

Diálogos con Alejandro Amavet

A propósito de la Educación Física Renovada

El derecho de “ser” ha de anteponerse
al derecho de “tener”
Humanizar el cuerpo “ser” no es lo
mismo que tecnificar el cuerpo “tener”
Si aceptamos el “cuerpo ser”, toda
asistencia corporal significaría la
base de la educación integral

Osvaldo O. Ron y Alejo Levoratti
(coordinadores)



Diálogos con Alejandro Amavet: a propósito de la Educación Física Renovada

Oswaldo O. Ron y Alejo Levoratti
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2015

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2015 Universidad Nacional de La Plata

Colección Diálogos en Educación Física, 1

ISBN 978-950-34-1293-0

Cita sugerida: Ron, O. y Levoratti, A. (coord.). (2015). *Diálogos con Alejandro J. Amavet: A propósito de la Educación Física Renovada*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física ; 1). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/64>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Director colección:

Osvaldo O. Ron

Co-Director colección:

Gabriel A. Cachorro

Comité Científico:

Carlos G. Carballo

María Lucía Gayol

Jorge L. Fridman

Raúl H. Gómez

Sandra L. Katz

Carlos A. Parenti

Jorge R. Saraví

Pablo A. Scharagrodsky

Índice

<u>Relecturas de las obras principales de Alejandro Joaquín Amavet: a modo de introducción</u> <u>Osvaldo O. Ron y Alejo Levoratti</u>	09
<u>Prólogo. Biografía de Alejandro J. Amavet y estudio esquemático de sus principales producciones</u> <u>Carlos A. Parenti</u>	15
<u>Prólogo. Aproximación a las obras principales de Alejandro J. Amavet</u> <u>Jorge L. Fridman</u>	31
<u>Prólogo. El presente devenido de un pasado</u> <u>María Lucía Gayol</u>	45
<u>Cuaderno de Educación Física Renovada 1</u> <u>Alejandro J. Amavet</u>	75
<u>Cuaderno de Educación Física Renovada 2</u> <u>Alejandro J. Amavet</u>	87
<u>Cuaderno de Educación Física Renovada 3</u> <u>Alejandro J. Amavet</u>	105
<u>Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física</u> <u>Alejandro J. Amavet</u>	125



Museo Social Argentino

Relecturas de las obras principales de Alejandro Joaquín Amavet: a modo de introducción

Alejo Levoratti y Osvaldo O. Ron

Alejandro Joaquín Amavet fue uno de los impulsores de la creación del Profesorado Superior Universitario de Educación Física en la Universidad Nacional de la Plata, y quien desarrolló y representó para los distintos actores del campo disciplinar la perspectiva que singularizó en sus inicios la formación en esta institución. Sus trabajos, editados entre 1957 y 1969, circulan entre profesores y estudiantes del Profesorado de Educación Física de la casa desde su publicación hasta la actualidad, con diferentes lecturas e inscripciones programáticas. Por ello, este volumen tiene como intención, por un lado, reeditar parte de los escritos del profesor Amavet como una forma de facilitar el acceso a estos y su difusión; pero, por otro lado, busca reavivar y potenciar una serie de discusiones sobre el pasado y el presente. Es decir, esta reedición se ofrece para pensar cuestiones inherentes a la educación física en lo relativo a la institución, a la formación en la Argentina y al campo disciplinar entre las décadas del 50 y 70, aunque estos textos también pueden aportar a la observación del presente a partir de esta referencia, potente en su momento, y en parte aparentemente lejana y diferente para el modo de significar y explicar la educación física de la actualidad.

Las obras que tenemos entre las manos constituyen buena parte de las producciones de Amavet, que están vinculadas en todos los casos a su ejercicio como profesor de la cátedra *Introducción a la Educación Física* y a la concepción que él proponía de la disciplina. Aunque se desempeñó entre 1953 y 1973, si indagamos en los programas de

las asignaturas del profesorado desde su creación hasta la actualidad, advertimos que estos trabajos están presentes como material bibliográfico y de consulta en varias de ellas, proponiendo en cada uno de los casos distintas modalidades de aproximación, y ello representa cómo fueron mudando las perspectivas sobre su obra: en la formación de los profesores de la especialidad; en los espacios de debate y de justificación frente a otras disciplinas del campo de las ciencias sociales en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; en lo relativo a la ubicación de los profesores que se autoinscriben en su línea genealógica y de pensamiento dentro del espacio disciplinar e institucional; y en cuanto al devenir de distintas concepciones y actores en el campo.

Este volumen cuenta también con tres prólogos realizados por profesores de la casa: Carlos Alberto Parenti, Jorge Luis Fridman y María Lucía Gayol, quienes transitaron parte de su formación inicial y su ejercicio profesional en el profesorado junto a Amavet. Sus textos nos presentan un análisis minucioso de las obras compiladas y de la trayectoria de su autor, y tienen como ingrediente extra que están atravesados por las experiencias personales-académicas compartidas por ellos y Amavet. Los materiales desarrollados por estos tres profesores sin duda enriquecen la obra y alientan nuevas posibilidades de análisis al incorporar la modalidad en que fueron abordadas estas materias, las distintas temáticas y la bibliografía que Amavet empleaba en sus clases. En muchos casos, la bibliografía utilizada es la que aparece citada en los textos en cuestión, razón por la cual estos se constituyen en documentos que podrían permitir futuros análisis y el desarrollo de numerosas líneas de investigación hasta ahora no consideradas. Asimismo, estos abordajes no pueden ser disociados del componente afectivo que vincula a los autores con Amavet y del hecho de escribir sobre una figura que se ha “enaltecido”. Esta reedición de la obra nos va a situar ante una problemática analítica sobre cómo abordar estos relatos que tienen, para determinados actores de la disciplina —y en particular de esta institución, de la cual los que estamos escribiendo formamos parte— un componente mítico. Esto es así porque estamos hablando ni más ni menos que del profesor que se erige como el que delineó buena parte de la propuesta formativa institucional inicial, y quien es considerado por algunos analistas como

la figura sobre la cual se construyó una “tradición humanista de la educación física”.

El lector encontrará, tanto en *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física* como en los tres *Cuadernos de Educación Física Renovada*, referencias sobre temas diversos: la consideración de que la educación física es ante todo educación; la identidad disciplinar; el sujeto de la educación física; la inscripción de la educación física dentro de las humanidades y de las universidades; la relevancia de las prácticas de investigación en la disciplina; la problemática del cuerpo en la educación física, la relación entre la disciplina y sus “agentes dinámicos” (gimnasia, juego y deporte) tomándolos como productos socio-históricos. Un último punto relevante de la obra es el del concepto de “salud en acción”, que Amavet emplea para destacar su carácter educativo y humanístico: en ese sentido consideramos que es importante en futuros estudios de este autor indagar profundamente en los alcances de este concepto y en las referencias teóricas en las que lo sostuvo, dado que el mismo no ha sido objeto de análisis sistemático. Aunque muchas de las afirmaciones, apreciaciones y referencias teóricas del autor nos parecen discutibles, debemos considerar que si hacemos una sociogénesis sobre nosotros, estos trabajos tendrán que ser una referencia obligada. Además de ello, la publicación de estos cuatro materiales —separados en su aparición por más de diez años— invita al lector al estudio del desarrollo de la propuesta disciplinar del autor, a lo largo del cual es posible identificar cambios y continuidades en sus referentes teóricos así como problemáticas singulares en cada momento.

