista, más presto atención por los que me enseñan las nuevas corrientes científicas y filosóficas.

6.6 Educación y motricidad

Para Manuel Sérgio (1994: 67), “la educación motora o la Educación Física es la rama pedagógica de la Ciencia de la Motricidad Humana”. Establecer claridad con respecto a esto se vuelve necesario porque si nos referimos a la educación y al hombre como un ser educable desde lo físico o desde lo motor recaemos de nuevo en la idea instrumental de educar sólo una parte de él.

Algunos autores que se suscriben en la corriente de la Motricidad Humana (Trigo, 2000; Kolyniak, 2005; Toro, 2005), han llegado a cuestionar el término ‘motor’ por su acercamiento mecánico y han preferido denominarlo ‘acción motricia’, entendida como “evento de manifestaciones de la motricidad, que consiste en cambios de la posición del cuerpo, en su totalidad o en partes en el espacio, configurando una sucesión de estados que puede ser percibida e interpretada como fenómeno objetivo y subjetivo, es decir, como acción a la cual tanto su sujeto como su observador pueden atribuir significado” (Kolyniak, 2005: 33).

De la definición otorgada a la acción motricia se puede deducir que sigue conectada con ‘motor’, pues aquí sigue el movimiento anclado al desplazamiento del cuerpo en el espacio y en el tiempo. El término motor está relacionado con una máquina destinada a producir movimiento a expensas de otra fuente de energía (DRAE, 2001: 1545). Lo que sorprende es que con motricio también se está haciendo alusión a un adjetivo calificativo de la motricidad (Kolyniak, 2005: 33), aspecto que está relacionado con el concepto “educación del cuerpo (*Körperziehung*) que se ha entendido como la intervención pedagógica sobre el desarrollo físico del niño y el joven, cuya finalidad responde a los principios de la cultura corporal” (Diccionario de las ciencias del deporte, Unisport, 1992: 342). Con la denominada educación motora se busca, a través de la educación, el desarrollo de habilidades motrices, el juego, el deporte, la gimnasia, etc. Por su parte la motricidad, rechaza la Educación Física que ha sido un saber instrumental y prefiere integrarla a la CMH, para poder superar los dualismos existentes allí (Manuel Sérgio, 2007).

Trigo y otros (2000: 98) intentan establecer las diferencias entre motricidad y movimiento, para introducir el concepto de educación y, siguiendo la línea de que el individuo nace homínido, dicen que únicamente a través de la educación se transforma en humano. Sobre la base de esta idea, estos autores, que siguen el pensamiento de Manuel Sérgio, hacen una diferenciación entre movimiento y motricidad.

El movimiento, por un lado, está en el orden de lo animal, de los instintos, los reflejos y las funciones orgánicas; por otro lado, remite a las Ciencias Naturales como un proceso objetivo en el que el punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo; por su parte la dimensión conceptual que le otorgan a la motricidad excede el simple proceso espacio-temporal para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y, por supuesto, motor. El movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad, que lo desborda en complejidad (Trigo y otros, 2000: 99).

Siguiendo a estos autores, lo que hace que el movimiento en el individuo homínido se vuelva motricidad es la expresión significada, es decir, el carácter de intencionalidad del movimiento, que actúa como un sistema autopoietico como racionalidad, inteligencia, creatividad, sensibilidad y afectividad. De esta suerte de diferenciación no quedan tan claras las fronteras de separación teórica entre el movimiento y la motricidad con su adjetivación 'motricio'.

El modo en que el homínido se va transformando en humano se debe al proceso de humanización que se da a través de la educación. Aquí la intencionalidad propia de la motricidad supera el determinismo y también se puede decir de la expresión significada, que el hombre biológico inicial (homínido) va adquiriendo el carácter de humano gracias a la educación. Hay que admitir que esta lectura de humanización en relación con la educación no la desarrolla Manuel Sérgio sino otros autores que han seguido su pensamiento.

Al parecer, lo que desborda la Motricidad Humana es su carácter de intencionalidad, que, introducida a la educación, cobra un sentido normativo, aunque con la Motricidad Humana no se trata solamente del desarrollo de habilidades motrices, juego, deporte, gimnasia, etc., sino del desarrollo de valores a través de prácticas corporales o de manifestaciones de la corporeidad, que Manuel Sérgio suele encaminar hacia

trascendencia. “El carácter diferencial de la intervención de la motricidad debe encontrarse en la trascendencia formativa, en la estimulación potencial para el desarrollo de la persona” (Trigo y otros, 2000: 100).

Trigo y otros (2000: 101) pretenden atender el carácter pedagógico de la Motricidad Humana por la denominación paidomotricidad, que definen como “la vivencia de la corporeidad para significar acciones potencialmente educativas para el ser humano”. Con ello se pretende hacer la ruptura con la Educación Física que, a juicio de la motricidad, el movimiento se hace sin tener en cuenta el verdadero significado más allá de lo físico (Trigo, 2000; Manuel Sérgio, 1999a).

Sin embargo, la denominación paidomotricidad se vuelve insuficiente, ya que su propuesta carece de fundamentos pedagógicos para dar cuenta del carácter educativo y formativo del movimiento corporal; además, el concepto mismo de motricidad como *Motorik* tiene como base conceptual una explicación instrumental, que toma de nuevo la relación causa-efecto, me muevo de esta manera para tal fin. Es una propuesta que si bien critica el reduccionismo que ha tenido la Educación Física, no logra salirse de allí, pues Trigo y otros (2000: 101) dicen que “la paidomotricidad es aquella pedagogía que interviene en la motricidad de los humanos en aras de optimizar su desarrollo y crecimiento personal bajo los principios humanísticos y éticos”. Hay que admitir que este intento de ver en el movimiento humano una impronta educativa anclada a una perspectiva humanista fue también propuesta por José María Cagigal, quien centró su atención en los valores educativos del deporte.

La denominada paidomotricidad se clasifica en tres conductas motoras: ludomotricidad, ergomotricidad y ludoergomotricidad (Manuel Sérgio, 2000, 1999a; Trigo y otros, 1999 y 2000). En la ludomotricidad se caracterizan las acciones lúdicas; en la ergomotricidad tienen asiento las acciones relacionadas con el mundo laboral; y en la ludoergomotricidad las acciones que están tanto entre lo lúdico y como en lo ergonómico. En esta clasificación se queda invisibilizada la propuesta pedagógica de la Motricidad Humana, incluso, el concepto mismo de intencionalidad como la acción dirigida hacia determinado fin no aparece explicitada de ninguna manera.

Lo único que concluye Trigo (2001: 84) en relación con las conductas motoras es que la motricidad actúa entre lo factual y lo simbólico, es decir, cuando el ser humano realiza acciones significativamente, cuando juega (ludomotricidad), cuando trabaja (ergomotricidad) y cuando deportiviza o actúa escénicamente con significado (ludoergomotricidad). Las acciones significativas están relacionadas con la asignación de valores educativos en el ámbito motor o motricio, cognitivo, afectivo y social (Trigo y otros, 2000) y lo que ocurre aquí no sólo está mediado por una idea intervencionista del movimiento que, para comprobar su efectividad, se evalúa a través de unos indicadores que se disponen para cada uno de los ámbitos que estructuran, por partes, al ser humano, sino que también se trata de un movimiento que sólo cobra significado en la medida en que se le asigna un valor, que, incluso, no surge de la vivencia misma del cuerpo-agente, sino de otro que interviene y orienta el movimiento como una acción básica de la conciencia.

Ahora bien, cuando decimos que en el discurso de la Ciencia de la Motricidad Humano no aparece explícitamente una idea de educación y formación es porque el autor no deja claro la preocupación por el hombre como ser formable, capacitado y necesitado de educación, a pesar de su intento por plantear el movimiento corporal como un acto intencionado para la trascendencia. Aquí el autor muestra que es la educación motora la que tendencia pedagógica (Manuel Sérgio, 1999a: 29).

Por consiguiente, para este autor, la motricidad es un movimiento corporal representado, pensado y anclado a la conciencia; además, como la Motricidad Humana supone la existencia de un ser no especializado y carenciado (Manuel Sérgio, 1999a: 149) y concibe al hombre como un ser itinerante y prático que persigue, aprende, crea y realiza valores, es un discurso que requiere de unos presupuestos antropológico-pedagógicos que abran la posibilidad de perfeccionamiento humano en términos de lo que el autor habla de trascendencia, y presuponer la formabilidad humana desde la motricidad como una perspectiva ampliada del concepto de movimiento corporal.

Como la motricidad es también una capacidad para el movimiento hacia el desarrollo humano, dicho de otro modo, la Motricidad Humana es “una capacidad para el movimiento centrífugo de personalización” (Manuel Sérgio, 1999a: 148), en el cual el hombre conoce y se conoce, transforma y se transforma. Hay aquí un aspecto de

particular importancia que puede tener un interés pedagógico cuando la pregunta es qué papel juega en la Motricidad Humana la educación y cómo a través de ella se puede formar al ser humano, para ello, el autor hace referencia a la necesidad de pensar en una educación emancipadora que exija respeto por la autonomía, como práctica de libertad, “importa aplicar a la motricidad humana las situaciones problemáticas de la realidad, de modo que haga pensar para la vida” (Manuel Sérgio, 1994: 85). Aquí el autor pone el movimiento corporal dirigido hacia la transcendencia porque considera que ayuda al ser a mejorarse como ser humano, a su vez, deja esbozado que la motricidad debe ser potencialmente educativa para el ser humano.

6.7 A manera de conclusión

Resumiendo, Manuel Sérgio plantea la necesidad de hacer un corte epistemológico entre la Educación Física y la Ciencia de la Motricidad Humana. A la vez, problematiza conceptos como cuerpo y movimiento al presumir que supera la tradición cartesiana presente en la Educación Física, porque está en contra de continuar con una Antropología objetivista y biologicista y de una concepción de cuerpo objeto que se reduce a las estructuras biológicas y fisiológicas. A pesar de la mixtura teórica que hace el autor para proponer la Ciencia de la Motricidad Humana, se insinúa que la motricidad tiende a la complejidad humana y que es una ciencia humana y, como tal, está en contra de todos los dualismos que se vuelven insuficientes para explicarla y transformarla. Del mismo modo, el autor admite que su propuesta no es sólo epistemológica, sino también social y política.

Gracias a la emergencia de este nuevo paradigma: la motricidad humana, la Educación Física empieza a preguntarse por conceptos que hasta entonces habían sido poco estudiados como la corporeidad y el movimiento corporal. Como este autor toma elementos de la Fenomenología del cuerpo, desde allí tiene en cuenta que la experiencia que la persona tiene de su propio cuerpo, en tanto que sujeto encarnado, hace posible una lectura del cuerpo desde la subjetividad. De otra parte, el concepto de movimiento corporal empieza a ser problematizado porque ya no se refiere a la visión mecanicista del cuerpo, sino a una motricidad entendida como un movimiento intencionado. Pese a esto, hay que decir que en Manuel Sérgio predomina la idea de ‘motricidad como criada de la conciencia’ ya que la motricidad es un movimiento consciente y, para que cobre sentido, ha de estar orientado y dirigido hacia alguna finalidad concreta.

Con base en los planteamientos teóricos de la Fenomenología, hay que refutarle a Manuel Sérgio la concepción de motricidad en relación con la noción de intencionalidad. Bien puede decirse que, aunque Manuel Sérgio no alude a una concepción de movimiento corporal cartesiano ni mecanicista, la interpretación que hace de la intencionalidad en la Motricidad Humana está fundamentalmente ligada al contenido *noemático*, es decir, aquel contenido del pensamiento, al movimiento humano que es consciente producto de su direccionalidad intencional. Hay que recordar aquí, que hay diferencias entre la intencionalidad de acto que es tener conciencia tética clara y racional de algo, que también es temática y discursiva, y la intencionalidad motriz, que es prerreflexiva, latente u operante; estas diferencias no aparecen claramente en Manuel Sérgio cuando se refiere al concepto de motricidad.

Para referirnos a la motricidad, hay que precisar que si bien las capacidades, habilidades y hábitos motores operan en un nivel prerreflexivo y prepredicativo, estos movimientos no son producto sólo de procesos cerebrales, sino que en ellos están puestos en juego, al mismo tiempo, factores afectivos e intersubjetivos; nos movemos por causas pero, a la vez, por motivos. Por supuesto que estos movimientos corporales pueden ser susceptibles de hacerse conscientes y entrar en el ámbito de lo que uno puede más o menos controlar a través de la repetición y el entrenamiento, pero la noción de intencionalidad motriz es más bien una forma de conciencia perceptiva¹⁷⁹. Así pues, la intencionalidad operante es más originaria que la intencionalidad de la conciencia tética, porque emana del cuerpo vivido, animado o fenomenal. Este no es un objeto para *un ego cogito*, sino un yo puedo, un sistema de potencialidades, un conjunto de significaciones vividas. “La motricidad es, ante todo, una intencionalidad original antes que la conciencia de un desplazamiento; la sensación deja de aparecer como un contenido irreductible porque el propio cuerpo devela de la cualidad sensible, un significado motriz” (Barbarás, 1992).

Ahora bien, el hecho de que Manuel Sérgio también se refiera a la motricidad como conciencia de algo obedece a una postura de la Psicología intelectualista donde el movimiento corporal es entonces representación e idea. También hay que advertir que desde la Fenomenología, la experiencia que yo tengo del movimiento hace que este se encuentre entramado en la existencia como ‘intencionalidad original’. De esta manera, el

¹⁷⁹ Cf.: Arias (1975), Barbarás (1992), Walton (2003).

movimiento corporal es siempre un movimiento orientado y esa intencionalidad prerreflexiva es, según Merleau-Ponty, un moverse “dirigido hacia” pero que no propone ningún contenido concreto.

Para ilustrar la idea de intencionalidad motriz u operante, Merleau-Ponty se vale de un ejemplo del aprendizaje como la adquisición del hábito de bailar. En el baile es el cuerpo el que *atrapa* y *comprende* el movimiento, es la captación motriz de una significación motriz. Resulta de ello que los lugares del espacio no se definen como posiciones objetivas, sino que se me presentan como una situación. “Un movimiento se aprende cuando el cuerpo lo ha comprendido, esto es, cuando lo ha incorporado a su mundo” (Merleau-Ponty, 1975: 156).

También hay que anunciar que, en ocasiones, Manuel Sérgio refiere el concepto de motricidad en sentido propiamente merleaupontiano y es la motricidad como intencionalidad motriz, operante. “La motricidad se confunde con intencionalidad operante, como el hombre es portador de sentido, de ahí su intencionalidad operante o motricidad. No hay aquí una intención que defina o invoque a priori, más bien el hombre se forma y forma un mundo” (Manuel Sérgio, 1999a: 134).

Siguiendo este planteamiento, para Manuel Sérgio (1999a: 39), “la motricidad tiene en cuenta al cuerpo en movimiento, donde el hombre tiene una intencionalidad operante como respuesta personal a los procesos de trascendencia”. Aquí, el autor presenta la conciencia como trascendencia y superación, y pareciera que se trata fundamentalmente de poseer conciencia de sí y del mundo más que de vivir como seres corporales en el mundo; también se observa una suerte de concepción de la conciencia como interioridad, unido a unos valores como trascendencia y superación. Por el contrario, la Fenomenología del cuerpo se opone a toda concepción de la conciencia como interioridad.

Tercera parte

Epílogo



Roberto Edwards, Cuerpos Pintados, 2005

"A los despreciadores del cuerpo quiero decirles mi palabra. No deben aprender ni enseñar otras doctrinas, sino tan sólo decir adiós a su propio cuerpo -y así enmudecer. Cuerpo soy yo y alma- así habla el niño ¿Y por qué no hablar como los niños?"