Tanto los prólogos que inician este volumen como el análisis de la obra de Amavet llevarán al lector a plantearse preguntas, que por cierto no nos será posible responder en esta breve introducción. No obstante, podrán observarse parte de los contextos de producción de estas obras, sus motivaciones, anhelos, tramas político-institucionales y los posibles públicos destinatarios que el autor identificaba, todo ello visto principalmente desde la perspectiva de actores cercanos a él, intérpretes particulares de su gesta de formación y significación de la educación física universitaria. Considerando esto, nos preguntamos: ¿a qué se debieron sus influencias teóricas?; ¿cómo se conjugaron en su propuesta?; ¿qué lugar tuvieron en ella su formación profesional

y sus inscripciones institucionales, es decir, su paso por el Ejército, el Museo Social, etc.?; ¿cuál fue el modo en que impactaron en él los debates que se realizaban hacia el interior de la Facultad?; ¿qué implicancias tenía para su proyecto ubicar a la disciplina en el conjunto de las humanidades?; ¿por qué la necesidad de legitimar a la educación física dentro una institución como la FaHCE?; ¿de qué modo entendía las relaciones político-académicas con otros campos de saber de la facultad y con otras instituciones de formación? Ciertamente, nos preguntamos sobre la compleja trama en la cual se desarrolló la propuesta de Amavet, que conjugó el desarrollo de un programa disciplinar y elementos personales, políticos, académicos e institucionales, claramente distintivos de la educación física que sostenía y postulaba.

Los invitamos a compartir esta parte de su obra y las perspectivas presentes en ella desde la mirada de algunos de los profesores que lo acompañaron.



*Clase en grado superior de la Escuela Primaria
"Joaquín V. González"*

Biografía de Alejandro J. Amavet y estudio esquemático de sus principales producciones

Prólogo de Carlos A. Parenti

A modo de advertencia y quizás de disculpa, debo dejar en claro que prologar la vida y obra de Amavet no es para mí nada sencillo, ya que desde mi ingreso a la carrera en el año 1968, asistir a sus charlas iniciales me generó una profunda confusión —más cercana a una crisis—, sobre todo por lo que hasta el momento yo consideraba (y creo que también la mayoría) como el *deber ser* de la educación física, solo fundada en las demostraciones empíricas de los ejercicios físicos y los deportes, desvinculada totalmente de las propuestas reflexivas, humanistas-filosóficas que el profesor nos invitaba a compartir, sostener y proponer de allí en más.

El criterio que he utilizado en este prólogo es el de una cronología para dar cuenta del trayecto de la actividad pública de Amavet, resaltando aquellos aspectos que considero más relevantes. En el transcurso del mismo se pueden observar los constantes progresos e indagaciones de orden filosófico, político y cultural desde su formación inicial en el período militar en adelante, que posibilitaron la reconversión de su mirada y el cambio por su actitud innovadora permanente en la vida civil.

En cualquiera de los dos casos, los desarrollos que asumía se pueden entender en relación con una inagotable capacidad para interrogar e interrogarse, en la búsqueda constante de posibles respuestas más cercanas o más acordes a las concepciones vigentes y/o paradigmas científicos y humanísticos propios de los años en los cuales los saberes que aportaban los intelectuales más destacados del campo

tensionaban el núcleo duro de las ciencias positivistas dominantes, para dar paso a las ciencias humanas, sociales y de la educación en la formación profesional del docente de educación física. Así se fueron derrumbando los sólidos muros hasta entonces contruidos desde el incuestionable saber médico que entronizaba al cuerpo por su “portación genética”, evidenciada en los principios “*citius, altius, fortius*”, lema olímpico a partir del cual tomaba sus bases la llamada educación física tradicional racionalista, a la que Amavet en sus escritos y fundamentos humanísticos reclamaba y en contraposición postulaba una *Educación Física Renovada*—por mi parte, me aventuro a decir “lo que es, no debería ser”— con el propósito del reencuentro de la unidad psicofísica del hombre y su cultura.

Alejandro Joaquín Amavet: biografía de un educador

Nació el 5 de julio de 1906 en la Capital Federal, y falleció el 9 marzo de 1974 en esa misma ciudad. Egresó en el año 1928 como profesor de Educación Física del Ejército Argentino, más precisamente de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército, institución a cargo de la formación profesional de militares en la especialidad; por ser el mejor egresado de la promoción se hizo acreedor del premio “Ministro de Guerra”, distinción que fue considerada para que esa institución se convirtiera en su primer destino e iniciara allí su amplia y meritoria carrera docente.

Entre los años 1929 y 1934, de desempeñó como profesor de las asignaturas *Pedagogía de la Educación Física* e *Historia de la Educación Física* en la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima. En el año 1933 fue nombrado delegado de la Dirección General de Tiro y Gimnasia de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima ante la “Primera Conferencia Nacional de Asistencia Social”. En 1944, el Ejército Argentino—del que depende la Dirección General de Tiro y Gimnasia, división Educación Física— le asigna la tarea de reorganizar los contenidos de la Escuela de Educación Física de esa fuerza. Para esto, gestiona y organiza el curso de “Repetidores de Educación Física”, en el que compila trabajos denominados *Pedagogía de la Educación Física* junto al director Horacio Leveney y al profesor Conrado Perón.

Considero necesario señalar que por entonces, los conocimientos aplicados estaban basados en la bibliografía que respondía a las más

relevantes investigaciones provenientes de Europa, referidas principalmente a los avances de la fisiología en Francia, cuyos exponentes más conocidos fueron Lagrange, Tissie, Demeny, así como en Italia Angelo Mosso, y también las concepciones morales y físicas postuladas por Herbert Spencer, quien sostenía la teoría del darwinismo social —consecuencia de la aplicación al orden social del principio de la evolución orgánica expuesto por Charles Darwin y seguidores— como principal argumento científico. Todas estas ideas eran las más utilizadas en la formación docente tanto de la esfera civil como del ámbito militar. Debo decir que la educación física de orden militar se sustentaba profundamente en la formación del soldado para la defensa de la Nación, así como la propuesta del Dr. Romero Brest —fundador de la enseñanza de la educación física en nuestro país— se basaba en la formación del ciudadano a partir de la niñez.

Por lo tanto, la educación física argentina creada por el Dr. Romero Brest e incorporada al sistema educativo en los inicios del siglo XX, tomó los fundamentos del saber fisiológico-médico proveniente de Europa como fuente insoslayable, sustentado en investigaciones empíricas de tipo positivista; poniendo énfasis en el rol preponderante del hombre, su fuerza y demás atributos (en desmedro de la mujer, encasillada en un rol social secundario, salvo el de ser madre con buena salud).

Inicio de su vida civil

Amavet inicia su labor como profesor fuera de la órbita del Ejército —pero con el cargo de teniente primero— en La Plata, más precisamente en la Sociedad Civil “La Protectora”, alrededor del año 1944, dictando los cursos de Gimnasia Danesa de Niels Bukh, cuyo método consistía en renovar el sistema creado por Pehr H. Ling, al incorporar entre otros elementos: movimientos, ritmo, balanceos, movilidad articular, flexibilidad, ejercicios de habilidad y agilidad en suelo; y con ayuda en las destrezas corporales con compañeros.

En diciembre de 1948, Amavet publica en el “Boletín de Educación Física” —publicación trimestral del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile— bajo el título *Exposición acerca del Método de Bukh*, los contenidos y las formas inspiradas en la gimnasia de Ling, los nuevos aportes de este profesor danés que visitó Argentina.

Al respecto sostenía:

“muchos imitadores, aficionados de simpático entusiasmo, pero con la inconsciencia que provoca la admiración desmedida, llegaron a calcar sus planes... En consecuencia no me podrán acusar de irreverente, ni desconsiderado de su escuela, si el instinto profesional me ha impulsado *a adaptar* pedagógicamente, en vez de *adoptar* empíricamente [...] retomando palabras de Bukh: *nunca debe adquirir rigidez en sus formas, sino permanecer abierto y sensible a toda innovación sana y natural*”.

Sus comienzos en la administración pública nacional y en la Universidad

En 1943, siendo asesor del Consejo Nacional de Educación Física, redactó y compuso el “*Reglamento de Educación Física para todas las armas*”. En 1949 fue autor del folleto “*Gimnasia Compensatoria en el aula*”, trabajo que circuló en muchas instituciones educativas. En 1950 escribió el volumen “*Gimnasia Educativa y Juegos y Gimnasia Educativa Femenina*”. También redactó “*Gimnasia de oficinas*”, donde su principal preocupación eran las malas posturas y las consecuencias que conllevan las largas horas de posiciones incorrectas para el sistema osteoarticular y la salud.

Entre los años 1948 y 1951 publicó varios artículos en la Revista Chilena de Educación Física. Más precisamente en julio de 1948, como secretario del Consejo Nacional de Educación Física de Argentina, escribió el artículo *La orientación de la Educación Física en la Universidad de La Plata y su interpretación del Plan Quinquenal*, donde sostenía:

“La Universidad Nacional de La Plata, en su moderna concepción de la Educación Física no ha podido, por su prestigio y la dignidad de su unción, sustraerse a la evolución de ese inquietante factor educativo [...] En efecto, su función rectora y fiscalizadora de la enseñanza elemental, media y superior le impone además una digna actitud orientadora y aun creadora [...] Dentro de tal intención está involucrada la tarea de racionalizar y socializar Educación Física, sino también jerarquizar la docencia de esta materia, dotando al educador físico de contenidos culturales ilimitados”.

En 1948 también ocupó el cargo de Director General Técnico en el Consejo Nacional de Educación Física. Participó en diferentes congresos y conferencias, como los de Coordinación de la Enseñanza en San Juan (1948), en las Segundas Lingiadas en Estocolmo, en el Congreso Mundial de Educación Física (1949), y en los Primeros Juegos Panamericanos en el año 1951. Desde abril de 1948 a junio de 1953 se desempeñó como director en la Dirección General Técnica del Colegio Nacional de Educación Física.¹ En el año 1954 solicitó la baja del Ejercicio con el grado de capitán (R.E.).

En 1957 publica el libro (que autofinancia) *Apuntes para una Introducción al Estudio de la Educación Física*, donde fundamenta con mayor rigor filosófico, científico y académico, la necesaria formación humanista que se inicia con la creación del profesorado y su plan de estudios para la obtención del título de Profesor Superior Universitario de Educación Física que otorga la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Allí expone su posicionamiento de base, que entendido quizás como lema es:

“Formar los nuevos profesores de Educación Física dentro de las Humanidades no es una antinomia ni una osadía, como muchos creen. Es comulgar con la propia esencia de las Humanidades, puesto que al afirmar la dignidad del espíritu humano no puede dejarse de afirmar la dignidad de su cuerpo” (Amavet, 1957: 35).

Aporta además justificaciones de orden educativo, al aseverar

“si la Educación Física es una materia curricular en el sistema educativo [...] los docentes en educación física deberán formarse en las Humanidades con materias de contenido pedagógico, filosófico, sociológico, antropológico [...] como el resto de los profesores de las otras asignaturas”.

En el período 1962-1963, estudia y egresa del Museo Social Argentino con el título de Consejero Humanista Social y Licenciado en Eugenesia Integral; en esta instancia es donde accede a disciplinas

¹ En la actualidad, Dirección de Deportes de la UNLP.

consideradas genéricamente como humanistas. Si bien puede interpretarse su titulación en el sentido de un propósito marcadamente eugenésico y proclive a poner énfasis en la discriminación por la raza, su propuesta fue siempre buscar alternativas que dieran cuenta de las etnias, para luego sostener que las diferentes culturas prefiguraban a los hombres.

Para integrar los planteles docentes de la UNLP se requería la titulación universitaria, y es con el objetivo de cumplir con esta reglamentación que Amavet eleva su tesis, la cual fue aceptada por la evaluación positiva del trabajo monográfico presentado para la obtención del título mencionado más arriba.

En 1964 la UNLP le otorga el título de Profesor Superior Universitario de Educación Física, por lo resuelto en el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades el 12 de marzo de 1954. Cabe mencionar que en la tesis presentada, el profesor Amavet alude expresamente al Segundo Plan Quinquenal, sintetizado en “Un hombre de cuerpo sano, de inteligencia cultivada y de obrar en el bien”, folleto explicativo editado por la Subsecretaría de Informaciones de la Presidencia de la Nación.²

Durante los primeros años de existencia de la carrera universitaria, la misma dependía del Departamento de Ciencias de la Educación como Instituto de Educación Física, del cual Amavet fue director. Con el avance de la matrícula y sobre todo por el apoyo de los docentes de dicho Departamento, entre otros el Dr. Ricardo Nassif, como además de valiosos representantes del resto de los Departamentos, cambió su estatus/denominación por la de Sección de Educación Física, siempre dentro del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.³ El profesor Amavet también fue miembro docente del Consejo Académico de la Facultad a partir de 1965.

² El trabajo al cual hago mención es el borrador del texto de la presentación que obra en mi poder.

³ Fue a partir del año 1976 que se desvinculó del Departamento de Ciencias de la Educación, para conformarse como Departamento de Educación Física con igual alcance académico y administrativo que el resto de los que constituyen la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Desde el año 1978 el Departamento de Educación Física lleva el nombre: “Profesor Alejandro Joaquín Amavet”.

En la misma Facultad publica en 1960 *Reflexiones acerca de una reorientación educacional de la escuela*. En 1962, en *Anales de Ciencias de la Educación* se edita su artículo *¿Por qué Educación Física?*, donde se lee

“Para llegar al tema de una denominada “educación física” como expresión supuestamente consagrada, que provoca el surgimiento de imágenes y motivaciones heterogéneas...y estando en el ánimo de todos de que a la Educación corresponde...debe ser revisada. Precisamente aquí podrá advertirse el escaso valor asignado a la materia en la escuela, en la comunidad, en el hogar, en tanto siga siendo “educación física”... Ahora la pregunta salta rápidamente: ¿con qué rótulo deberá presentarse para ser aceptada legítimamente como Educación?... a partir de este punto ya no resulta objetable convertir a la concebida “educación física en Educación Psicofísica”.

En 1961, en la Revista de la FaHCE, tomo XXXVIII, *Hacia un nuevo sentido de la enseñanza de la Educación Física* afirma:

“Educación Física es una palabra compuesta que dice menos de lo que podría esperarse de ella, pero a la vez promete mucho más de lo que puede lograr...la han convertido en una “asignatura ubicua”, impartida a ración; y cuyo mayor mérito parece consistir en hallar el lugar donde moleste menos en la extensión de los planes de estudio...lamentablemente parece reducirse a una lucha en torno a la asignatura en vez de una cooperación en bien del educando...Tal error consiste en haber admitido que las circunstancias corporales deben sufrir un *tratamiento por separado*, su tratamiento *al margen* de las otras disciplinas formativas e informativas...hace que el docente del aula y el docente del gimnasio se ignoren en sus respectivos menesteres y, lo que es peor, prefieran ignorar en el alumno ubicuo la supuesta parte que no le corresponde por imposición de la propia asignatura...Tratar de separar de su indivisibilidad “la parte más satisfactoria”, es ignorar que el hombre no es tanto lo que pueda decirse de él, cuanto lo que puede hacerse en función de lo que trae...mediante el recurso de una educación mucho más amplia que la que hoy mantenemos y que no ha llegado a satisfacernos del todo”.

Por expte. N° 500-1222.242-1 del año 1973, Res N° 685/73, el 14 de septiembre se le aplica la ley 17245, art 33°. Limitando las

funciones en las materias que dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -“Introducción a la Educación Física, Teoría Especial de la Gimnástica y Seminario de Investigaciones en Educación Física”; con la firma del Delegado Interventor Dr. Ricardo Juan Gómez.

Estudio esquemático para una interpretación renovada de la asignatura educación física dentro de los planteamientos integrales de la educación

Prólogo de los *Cuadernos de Educación Física Renovada*

Número 1, Año 1967.

Instituto de Educación Física, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE - UNLP.