Nietzsche, Así habló Zaratustra, 1999: 64

7. Hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física



John Vargas, cuerpos pintados, 2007

Este epílogo titulado: “*Hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física*” se configura a partir del análisis crítico realizado a las cuatro tradiciones que han marcado el pensamiento de la Educación Física en Colombia y que han sido determinantes en la configuración de un discurso sobre el cuerpo enseñado y, por tanto, sobre la subjetividad corporal educable. Con ello se abre un espacio de reflexión sobre la Educación Corporal que permite problematizar lo que ha sido la mirada del cuerpo en la Educación Física, buscando interpelar a aquéllos que consideran que se trata simplemente de educar el cuerpo desde marcos que no logran trascender una concepción de cuerpo fragmentado e intimar en aquéllos trozos disgregados del cuerpo en la Educación Física que solicitan una nueva mirada sobre la corporalidad.

Acudiendo a la metáfora de los despreciadores del cuerpo en Nietzsche, la Educación Física desprecia la corporalidad porque ha aprendido y enseñado de ese cuerpo-físico y ha enmudecido ante una concepción que reivindica la corporalidad como un anclaje necesario para devenir en la constitución de sujeto; hay menos razón en el cuerpo y ahí radica el despreciar el cuerpo. Tal vez, la Educación Física deba hundirse en su ocaso, despreciador de la corporalidad, “¡yo no voy por vuestro camino, despreciadores del cuerpo!” (Nietzsche, 1999: 66); de ahí que surja precisamente una reflexión sobre una Educación Corporal que despliega una mirada, una inflexión en el tono que metamorfosea los vestigios alusivos a lo ‘físico’ del cuerpo en la Educación.

7.1 ¿Por qué lo corporal y no lo ‘físico’?

Hacer alusión a lo corporal (*Leiblichkeit*) y no a lo físico (*Körperlichkeit*) radica en la necesidad de no escindir en dos al ser corporal y de atender al des-ocultamiento que hemos hecho de la Educación Física donde está trazada con nitidez la separación cuerpo y mente, y la interacción entre ambas partes. Con el término corporal no se está haciendo alusión a las cosas materiales o extensivas ni a las propiedades dependientes de la naturaleza física del cuerpo, sino que lo corporal es el lugar en que somos; por ello, desde lo corporal, puedo ver la naturaleza del hombre como organismo y, a la vez, como cuerpo sensitivo y animado. El ser corporal es entonces indiviso “como el que en el percibir está dirigido a lo percibido, en el conocer a lo conocido, en el fantasear a lo fantaseado, en el pensar a lo pensado, en el valorar lo valorado, en el querer a lo querido; en toda ejecución

de un acto, yace un rayo de estar dirigido que no puedo describir de otra manera más que diciendo que tiene un punto de partida en el yo” (Husserl, 1997 § 22).

Con lo corporal se está presuponiendo un cuerpo que se despoja de las determinaciones esencialistas que recaen en un dualismo de corte cartesiano, al efectuar una diferenciación, de corte esencialista, con frecuencia referida a dos conceptos de cuerpo en oposición: *Leib y Körper*; *corps objectif y corps sujetif*; *body y soma*. Precisamente lo que caracteriza nuestra comprensión de lo corporal es que trata de evadir toda definición ontológica y toda reducción objetivante o subjetivante. El hecho de que yo tenga un cuerpo orgánico no significa que yo sea sólo ese cuerpo, sino que yo vivo ese cuerpo como un yo anímico, animado y espiritualizado. No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan ‘en’ y ‘a través’ del cuerpo. En esta medida, hablar sobre el cuerpo es hablar corporalmente. Sentir es sentirnos a nosotros mismos, de tal modo que nuestra relación con nosotros mismos, con los otros y con las cosas sólo es posible a través de nuestra corporalidad.

El interés de hacer valer una comprensión sobre lo corporal se justifica porque hace ver una nueva significación de la corporalidad que, desde una antropología-fenomenológica, es útil para entender los problemas que se discuten en la actualidad en la Educación Física en Colombia que, según lo demuestran los autores aquí estudiados, ha sido una disciplina que ha tematizado el cuerpo desde una visión predominantemente naturalista, entendiéndolo fundamentalmente como *res extensa*, como cuerpo objeto con una visión simplificadora del ‘cuerpo máquina’ o del procedimiento anatómico y fisiológico del cuerpo en términos de organicidad, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, desarrollo, optimización y disciplinamiento. De ahí que la Educación Física tome como punto de apoyo imágenes de hombre de la Antropología dualista.

Al acuñar la expresión Educación Corporal se intenta, sin ánimo de presunción, hacer un giro antropológico-fenomenológico a la Educación Física para darle un sentido menos simplificado y reducido a la corporalidad. Dicho giro radica en un cambio a esa visión de la Antropología física y biológica que estudia al hombre desde un punto de vista morfológico y anatómico por una Antropología fenomenológica donde el hombre está remitido a sí

mismo. Apelando a la noción de lo corporal nos separamos de una visión de cuerpo centrado exclusivamente en su dimensión física, porque una comprensión de lo corporal, como la que aquí se propone, considera la emergencia y participación de la propia subjetividad. Se trata de una oportunidad para hacer aparecer aquello que autores como Jean Le Boulch y Manuel Sérgio apenas insinúan como es el concepto mismo de la propia corporalidad desde la Fenomenología; perspectiva que abre un nuevo horizonte para comprender la noción del cuerpo que no admite una explicación fisiológica, ni psicológica, ni mixta.

Para distinguir los cuerpos estrictamente materiales como simples cuerpos físicos de lo corporal, hay que dejar en claro que nuestra idea de corporalidad se refiere, a la vez, a una zona fronteriza entre el tener y el ser; el cuerpo es a la vez, disponibilidad y disposición, está en el enlace entre la expresión y lo expresado. Lo corporal es diferenciado acá de lo 'físico', porque la corporalidad no es una propiedad de los objetos sino que es constitutiva de la propia subjetividad. Cuando se habla de la propia corporalidad, más que hablar de sistemas en sentido fisiológico, tenemos en mente la idea de lo que es nuestro propio cuerpo debe ser concebido como anudado a un cierto mundo, en tanto el cuerpo es un nudo de significaciones vivientes donde convergen ciertas continuidades y discontinuidades dispersas y mutables de la propia subjetividad.

Con el concepto de corporalidad se trata de ir más allá de una Educación Física en el sentido de que lo que se hace patente es más que organismo, más que un objeto y más que una materialidad. Así, desde una postura antropológico-fenomenológica, el ser humano es cuerpo y tiene un cuerpo con tal o cual contextura, tiene unas vivencias y disposiciones vivenciales. Y, a la vez, está atravesado de sentidos, representa un punto de vista particular sobre el mundo, vive corporalmente el espacio y el tiempo. Y, puesto que el tiempo humano es histórico, su biografía es, también, una experiencia corporal.

Siguiendo a Jean-Luc Nancy (2003: 15) "el cuerpo es el ser de la existencia. El cuerpo es el espacio abierto, es decir, el espacio en un sentido propiamente espacioso más que espacial o lo que se puede todavía llamar lugar". La corporalidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el' cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado al cuerpo. La corporalidad materializa el existir y actualiza

la existencia, en el cuerpo y a través del cuerpo se registran los acontecimientos de la existencia.

Lo que se expresa aquí de lo corporal es el inicio de una resolución, el esbozo de la solución para un problema que aparece en los discursos de la Educación Física. Y, aunque se hable actualmente de la crisis de la Educación Física en nuestro país y en otras regiones, el problema del dualismo dominante allí es apenas anunciado, más no problematizado en profundidad. Muchos de los signos asociados con este problema se pueden constatar precisamente en la forma como la Educación Física educa, enseña e instruye los cuerpos. La Educación Física se ocupa más de educar el cuerpo y convertirlo en algo fuerte, flexible, resistente, desarrollado, entrenado y saludable. Y, aunque este cuerpo quiera ser visto y tratado como algo más allá de lo propiamente físico (*Körper*), las prácticas corporales en las que se enmarca no parecen liberarse del dualismo. Esto se puede constatar, como se trabajó en los capítulos anteriores, en dos de los autores que han marcado la tradición de la Educación Física y que se dicen superadores del dualismo, a saber: Jean Le Boulch, a través del método de la Psicokinética, y Manuel Sérgio, en la denominada Ciencia de la Motricidad Humana¹⁸⁰.

Según este prisma, cuando se entiende el cuerpo como lo 'físico' se está haciendo referencia a lo que aquí hemos planteado como el cuerpo objetivo o el cuerpo tenido. El cuerpo parece situarse como algo que se educa de un modo artificioso y mecánico. Es un cuerpo depreciado, reducido a la condición de un objeto determinado por el funcionamiento orgánico basado en leyes físico-químicas y, como *res extensa*, es un cuerpo desligado del pensamiento, del sentimiento y de un territorio de significaciones. De igual manera, el cuerpo como algo 'físico' comparte las mismas características y determinaciones que la totalidad de los objetos en la naturaleza como la extensión, el peso, la densidad, el tamaño, la figura, la forma. Así, el cuerpo adquiere las cualidades propias de los objetos, en sus coordenadas del espacio y el tiempo objetivos, que están sometidos a las leyes de la causalidad. Cuando hacemos alusión al cuerpo como lo 'físico', al mismo tiempo, estamos enfatizando en un cuerpo que deja de lado la emoción, la reflexión y los predicados morales y estéticos. El cuerpo como lo 'físico' apela aquí a lo

¹⁸⁰ El análisis crítico del pensamiento de Jean Le Boulch y Manuel Sérgio se puede ver en la Segunda parte de este trabajo: "Reflexiones críticas sobre el pensamiento de los principales autores que han influido el discurso de la Educación Física contemporánea en Colombia".

material, cuyas descripciones pueden estar desligadas de lo mental. Se trata, a la manera de Descartes, de una distinción entre la realidad mental interna y la realidad física externa. Si lo que existe es lo 'físico', entonces los procesos mentales pueden someterse a descripciones de tipo cerebral, de tal modo que la mente se podría explicar es sí misma sólo por los procedimientos de la Neurología.

Este punto de vista cartesiano excluye la experiencia viviente y los procesos subjetivos sensoriales y significativos. Por ello, para la Fenomenología el cuerpo no es sólo lo que se puede decir de él por la Fisiología, ni tampoco lo que se puede explicar como una mera cosa objetiva, porque las cosas que nosotros experimentamos no son sólo cosas físico-matemáticas sino que tienen que ver con el propio cuerpo -tienen que ver con nosotros mismos en primera persona-, y la forma como yo percibo el mundo no se puede reducir a una explicación mecanicista, porque la percepción de la propia corporalidad, del otro y de las cosas está atravesada por aspectos subjetivos como actitudes, motivaciones, circunstancias, lazos afectivos, sentimientos y emociones. Dicha corporalidad está situada en un contexto social e histórico determinado; así mismo, las orientaciones espaciales y temporales están atravesadas por circunstancias culturales.

En consecuencia, se puede decir que la Educación en su denominación 'Física' no ha puesto, hasta ahora, la mirada en otra forma de interpretar el cuerpo diferente a los discursos biológicos, fisiológicos, sociológicos y psicológicos. La Educación Física, vista en el pensamiento de los autores aquí trabajados, aún *'no sabe lo que puede el cuerpo'*, no sabe que el cuerpo es presencia en el mundo, que es expresión simbólica, que el cuerpo da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, que el cuerpo en su expresividad no se agota, que es cuerpo animado, vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, que la espacialidad del propio cuerpo trata de una experiencia en primera persona, que es el cuerpo el que da el sentido de la espacialidad y de la temporalidad, que el cuerpo actúa en sus gestos y que inscribe la existencia vivida.

La Educación 'Física' sabe más del cuerpo ligado a la materia, a la organicidad, al funcionamiento, al cuerpo como objeto de tratamiento, prescripción, entrenamiento y desarrollo físico, que es un artefacto o instrumento objetivable y es susceptible de modelación.

Lo que también se puede constatar en este trabajo es que la Educación Física no ha recibido la suficiente influencia de lo que podríamos denominar planteamientos teóricos post-cartesianos. Los intentos que parecen liberadores del cartesianismo, particularmente en Jean Le Boulch y Manuel Sérgio, quienes van a la Fenomenología del cuerpo en Husserl y en Merleau-Ponty para intentar invertir el dualismo, no logran salirse de la tradición cartesiana, porque Jean Le Boulch y Manuel Sérgio muestran en sus planteamientos que el cuerpo sigue intentando hacer contacto y enlace con la conciencia, siendo ésta una tendencia subjetivista en tanto racionalista y, con ello, siguen privilegiando el esquema del dualismo entre conciencia-cuerpo y entre sujeto-objeto.

7.2 ¿A qué cuerpo hacemos referencia con la Educación Corporal?

Como hemos dicho, la Educación Corporal nos remite a un cuerpo que deja de lado la sujeción de las regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedad de sentido. Al cuerpo que hacemos referencia nos sitúa en el espacio de lo sensible, vivencial y experimental que se desprende del concepto mismo de la propia corporalidad frente a lo exclusivamente adjetivado y materializado. Nos interesa el cuerpo *Leib* que ha sido negado, o bien, marginado y despreciado por esa tradición del cuerpo 'físico' de la Educación Física; por eso desde esta dimensión simbólica del cuerpo se trata de hacer una reivindicación de la corporalidad.

Una Educación Corporal permite explorar la corporalidad como otro lenguaje de la educación en tanto el ser humano es presencia corporal en el mundo. El cuerpo es construcción simbólica y esto puede ser interpretado desde los procesos de subjetivación que dan lugar a diferentes formas de expresión de la subjetividad. El cuerpo es el portador de un número indeterminado de sistemas simbólicos¹⁸¹ cuyo desarrollo intrínseco excede seguramente la significación de los gestos naturales, pero que se desplomaría si el cuerpo cesa de marcar el ejercicio y de instalarlos en el mundo y en nuestras vidas, de aquí que el cuerpo mismo sea entendido como el lugar de acontecimientos de sentido.

El cuerpo como portador de sistemas simbólicos indica que el cuerpo está dotado y es productor de sentido: "por estar en el mundo, nosotros estamos condenados al sentido" (Merleau-Ponty, 1975: 19). Y estar condenados al sentido implica tener la posibilidad de

¹⁸¹ Cf.: Merleau-Ponty (Résumés de cours 1952-1960), Bárcena y Mèlich (2000), Vilela (2000), Planella (2006) y Bárcena, Tizio, Larrosa y Asencio, (2003)

que haya mundo, de que exista el otro para nosotros. Siempre hay sentido, el mundo es lo que percibimos, el mundo es lo que vemos, como seres corporales, somos seres en el mundo y nos encontramos en el sentido.

El sentido no es una idea que coordina los diferentes aspectos sensoriales y que sólo sería accesible al entendimiento. No se trata de sacar un sentido que permanece oculto -con palabras expresar lo que sentimos o pensamos-, porque el sentido no se encuentra separado de la expresión, sino que el sentido sirve de hilo conductor para ver el cuerpo como expresión y sirve de reflexión para ver el sentido de la percepción como experiencia corporal. El cuerpo, entonces, entraña un algo más, está inscrito de significados, el cuerpo significa y es inagotable en su significación, deviene en direcciones de sentido. El cuerpo, como portador de sistemas simbólicos, no se deja explicar por la combinación de causas y efectos sino que supone la presencia de factores animados como los estados de ánimo y las motivaciones que también determinan el sentido.

Haciendo referencia a Cassirer (1998), se puede decir que el cuerpo constituye ese tránsito del sentido de la existencia al sentido del *logos*, es decir, el cuerpo es el que a la vez me abre a la relación con el mundo en una multiplicidad de acontecimientos que están cargados de significación, el cuerpo es el horizonte existencial. No es sólo una existencia física sino una existencia de sentido; la corporalidad es un fenómeno expresivo que posee la fuerza de su simbolicidad y la conformación simbólica comienza en el propio cuerpo.