En 1953 se crea el Profesorado Universitario de Educación Física en la FaHCE. A 14 años del inicio, el profesor Amavet, su creador, produce tres *Cuadernos de Educación Física Renovada*. En la presentación del cuaderno N° 1 ya advierte que el contenido es producto de “*investigaciones no habituales en el campo que a la Educación Física suele concedérsele*”. En estas palabras queda evidenciada su posición crítica e innovadora, al cambiar el objeto de investigación hasta entonces tributario fundamentalmente del saber médico. En el desarrollo de este cuaderno plantea cuatro *problemas*: identidad, necesidad, aceptabilidad y aplicabilidad; cada uno integra un posicionamiento analítico-crítico sobre el saber disciplinar de la educación física, innovando en cuanto a la centralidad de la enseñanza en el sujeto alumno y no como mera “actividad física o cultura física”, por fuera del sistema educativo.

Su incorporación en la UNLP y más precisamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación permiten a Amavet incursionar en nuevas lecturas sobre concepciones filosóficas, sociales y psicológicas; los modernos abordajes culturales y antropológicos le posibilitan plantear nuevas propuestas basadas en la unidad corporal *psicofísica*, generando así un pensamiento original y *renovado* en la educación física.

Cabe mencionar que en los análisis de los *problemas* también se percibe su trayectoria personal iniciada en el Ejército y su intervención en la modificación de los planes de estudios para la formación

en la Escuela de Gimnasia y Esgrima de esa fuerza en el año 1944. Sin dudas este período marcó una orientación basada en las concepciones biológicas de origen darwinista, que centraban en la dotación genética preexistente las metas, los logros personales y sus desempeños ulteriores, ligados a posiciones eugenésicas propias del momento, determinantes en cualquier campo de actuación educativa, deportiva o demostrativa de aptitudes individuales. Por ello Amavet, en esta *renovada* (y actualizada) mirada, propone humanizar el cuerpo a partir de una elaboración provisional: “*educación desde y por lo psicofísico*”.

Estas nuevas propuestas en los enunciados de los *problemas* nos permiten una lectura crítica de la educación física de la época y su valor formativo. En sus escritos en la Revista de Humanidades sostiene que “la han convertido en ‘una asignatura ubicua’, impartida a ración; y cuyo mayor mérito parece consistir en hallar el lugar donde moleste menos en la extensión de los planes de estudio [...] lamentablemente, todo parece reducirse a una lucha en torno a la asignatura en vez de una cooperación en bien del educando”.

Prólogo de los Cuadernos de Educación Física Renovada

Número 2, Año 1968.

Instituto de Educación Física, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE - UNLP.

En este cuaderno N° 2 propone una revisión terminológica que pone en tensión al decir que podemos interpretar a la educación física como una disciplina exclusivamente técnica, aunque nosotros, los profesores de la misma, sostenemos que es una práctica. La revisión se funda en la palabra *física*, por considerar que su raíz proviene de la *physis* griega, es decir, confundirla con la “educación de una naturaleza, más cercana al *homo faber*; desestimando el elemento psíquico del sujeto”. Dicho esto, Amavet propone una educación para el individuo psicofísico diferenciado, llamándola *Educación Psicofísica*.

Esta nueva propuesta difiere en cuanto a la consideración del cuerpo: hasta ese momento este solo era visto como un objeto anatómico y con comportamientos naturales de la fisiología para el logro de “rendimientos y resultados”. Sus órganos conformaban sistemas, que con una ejercitación regular, específica y adecuada, adquirirían las capacidades valoradas como útiles para la vida.

Con sus nuevos abordajes provenientes de las lecturas de Huxley, Jaspers, Max Scheler, entre otros, Amavet propone una visión novedosa de la educación física al reconsiderar al hasta entonces objeto cuerpo: de una mera educación de *lo físico*, pasa a interpretarlo como sujeto íntegro, único e indivisible. La educación física necesitaba no solo reformular la concepción utilitarista del cuerpo, la parte somática, sino también elaborar una perspectiva más totalizadora centrada en el cuerpo como hecho cultural, histórico, político. Su propuesta toma sentido al poner énfasis en denunciar el error de un “*tratamiento por separado de la asignatura Educación Física [...] un tratamiento al margen*”.

Formar un profesor de educación física es respetar al hombre integral como producto y productor de cultura. Sus soportes filosóficos provenientes de las posiciones merlopontianas, de Sartre, Nicol, promovían los debates sobre las teorías y las prácticas en educación y por lo tanto en la educación física. A estos nuevos paradigmas, aunque en el texto del cuaderno no se los identifica, Amavet sumaba el inicio de sus lecturas y diálogos con las nuevas propuestas piagetianas de la psicología evolutiva y los innovadores avances de las investigaciones realizadas por Jean Le Boulch, expuestos en su tesis de medicina,⁴ el método psicocinético basado en la educación psicomotriz empleado en la educación física escolar, básicamente en jardines de infantes y escuelas primarias.

En efecto, Amavet sostiene con mayor contundencia la *Educación Psicofísica*, apelando a “partículas proposicionales”: *de, por, para, con, desde*. Al anteponer cada una de ellas al término *psicofísico*, su revisión toma sentido y significado, al concluir en una educación *desde y por* lo psicofísico. Esta revisión terminológica propone una nueva semántica —definida esta, según el Diccionario de la Real Academia Española, como el *estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones, desde un punto de vista sincrónico o diacrónico*—, para reinterpretar a la educación en general y a la *Educación Psicofísica* en particular. Sostendrá como meta temporal a la educación física respetando al *ser psicofísico diferenciado*.

⁴ A los efectos de una mayor información cfr. “Actas del 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias”. Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP 1993.

Prólogo de los *Cuadernos de Educación Física Renovada*

Número 3, Año 1969.

En el cuaderno N° 3 los estudios de Amavet van a estar centrados en “La problemática corporal y la Educación Física Renovada”. En estas líneas incluye los avances de la biología molecular, el ADN y el ARN, estructuras que configuran la herencia biológica de todos los organismos, incluyendo al hombre; memorias genéticas de las historias biológicas de los padres y de sus predecesores.

Recorre a este nuevo saber de la biología para confirmar *lo diferenciado* del individuo psicofísico. Se plantea la controversia entre *ser y tener* un cuerpo: de este modo da entrada a una disputa filosófica que, vista de esta manera, produce un sismo en la educación física de la época. De las seis entradas que pone en disputa en términos filosóficos concluye en una propia: *soy en cuerpo que pretendo mío*; apertura problemática para la educación y especialmente para la educación física, dando mayor soporte a una perspectiva *renovada* de esta última. Sostiene Amavet que por tomar esta dirección, el cuerpo no se piensa como mero sustantivo sin propietario; por el contrario, se hace visible, perfectible como tipo primordial *desde y por su psicofisidad*.

En su escrito propone identificar dos cuerpos: un *cuerpo-tener*, en relación directa solo con la visión sustantiva u orgánica, al que le corresponde una *educación-tener* más ligada al instrumentalismo; y un *cuerpo-ser* con una actitud más reflexiva y emocional, con clara manifestación “humanificadora” desde donde la razón y la emoción son factores constitutivos inseparables para la educación del ser humano.

En estos tres *Cuadernos de Educación Física Renovada*, Amavet plasma un giro categórico y da lugar a un nuevo enfoque epistémico, filosófico y académico para la formación docente en educación física, en el que entreteje una constante formación del juicio crítico en el nivel profesional, incorporando además la necesidad de una Licenciatura como ciclo académico de formación en investigación, tanto en las ciencias de la educación como en la educación física renovada.

A modo de síntesis (imperfecta)

Hemos repasado los recorridos del profesor Amavet, con énfasis en instituciones más relacionadas con el saber académico-científico específico de la UNLP, y sus lecturas sobre concepciones filosóficas

y psicológicas que lo llevaron a generar las nuevas propuestas psicofísicas de unidad corporal, el pensamiento *renovado* en la educación física a partir de los nacientes abordajes culturales sobre el hombre.

Sus continuas indagaciones, como también su permanente actualización en las nuevas propuestas antropológicas, filosóficas y sociológicas de nivel internacional en la disciplina, promovieron en Amavet innovaciones conceptuales importantes, en las que se vislumbra una búsqueda permanente de la *unidad psicofísica*. Sus escritos en diferentes épocas así lo evidencian. Sus obras iniciales se fundamentan en las corrientes racionalistas e higienistas propuestas por el saber fisiológico de Lagrange, Mosso, Tissie, Demeni; las perspectivas biopedagógicas impulsadas por la biotipología (Pende), sus estructuras somáticas derivadas de la antropometría, como también los grupos sanguíneos y sus derivaciones comportamentales (Bourdel); resabios propios de su formación inicial, más cercanos a posiciones eugenésicas sobre la perfección de la raza, fundamentos concretos de la época y especialmente de su centro de formación inicial, el Ejército Argentino. Conviene recordar que por entonces la educación física y la gimnasia en la mujer eran consideradas como factores determinantes para el sostenimiento y continuidad “pura” como *guardiana de la raza*.

Con sus permanentes búsquedas como producto de las indagaciones y lecturas de los avances tanto en las ciencias biológicas —por ejemplo el descubrimiento de la doble hélice del ADN por *Watson y Crick*— como sociales-humanas, Amavet rompe con las viejas concepciones deterministas por su rigidez de criterios; así, promueve nuevas perspectivas de abordaje en la educación y considera que las mismas merecen ser integradas a la educación física, de la misma manera que sus últimas incorporaciones —por caso, el estructuralismo genético de *Piaget*—.

Nadie puede renunciar a su formación, a sus inicios, a su historia, pero sí, con una mirada crítica, forjar alternativas teniendo presentes nuevas concepciones y puntos de vista. Estas nuevas posiciones teóricas fueron resistidas, sin ninguna duda, por las instituciones formadoras de profesores en el campo, que estaban fuertemente imbuidas de las posturas positivistas tanto de las ciencias “duras” como de las ciencias sociales o humanas, con fundamentos propios de la psicología experimental conductista y los soportes biologicistas de la época.

Tomando categorías de Bourdieu, podemos decir que el profesor

Amavet produjo una ruptura de la “ortodoxia” del momento, con una propuesta de “herejía” respecto de la formación docente en educación física; o, con Norbert Elias, podemos afirmar que Amavet provocó un quiebre entre “los establecidos” y “los de afuera”, “viejos habitantes y recién llegados”, tensiones entre el *statu quo* y la innovación. Por los nuevos abordajes que propuso en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, Amavet fue tildado de profesor “teórico” por las diferentes instituciones de formación docente, tanto provinciales como nacionales. Su respuesta a esta calificación fue: “gracias por decirme teórico, porque toda teoría proviene de investigaciones y no de ideas o ficciones”.

Bibliografía

- “Actas del 1° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias” (1993). Depto. de Educación Física, FaHCE. UNLP.
- Amavet, A. J. y colaboradores (1944). “Pedagogía de la Educación Física (apuntes)”. Dirección de Tiro y Gimnasia. Ejército Argentino. División Educación Física.
- Amavet, A. J. (1948 y 1951). Publicó varios artículos en la Revista Chilena de Educación Física.
- Amavet A. J. (1948). “La orientación de la Educación Física en la Universidad de La Plata y su interpretación del Plan Quinquenal”. Secretario del Consejo Nacional de Educación Física de Argentina.
- Amavet, A. J. (1948). Exposición acerca del Método de Bukh, Boletín de Educación Física - publicación trimestral del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile.
- Amavet, A. J. (1957) *Apuntes para una Introducción al estudio de la Educación Física*. Edición del autor.
- Amavet, A. J. (1960) “Reflexiones acerca de la reorientación educacional en la escuela”.
- Amavet, A. J. (1961) “Hacia un nuevo sentido de la enseñanza de la Educación Física”.
- Amavet, A. J. (1962), en *Anales de Ciencias de la Educación*. “¿Por qué Educación Física?”.
- Amavet, A. J. (1967, 1968 y 1969) *Cuadernos de Educación Física Renovada N° 1, 2, 3* respectivamente. Instituto de Educación Física. Depto. Ciencias de la Educación. FaHCE. UNLP.



Colegio Militar de la Nación 1940

Aproximación a las obras principales de Alejandro J. Amavet

Prólogo de Jorge L. Fridman

Mi participación en esta publicación solo tiene la pretensión de ofrecer una semblanza sobre Amavet y está referida al vínculo, breve aunque bastante intenso, que tuve con él. Esa relación personal transcurrió desde marzo de 1968 hasta fines de 1973.¹ A la distancia creo no tener muchas dudas al describir los siguientes estados por los que transité desde el momento en que lo conocí: desconfianza, asombro, comprensión, admiración, adhesión, discusión, objeción. Como es obvio, mi mirada estará indefectiblemente teñida de subjetividad.

Esta breve e incompleta semblanza personal sería insuficiente sin sostener que Amavet produjo una auténtica ruptura, una real discontinuidad, en la educación física. Sin embargo, a pesar de su aporte intelectual, es muy desconocido en el propio campo y más aun su breve, compacta y dispersa producción escrita. Su tarea tuvo un doble mérito: por un lado, situar la carrera en el nivel universitario; por el otro, que haya sido en esta unidad académica. En la actualidad, salvo ciertas referencias en un par de asignaturas, existe gran desconocimiento sobre sus acciones y posicionamientos. Es deseable que esta reedición de algunas de sus publicaciones

¹ Un período particularmente intenso y dinámico en términos políticos: dictadura, el Mayo francés y sus derivaciones, economía neoliberal, el Cordobazo y movimientos consecuentes, el retorno de Perón y su posterior reelección. En 1969 cerraron la carrera de Educación Física y las movilizaciones la restituyeron al año siguiente.

sobre la *Educación Física Renovada* (EFR) aporten un poco de luz.²

Cuando Amavet, en su nota de presentación de los cuadernos de EFR (1968), afirma que los mismos son “el resultado de investigaciones no habituales en el campo que a la Educación Física suele concedérsele”, expresa sintéticamente lo que considero fue una titánica tarea. Pero difícilmente pueda entenderse el camino que siguió —las posturas que asumió, las categorías o nociones que construyó— por fuera del contexto histórico y las luchas que se dirimían en ese momento. Catalogado como *teórico* de manera peyorativa en momentos en que “teorizar” en educación física aludía casi exclusivamente a saberes provenientes de otros campos, era, sin embargo, un hombre de acción que reflexionaba; en general, sobre las circunstancias históricas que estaba viviendo, y en particular, sobre cómo entender en ese marco a la educación física. Con “circunstancias históricas” me refiero a las transformaciones sociopolíticas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, así como a las producidas en el campo científico, en el pedagógico y, en general, en el ámbito intelectual.

En la ciudad de La Plata,³ entre la década del 40 y parte de los 50, la educación física dentro de la UNLP oscilaba, en cuanto a la gestión, entre depender del campo de la salud, estar en paralelo con el mismo, o tener un rango independiente. Su lucha, dentro de las reglas del juego académico de su tiempo, posibilitó el logro al que tantas energías dedicó: insertar la carrera de formación de profesores de Educación Física en el nivel universitario y, más aún, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y no, por ejemplo, en la de Medicina, que era lo imaginable en vista de los discursos disciplinares circulantes en la época.⁴ Hasta ese momento las carreras del profe-

² Es de destacar el valor especial de esta reedición por concretarse en el marco del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF-IdIHCS-UNLP/CONICET), teniendo en cuenta la obsesión de Amavet, permanentemente explicitada, sobre la necesidad del desarrollo de investigaciones en educación física, como asimismo un tratamiento epistemológico de la disciplina.

³ Luego de un paso previo en 1943, Amavet se “instala” en La Plata en 1946 para atender sus tareas docentes y de gestión, si bien vivía en Buenos Aires.