De ahí que cuando hablamos de la función simbólica del cuerpo es necesario reconocer una significación existencial del cuerpo, ya que "se trata de concebir entre los contenidos lingüísticos, perceptivos y motores, y la forma que reciben o la función simbólica que los anima, una relación que no es ni la reducción de la forma al contenido ni la subsunción del contenido bajo una forma autónoma" (Merleau-Ponty, 1975: 147). El propio cuerpo ofrece el misterio de desentrañar significaciones y, en tanto es expresión, "utiliza sus propias partes como simbólica general del mundo por el cual nosotros podemos frecuentar ese mundo, comprenderlo y encontrarle una significación" (Merleau-Ponty, 1975: 274); esta propiedad del cuerpo lo convierte en el lugar de acontecimientos de sentido.

Hablar del cuerpo como construcción simbólica es saber que entraña un algo más, que está inscrito de significados que pueden ser desentrañados, y que el cuerpo significa y es inagotable en su significación. El cuerpo, al ser un fenómeno expresivo que se expresa simbólicamente, es corporeidad. Como corporeidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues ‘en el’ cuerpo y ‘por el’ cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar y experimentar. La corporalidad “es un acontecimiento de la existencia, la materialización misma del *eksistir*, de la pura exposición. Es, pues, punto de partida y de llegada en la trama del tiempo vivido” (Jiménez, 1993).

También el cuerpo está ligado a un cierto mundo, no en términos de estímulo-respuesta, sino en el sentido de que es precisamente por la corporalidad como el hombre se encuentra en condición de situado espacial y temporalmente en el mundo. Es por la corporalidad como el hombre no sólo se abre al mundo para conferir significados, sino que también se abre a sí mismo, reconociéndose ‘en’ y ‘con’ su dimensión corpórea (hacia sí mismo); es capaz de entablar diálogo y relación con el otro como intercorporalidad (hacia el otro) y se reconoce como un ser que se haya implicado en el mundo a través del cuerpo (hacia el mundo); por ello, el hombre es un ser-corporal-en-el-mundo que percibe de un modo peculiar a los otros y a las cosas (a los otros los percibimos de un modo diferente a como percibimos las cosas).

Que el hombre sea un ser abierto al mundo, a la luz de una antropología pedagógica, implica que el hombre se reconozca como un ser en potencia, que sea capaz de hacer de sí algo que en principio no es y constituir modos del ser. Ésta es una idea central para una Educación Corporal, en tanto la educación es un proceso vital para conferir sentido a las relaciones del hombre con el mundo. El sentido no puede ser impuesto heterónomamente, sino que ha de proceder de la propia existencia del hombre y del testimonio de la propia vida. La relación con el mundo es la fundamental constitución de la existencia humana, en la cual se fundamenta a la vez el ser-uno-mismo, el ser-con-los-demás y el ser-con-las-cosas.

Desde una perspectiva pedagógica, el proceso de formación del ser humano acontece en la interacción cuerpo-mundo; el ser humano, para poder formarse, tiene que ponerse en relación con el mundo que está frente a él. Una Educación Corporal, vista desde un punto de vista formativo, implica la imbricación entre el cuerpo y el mundo. Ese interjuego cuerpo-mundo conduce al ser humano a sí mismo y es en esa relación con el mundo como el ser humano pone en práctica el principio de actividad. En esa relación de lo que le pasa y de la experiencia vivida, deviene en unas formas de subjetividad, es decir, se forma.

Cuando decimos que, a diferencia de la Educación Física, a la Educación Corporal le interesa un cuerpo *Leib* es también porque nos permite nuevas maneras para acceder a la comprensión sobre el cuerpo que se separa de los postulados intelectualistas y empiristas. Acá se señala, más bien, una incardinación del cuerpo en el mundo ya que el cuerpo se convierte en el vehículo de nuestro ser en el mundo, suprime las distancias entre mente y cuerpo, pues rechaza la postura intelectualista de la existencia de una conciencia separada del cuerpo, plantea de una manera renovada la noción de subjetividad como ‘subjetividad carnal’ como esa significación que hacemos de la relación cuerpo-mundo que es diferente del proceso de conocimiento que obedece a explicaciones objetivistas sobre el cuerpo y pone de manifiesto un conocimiento sensitivo y, por lo tanto, absolutamente corporal. Finalmente si la corporalidad, en perspectiva antropológica, se designa a sí misma como ‘yo’, con la denominación educación ‘corporal’, no hay lugar para esa oposición discordante entre cuerpo y mente.

7.3 ¿Por qué Educación Corporal?

La Educación Corporal¹⁸² que aquí exponemos no pasa por la normatividad ni por la creación de modelos que la programen o la planifiquen. El ofrecimiento que se hace de una Educación Corporal (*Leibeserziehung*), más allá de la Educación Física (*Körpererziehung*), es un marco de reflexión que se ofrece para que la formación humana también sea permeada por la ‘razón sensible’ o por un pensar orientado desde la

182 Las reflexiones sobre la noción de Educación Corporal giran en torno a cinco perspectivas: 1) la educación del cuerpo es base de toda educación (John Locke, Rousseau, Kant); 2) la Educación Corporal hace parte de la Educación Física (Montesquieu); 3) la Educación Corporal es sinónimo de Educación Física (José María Cagigal, Ángel Luis Fuentes, Pierre Parlebas, Ommo Grupe); 4) la Educación Corporal incluye la Educación Psicomotriz (Jean Le Boulch, Carlota Bühler, Josefa Lora) y también incluye la reeducación psicomotriz y la terapia psicomotriz (Louis Picq, Pierre Vayer); 5) la Educación Corporal (*Leibeserziehung*) es más amplia que la Educación Física (*Körpererziehung*) (Fullat, Vilanou, Planella); en esta perspectiva se inscribe esta tesis.

corporalidad que no se iguala con el *cogito* cartesiano. La Educación corporal, a la luz de una antropología-fenomenológica, deja hablar al cuerpo que dice en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en sus palabras, en sus imágenes, en sus poses, en su sensualidad, en su silencio. Es una vía para que el cuerpo testimonie de sí en diferentes situaciones, porque con una Educación Corporal no se trata de producir cuerpos dóciles y normativos, ni interesan los cuerpos anatomizados; del cuerpo nos interesa más bien su subjetividad que configura un modo de ser en el mundo.

La Educación Corporal sitúa la reflexión sobre la corporalidad en un contexto pedagógico, ya no como el desarrollo o la instrucción del cuerpo físico, atlético, vigoroso o deportivizado, sino como cuerpo que se forma y como condición para que haya humanización. Autores como Fullat (1997, 2000), Conrad (1997, 2002) y Planella (2006) anuncian que en vez de una pedagogía del cuerpo ‘físico’ hay que darle cabida a la pedagogía del cuerpo simbólico (*Leib*) que hasta ahora ha estado opacado en la educación. Se trata entonces de una “pedagogía de la subjetividad corporal” (Planella, 2006: 181), que resalta el cuerpo vivido, la experiencia corporal, la vivencia del cuerpo, la percepción, la narrativa corporal, las relaciones educación-cuerpo, sentido e imagen que, en el marco de una teoría de la formación, es otra vía para ayudar al hombre a hacerse hombre.

Situarnos en una Educación Corporal pasa también por reconocer la exclusión que sufre la corporalidad actualmente en los discursos de la Educación, lo cual se observa del análisis realizado a Le Boulch, Cagigal, Parlebas y Manuel Sérgio. Otros autores de la Educación Física como Ommo Grupe (1976) y Meinberg (1993), desde una perspectiva antropológico-filosófica, ven, frente a ello, la necesidad de pensar el cuerpo en la Pedagogía, atendiendo al hecho de que uno de los núcleos fundamentales de la Pedagogía es precisamente la preocupación por la formación humana. Esto nos lleva a plantear que los discursos sobre la corporalidad también apuntan a la pregunta por el hombre en su proceso de constitución de hacerse hombre. El problema de la formación estriba en *ser uno mismo* e implica potenciar la expresión del sí mismo, lo cual nos remite a la idea de que el ser humano puede volver siempre sobre sí mismo, reconocer su mismidad, sus posibilidades y abrir perspectivas para potenciarse como *sí mismo*. Así pues, como el ser humano tiene que hacer algo de sí –formarse y educarse–, entonces una antropología-fenomenológica no sólo permite la comprensión de las estructuras fundantes de la

interacción mundano-vital, sino que muestra un presupuesto para la constitución del sujeto como un *telos* que permanece abierto y cambiante. Aunque el ser humano es, en gran medida, lo que él cree ser y lo que quiere ser, el sentido de la realidad y de él mismo se va creando pues, en el intercambio con el mundo; intercambio que fundamentalmente corporal.

A diferencia de la Educación Física que, como hemos demostrado, funda sus bases en el dualismo cuerpo-mente —aspecto que se puede ver en la propuesta de Jean Le Boulch para quien la educación por el movimiento es más un presupuesto para el desarrollo de lo mental o de la razón—, la Educación Corporal busca no inclinarse para un lado en detrimento del otro. En los planteamientos de la Fenomenología que le sirven de base ya no hay lugar a la separación por un lado, de la *res extensa*, por el otro de la *res cogitans*. La Educación Corporal apela entonces a que el cuerpo, los sentidos, la sensibilidad, el movimiento corporal, la percepción sensorial, etc., son experiencias que tienen su sustrato en la propia corporalidad y se constituyen en una instancia fundamental para la formación humana.

Ahora bien, José María Cagigal dejó anunciado que la corporalidad y el movimiento corporal son condiciones antropológicas que deben ser vistas a la luz de la educación, esto nos lleva a prestarle atención hoy a la formabilidad humana. De ningún modo la Educación Corporal pretendería encaminar las acciones a un deber ser, porque aspira más bien a una educación no-afirmativa o negativa, como diría Rousseau, y posteriormente Fichte. Educación con la que no se busca el adoctrinamiento frente a formas preexistentes, sino que incita a la autonomía y a la apertura de horizontes —de experiencias—. En vista de este proceso de lo inacabado que es el ser humano, las formas a las que aspira la Educación Corporal con la formabilidad son limitadas y transitorias porque se corresponden con el “principio de maleabilidad” (Benner, 1990). Aquél que no formula ningún enunciado sobre la constitución del ser humano, ni tampoco sobre una posible determinación de su destino y más bien reconoce al ser humano como un ser que actúa en el proceso de hacerse a sí mismo. Es gracias a esta educación no-afirmativa como el ser humano se potencia y se forma porque esa conciencia de sí o el darse cuenta de sí —formabilidad— surgen precisamente de esas experiencias corporales y del proceso de la experiencia en la relación con el mundo.

A partir de la Antropología pedagógica aquí expuesta, el ser humano es obra de sí mismo, el hombre es un ser formable, capacitado y necesitado de educación y es gracias a ello que tiene la capacidad de formarse, es un artista de sí que puede hacer-se, y que sea obra de sí, quiere decir que se ocupa de sí, que tiene que referirse a sí mismo como alguien, auto-conocerse y este se constituye en un pilar fundamental de la formación humana. Ahora bien, en este conocimiento de nosotros mismos, también podemos situar aspectos de la formación como la 'conciencia moral', como aquél conocimiento que nos lleva a darnos cuenta de nuestros comportamientos; ese principio Delfico del conócete a ti mismo aviva también la reflexión sobre nosotros mismos. El hecho de que tengamos la capacidad de reflexionar sobre nuestros sentimientos, el volver la mirada sobre nosotros mismos hace posible la formación humana.

Sin embargo, hay que aclarar que según Schopenhauer (2005), el ser humano no llega a conocerse a sí mismo gracias al conocimiento abstracto de una manera objetiva, sino que el hombre es su propia obra antes de todo conocimiento y éste se agrega simplemente para iluminar dicha obra. Por eso el hombre va conociendo sucesivamente lo que es y esto se debe a que es dueño de sus propios actos y puede cambiar la dirección de las acciones en la medida en que puede reflexionar sobre sí mismo aquí radica la posibilidad de la formación humana.

La Educación Corporal permite pensar desde otro-lugar la corporalidad en la Educación porque ese lugar ya no es el cuerpo como organismo-objeto, sino que el cuerpo se adentra en la singularidad de nuestra experiencia subjetiva. Aquí la Educación toma al cuerpo como punto de referencia la apertura a lo humano puesto que a través de la educación, el ser humano se recrea, se labra, se transforma, se elabora y este proceso por el cual el ser humano se constituye es la subjetivación. El pensar 'de otro modo' es un ejercicio en el que se problematiza un campo del saber, en este caso, la Educación Física, y tiene que ver con el marco conceptual en el que se fundamenta una Educación Corporal que es una antropología-fenomenológica, la cual reivindica la corporalidad como un anclaje necesario para devenir en sujeto, pues devenir concierne a la elaboración y transformación de uno mismo para acceder a cierto modo de ser.

Al contrario del cartesianismo, que tiene una pretensión de objetividad sobre el cuerpo, la Fenomenología considera que la objetividad no es lo único que constituye nuestra experiencia corporal. Lo que más ha predominado en la Educación Física es este afán de objetividad del cuerpo y ha hecho un discurso objetivista del cuerpo, mientras que a una Educación Corporal le interesa la noción del propio cuerpo en primera persona, ese cuerpo vivido porque lo que uno vivencia y experimenta no se deja matematizar. En términos de una Antropología no dualista, hablar del cuerpo es referirnos a aquéllo en lo cual soy, porque yo soy quien percibo, es mi propio cuerpo y esto hace que las cosas se me aparezcan en primera persona, en mi propio cuerpo, y no en tercera persona, el cuerpo. “Hay que decir más bien que yo soy mi cuerpo, que soy corpóreo. El cuerpo es vivido desde dentro como yo mismo. No es la mano la que toma unos objetos; los tomo yo. No es el ojo el que ve, yo veo. No es el cuerpo el que siente, yo siento” (Gevaert, 1976: 86).

La Educación Corporal se diferencia de la Educación Física en que esta última establece una función instrumental con el cuerpo. Esta instrumentalización se encuentra, por ejemplo, al utilizar el movimiento corporal como formas de control, normalización y regulación sobre el cuerpo a través de técnicas y prácticas corporales como la gimnasia, los ejercicios de musculación, el deporte, las capacidades físicas que han estado al servicio de los imperativos de salud, recreación y educación. Como se ha visto en las reflexiones críticas realizadas sobre el pensamiento de los principales autores, la Educación Física (*Körpererziehung*), centra el análisis del cuerpo en una perspectiva platónico-cartesiana que reduce el cuerpo a lo ‘físico’, al aspecto técnico del cuerpo y a su funcionamiento orgánico, esto impide analizar la corporalidad en las situaciones que vive la persona, los rasgos corporales como signos de lo anímico y las experiencias y vivencias corporales. Es decir, la Educación Física considera el cuerpo como algo objetivo como ha sido la pretensión positivista, mientras que las discusiones acerca del cuerpo del campo de las Ciencias Sociales han tenido poca influencia en sus discursos.

Podría decirse que la Educación Corporal contempla un retorno a la corporalidad, del mismo modo, pensar la corporalidad en la Fenomenología implica hacer algo nuevo ‘con’ el cuerpo y ‘en’ el cuerpo. Hacer de la corporalidad otra ‘cosa’ en la educación implica hacer visible un cuerpo (*Leib*), como instancia discursiva en las narrativas corporales, con nuevas prácticas corporales e intentar problematizar lo que ha sido el cuerpo en la

educación. Una Educación Corporal va hacia la producción de sentido sobre el cuerpo-vivido y las experiencias vividas dejan ver cómo la propia persona experimenta su corporalidad. Nos referimos a la Educación Corporal (*Leibeserziehung*) porque consideramos que es posible desde la antropología-fenomenológica decir que el ser humano se descubre, se hace, se ocupa de sí incluido en el mundo como un ser encarnado, que se piensa corporalmente y que no se trata de disolver al ser humano en partes.