⁴ Esto no quiere decir que actualmente no existan esas perspectivas de manera explícita o implícita. De manera explícita, por ejemplo, en la USACH (Universidad de Santiago de Chile) hay tres licenciaturas vinculadas

sorado de educación física se dictaban solamente en instituciones de nivel terciario.

Los acontecimientos sociales no le eran ajenos y consideraba que los aportes de la sociología en la formación de los profesores proveían los elementos necesarios para la comprensión de esos sucesos. Este párrafo es suficiente para graficarlo:

Concretamente: a la “unidad política”, que es el concepto sintético de “Nación”, debe agregársele, y muy íntimamente, la “unidad cultural”, que es la definición de “Pueblo”. Nación sin Pueblo es una pretensión tan vana como decir “personalidad” sin “individuo” adentro. Pero en cambio se admite Nación con “población”, donde la madurez de lo primero choca con la inmadurez de lo segundo. Dentro de estas analogías, es lo mismo que pretender aquella “personalidad” con el solo “individuo”, y sin que éste haya sufrido previamente el proceso de ser “persona”. Población es lo cuantitativo, es el número frío de las cosas agrupadas sin mayor preocupación que no sea el dato estadístico. Pueblo es, además de lo numérico, lo esencialmente cualificado. Toda Población debe necesariamente fraguar en Pueblo. No entenderlo así es propiciar el suicidio de la Nación por desintegración espiritual y física; de la misma manera que esos organismos minados por una enfermedad interior que, en principio, respeta los tejidos cutáneos dando apariencias de normalidad, pero que al final arrasa con todo (Amavet, 1957: 32).

Respecto a la especificidad de la educación física universitaria sostuvo algo impensado en la disciplina hasta ese momento:

Como ya lo hemos advertido en el principio de estos Apuntes, no es la misión de esta cátedra la de penetrar y resolver problemas, sino la de ponerlos de manifiesto.

a la actividad física en la Facultad de Medicina, <http://admission.usach.cl/carreras/listado?carrera=&facultad=4>.

De manera implícita, el llamado *discurso médico* tiene gran impacto en estudiantes y graduados debido a que vincular la educación física con la salud la “jerarquiza” y posibilita la inserción laboral por fuera de las instituciones educativas.

Es por ello que en una reacción de dignidad profesional (que justifica un Profesorado Superior Universitario) hemos postulado que “nuestra” Educación Física será una *enseñanza por problemas*, no *por soluciones dadas*, sin haber enfrentado antes esos problemas que en cada país, en cada parte, en cada lugar, presentan características propias y distintas” (Amavet, 1957: 66).

Estas breves referencias tienen la intención de brindar una idea acerca de cuán abarcadora era la mirada de Amavet. Por eso ubicarlo sin más como adherente a la fenomenología —como suele hacerse— constituye un reduccionismo, aunque no hay dudas de la influencia que esta corriente tuvo sobre él en ciertos aspectos. Y decimos que solo en ciertos aspectos porque, por ejemplo, no hay ningún rastro que indique que Amavet haya considerado a la experiencia como fuente de conocimiento con la relevancia que esto tiene para la fenomenología.

En una mirada muy apretada podemos decir que la trayectoria⁵ intelectual de Amavet comienza ligada —no podía ser de otra manera— al desarrollo realizado por Romero Brest. Es innegable, en esa etapa, el estrecho y visible vínculo (dependencia) de la educación física con los saberes biológicos del momento, básicamente la fisiología, la antropología física y el higienismo.

Su paso por el Museo Social Argentino acentuó su contacto con ese conjunto de disciplinas a las que globalmente se ha denominado “humanistas”, las cuales, en algunos casos, ejercieron importante influencia en su futura perspectiva. Si a eso agregamos el impacto que produjo, en el campo biológico, la biología molecular —el descubrimiento de las hélices de ADN y ARN— para quien permanecía atento a lo que estaba sucediendo, todo ello le permitió ir armando las piezas de un entramado que, paulatinamente, fue tomando forma.

Como consecuencia de las circunstancias históricas mencionadas, a mediados del siglo XX aparecen fuertemente nuevas luchas en el campo académico y en la educación. ¿Qué estaba en juego, en concreto, en esos tiempos? La crisis del positivismo, del cual era muy traumático poder salirse totalmente (aún sucede). Su expresión en el

⁵ No es este un espacio en el que se exponga y explique en detalle esa trayectoria. Quedará para una investigación que algún integrante de las nuevas generaciones asuma como desafío.

campo educativo consistía en una lucha contra el dualismo cartesiano y contra el conductismo. Convivían nuevas y obsoletas posiciones teóricas acerca de la adquisición de los conocimientos, qué significaba la niñez en las nuevas teorías psicológicas, cómo había que enseñar; además, con la nueva biología molecular se comenzaba a hablar de ingeniería genética, de sus posibilidades y de sus riesgos.

Las grandes líneas teóricas en debate en la Facultad provenían del marxismo, la fenomenología y la escuela de la Gestalt, el pragmatismo instrumentalista de Dewey en educación, el estructuralismo, y avanzaba fuertemente el estructuralismo genético de Piaget. Fue una marca de la época. Si se observan las trayectorias intelectuales en Europa —en nuestro país se estaba a la espera de lo proveniente del viejo mundo— era imposible escabullirse de esos debates, eran el signo del momento. Autores más cercanos en el tiempo también comenzaron en esas manifestaciones teóricas. Claro ejemplo lo brindan, por ejemplo, Foucault y Bourdieu. Aún hoy, Laclau utiliza como herramientas para su desarrollo teórico categorías provenientes de esas epistemologías, aunque resignificadas. También aparecieron en el horizonte nuevos actores debatiendo los problemas históricos y sociales nacionales y latinoamericanos, aunque ello no gravitó en educación física. Amavet, ya en la Universidad, estaba en medio de esos debates y de ellos se alimentó. Fue un magma que lo atravesó y lo encauzó. Cabe mencionar que quien recorra gran parte de sus escritos se encontrará con su admiración por la Grecia antigua: su historia, sus filósofos, sus agones, sus juegos. Pero no insistiré en este punto porque en su última etapa, y en particular en los Cuadernos, ya no hay vestigios de ello, aunque la impronta estaba en la asignatura del plan de estudios denominada Gimnástica.

Sus clases

La imagen atildada, pulcra, con su traje de calidad y riguroso moñito; erguido y esbelto, con un porte envidiable, resulta imposible de olvidar. En los recreos entre clases salía, sacaba su cigarrillo, lo ubicaba en una boquilla y fumaba, disfrutándolo, mientras conversaba con nosotros.

De aspecto plácido, voz culta, pausada, coloquial y respetuosa hacia los alumnos, más su entrega generosa, todo ello lo convertía en una figura irresistible.

Seguramente quienes cursamos en sus clases conservamos distintas impresiones de las mismas. Es indudable que no a todos nos impactó de la misma manera ni con la misma intensidad, razón por la cual en este breve recorrido mencionaré solo algunos de aquellos temas, los que considero relevantes. Si mis recuerdos son suficientemente fieles, creo que iniciábamos el primer año con una mirada sobre las grandes transformaciones que estaban ocurriendo en “el mundo”, es decir, en Occidente. Para ello leíamos dos capítulos (“Necesidad y posibilidad de una nueva visión del mundo” de Jean Gebser, y de Arnold Portman “Los cambios en el pensamiento biológico”), ambos del libro *La nueva visión del mundo*.⁶ El lenguaje era otro de los temas que motivaban su preocupación. Para introducirnos en esos problemas utilizábamos el texto de Bochenski sobre los métodos en el pensamiento. Transitar por la semántica, la sintaxis lógica y la pragmática, aun de forma elemental, nos permitió comprender la importancia de las palabras.