Hay que advertir que la Educación Corporal no vuelve a considerar el cuerpo separado como pura subjetividad o como pura cosa objetiva, sino que como anunciamos en la primera parte de este trabajo, lo particular de la corporalidad en perspectiva fenomenológica es que no se reduce a alguna de ellas, sino que se mueve en el lugar del 'entre', su mundo es el quiasmo¹⁸³. Este término acuñado por Merleau-Ponty permite comprender cómo desde la Fenomenología se evitan los esquemas dicotómicos. Para una Educación Corporal cobra importancia el concepto de cuerpo quiasmático ya que, en vez de permitir la unión de polos como cuerpo y mente,¹⁸⁴ y de pensar la dualidad en función de los elementos que la componen, lo que hace evidente es un modo singular de ser.

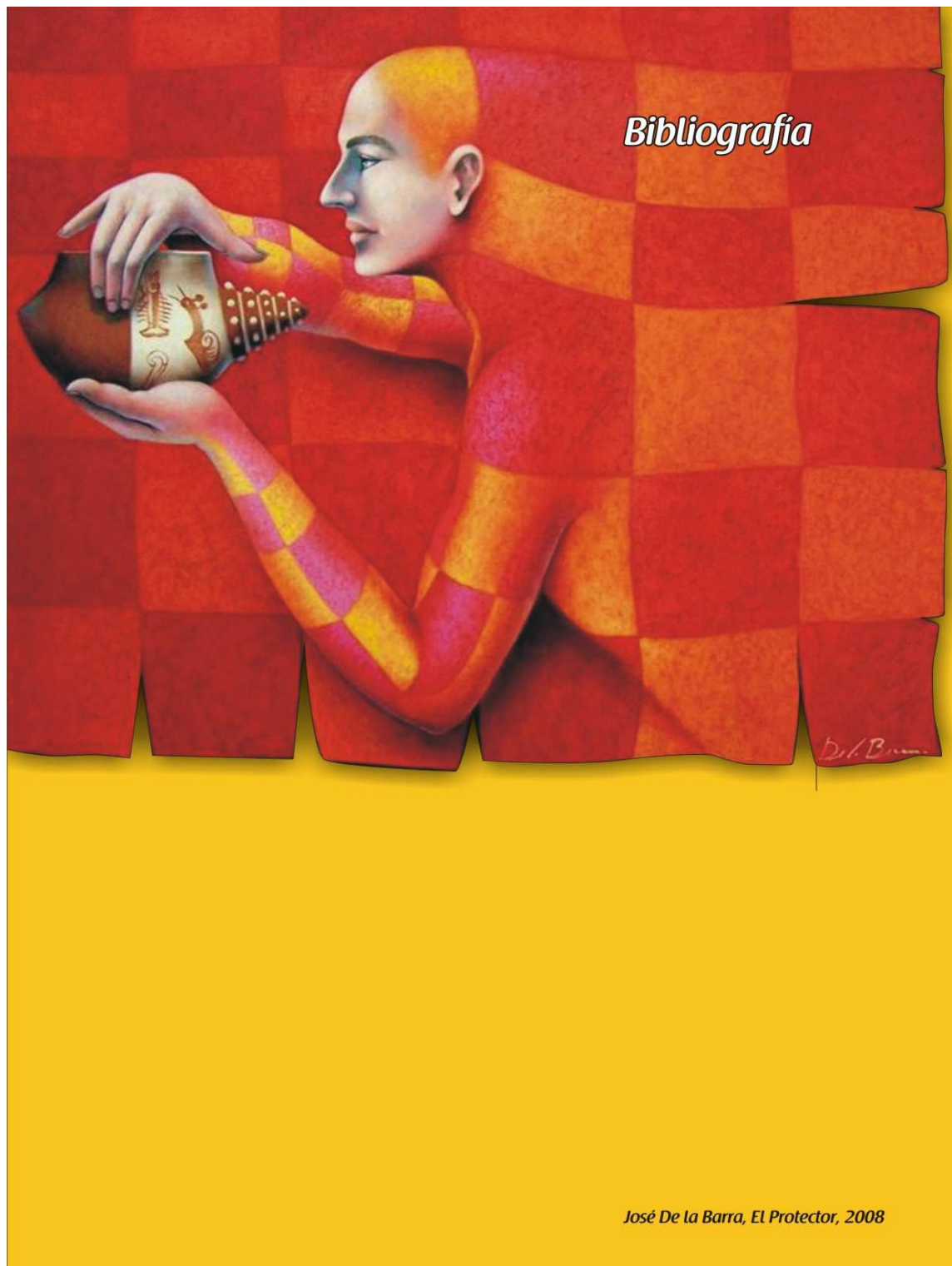
Hay que decir, no obstante que la Educación Corporal vista a la luz de una antropología fenomenológica, problematiza en torno a la concepción de cuerpo y en la idea de hombre como existencia corporal, y si se analiza el cuerpo por educar que aparece en las teorías educativas o en autores clásicos de la Educación Física, este marco que se abre sobre la Educación Corporal es útil para revalorar las reflexiones que se han hecho con respecto a la Educación Física y a las teorías de la educación del cuerpo. Además, tras las ideas de ese cuerpo por educar en los autores aquí analizados hay que decir que poco parten de un discurso pedagógico lo cual hace insuficiente teóricamente determinar el lugar de la Educación Física en la Pedagogía, aunque llama la atención que Le Boulch, Cagigal y Parlebas anuncien la necesidad de situarla allí. Así mismo, los autores de la Educación Física al no partir de una idea amplia sobre la corporalidad, no pueden resaltar la dimensión subjetiva del cuerpo animado o agente (actitud personalista), por eso cobra

¹⁸³ Cf.: Husserl (1997), Merleau-Ponty (1975), Ramírez (1994), Runge (2002) y Bech (2005). El cuerpo quiasmático no se deja reducir a un objeto como cualquier otro, ni tampoco se puede decir que sea sujeto, es decir, conciencia o espíritu. Con la idea del quiasmo, el cuerpo no se deja ubicar dentro de un campo puramente objetivo ni tampoco como algo totalmente subjetivo.

¹⁸⁴ Como es el caso de Jean Le Boulch y José María Cagigal.

mayor relevancia el cuerpo objeto o tenido (actitud naturalista) en la Educación Física.

La lectura realizada de los principales autores que han influido el discurso de la Educación Física contemporánea en Colombia implicó registrar señales, escudriñar, ir y venir en los textos, tomarse el tiempo cuando las tramas parecían estar sueltas para finalmente proponer una textura legible o, al menos, ofrecer una interpretación que es una manera más, entre otras posibles, de ver la Educación Física. Al mismo tiempo, la tesis que aquí se configura sobre la Educación Corporal surge como una exigencia hermenéutica al problematizar lo que ha sido la Educación Física, y nos permite abrir el horizonte temático para ver de otra manera la corporalidad en la educación.



José De la Barra, El Protector, 2008

I. Fuentes primarias

Jean Le Boulch

- LE BOULCH, Jean. L'éducation physique fonctionnelle a l'école élémentaire. Publication du CREPS de Dinard, 1952.
- LE BOULCH, Jean. El Porvenir de una Educación Física científica. Publicación de CREPS de Dinard, 1959.
- LE BOULCH, Jean. Boceto de un método racional y experimental de educación física. En: Dossier EPS (Revue Éducation Physique et Sport), Paris. Nº 57, noviembre, 1961.
- LE BOULCH, Jean. L'avenir d'une éducation physique scientifique. Cahiers scientifiques d'éducation physique, 1962.
- LE BOULCH, Jean. L'éducation et la rééducation de l'attitude. En: Dossier EPS (Revue Éducation Physique et Sport), Paris. Nº 84, enero, 1967.
- LE BOULCH, Jean. Place des Sciences humaines en kinanthropologie. Revue kinanthropologie. Liège, 1969.
- LE BOULCH, Jean. El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años, práctica de la psicomotricidad en preescolar, consecuencias educativas. Trad. Isabel Andracka y Lucho Vásquez. Madrid: Doñate, 1983.
- LE BOULCH, Jean. Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética. Trad. Lidia de Franze. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- LE BOULCH, Jean. La educación por el movimiento en la edad escolar. Trad. Susana Dummer de Greco. Barcelona: Paidós, 1986.
- LE BOULCH, Jean. La educación psicomotriz en la escuela primaria. La psicokinética en la edad escolar. Trad. Graciela Klein. Barcelona: Paidós, 1991a.
- LE BOULCH, Jean. El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor. Trad. Laura Elizabeth Turner. Barcelona: Paidós, 1991b.
- LE BOULCH, Jean. El lugar de la Educación Física en las ciencias de la educación. En: 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, 1993a, pp. 39-91.
- LE BOULCH, Jean y PARLEBAS, Pierre. Los problemas principales de la Educación Física actual. Educación. En: 1er. Congreso Argentino de Educación Física y ciencias. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1993b, pp.147-171.
- LE BOULCH, Jean. Psicocinética, educación y "APS" (Actividad física y deportiva). En: 1er. Congreso Argentino de Educación Física y ciencias. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1993c, pp. 93-127.

- LE BOULCH, Jean. Psicomotricidad funcional y aprendizaje motor. En: 1er. Congreso Argentino de Educación Física y ciencias. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1993d, pp. 223-242.
- LE BOULCH, Jean. El movimiento en el desarrollo de la persona. Trad. Marta Moreno Valera. Barcelona: Paidotribo, 1997.
- LE BOULCH, Jean. El cuerpo en la escuela en el siglo XXI. Trad. Isabel Palau Casellas. Barcelona: Inde, 2001.

José María Cagigal

- CAGIGAL, José María. Hombres y deporte. Madrid: Taurus, Col. La Veleta Nº 5, 1957.
- CAGIGAL, José María. Aporías iniciales para un concepto de deporte. En: *Citius, Altius, Fortius*. Tomo I, fascículo 1, Madrid, 1959a, pp.7-35.
- CAGIGAL, José María. El deporte escolar y extraescolar. En: Revista Española de Educación Física, Madrid, 1959b, pp.7-35
- CAGIGAL, José María. Persona humana y deporte. En: *Citius, Altius, Fortius*. Tomo II, Madrid, 1960, pp.5-24.
- CAGIGAL, José María. Psicopedagogía deportiva. En: *Citius, Altius, Fortius*. Tomo IV, fascículo 2, Madrid, 1962, pp.221-239.
- CAGIGAL, José María. Notas para una filosofía de la Educación Física. En: Revista Española de Educación Física, Madrid, 1964, pp.7-19.
- CAGIGAL, José María. Deporte, pedagogía y humanismo. Madrid. Comité Olímpico Español, 1966.
- CAGIGAL, José María. Sugerencias para la década del 70. En: *Citius, Altius, Fortius*. Tomo XIII, fascículo 1-4, Madrid, 1971, pp.413-436.
- CAGIGAL, José María. Deporte, pulso de nuestro tiempo. Madrid: Editora Nacional, Col. Cultura y Deporte, 1972.
- CAGIGAL, José María. El deporte en la sociedad actual. Madrid: Editorial Prensa Española, Editorial Magisterio Español y Editora Nacional, 1975.
- CAGIGAL, José María. Deporte y agresión. Barcelona: Planeta, Difusión cultural Nº 9, 1976.
- CAGIGAL, José María. Las Escuelas de Educación Física en el mundo. Estudio comparativo, edición conjunta del INEF de Madrid y la AIESEP, Madrid, 1977a.
- CAGIGAL, José María. "Pour une theorie de l'Education physique: une approche du sport contemporaine", Tesis Doctoral. Universidad de Karlovy, Checoslovaquia (Praga), 1977b.
- CAGIGAL, José María. Cultura intelectual y cultura física. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
- CAGIGAL, José María. Deporte: espectáculo y acción. Barcelona: Salvat, 1981a.
- CAGIGAL, José María. ¡Oh deporte! Anatomía de un gigante. Valladolid: Miñón, Col. Kiné, 1981b.

- CAGIGAL, José María. En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropofilosófico. En: Revista Internacional de Ciencias Sociales. El deporte. París. UNESCO, Vol. XXXIV, Nº 2, 1982, pp.289-304.
- CAGIGAL, José María. El Deporte contemporáneo y las Ciencias del hombre. En: Simposio Nacional "El deporte en la sociedad contemporánea". Madrid, noviembre de 1983a.
- CAGIGAL, José María. El cuerpo y el deporte en la sociedad moderna. En: "Papers". Revista de sociología. Barcelona, Nº 20, 1983b, pp.145-156.
- CAGIGAL, José María. La pedagogía del deporte como educación. En: Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica. Barcelona, mayo-junio, Nº3, 1985.
- CAGIGAL, José María. Obras Selectas. "José María Cagigal" Volúmenes I, II, III. Cádiz: Comité Olímpico Español, 1996 (recopilación de la obra de Cagigal).

Pierre Parlebas

- PARLEBAS, Pierre. L'éducation en miettes. La socio-motricité : moded'approche nouveau de l'éducation physique. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 87, julio, 1967a, pp. 7-12.
- PARLEBAS, Pierre. L'Education physique une pédagogie des conduites motrices. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 88 septiembre, 1967b, pp. 17-23.
- PARLEBAS, Pierre. Pour une Éducation Physique structurale. En: Dossier EPS (éducation physique et sport), Paris, Nº 94, septembre, 1968a, pp. 7-13.
- PARLEBAS, Pierre. Structures et conduites motrices. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 93, julio, 1968b, pp. 17-23.
- PARLEBAS, Pierre. VIVES, Jean. Apprentissage et transfert en éducation physique. Projet de recherche psycho- pédagogique. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 99, septembre, 1969a, pp. 19-24.
- PARLEBAS, Pierre. Structure, genèse et motricité. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 100, novembre, 1969b, pp. 37-41.
- PARLEBAS, Pierre. Education physique et intelligence motrice. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 101, enero-febrero, 1970a, pp. 27-31.
- PARLEBAS, Pierre. L'affectivité. Clef des conduites motrices. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 102, marzo-abril, 1970b, pp. 21-26.
- PARLEBAS, Pierre. L'éducation physique une éducation des conduites de décision. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 103 mayo-junio, 1970c, pp. 25-30.
- PARLEBAS, Pierre. Education physique, sociométrie et pédagogie. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 108, marzo, 1971a, pp. 15-22.
- PARLEBAS, Pierre. Pour une épistémologie de L'éducation physique. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, Nº 110, julio-agosto, 1971b, pp. 15-22.

- PARLEBAS, Pierre. Tiers temps pédagogique. Mathématique et éducation physique. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 111, septembre-octobre, 1971c, pp. 25-31.
- PARLEBAS, Pierre. Jeux sportifs et réseaux de communication motrice. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 112, novembre-décembre, 1971d, pp. 33-40.
- PARLEBAS, Pierre. Jeux sport et socio-motricité. En: Dossier EPS (Revue Education Physique et Sport), Paris, N° 114, marzo-abril, 1972a, pp. 7-25.
- PARLEBAS, Pierre. Status et roles sociomoteurs dans les jeux sportifs. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 113, enero-febrero, 1972b, pp. 33-40.
- PARLEBAS, Pierre. Centralité et compacité d'un graphe. En: Mathématiques et Sciences humaines. N°39, Paris, Gauthier Villars, otoño, 1972c, pp. 5-26.
- PARLEBAS, Pierre. L'espace, sport et conduites motrices. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 125, enero-febrero, 1974a, pp. 11-16.
- PARLEBAS, Pierre. L'espace sociomoteur. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 126, marzo-abril, 1974b, pp.11-15.
- PARLEBAS, Pierre. Analyse mathématique élémentaire d'un jeu sportif. En: Mathématiques et Sciences Humaines. N° 47, Paris, Gauthier Villars, otoño, 1974c, pp. 5-35.
- PARLEBAS, Pierre. Les universaux du jeu collectif. Pour une sémiologie du jeu sportif. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 144, marzo-abril, 1977a, pp.49-52.
- PARLEBAS, Pierre. Les universaux du jeu collectif. Linguistique sémiologie et conduites motrices. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 143, enero-febrero, 1977b, pp. 56-61.
- PARLEBAS, Pierre. Les universaux du jeu collectif. La communication masque.En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 143, mayo-junio, 1977c, pp.69-72.
- PARLEBAS, Pierre. Les universaux du jeu collectif. Fonction semiotrice et jeu sportif. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 146, julio-agosto, 1977d, pp. 38-40.
- PARLEBAS, Pierre. Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. INSEP, París, 1981.
- PARLEBAS, Pierre. La crisis actual. Dispersión, multiplicidad y conflicto. En: Apunts (España), N° 1, octubre, 1985, pp. 5-8.
- PARLEBAS, Pierre. Elementos de sociología del deporte. Trad. María del Carmen García. Málaga: Unisport, 1986.
- PARLEBAS, Pierre. Perspectivas para una Educación Física moderna. En: Cuadernos técnicos N° 1, Málaga, Unisport. Junta de Andalucía, 1987.
- PARLEBAS, Pierre. La Educación Física moderna y ciencia de la acción motriz. En: Memorias del XIII Congreso Panamericano de Educación Física. Bogotá, 1991.