Para sus clases contábamos con numerosos textos breves que preparaba *ad hoc*, los cuales se mimeografiaban para ser distribuidos entre quienes concurríamos a ellas. De esas clases resuenan, a la distancia, algunas palabras o frases que, inicialmente, se nos presentaban como incomprensibles:⁷ “momento fenomenológico”; “imagen de la educación física”; “anentropía”; “aperspectiva”; “motivación”; “terminología adecuada”; “biología molecular”. Estas nociones, puestas acá sin un orden determinado, se comprendían más adelante, a me-

⁶ Ese libro fue la consecuencia de un encuentro denominado “Conferencia Internacional sobre el nacimiento de una nueva era, la era de la aperspectiva” (1956). Fue organizado por el Instituto de Altos Estudios Económicos de Sankt Gallen, Suiza, en 1950, y fueron invitados especialistas reconocidos en la mayoría de los campos (física; astronomía; biología; el problema cuerpo-alma en la nueva medicina; filosofía en la época tecnológica; etc.). Interpreto que ese libro (obviamente no el único) tuvo gran influencia sobre su posicionamiento respecto de la biología y el cuerpo, que fue decisivo para repensar a la educación física. La biología molecular, la medicina psicosomática y el cuerpo en el pensamiento de posguerra fueron la simiente de todas sus futuras incursiones.

⁷ Hay que tener en cuenta que quienes ingresábamos a estudiar esta carrera lo hacíamos —como sucede aún hoy— con una idea de la misma que procedía del más puro sentido común. Lo que decía Amavet aparecía como oscuro, alejado de nuestras expectativas sobre la educación física.

dida que leíamos la bibliografía que nos proponía. Entre los libros que están muy presentes en el recuerdo podemos mencionar el ya aludido *La nueva visión del mundo* (Conferencia..., 1956), *Los métodos actuales del pensamiento* (Bochenski, 1958), *La motivación* (Nuttin, et. al., 1965), *Un mundo feliz* (Huxley, 1998), *Industrialismo y deporte* (Volpicelli, 1967), *Deporte, pulso de nuestro tiempo* (Cagigal, 1972). Dos libros de Aldous Huxley —*Adonis y el alfabeto* (1958) y *El fin y los medios* (1950)— junto a los de Dewey, formaron parte importante de su sustento para pensar la educación. Algunos de los capítulos de esos textos también integraron toda esa batería de información y formación que tuvimos.

La lucha contra el dualismo cartesiano implicó para todos los campos en la Facultad, sostener la unidad cuerpo-alma o mente-soma. No obstante, no era lo mismo hablar sobre la unidad que demostrarla. Para ello Amavet utilizaba algunas fuentes en el intento de demostración; la base era que el temperamento pertenece al orden biológico y el carácter al cultural. Para el ‘interjuego’ y superación de ambos, en los trabajos del Seminario de Investigaciones en Educación Física, utilizábamos tres autores: William Sheldon (1960), Leone Bourdel (1964), Emilio Mira y López (1957). Los considerábamos exponentes de tres técnicas para indagar sobre la posibilidad de identificar algunas tendencias que permitieran clasificar tipos humanos y verificar la “unidad”. El valor que tenía (hoy seguramente incomprensible) era el intento por superar la mera exposición teórica sobre la unidad del ser humano. Si bien en este caso solo significó una posibilidad de búsqueda, no faltaron quienes tomaron las posiciones de dichos autores con criterio determinista.

De los Apuntes a los Cuadernos

Nada puede superar la lectura que cada quien haga de estos escritos de Amavet. Por eso solamente haré una brevisima alusión a ellos.

Sobre los Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física (1957)

Parte de un tema central para la educación, desarrollado en todo texto que se refiere a ella, y permanentemente presente en todas las disciplinas: la relación-tensión entre naturaleza y cultura; sin duda

una temática que ocupa un lugar singular en la educación física. Luego hace una referencia a la necesidad de una revisión terminológica e indaga sobre las bases científicas, la relación con otras disciplinas, y propone la superación de un criterio técnico por otro de valores epistemológicos.

Posteriormente, en lo que denomina “Crítica a los agentes educativos” realiza un análisis de la gimnasia, el juego y el deporte. En todos los casos se sostiene sobre aspectos semánticos e históricos. Respecto al juego afirma que el binomio niño-juego es inseparable; refiriéndose al deporte alude a cuatro enfoques: uno “etimológico y semántico”; un segundo “antropológico”; al tercero lo denomina “psicológico” o “caracterológico” y al cuarto lo llama “crítico”. En este último hace un análisis de diversas afirmaciones: 1) el deporte perfecciona la raza; 2) el deporte proporciona salud y vigor; 3) el deporte construye el carácter; 4) el deporte faculta las relaciones entre las naciones; 5) el deporte prepara para la lucha por la vida.

Un tema importante para Amavet era la motivación, y a su tratamiento le dedica un capítulo, así como consagra tres a las fuentes históricas de la educación física. Comienza refiriéndose a la importancia del conocimiento histórico en la disciplina y afirma la relevancia de enseñar por problemas y no por soluciones ya establecidas. Transita por diversos periodos históricos partiendo, obviamente, de las necesidades corporales del hombre primitivo. Cierra los apuntes con un análisis del momento que estaba viviendo, del posicionamiento del profesorado en virtud de ello y del desarrollo realizado por él.

Sobre los *Cuadernos de Educación Física Renovada*

Lo primero que hay que mencionar respecto a los Cuadernos es que se refieren solamente a las instituciones educativas, a la escuela.⁸ Expone en ellos lo que denomina *Problemáticas*, y, hasta 1970, presenta seis. En el Cuaderno N° 1 desarrolla sintéticamente cuatro: identidad, necesidad, aceptabilidad, aplicabilidad; el N° 2 lo dedica a los problemas del lenguaje y el N° 3 a la problemática del cuerpo.

⁸ Además, esto se ve reflejado en el título general de los cuadernos: “Estudio esquemático para una interpretación renovada de la asignatura Educación Física dentro de los planeamientos integrales de la educación”.

Cuaderno 1 (1967)

En el planteo inicial de este cuaderno sostiene que el orden en el que desarrolla los problemas es necesario y explica las razones.

Identidad

La primera frase en el apartado *Desarrollo sintético de su Identidad*, “Educación Física es, ante todo, EDUCACIÓN.⁹ Como tal, debe dejar enseñanzas que sean útiles y aprovechables durante toda la vida y no en el breve periodo de uno o más ciclos escolares”, no expresa, en realidad, una identidad; más bien la ubica en el marco de lo deseable, de la misma manera que para toda la educación sistemática. En cuanto a los fines generales de la educación, de la que la educación física es parte, dice que consisten en la “formación del individuo psicofísico diferenciado”.¹⁰ Respecto a los agentes (hoy contenidos), afirma que no son su identidad sino sus integrantes constitutivos o estructurales. En esto se observa con claridad la influencia que tuvo el libro de Aldous Huxley *El fin y los medios*, que en Amavet expresa un evidente posicionamiento ético en la disciplina y la profesión. La relación entre medios y fines es central en todo lo que hizo.

Necesidad

Probablemente el punto de más débil argumentación. No obstante, tiene el valor de ser propuesta como un problema, que posiblemente haya tenido muchas respuestas “teóricas” y de expresiones de deseos, pero en la contrastación con la realidad permanecen muchas dudas.

Aceptabilidad

En el tratamiento de este problema parte de la relación-tensión entre lo natural y lo adquirido, y esgrime nociones provenientes de los

⁹ La palabra educación figura con mayúscula tal como la escribió originalmente. Era muy común que en sus textos la escribiera de esa manera.

¹⁰ Esta categoría elaborada por Amavet expresa sintéticamente su adhesión a los nuevos descubrimientos en biología. Esto le permitió proponer un quiebre en su propio campo, aseverando que la biología molecular condicionará a la pedagogía. En otras palabras significaba echar por tierra la tradicional perspectiva del *niño universal* que prevalecía en la educación, al reconocer las singularidades.

autores utilizados a fin de indagar el tema de la unidad del individuo, para internarse en la oposición obligatoriedad-aceptabilidad. Esto implica, según Amavet, la incorporación de nuevos criterios pedagógicos.