- PARLEBAS, Pierre. Didáctica y lógica interna de las actividades físico-deportivas. Trad. Héctor V. Morel. En: Revista de Educación Física y deportiva Stadium. Buenos Aires, N° 155, Año 26, 1992, pp.5-12.
- PARLEBAS, Pierre. Educación Física moderna y ciencia de la acción motriz. En: 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, 1993a, pp.129-145.
- PARLEBAS, Pierre y LE BOULCH, Jean. Los problemas principales de la Educación Física actual. Educación. En: 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1993b, pp.147-171.
- PARLEBAS, Pierre y otros. Problemas del cuerpo y el movimiento en nuestra sociedad y cultura. En: 1er. Congreso Argentino de Educación Física y ciencias. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1993c, pp. 269-288.
- PARLEBAS, Pierre y otros. Problemas del juego en la Educación Física. En: 1er. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1993d, pp. 393-410.
- PARLEBAS, Pierre. Perspectivas para la Educación Física moderna. Trad. Carmen García López. Málaga: Unisport, 1996a.
- PARLEBAS, Pierre. Los universales de los juegos deportivos. En: Praxiología Motriz. Revista científica de actividades físicas, los juegos y los deportes. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. N° 0, Vol. 1, 1996b, pp.15-29.
- PARLEBAS, Pierre. Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física. Argentina, 1998. Artículo inédito, intérprete: Ruth Edelstein.
- PARLEBAS, Pierre. Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología motriz. Trad. Fernando González del Campo Román. Barcelona: Paidotribo, 2001.
- PARLEBAS, Pierre. Intronsation de Pierre Parlebas a la distinction de Docteur Honoris Causa. L'avènement d'un nouveau territoire: l'univers de l'action motrice. En: Dossier EPS (Revue éducation physique et sport), Paris, N° 306, marzo-abril, 2004, pp. 5-9.
- PARLEBAS, Pierre. Hacia los fundamentos de la Educación Física moderna: la acción motriz. Conferencia realizada en el Seminario Internacional de epistemología y enseñanza de la Educación Física, Bogotá, octubre de 2007a.
- PARLEBAS, Pierre. Una guía para la Educación Física: los dominios de la acción motriz. Conferencia realizada en el Seminario Internacional de epistemología y enseñanza de la Educación Física, Bogotá, octubre de 2007b.

Manuel Sérgio

- SÉRGIO, Manuel. *Filosofia das atividades corporais*. Lisboa: Compendium, 1981.
- SÉRGIO, Manuel. *Un objeto de estudio: ¡La Motricidad Humana!* Campinas, octubre de 1987. Documento inédito.
- SÉRGIO, Manuel. *A pergunta filosófica e o desporto*. Lisboa: Compendium, 1991.
- SÉRGIO, Manuel. *Motricidade humana. Contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- SÉRGIO, Manuel. *Um corte epistemológico. Da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999a.
- SÉRGIO, Manuel y otros. *O sentido e a acção*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999b.
- SÉRGIO, Manuel. *Para uma Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: compendium, 2000.
- SÉRGIO, Manuel. *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001a.
- SÉRGIO, Manuel. *Motricidad humana y salud*. En: *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001b, pp. 35-58.
- SÉRGIO, Manuel. *Da educação física à motricidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002a.
- SÉRGIO Manuel. *O Corpo e a motricidade humana* En: *Jornal "a Página"*, ano 11, nº 111, Abril 2002b, pp. 9. Consultado en agosto de 2006 de la World Wide Web: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1771>
- SÉRGIO Manuel. *Na Escola: Desporto ou Educação Física?* En: *Jornal "a Página"*, ano 10, nº 109, Fevereiro 2002c, pp. 2. Consultado en agosto de 2006 de la World Wide Web: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1646>
- SÉRGIO, Manuel. *O desporto o ser*. En: *O desporto para além do obvio*. Lisboa: Instituto do desporto de Portugal, 2003a.
- SÉRGIO, Manuel. *Para uma nova dimensão do desporto*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.
- SÉRGIO Manuel. *O exercício da liberdade nas aulas de Educação Física* En: *Jornal "a Página"*, ano 12, nº 122, Abril 2003c, pp. 4. Consultado en agosto de 2006 de la World Wide Web: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2384>
- SÉRGIO Manuel. *Da Educação Física à Educação Desportiva* En: *Jornal "a Página"*, ano 12, nº 125, Julho 2003d, pp. 4. Consultado en agosto de 2006 de la World Wide Web: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2548>
- SÉRGIO Manuel. *Da Educação Física à Educação Desportiva* En: *Jornal "a Página"*, ano 12, nº 125, Julho 2003e, pp. 4. Consultado en agosto de 2006 de la World Wide Web: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2548>
- SÉRGIO, Manuel y otros. *Olhares sobre o desporto. Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Semanário Transmontano, 2004.
- SÉRGIO, Manuel. *Para um novo paradigma do saber... e do ser*. Do Coimbra: Ariadne, 2005a.
- SÉRGIO, Manuel. *La Epistemología ¡Hoy!* En: TRIGO, Eugenia y Otros. *Consentido. En acción*. Trad. Eugenia Trigo. Popayán. Universidad del Cauca, mayo 2005b, pp. 19-26.

- SÉRGIO, Manuel y Sérgio. TORO, Sérgio. La motricidad humana, un corte epistemológico de la educación física. En: TRIGO, Eugenia y Otros. Consentido. En-acción 1. Universidad del Cauca. Popayán, mayo 2005c, pp. 101-108.
- SÉRGIO, Manuel. A Crítica Desportiva. En: Jornal "a Página", ano 14, nº 151, Dezembro 2005d, pp. 4. Consultado en agosto de 2006 de la World Wide Web: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4237>
- SÉRGIO, Manuel. Motricidad Humana: elitinerario de un concepto. Texto inédito, 2006a.
- SÉRGIO, Manuel. Motricidade Humana—qual o futuro? Documento inédito, 2006b.
- SÉRGIO, Manuel. Algunas miradas sobre el cuerpo. Trad. Harvey Montoya. En-accion 4. Universidad del Cauca, 2007

II. Fuentes secundarias (Sobre los autores de la Educación Física)

A

- AJURIAGUERRA, Julián. Psicología clínica del niño. Editor: Instituto de Ciencias del Hombre, 1986.
- AMADOR, Fernando. Visión introspectiva actual de la Praxiología motriz. En: Revista científica de actividades físicas, los juegos y los deportes. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Nº 0, Vol. 1, 1996, pp. 49-63.
- ANDRÉ, Jacques. Visión general. Cuáles han sido y son las tendencias de la Educación Física. En: Apuntes Nº 1, octubre, 1985.
- ARNOLD, Peter. Educación física, movimiento y curriculum. Madrid: Morata, 1997.

B

- BARBERO, José Ignacio Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Educación y Sociedad. Reflexiones sobre las (impo) sibilidades del cambio. En: Revista de Educación, Valladolid, Nº 311, 1996, pp. 13-49.
- BARBERO, José Ignacio. En torno a la concepción idealista del deporte educativo. En: Revista Interuniversitaria de formación del profesorado Nº 15, septiembre-diciembre, 1992, pp. 43-54.
- BARBUT, Marc. En marge d'une lecture de Machiavel: 'L'art de la guerre' et la praxéologie mathématique. En: Annales Nº 3, mayo-junio, 1970, pp. 567-574.
- BRACH, Valter y CRISORIO, Ricardo. La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata: Al margen, 2005.
- BRACH, Valter. Educação física. Ciência. Ijuí: Rio Grande do Sul: 2003.

C

- COCA, Santiago. El hombre deportivo. Madrid: Alianza, 1993.
- CONTECHA, Luis Felipe. La Educación Física y el Deporte en Colombia. Una historia. En: Revista digital efdeportes. Año 4, Nº 17, Buenos Aires, diciembre 1999. Consultado en febrero de 2005 de la World Wide Web: <http://www.efdeportes.com>

D

- DANTAS, Paulo. Corolario a motricidade humana. En: A intencionalidade do corpo próprio. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DURING, Bertrand. Hacia una ciencia de la acción motriz: fundamentos y perspectivas. En: Praxiología Motriz. Revista científica de actividades físicas, los juegos y los deportes. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Nº 0 Vol. 1, 1996, pp. 5-14.
- DURING, Bertrand. Las crisis de las pedagogías corporales. Trad. Carmen García López. Málaga: Unisport/Junta de Andalucía. "Deportes" Nº 15, 1992.

E

ELIAS, Norbert y DUNNING, Eric. Deporte y ocio en el proceso de la civilización. México: Fondo de Cultura Económica, 1995

E

FEITOSA, Anna y Otros. Mudanzas: Horizontes de la motricidad. En-acción 2. Popayán, Universidad del Cauca, 2006.

FEITOSA, Anna. Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FENSTERSEIFER, Paulo. A educação física na crise da modernidade. Ijuí: Ed.Unijuí, 2001.

G

GALLO, Luz Elena. Cuatro hermenéuticas de la Educación Física en Colombia. En: Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción. Medellín: Funámbulos editores 2007.

GÓMEZ, Raúl Horacio. La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Una didáctica de la disponibilidad corporal. Buenos Aires: Stadium, 2004.

GROSSER, Manfred y Otros. El movimiento deportivo. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1991.

GRUPE, Ommo. Estudios sobre una teoría pedagógica de la Educación Física. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física, 1976.

H

HERNÁNDEZ, José y RODRÍGUEZ, Juan P. Aplicación de la praxiología motriz a la educación física. En: V Congreso de ciencias del deporte, la Educación Física y la recreación. INEFC Lleida, octubre, 2002.

HERNÁNDEZ, José y RODRÍGUEZ, Juan P. La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones. Barcelona: Inde, 2004.

HERNÁNDEZ, José. Lapraxiología motriz en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de los deportes. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En: Aprendizaje deportivo. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. 1ª ed. 1996.

HERNÁNDEZ, José. La Praxiología motriz, ¿Ciencia de la acción motriz? Estado de la cuestión. En: Apuntes. Educación Física y Deporte. Dossier Praxiología: el estudio de las prácticas deportivas, expresivas y lúdicas. Nº 32, junio, 1993, pp. 5-18.

HERRERA, Ximena Las prácticas corporales y la Educación Física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913. Universidad Nacional, Bogotá, 2000.

HURTADO, Deibar René. Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. Conferencia presentada en el Seminario Internacional de epistemología y enseñanza de la educación física, Bogotá, octubre 10 al 13 de 2007.

K

KOLYNIK, Carol Filho. Propuesta de un glosario inicial para la ciencia de la motricidad humana. En: TRIGO, Eugenia y Otros. Consentido. En-acción 1. Universidad del Cauca. Popayán. Mayo, 2005, pp. 29-37

L

LAGARDERA, Francisco y LAVEGA, Pere. Introducción a la Praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2003.

LAGARDERA, Francisco y LAVEGA, Pere. La ciencia de la acción motriz. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2004.

LAGARDERA, Francisco y LAVEGA, Pere. Las actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la Praxiología motriz. Entrevista realizada a Pierre Parlebas para la revista apunts. En: Apunts: Educación Física y Deportes. Nº 66, 2001, pp. 78-81.

LAGARDERA, Francisco. Contribución de los estudios praxiológicos a una teoría general de las actividades físico-deportivo-recreativas. En: Apunts: Educación Física y Deportes. Nº 32, 1993, pp. 10-18.

LAGARDERA, Francisco. Elogio de Pierre Parlebas. En: La ciencia de la acción motriz. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2004, pp.13-17.

LAGARDERA, Francisco. En torno a los límites y perspectivas metodológicas de la praxiología. En: Praxiología Motriz. Revista científica de actividades físicas, los juegos y los deportes. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Nº 0, Vol. 1, 1996, pp. 133-142.

LAGARDERA, Francisco. Para leer a Parlebas: Notas y reflexiones en torno a la Praxiología motriz. En: Encuentro de Praxiología motriz. Departamento de Educación Física. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, octubre, 1997.

LARRAZ, Alfredo. Pedagogía de las conductas motrices y praxeología motriz. En: Apunts de Educación Física y Deportes. Nº 16 y 17, 1989, pp. 10-22.

LAVEGA, Pere. Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En: VII Seminario Internacional de Praxiología motriz. Grupo de Estudio Praxiológicos (GEP)-INEF-Lleida. Laboratorio de Praxiología motriz, 2002.

LORA, Josefa. La educación corporal. Barcelona: Paidotribo, 1991.

LUTTGENS, Kathryn y WELLS, Katharine. Kinesiología. Bases Científicas del movimiento humano. Madrid: Augusto Pila Teleña, 1982.

M

MEINEL, Kurt y SCHNABEL, Günter. Teoría del movimiento. Motricidad deportiva. Trad. Luis Mendoza. Buenos Aires: Stadium, 2004.

MEINEL, Kurt. Didáctica del movimiento. Trad. Joaquín Vilar. La Habana: Orbe, 1977.

MONTOYA, Harvey y TRIGO, Eugenia. Vivenciando la motricidad humana a través de la comunicación. En: Con-sentido. Consultado en enero de 2008 de la World Wide <http://www.consentido.unicauca.edu.co/>

MUÑOZ, Luis Armando. Educación psicomotriz. Armenia: Kinesis, 2003.

O

- OLIVERA, Javier. "José María Cagigal Gutiérrez (1928-1983). Vida, obra y pensamiento en torno a la Educación Física y el deporte". Tesis doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 1996.
- OLIVERA, Javier. José María Cagigal. El humanismo deportivo: una teoría sobre el hombre. Vol. 1 y 2. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte. Junta de Andalucía, 2003.
- OLIVERA, Javier. La contribución de José María Cagigal a las ciencias humanas aplicadas al deporte (y a la educación física). En: Apunts. Educación Física y Deportes. Foro J. M. Cagigal. No 64, abril-junio, 2001, pp. 86-100.
- OLIVERA, Javier. La Educación Física en el pensamiento de José María Cagigal (1928-1983): Aportaciones y vigencia actual. En: Investigación epistemológica: el campo disciplinar en Educación Física. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes, 1997, pp.37-65.
- ORO, Ubirajara. Ciência de motricidade humana: a definição de Manuel SÉRGIO ante a de ciência em Mario Bunge. En: Investigación epistemológica: el campo disciplinar en Educación Física. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes, 1997, pp.119-153.

P

- PÉREZ, Carmen. Evolución histórica de la Educación Física. En: Apunts. Educación Física Deportes. Nº 33, 1993, pp. 24-38.

R

- RASCH, Philip y BURKE, Roger. Kinesiología y anatomía aplicada. La ciencia del movimiento humano. Barcelona: Ateneo, 1980.
- REY, Ana y TRIGO, Eugenia. "Motricidad ¿Quién eres?" Consultado en junio de 2005 de la World Wide <http://www.udc.es/dep/inef>
- RODRÍGUEZ, Juan. Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física. Barcelona: Inde, 1995.
- RODRÍGUEZ, Juan. Vocabulario básico en Praxiología motriz. En: Actas del IV Seminario internacional de la actividad física y el deporte -jornada de estudios prácticos- Barcelona: INEF, 1998.

S

- SÁNCHEZ, María de Lourdes. La concepción pedagógica de Pierre Parlebas. En: Revista de Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación KinesisNº 39, 2004, Armenia.
- SERRANO, José Antonio. Acerca de una confrontación de los problemas de estatuto científico entre la Educación Física y la Praxiología motriz. En: Praxiología Motriz. Revista científica de actividades físicas, los juegos y los deportes. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Nº 0, Vol. 1, 1996, pp. 65-109.

SERRANO, José Antonio. La praxeología motriz: ¿Disciplina autónoma o paradigma de la Educación Física? En: Investigación epistemológica: el campo disciplinar en Educación Física. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes, 1997, pp.67-116.

SERRANO, José y NAVARRO, Vicente. Revisión crítica y epistemológica de la Praxiología motriz. En: Apunts. Educación Física y Deportes. Nº 39, 1995, pp. 7-30.

U

TOMAS, Josep y otros. Psicomotricidad y reeducación. Barcelona: Laertes, 2005.

TORO, Sergio. Desarrollo humano y motricidad. Una aproximación desde la empatía. En-acción 1. Consentido. Universidad del Cauca: Popayán, 2005.

TRIGO, Eugenia (coord) Fundamentos de la Motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos. Madrid: Gymnos, 2000.

TRIGO, Eugenia y colaboradores. Creatividad y motricidad. Barcelona: Inde, 1999.

TRIGO, Eugenia y Otros. En-acción 1. Consentido. Universidad del Cauca: Popayán, 2005.

TRIGO, Eugenia. (coord). Motricidad creativa: una forma de investigar. Universidad de la Coruña, 2001.

V

VÁSQUEZ, Benilde. La Educación Física en la educación básica. Madrid: Gymnos, 1989.

VILANOU, Conrad. Art y educació: utopia de la mediació estètica. En: A l'entorn de l'educació estètica. Cin reflexions. Barcelona. Universidad de Barcelona, 1997.

VILANOU, Conrad. Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno. En: ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, J.M. La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, pp.339-376.

VILANOU, Conrad. Reseña bibliográfica de José María Cagigal. En: Apunts. Educación Física y Deportes. Nº 49, 1997, pp. 107.

III. Otras fuentes (De la Fenomenología y la Antropología Pedagógica)

A

- ARIAS, José. La antropología fenomenológica de Merleau-Ponty. Madrid: Fragua, 1975.
- ARIAS, Benito. La intencionalidad operante en Merleau-Ponty. En: Contrastes. Revista interdisciplinar de Filosofía. Vol. 2, Málaga, 1997, pp. 5 -25.

B

- BARBARÁS, Renaud. Motricité et phénoménalité chez le dernier Merleau-Ponty. En: RICHIR, M. y TASSIN, E. Merleau-Ponty, Phénoménologie et Expériences, Jérôme Million, Grenoble, 1992.
- BÁRCENA, Fernando y MÈLICH, Joan-Carles. El aprendizaje simbólico del cuerpo. En: Revista Complutense de Educación, Vol. 11, Nº 2, 2000, Universidad Complutense de Madrid, pp. 59-81.
- BÁRCENA, Fernando y Otros. El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación, 2003. En: XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Consultado en marzo de 2007 de la World Wide <http://ub.es/div5/site/documents.htm>
- BARRIO, José María Elementos de Antropología pedagógica. Madrid: Ediciones Rialp, 1998.
- BARRIO, José María. Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación. En: Revista Española de Pedagogía. Nº 200, enero-abril, 1995, pp. 75-103.
- BATTÁN, Ariela. Hacia una fenomenología de la corporeidad. M. Merleau-Ponty y el problema del dualismo. Córdoba: Editorial Universitas, 2004.
- BECH, Josep María. De Husserl a Heidegger. La transformación del pensamiento fenomenológico. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2001.
- BECH, Josep María. Merleau-Ponty. Una aproximación al pensamiento. Barcelona: Anthropos, 2005.
- BENITEZ, Laura. ROBLES, José A. (Comp.) El problema de la relación mente-cuerpo. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- BENNER, Dietrich. La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Trad. Manuel Canet. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.
- BENNER, Dietrich. Las teorías de la formación: Introducción histórico sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. Madrid. En: Revista de Educación. No. 292, 1990, pp.7-36.
- BEORLEGUI, Carlos. Antropología filosófica. Nosotros: Urdimbre solidaria y responsable. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999a.
- BEORLEGUI, Carlos. El trabajo y el juego como categorías antropológicas. La dimensión lúdica y gratuita en el interior de la responsabilidad solidaria. En: Letras de Deusto, España, Vol. 30, Nº 83, abril-junio de 1999b.

- BERGSON, Henri. Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia. Trad. Juan Miguel Palacios. Salamanca: Sígueme, 1999.
- BERGSON, Henri. La evolución creadora. Encuentros de filosofía en Denia. Valencia, 1986.
- BERMAN, Morris. Cuerpo y espíritu. Santiago de Chile: Cuatro vientos, 1992.
- BOLLNOW, Otto Friedrich. Antropología filosófica. En: Revista Educación Vol. 30, editada por el Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, 1984, pp. 7-23.
- BOLLNOW, Otto Friedrich. Hombre y espacio. Trad. Jaime López de Asiain y Martín. Barcelona: Labor, S.A., 1969.
- BOLLNOW, Otto Friedrich. Principios Metódicos de la Antropología pedagógica, 1965. Trad. Andrés Klaus Runge Peña. Documento inédito.
- BOLLNOW, Otto. Antropología filosófica. En: Escritos de filosofía. Academia Nacional de Ciencias. Centro de estudios filosóficos. Antropología filosófica I. 12. Trad. Brenda Laca. Buenos Aires, Año VI, julio-diciembre, 1983, pp. 3-19.
- BOLLNOW, Otto. Introducción a la filosofía del conocimiento. Trad. Willy Kemp. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- BORRÁS, Laura. Escenografías del cuerpo. Madrid: Fundación autor, 2000.
- BUBER, Martín ¿Qué es el hombre? México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- BUYTENDIJK, Frederick Johannes. Attitudes et mouvements. Étude fonctionnelle du mouvement humain. Desclée de Brouwer, 1957.
- BUYTENDIJK, Frederick Johannes. El cuerpo como situación motivante. En: ANCONA, L., y otros. La motivación. Trad. Dora Douthat y Delia Lerner. Buenos Aires: Proteo, 1965.
- BUYTENDIJK, Frederick Johannes. El juego y su significado. Trad. Eugenio Imaz. Madrid: Revista de Occidente, 1935.
- BUYTENDIJK, Frederick Johannes. General Theory of Human Carriage and Movement, Utrecht, Spectrum, 1948.



- CARIOU, Maries y Otros. Merleau-Ponty aux frontières de l'invisible. Paris: Mimesis, 2003.
- CARRILLO, Lucy. El punto cero de toda orientación. La solución husserliana al problema cuerpo-mente. Conferencia presentada en el IV Coloquio Latinoamericano de fenomenología. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 29 de agosto a 1 de septiembre, 2007.
- CARRILLO, Lucy. La debilidad de la carne sobre la comprensión del cuerpo en occidente. Conferencia en el marco del Cuerpo en la historia de la filosofía. Aula abierta. Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia. Medellín, agosto 14 de 2003.
- CARRILLO, Lucy. Seminario Merleau-Ponty: el cuerpo propio. Instituto de Filosofía, semestre 2007-2.
- COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. En: Caderno de pesquisas em administração, São Paulo. Vol. 1, Nº 1, primer trimestre, 2000.
- CORBIN, Alain y Otros. Historia del cuerpo I y II. Trad. Nuria Pedir y Mónica Rubio. Madrid: Taurus, 2005.

- CORETH, Emerich. ¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica. Trad. Claudio Gancho. Barcelona: Herder, 1974.
- CRISTIN, Renato. Fenomenología de la historicidad. El problema de la historia en Dilthey y Husserl. Madrid: Akal, 2000.
- CRUZ, Pedro. La vigilia del cuerpo. Arte y experiencia corporal en la contemporaneidad. España: Tabularium, 2004.

D

- DAMASIO, Antonio. El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica, 2003.
- DANTAS, Paulo. A intencionalidade do corpo próprio. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DARTIGUES, André. La fenomenología. Trad. Joseph A. Pombo. Barcelona: Herder, 1975.
- DE SOUZA, Marilena. Merleau-Ponty. La experiencia del pensamiento. Trad. Eduardo Rinesi. Buenos Aires: Colihue, 1999.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. Mil mesetas. Trad. José Vázquez. Valencia: Pre-textos, 1988.
- DEPRAZ, N. Transcendence et incarnation. Le statut de L'intersubjectivité comme altérité à soi chez Husserl. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1995.
- DESCARTES, René. El Discurso del método. Trad. Eduardo Bello R. Barcelona: Tecnos, 1987.
- DESCARTES, René. Las pasiones del alma. Trad. José Antonio Martínez y Pilar Andrade B. Madrid: Tecnos, 1997b.
- DESCARTES, René. Meditaciones metafísicas y otros textos. Trad. E. López y M. Graña. Madrid: Gredos, 1997a.
- DESCARTES, René. Tratado del hombre. Trad. Guillermo Quintás. Madrid: Editora Nacional, 1980.
- DÉTREZ, Chistine. La construction sociale du corps. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- DIENELT, Karl. Antropología pedagógica. Trad. Antonio Alcoba. Madrid: Aguilar, 1979.
- DIETRICH, Benner. La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Barcelona: Palomares-Corredor, 1998.
- DILTHEY, Wilhelm. Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica. Madrid: Istmo, 2000.
- DILTHEY, Wilhelm. La esencia de la filosofía. Buenos Aires: Losada, 1994.
- DREYFUS, Hubert L. Ser-en-el-mundo. Comentarios a la división I de Ser y tiempo de Martín Heidegger. Trad. Huneeus y Héctor Orrego. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1996.
- DUCH, Lluís y MÈLICH, Joan-Carles. Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1. Madrid: Trotta, 2005.
- DUCH, Lluís. Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud. Madrid: Trotta, 2002.
- DUCH, Lluís. Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología Barcelona: Herder, 2004.

E

- EICHBERG, Henning. Body, soma-and Nothing Else? Bodies in language. En: Sport Science Review, Champaign, IL. Vol. 4 (1), 1995, pp.5-25.
- ENTWISTLE, Joanne. El cuerpo y la moda. Una visión sociológica. Trad. Alicia Sánchez Mollet. Barcelona: Paidós, 2002.
- ESCRIBANO, Xavier. Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty. Barcelona: Prohom Edicions, 2004.

F

- FERMOSO, Paciano. Nota histórica-bibliográfica sobre la antropología pedagógica en Norteamérica y Alemania. En: Anthropos. Revista de documentación científica Nº 160, 1999, pp. 78-84
- FERRATER, José. Diccionario de filosofía. Barcelona: Ariel, 2002.
- FERRERO, Juan José. La antropología de la educación en busca de su estatuto epistemológico y científico. En: Letras de Deusto, España, Vol. 28, Nº 79, abril-junio, 1998, pp.167-208.
- FERRERO, Juan José. La necesidad de la educación, concepto y problema clave de la antropología educativa. En: Letras de Deusto, España, Vol. 30, Nº 83, abril-junio, 1999, pp.153-196.
- FICHTE, Johann Gottlieb. Discursos a la nación alemana. Trad. Luís A. Acosta y María Jesús Varela. Barcelona: Orbis, 1984.
- FULLAT, Octavi. Antropología filosófica de la educación. Barcelona: Ariel, 1997.
- FULLAT, Octavi. El pasmo de ser hombre. Barcelona: Ariel, 1995.
- FULLAT, Octavi. Filosofías de la educación. Paideia. Barcelona: Ceac, 2000.

G

- GADAMER, Hans-Georg. El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método I. Trad. Ana Agud y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2003.
- GALIMBERTI, Umberto. Les raisons du corps. Paris: Grasset-Mollat, 1998.
- GALLO, Luz Elena. Apuntes hacia una educación corporal más allá de la educación física. En: Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos Editores, 2007, pp.69-92.
- GALLO, Luz Elena. El ser-corporal-en-el mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. En: Revista Pensamiento Educativo Vol. 38. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006, pp.46-61.
- GALLO, Luz Elena. Una mirada a la didáctica desde la formación categorial. Perspectiva de análisis didáctico para la Educación Física. En: Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Nº 36/6, agosto de 2005.
- GARCÍA, Juan David. Antropología filosófica contemporánea. Barcelona: Anthropos, 1997.
- GEHLEN, Arnold. Antropología filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo. Trad. Carmen Cienfuegos. Barcelona: Paidós, 1993.

- GEVAERT, Joseph. El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica. Trad. Alfonso Ortiz. Salamanca: Sígueme, 1976.
- GIL, José. Corpo. Enciclopedia Einaudi, Vol. III, Turín, Einaudi, 1977.
- GONZÁLEZ, Esperanza. Psicología fenomenológica. Madrid: Biblioteca nueva, 2000.



- HAMANN, Bruno. Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras. Trad. José María Quintana Cabanas. Barcelona: Vicens Vives, 1992.
- HEIDEGGER, Martín. El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- HEIDEGGER, Martín. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Madrid: Trotta, 2002.
- HEIDEGGER, Martín. Los problemas fundamentales de la fenomenología. Madrid: Trotta, 2000.
- HENRY, Michel. Encarnación. Una filosofía de la carne. Trad. Javier Teira y otros. Salamanca: Sígueme, 2001.
- HENRY, Michel. Filosofía y fenomenología del cuerpo. Trad. Juan Gallo R. Salamanca: Sígueme, 2007.
- HOYOS, Guillermo. La ética fenomenológica. En: Acta fenomenológica. Latinoamericana. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003, pp. 49-60.
- HUSSERL Edmund. Las conferencias de Paris. Introducción a la Fenomenología trascendental. Trad. Antonio Zirión. México: Universidad Autónoma de México, 1988.
- HUSSERL, Edmund. Chose et espace Leçons de 1907. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1989.
- HUSSERL, Edmund. Investigaciones lógicas. Trad. Manuel G. Mirente y José Gaos. Madrid: Revista de Occidente, 1976.
- HUSSERL, Edmund. Invitación a la fenomenología. Trad. Antonio Zirión. Barcelona: Paidós, 1992.
- HUSSERL, Edmund. Libro Segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Ideas II. Trad. Antonio Zirión. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- HUSSERL, Edmund. Libro Tercero: La fenomenología y los fundamentos de las ciencias. Ideas III. Trad. Luis E. González. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- HUSSERL, Edmund. Meditaciones cartesianas. Trad. José Gaos y Miguel García Baró. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.



- JARAMILLO, Mónica Marcela. Fenomenología de la corporeidad. En: Revista UIS-Humanidades. Vol. 28, Nº 2, 1999, pp. 100-112.
- JIMÉNEZ, José. Cuerpo y tiempo: la imagen de la metamorfosis. Barcelona: Destino, 1993.



- KANT, Immanuel. Antropología. Trad. José Gaos. Madrid: Alianza, 2004.
- KANT, Immanuel. Crítica de la razón pura. Trad. Pedro Ribas. México: Taurus, 2006.
- KANT, Immanuel. Pedagogía. Trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luís Pascual. Madrid: Akal, 2003.
- KLAFKI, Wolfgang. ¿Pueden contribuir las Ciencias de la Educación a la fundamentación de objetivos pedagógicos? En: Revista Educación. Vol. 45, editada por el Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, 1992, pp. 39-51.
- KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En: Revista Educación. Vol. 36, editada por el Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, 1987, pp. 40-65.
- KLAFKI, Wolfgang. Sobre la relación entre didáctica y metódica. Trad. Trad. Alicia De Mesa, y Alvaro Pantoja. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. 2, Nº 5, octubre, 1990, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 85-108.
- KRINGS, Hermann y otros. Conceptos fundamentales de filosofía. Barcelona: Herder, 1979.



- LAIN ENTRALGO, Pedro. Cuerpo y alma. Madrid: Espasa Calpe, 1995.
- LAIN, ENTRALGO, Pedro. El cuerpo humano. Oriente y Grecia Antigua. Madrid: Espasa-Calpe, 1987.
- LAIN, ENTRALGO, Pedro. El cuerpo humano. Teoría actual. Madrid: Espasa-Calpe, 1989.
- LE BRETON, David. Antropología del cuerpo y modernidad. Trad. Paula Mahler. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002a.
- LE BRETON, David. El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos. Trad. Herber Cardoso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.
- LE BRETON, David. La sociología del cuerpo. Trad. Paula Mahler. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002b.
- LE BRETON, David. Las pasiones ordinarias. Antropología de la emociones. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión, 1998.
- LE GOFF, Jacques y TRUONG, Nicolás. Una historia del cuerpo en la Edad Media. Trad. Joseph M. Pinto. Barcelona: Paidós, 2005.
- LECOQ, Jacques. El cuerpo poético. Trad. Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro. Barcelona: Alba editorial, 2003.
- LEVINAS, Emmanuel. La Fenomenología de la intuición. Trad. Tannia Checchi. Salamanca: Sígueme, 2004.
- LÓPEZ, María del Carmen. El cuerpo vivido como nudo de identidad y diferencias. Una alternativa al cuerpo objetivado. En: Thémata. Revista de Filosofía Nº 33, 2004a, pp. 141-148.
- LÓPEZ, María del Carmen. Imaginación carnal en M. Merleau-Ponty. En: Revista de Filosofía. Vol. 28, Nº1, 2003, Universidad Complutense de Madrid, pp.157-169.

- LÓPEZ, María del Carmen. Intersubjetividad como intercorporeidad. En: Revista digital la Lámpara de Diógenes. Año5, N°8 y 9 Vol. 5 enero-junio/julio-diciembre de 2004b. Consultado en noviembre 2004 de la World Wide Web: <http://www.lidiogenes.buap.mx/revistas/8/57.pdf>
- LUCAS. Juan de Sahagún. Las dimensiones del hombre. Antropología filosófica. Madrid: Sígueme, 1996.
- LUYPEN, William. Fenomenología existencial. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1967.

M

- MAFFESOLI, Michel. Elogio de la razón sensible. Trad. Marta Bertrán. Barcelona: Paidós, 1997.
- MALDONADO, Carlos Eduardo. Introducción a la fenomenología a partir de la idea del mundo: La filosofía de Husserl. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, CEJA. 1995.
- MARCEL, Gabriel. Ser y tener. Trad. María Sánchez López. Madrid: Caparrós Editores, 1996.
- MARTÍNEZ, Fernando. Merleau-Ponty (1908-1961). Madrid: Ediciones del Orto, 1995.
- MAUSS, Marcel. Concepto de técnica corporal. En: Sociología y antropología. Trad. Teresa Rubio de Martín-Retortillo. Madrid: Tecnos, 1972, pp.337-356.
- MEINBERG, Eckhard. El valor posicional de la antropología en la formación de la teoría sobre la Educación Física y el deporte escolar. En: Revista Educación Vol. 47, editada por el Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, 1993, pp. 62-83.
- MÈLICH, Joan-Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós, 1996.
- MÈLICH, Joan-Carles. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. El mundo de la percepción. Siete conferencias. Trad. Víctor Goldstein. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Estructura del comportamiento. Trad. Enrique Alonso. Buenos Aires: Hachette, 1976.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenología de la percepción. Trad. Jem cabanes. Barcelona: Península, 1975.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Lo visible y lo invisible. Trad. J. Escude. Barcelona: Seix Barral, 1970.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Résumés de cours 1952-1960.
- MINKOWSKI, Eugène. Etudes phénoménologiques et psychopathologiques. Paris: L'Evolution psychiatrique, 1933.
- MINNIG, María Teresa. Dimensión histórico-antropológica de la didáctica y sus implicaciones educativas. Buenos Aires: Universitas, 2003.
- MOLLENHAUER, Klaus. ¿Es posible una formación estética? En: Revista Educación. Vol. 42, editada por el Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, 1990, pp. 65-85.
- MONTERO, Fernando. Retorno a la fenomenología. Barcelona: Anthropos, 1987.
- MOREY, Miguel. El hombre como argumento. Barcelona: Anthropos, 1989.

MOSTERÍN, Jesús. Intención. Trad. Ana Isabel Stellino. México: Paidós, 1991.

N

NANCY, Jean-Luc. Corpus. Trad. Patricio Bulnes. Madrid: Arena Libros, 2003.

NAVARRO, José. Escritos de filosofía de la historia. Humboldt, Wilhelm Von. Trad. José Navarro Pérez. Madrid: Tecnos, 1997.

NICOL, Eduardo. La idea de hombre. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

NIETZSCHE, Federico. Así habló Zaratustra. Madrid: Alianza, 1999.

NIETZSCHE, Federico. Sobre el porvenir de la escuelas. Barcelona: Tusquets, 2000.

NIÑO, Fidedigno de Jesús. Antropología pedagógica. Bogotá: Magisterio, 2002.

NOHL, Herman. Antropología pedagógica. Trad. Carlos Silva. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

P

PAREDES, María del Carmen. Cuerpo y sujeto humano. En: Δαίμων. Revista de filosofía, Nº 18, 1999, pp. 41-56.

PATOČKA, Jan. Introducción a la fenomenología. Trad. Juan A. Sánchez. Barcelona: Herder, 2005.

PATOČKA, Jan. Jan Patočka y la existencia humana. En: WALTON, Roberto. El fenómeno y sus configuraciones. Buenos Aires: Almagesto, 1993, pp. 95-110.

PATOČKA, Jan. Body, community, language, world. Chicago and La Salle, Illinois, 1998.

PEÑALVER, Patricio y Otros. Filosofía y cuerpo. Madrid: Libertarias, 2005.

PÉREZ, María Isabel. Movimiento vivido y proyecto vital. En: ROVALETTI, María Lucrecia (ed). Corporalidad. La problemática del cuerpo en el pensamiento actual. Buenos Aires: Lugar editorial, 1998, pp.201-208.

PFISTER, Gertrud. Concepts of the Body: introduction. In: Sport Science Review, Champaign, IL. Vol. 4 (1), 1995, pp.1-4.

PFISTER, Hans Jürgen. El mundo de los sujetos. Categorías del ser-en-el-mundo. En: Revista Educación Vol. 36, editada por el Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, 1987, pp.116-138.

PLANELLA, Jordi. Cuerpo, cultura y educación. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2006.

PLESSNER, Helmut. La risa y el llanto. Trad. Lucio García Ortega. Madrid: Revista de Occidente, 1960.

PLESSNER, Helmut. Más acá de la utopía. Trad. Enrique Bueno. Buenos Aires: Alfa, 1978.

R

RAMÍREZ, Mario Teo. El Quiasmo. Ensayos sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994.

RELLA, Franco. En los confines del cuerpo. Trad. Heber Cardoso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

- REPETTO, Talavera. La simpatía en Max Scheler y su dimensión educativa. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas e Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, 1979.
- REYNOSO, Carlos. Corrientes en antropología contemporánea. Buenos Aires: Biblos, 1998.
- ROBERT, Franck. Phénoménologie et ontologie. Merleau-Ponty lecteur de Husserl et Heidegger. Paris: L'Harmattan, 2005.
- RODRÍGUEZ, Hugo Mauricio. La relación conciencia-cuerpo en la fenomenología de Husserl. En: Acta Fenomenológica Latinoamericana. Círculo Latinoamericano de Fenomenología. Vol. 1. Pontificia Universidad Católica del Perú: Fondo Editorial, 2003, pp. 265-279.
- ROMBACH, Heinrich. El hombre humanizado. Trad. Remei Capdevila Werning. Barcelona: Herder, 2004.
- ROTH, Henrich. El buen arte de la preparación de la clase. En: Revista Educación Vol. 1, editada por el Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, 1970, pp. 26-36.
- ROUX, Sylvain y otros. Le corps. París: Librairie Philosophique J.Vrin, 2005.
- ROVALETTI, María Lucrecia (ed). Corporalidad. La problemática del cuerpo en el pensamiento actual. Buenos Aires: Lugar editorial, 1998.
- ROVALETTI, María Lucrecia. ¿Una corporeidad disimulante y una interioridad disimulada? En: Ágora -Papeles de Filosofía- Vol. 18, Nº 1, 1999, pp. 145-154.
- RUNGE, Andrés Klaus. Hacia una antropología histórico-fenomenológica del cuerpo quiasmático basada en una interpretación procesual. Documento inédito, sf.
- RUNGE, Andrés Klaus. La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos fundadores de la antropología pedagógica alemana. En: Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. XVII, mayo, agosto de 2005, pp.47-66.
- RUNGE, Andrés Klaus. Materialización del cuerpo y performatividad del género. Judith Butler y el giro a lo preformativo-discursivo en el debate sexo género. En: Memorias, Simposio Internacional cuerpo, motricidad y desarrollo humano. Universidad de Antioquia. Instituto Universitario de Educación Física, Medellín, 2004.
- RUNGE, Andrés Klaus. Reflexiones sobre el ser sensitivo en J.J Rousseau desde una fenomenología del cuerpo. Conferencia en el marco del Cuerpo en la historia de la filosofía. Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia. Aula abierta, septiembre 18 de 2003.
- RUNGE, Andrés Klaus. Tras los rastros del ser corporal en el mundo en J.J Rousseau. Contribuciones a una antropología histórico-pedagógica del cuerpo. Tesis Doctoral. Universidad de Berlín, Alemania, 2002. En: la World Wide Web <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/fk/2002/runge/index.htm>

S

- SAN MARTÍN, Javier. El sentido de la filosofía del hombre. Barcelona: Anthropos, 1988.
- SARTRE, Jean- Paul. El ser y la nada. Buenos Aires: Losada, 1966.
- SCHELER, Max. El puesto del hombre en el cosmos. Trad. José Gaos. Buenos Aires: Losada, 1938.
- SCHELER, Max. Esencia y formas de la simpatía. Trad. José Gaos. Buenos Aires: Losada, 2004.
- SCHELER, Max. Los ídolos del autoconocimiento. Trad. Ingrid Vendrell Ferran. Salamanca: Sígueme, 2003.
- SCHÉRER, René. Husserl, la fenomenología y sus desarrollos. En: CHÂTELET, François. Historia de la filosofía. Tomo III. Madrid: Espasa-Calpe, 1976, pp. 541-569.
- SCHÉRER, René. La fenomenología de las investigaciones lógicas de Husserl. Madrid: Gredos, 1969.
- SCHEUERL, Hans. Antropología pedagógica. Introducción histórica. Trad. Victor Bazterrica. Barcelona: Herder, 1985.
- SCHOEPS, Hans-Joachim. ¿Qué es el hombre? Trad. Manuel E. Ferryra y María de Koweindl. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1979.
- SCHOPENHAUER, Arthur. El mundo como voluntad y representación Vol. I. Trad. Roberto Rodríguez. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- SCHÜTZ, Alfred y LUCKMAN, Thomas. Las estructuras del mundo de la vida. Trad. Néstor Miguez. Madrid: Arrorrtu, 2003.
- SCHÜTZ, Alfred. El problema de la realidad social. Trad. Néstor Miguez. Madrid: Arrorrtu, 2003.
- SCHÜTZ, Alfred. La construcción significativa del mundo social. Barcelona: Paidós, 1993.
- SENNET, Richard. Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Trad. César Vidal. Madrid: Alianza, 1997.
- SOENTGEN, Jens. Subjetividade do corpo: A obra de Hermann Schmitz. En: Revista Universia, Brasília Vol. 8 Nº 2, junho 2002, pp.361-368.
- SPECK, Josef y WEHLE, Gerhard. Conceptos fundamentales de pedagogía. Trad. Alejandro E. Lator Ros. Barcelona: Herder, 1981.
- SPIEGELBERG, Herbert. The phenomenological movement. La haya, 1976.
- SPINOZA, Baruch. Ética. Buenos Aires: Aguilar, 1969.
- STAROBINSKI, Juan. Razones del cuerpo. Valladolid: Cuatro vientos, 2000.
- STEIN, Edith. El problema de la empatía. Trad. José Luís Caballero Bono. Madrid: Trotta, 2004.
- STRAUS, Edwin W. Psicología fenomenológica. Buenos Aires: Paidós, 1966.

I

- TALAVERA, Repetto. La simpatía en Max Scheler y su dimensión educativa. Madrid: Magisterio español, 1979.
- THIELE, Jörg. Phänomenologie und Sportpädagogik. Exemplarische Analysen, 1990. TRILLES, Karina. El cuerpo vivido. Algunos apuntes desde Merleau-Ponty. En: Themata. Revista de filosofía. N° 33, 2004, pp. 135-148.

V

- VAN DEN BERG, J.H. The human body and the significance of human movement: a phenomenological study. En: Philosophy and phenomenological research, Vol. 13, N° 2, diciembre, 1952, pp. 159-183.
- VANEGAS, José Hoover. El cuerpo a la luz de la fenomenología. Universidad Autónoma de Manizales. Artes gráficas Tizan Ltda. Manizales-Caldas, 2001.
- VARGAS, Germán y Otros. La temporalidad humana. Asedios desde la fenomenología y hermenéutica. Popayán: Universidad del Cauca, 2007.
- VARGAS, Germán. Pensar sobre nosotros mismos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y San Pablo, 2006.
- VIERHAUS, Rudolf. Formación (*Bildung*). Separata Educación y Pedagogía. Trad. Juan Guillermo Gómez García. Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. XIV, mayo, agosto de 2002.
- VIGARELLO, Georg. Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. Trad. Heber Cardoso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.
- VIGARELLO, Georg. Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días. Trad. Heber Cardoso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- VILELA, Eugénia. Cuerpos escritos de dolor. En: Revista Complutense de Educación, 2000, Vol. II, N° 2, pp. 83-104.
- VILLAMIL, Miguel Ángel. Fenomenología del cuerpo y de su mirar. Bogotá: Universidad Santo Tomas, 2003.
- VON UEXKÜLL, J. Baron. Umwelt und Innenwelt der Tiere et Theoretische Biologie, Berlin 1920.

W

- WALDENFELS, Bernhard. De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología. Trad. Wolfgang Wegscheider. Barcelona: Paidós, 1997a.
- WALDENFELS, Bernhard. Respuesta a lo extraño. Rasgos fundamentales de una fenomenología resposiva. En: $\Delta\alpha\mu\omega\nu$. Revista de Filosofía, N° 14, 1997b, pp. 17-26.
- WALDENFELS, Bernhard. Simbólica, creatividad y resposividad. Rasgos fundamentales de una fenomenología del actuar. En: ideas y Valores, N° 105, Bogotá, diciembre, 1997c, pp.17-29.
- WALTON, Roberto. El fenómeno y sus configuraciones. Buenos Aires: Almagesto, 1993.

- WALTON, Roberto. Intencionalidad, tensión y excedencia. En: Actas Fenomenológica Latinoamericana. Vol 1. Actas del II Coloquio Latinoamericano de Fenomenología. Lima: Fondo editorial de la Universidad Católica del Perú, 2003, pp. 192-208.
- WEIZSÄCKER, Viktor. Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. New York: Stuttgart, 1968.
- WHITEHEAD, M. Body as a machine and body as self in teaching P.E. En: Sport and Physical Activity, E & FN Spon, Londres, 1992, pp. 376-383.
- WULF, Christoph. Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica. $\Delta\alpha\mu\omega\nu$. Trad. Andrés Klaus Runge Peña. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia y Asociación Nacional de Escuelas Normales -ASONEN-, 1990.
- WULF, Christoph. Antropología histórica y ciencia de la educación. En: Revista de Educación Vol. 54, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, 1996, pp. 84-92.
- WULF, Christoph y ZIRFAS, Jörg. Antropología pedagógica en Alemania: retrospectivas y perspectivas. Trad. Andrés Klaus Runge, 2001. En: ECHEVERRI, Jesús Alberto (editor). Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.
- WULF, Christoph. Antropología de la educación. Barcelona: Idea Books, S.A., 2004.

Z

- ZIRFAS, Jörg. ¿El hombre por antonomasia? Sobre la antropología pedagógica implícita en Jean-Jacques Rousseau. Traducido del alemán por Andrés Klaus Runge (sf).
- ZUBIRI, Xavier. Inteligencia sentiente. Madrid: Alianza, 1981.
- ZUBIRÍ, Xavier. Sobre el hombre. Madrid: Alianza, 1998.

IV. Literatura secundaria (Sobre cuerpo, movimiento corporal, educación y otros temas)

A

- AGAMEZ, Juliette y otros. Cuerpo movimiento. Perspectiva funcional y fenomenológica. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales, Facultad de Fisioterapia, 2002.
- ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del estado. Buenos Aires: Nueva Vision, 1988.
- ARISTÓTELES. Física. Trad. Marcelo D. Boeri. Buenos Aires: Biblos, 1993.

B

- BAJTIN, Mijail. La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais. Trad. Julio Forcat y César Conroy. Madrid: Alianza, 1988.
- BARBANY, Joan Ramón. Fundamentos de fisiología del ejercicio y del entrenamiento. Barcelona: Barcanova, 1990.
- BATAILLE, Georges. La oscuridad no miente. Madrid: Taurus, 2002.
- BERNARD, Michel. El cuerpo. Trad. Alberto Luis Bixio. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- BIRDWHISTELL, Ray. L. El lenguaje de la expresión corporal. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.
- BLANCO, Domingo. El movimiento fenomenológico. En: MUGUERZA, Javier y CEREZO, Pedro (eds). La filosofía hoy. Barcelona: Critica, 2000.
- BOTERO, Darío. Discursos sobre el humanismo. Bogotá: Ecoe, 2004.
- BOTTOMORE, Tom y NISBET, Robert. Historia del análisis sociológico. Trad. Leandro Wolfson, Lidia Espinosa y Ariel Bignami. Buenos Aires: Amorrortu, 1988.
- BREZINKA, Wolfgang. Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Trad. Claudio Gancho. Barcelona: Herder, 1990.

C

- CAPRA, Fritjof. La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama, 1998.
- CASSIRER, Ernst. Filosofía de las formas simbólicas. Trad. Armando Morones. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- CASTRO, Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- CHÂTEAU, Jean. Los grandes pedagogos. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CHICHARRO, José y VAQUERO, Almudena. Fisiología del ejercicio. Madrid: Panamericana, 1995.
- COMENIO, Juan Amos. La Didáctica magna. México: Porrúa, 2004 [1657]
- CORTINA, Adela. El mundo de los valores. Ética mínima y educación. Bogotá: El Búho, 2003.
- CROCI, Paula y VITALE, Alejandra. (Comp.) Los cuerpos dóciles. Buenos Aires: La marca, 2000.

D

- DENIS, Daniel. El cuerpo enseñado. Trad. Alberto Luis Bixio. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- DERRIDA, Jacques. La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2006.
- DORRA, Raúl. La casa y el caracol (para una semiótica del cuerpo). Córdoba: Alción Editora, 2006.

F

- FARINA, Cynthia. Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2005. En: la World Wide Web: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0922105-105743//TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf
- FAST, Julius. El lenguaje del cuerpo. Buenos Aires: Kairós, 1971.
- FOUCAULT, Michel. Hermenéutica del sujeto. Trad. Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI, 2004.
- FUENTES, Angel Luis. El valor pedagógico de la danza. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2006.

G

- GARCÍA Carmen y otros. Influencia de las ideas modernas en la educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la Educación Física del Siglo XIX en Medellín”, En: Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, Enero, 2004. Consultado en febrero de 2005 de la World Wide Web: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/542Garcia.pdf>
- GARCÍA, Carmen y otros. Discursos de la Educación Física del siglo XIX en Medellín: Universidad de Antioquia. Instituto de Educación Física, 2002.
- GARCÍA, Carmen y otros. Recuperación Documental de los discursos acerca de la Educación Física del Siglo XIX registrados en Medellín. CD ROOM, Universidad de Antioquia, 2000.
- GARCÍA, Pablo Sebastián. Intencionalidad, Causalidad y Conocimiento perceptivo. Tres estudios sobre filosofía de la percepción en el pensamiento contemporáneo. Buenos Aires: Oficina del Libro Internacional, 1996.
- GERVILLA, Enrique. Valores del cuerpo educando. Barcelona: Herder, 2000.
- GONZÁLEZ, Aurora. Crítica de la singularidad cultural. Barcelona: Anthropos, México: Universidad Autónoma Metropolitana (en coedición), 2003.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime y FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Dicionário critica de Educação Física. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005.
- GORE, Jennifer. Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En: El desafío de Foucault. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000, pp. 228-249.
- GUTIÉRREZ, Carlos B. Temas de filosofía hermenéutica. Conferencias y ensayos. Bogotá: Universidad Nacional. Facultad de Ciencias humanas. Departamento de Filosofía. Universidad Nacional de los Andes, 2002.

H

- HERBART, Johann F. Bosquejo general para un curso de pedagogía. Madrid: La Lectura. 1920.
- HERBART, Johann F. Teoría y práctica en la Pedagogía. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín Vol. 01, No. 04, Junio-Septiembre, 1990, pp. 59-62
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Trad. Eugenio Imaz. Buenos Aires: Alianza, 2002.

J

- JONAS, Hans. El principio de la vida. Hacia una biología filosófica. Trad. José Mardomingo. Madrid: Trotta, 2000.

L

- LARROSA, Jorge. Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La piqueta, 1995
- LE GOFF, Jacques y TRUONG, Nicolás. Una historia de cuerpo en la Edad Media, Trad. Joseph M. Pinto. Barcelona: Paidós, 2005.
- LEVI-STRAUSS, Claude. Antropología estructural. Barcelona: Paidós, 2000.
- LOCKE, John. Pensamientos sobre la educación. Traducido por La Lectura y Rafael Lasaleta. Madrid: Akal, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires: Losada, 2001.
- LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogía. Buenos Aires: Losada, 1991.
- LYOTARD, Jean François. La fenomenología. Trad. Aida Aisenson de Kogan. Barcelona: Paidós, 1984.
- LYOTARD, Jean François. Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo. Buenos Aires: Manantial, 1998.

M

- McLAREN, Peter. Pedagogía crítica, resistencia cultural y, la producción del deseo. Buenos Aires: Instituto de Estudios, Acción social, Rei y Aique editor, Argentina, 1994.
- McMAHON, Jeff. Performance Art in Education. En: *Performing Arts Journal*, Vol. 17, No. 2/3, The Arts and the University, Mayo- Septiembre, 1995, pp. 126-132.
- MIALARET, Gaston. Introducción a la pedagogía. Barcelona: Oikos tau, 1972.
- MICIELI, Cristina. Foucault y la fenomenología. Buenos Aires: Biblos, 2003.
- MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris, 1999.
- MUCHEMBLED, Robert. Historia del diablo. Siglos XII-XX. Trad. Federico Villegas. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

N

NAVAL, Concepción. Filosofía de la educación. Pamplona: Universidad de Navarra EUNSA, 2004.

NOVAES, Adauto y otros. O Homen-Máquina. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

O

ORTEGA Y GASSET, José. Historia como sistema. Madrid: Revista de Occidente, 1958.

P

PAREDES, Jesús. El deporte como juego: un análisis cultural. Alicante: Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002.

PARSONS, Talcott y SHILS, Edward. Hacia una teoría general de la acción. Trad. Rubén Héctor Zorrilla. Buenos Aires: Kapelusz, 1968.

PASTOR, José Luis. Fragmentos para una antropología de la Educación Física. Madrid: Paidotribo, 2000.

PEDRAZA, Zandra. En cuerpo y alma: visiones de progreso y la felicidad. Santafé de Bogotá: Corcas Editores, 1999.

PÉREZ, Carmen. Evolución histórica de la Educación Física. En: Apunts. Educación Física y Deportes, Nº 33, 1993, pp. 24-38.

PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique, 1973.

PINEAU, Elyse Lamm. Teaching Is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. En: *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 1, 1994, pp. 3-25.

PIZZI, Jovino. El mundo de la vida. Husserl y Habermas. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez, 2005.

PLATON. Alcibíades I. En: Diálogos VII. Diálogos dudosos, apócrifos, cartas. Madrid: Gredos, 1992. Trad. Juan Zaragoza (Diálogos dudosos y cartas) y Pilar Gómez Cardó (Diálogos apócrifos).

PLATON. El Fedón. Trad. Luis Gil. Buenos Aires: Altamira, 2003.

PORTELA, Henry. Los conceptos en la Educación Física. Armenia: Kinesis, 2006.

PRIETO, Adriana y Otros (comp). Cuerpo-movimiento: perspectivas. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, 2005.

R

RAUCH, André. El cuerpo en la educación física. Trad. Zoraida J. Valcárcel. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

RIGAL, Robert. Motricidad Humana. Madrid: Augusto Pila Teleña, 1987.

RITZER, George. Teoría sociológica contemporánea. Trad. María Teresa Casado Rodríguez. México: McGraw-Hill, 1993.

S

- SALIN, María Augusta. Sentir, pensar, agir. Corporalidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- SÁNCHEZ, Elena. Humanismo y Paideia. En: Revista Pensamiento Educativo. Antropología y educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 28, julio 2001, pp. 129-152.
- SCHAUB Horst y ZENKE, Kart. Diccionario Akal de Pedagogía. Trad. Alejandro Esteban Lator Ros. Madrid: Akal, 2001.
- SERRES, Michel. Los cinco sentidos. Trad. María C. Gómez. México: Taurus, 2002.
- SOTO, Gonzalo. Escisión entre cuerpo alma en Occidente. Cátedra Luis Antonio Restrepo Arango. Miradas sobre el cuerpo. Universidad Nacional de Medellín, Febrero de 2007b.
- SOTO, Gonzalo. Filosofía medieval. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y San Pablo, 2007a.

T

- TURNER, Bryan. El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

U

- URIBE, Beatriz. La objetivación del cuerpo, un dispositivo de poder en las organizaciones. Medellín: Fondo editorial Universidad de EAFIT, 2006.
- URIBE, Iván y Otros. Sentidos de la motricidad en la promoción de la salud. Percepciones desde las familias en los municipios de Alejandría y Guatapé (Ant). Medellín: Universidad de Antioquia, 2004.

V

- VALERA, Orlando. Las corrientes de la psicología contemporánea. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.
- VALERA, Orlando. Problemas actuales de la pedagogía y la psicología pedagógica, México: Búsqueda, 1999.
- VV.AA El cuerpo en boca de los adolescentes. Grupo de Cultura Somática. Armenia: Kinesis, 2002.
- VV.AA. Diccionario de la Lengua Española. Tomo I y II. Madrid: 2001.
- VV.AA. Diccionario de las Ciencias del Deporte. Edición trilingüe. Málaga, 1992.
- VV.AA. *Disposiciones Oficiales de 1945 para la Educación Física. Francia.*
- VV.AA. Dossier: Praxiología: El estudio de las prácticas deportivas, expresivas y lúdicas. Apunts, Revista Educación Física y Deportes Nº 32, junio, 1993.
- VV.AA. Escritos de filosofía. Academia Nacional de Ciencias. Centro de estudios filosóficos. Antropología filosófica I. Nº 12. Buenos Aires, Año VI julio-diciembre, 1983.
- VV.AA. Escritos de filosofía. Academia Nacional de Ciencias. Centro de estudios filosóficos. Fenomenología I. 15-16. Buenos Aires, Año VIII, enero-diciembre, 1985.
- VV.AA. Escritos de filosofía. Academia Nacional de Ciencias. Centro de estudios filosóficos. Fenomenología II. 21-22. Buenos Aires, Año XI enero-diciembre, 1992.

- VV.AA. Memoria 2002-2003. Grupo de Estudio Praxiológicos (GEP)-INEF-Lleida. Laboratorio de Praxiología motriz. Formato en CD.
- VV.AA. Memorias del IV Seminario internacional de la actividad física y el deporte. Jornada de estudios práxicos. INEF-Barcelona, 1998.
- VV.AA. Nombres. Revista de Filosofía. Córdoba, año XIII, n° 18, diciembre de 2003.
- VV.AA. Revista Pensamiento Educativo. Antropología y Educación. Vol. 28, julio, 2001. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- VV.AA. En el Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte, 1999.

W

- WALLON, Henri. Del acto al pensamiento. Buenos Aires: Psique, 1964.
- WILMORE, Jack y COSTILL, David. Fisiología del esfuerzo y del deporte. Barcelona: Paidotribo, 1998.

Z

- ZAGALAZ, María Luisa. Corrientes y Tendencias de la Educación Física. Barcelona: Inde, 2001.

V. Imágenes



Sebastian Leyton, *Cuerpos pintados*, 2006. Consultado en mayo de 2007 de la World Wide Web:

http://farm1.static.flickr.com/142/382415879_c504aeb55a_o.jpg



Sin autor, *Letras*, 2007. Consultado en mayo de 2008 de la World Wide Web:

http://bp0.blogger.com/_j-ojxQQMBMs/RzDtnCgfAI/AAAAAAAAAek/msZ8BuKIdvc/s1600-h/LETRAS.bmp



Gaston Ugalde, *cuerpos pintados*, 1995. Consultado en mayo de 2008 de la World Wide Web:

<http://barbarismo.googlepages.com/gastonugalde1.jpg/gastonugalde1-full.jpg>



Fernando de Szyszlo, *cuerpo pintado*, 2006. Consultado en mayo de 2008 de la World Wide Web: <http://www.cuerpospintados.com/Artistas/>



Mario Toral, *cuerpos pintados*, 2006. Consultado en mayo de 2008 de la World Wide Web:

<http://barbarismo.googlepages.com/toral01.jpg/toral01-full.jpg>



Sin autor, *Letras*, 2007. Consultado en mayo de 2008 de la World Wide Web:

http://bp0.blogger.com/_j-ojxQQMBMs/RzDtnCgfAI/AAAAAAAAAek/msZ8BuKIdvc/s1600-h/LETRAS.bmp



ALaiN TiciaViLca HeaD, *Onírico*, 2008. Consultado en mayo de 2008 de la World Wide Web: <http://www.artelista.com/obra/5197797482280574-onirico.html>



Carlos Orduña, *jugadores de pelota I*, 2008. Consultado en junio de 2008 de la World Wide Web:

<http://www.artelista.com/obra/3142048693386952-jugadoresdepelotai.html>



Carlos Orduña, *jugadores de pelota II*, 2008. Consultado en junio de 2008 de la World Wide Web:

<http://www.artelista.com/obra/2221463498751195-jugadoresdepelotaii.html>



Momix, *Sunflower moon* de Momix, 2007. Consultado en junio de 2008 de la World Wide Web: http://blog.nola.com/living/2007/10/large_Momix.JPG



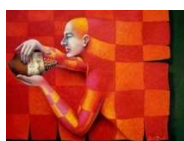
Roberto Edwards, *Cuerpos Pintados*, 2005. Consultado en junio de 2008 de la World Wide Web:

http://bp2.blogger.com/_RnlwdDgK4Wk/R4twqBIBtYI/AAAAAAAAASU/BHf_K-MwQ8/s1600-h/DSCN4589.JPG



John Vargas, *cuerpos pintados*, 2007. Consultado en junio de 2008 de la World Wide Web:

http://www.casamerica.es/var/casamerica.es/storage/images/otras-miradas/curiosidades/un-ecuatoriano-unico-latino-en-festival-cuerpos-pintados/cuerpos-pintados/117525-2-esl-ES/cuerpos_pintados_small.jpg



José De la Barra, *El Protector*, 2008. Consultado en junio de 2008 de la World Wide Web: <http://www.artelista.com/obra/7588616090785543-elprotector.html#>