Aplicabilidad

En continuidad con lo anterior afirma “la Educación Física aparecería como un clima que abarca todo el ámbito de la escuela...” ya que el alumno forma parte de la institución escolar en su conjunto y no puede ser formado sobre la base de “remiendos”. En virtud de ello destaca la importancia del vínculo estrecho que debe primar en las relaciones entre los docentes de todas las disciplinas.

Cuaderno 2

Fundamentos de una revisión terminológica

Retoma aquí lo que ya venía planteando en los *Apuntes* y en el cierre del Cuaderno 1. Esboza en primer lugar los fundamentos de esta revisión sosteniéndose en el lenguaje lógico, en su aspecto semántico. Establece que al hacer un análisis de estas características, pone en evidencia las confusiones de la expresión “educación física”. Para hacer esta revisión terminológica utiliza las expresiones “Educación” y “lo físico”, e interpone entre ambas distintas preposiciones: según cuál se interponga, surgen diversas proposiciones. Cada proposición involucra diferentes concepciones acerca de la educación física, y ello, a su vez, trae distintas consecuencias y perspectivas.

Cuaderno 3

Amavet siempre nos decía que según cómo pensemos al cuerpo, interpretaremos a la educación física. En el tercer Cuaderno le dedica un tratamiento bastante pormenorizado al tema. La trascendencia que esta cuestión ha tenido crecientemente durante el siglo XX le ha brindado múltiples posibilidades de análisis, que aquí desarrolla. Comienza con diversas referencias de distintos autores, a su vez de diferentes disciplinas acerca del cuerpo, para luego hacer una interpretación de cada una de ellas. Para cerrar expone su propia propuesta.

Comentario final

Nos han solicitado que los prólogos sean críticos. No creo que sea

relevante en esta oportunidad. Seguramente una mirada crítica debe estar en manos de alguien más “objetivo”. En esto opto por —valga la diferencia— Agamben: El “tempo” de nuestro seminario es la contemporaneidad, exige ser contemporáneos de los textos y de los autores que se examina. Tanto su rango como su éxito pueden medirse por su —por nuestra— capacidad de estar a la altura de esta exigencia.¹¹ Si se analiza la trayectoria de Amavet y sus transformaciones, se puede especular con que posiblemente habría revisado sus propias posiciones en función de las transformaciones en las ciencias sociales; que se habría *aggiornado*. Sin embargo, es solamente una interpretación personal, una sospecha, no adivinación.

Algo es seguro: los problemas que presentó y desarrolló —con mayor o menor profundidad— quedaron instalados y en debate permanente; aunque es lamentable que quienes tomaron posteriormente alguna de esas problemáticas no lo hayan referenciado. En el amplio campo de la educación física argentina, en distintos momentos han aparecido diversas perspectivas en sus aspectos teórico-prácticos: el deportivismo; la psicomotricidad/psicogenética; la sociomotricidad/praxiología motriz; la educación física renovada; últimamente la denominada educación corporal.

El deportivismo siempre está presente en el sistema educativo. De las llamadas “teóricas”, tanto la psicomotricidad, la sociomotricidad como la EFR son casi contemporáneas, pero la única que se ha dedicado al propio campo es la EFR de Amavet, ya que las otras dos y la educación corporal se han autoexcluido.¹² En vista de esto, se puede afirmar que la tarea de Amavet fue la única dedicada desarrollar un proyecto incipiente, si se quiere, rayano en lo ontológico.

Quizá estas palabras de Galeano¹³ sean las que mejor pueden aproximarnos a lo que Amavet se propuso en nuestra disciplina: “La

¹¹ Curso de filosofía teórica que se llevó a cabo en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia entre 2006 y 2007 <http://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>

¹² Para la psicomotricidad/psicocinética y la sociomotricidad/praxiología motriz ver Le Boulch y Parlebás en actas del 1er. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia (1993), <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm312>; para la educación corporal, ver Giles, 2008.

¹³ Diario *Página 12*, 17 de marzo de 2006, artículo “Abracadabra”.

realidad es real porque nos invita a cambiarla y no porque nos obliga a aceptarla. Ella abre espacios de libertad y no necesariamente nos encierra en las jaulas de la fatalidad”. Según mi opinión, dejó como herencia cuatro grandes áreas de problematización en el propio campo: identidad, lenguaje, cuerpo, naturaleza-cultura. Por último, considero que Amavet tenía claramente un plan de obra, un camino con perfiles indefinidos que quedó trunco tanto en su desarrollo como en su profundización.

Bibliografía

- Amavet, A. J. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. La Plata: edición del autor.
- Bochenski, I. M. (1958). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Bourdell, L. (1964). *Grupos sanguíneos y temperamentos*. Buenos Aires: Troquel.
- Cagigal, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editora Nacional.
- Conferencia Internacional sobre el Nacimiento de una Nueva Era, la Era de de la Aperspectiva (1950-1951: Sankt Gallen) (1956). *La nueva visión del mundo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Giles, M. (2008). Educación corporal: Algunos problemas. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.691/ev.691.pdf
- Huxley, A. (1950). *El fin y los medios. Una encuesta acerca de la naturaleza de los ideales y de los métodos empleados para su realización*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Huxley, A. (1958). *Adonis y el alfabeto y otros ensayos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Huxley, A. (1998). *Un mundo feliz*. Barcelona: Misson ediciones.
- Mira y Lopez, E. (1957). *Psicodiagnóstico miokinético P.M.K. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Nuttin, J., et. al. (1965). *La motivación*. Buenos Aires: Editorial Proteo.
- Sheldon, W. (1960). *Las variedades del temperamento*. Buenos Aires: Paidós.
- Volpicelli, L. (1967). *Industrialismo y deporte*. Buenos Aires: Editorial Paidós.



Colegio Militar de la Nación 1940

El presente devenido de un pasado

María Lucía Gayol

“No hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen;
hay que tratarlo en el juego de su instancia”

Michel Foucault (2002: 41)

Hago propias estas palabras de Foucault y con ellas me dispongo a comenzar con la tarea asumida. Desde el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), por iniciativa de su coordinador, Prof. Osvaldo Ron, decidimos recuperar la *palabra* de quien fuera el creador del Profesorado (PUEF) en esta unidad académica, el profesor Alejandro Amavet, allá por el año 1953.

Los tres responsables de compartir con el colectivo profesional *cosas dichas* por Amavet, somos quienes, entre otros, tuvimos la oportunidad de ser discípulos de ese gran maestro: Jorge Fridman, Carlos Parenti y quien suscribe estas líneas. En años distintos —porque pertenecíamos a diferentes promociones— cursamos bajo su guía y conducción la materia *Introducción a la Educación Física*, de primer año de la carrera del Profesorado, y *Seminario e Investigaciones en Educación Física*, correspondiente a cuarto.

Los *Cuadernos de Educación Física Renovada*, publicados en los años 1967, 1968 y 1969, darán lugar a nuestro trabajo, aunque no podremos evitar el nexo con *Apuntes para una Introducción al estudio de la Educación Física* del año 1957.

Cuando aceptamos el desafío resolvimos que a lo largo de nuestro decir, al analizar y compartir lo publicado, lo haríamos a la luz de los tiempos en que esos textos fueron enunciados. Por tanto apelaríamos no solo a lo difundido en *Apuntes y Cuadernos*, sino también

invocaríamos y acudiríamos a experiencias, vivencias, recuerdos y conocimientos contruidos al transitar por sus clases. Del mismo modo, y gracias al aporte de Jorge, compartiríamos notas inéditas de Amavet.¹ El valor que le otorgamos a estas palabras radica en que entendemos que denotan la continuidad de su pensamiento y reflexión; palabras que fue incorporando en forma manuscrita a sus *Cuadernos* publicados, o bien compartiendo con nosotros, sus alumnos, durante las clases.

Lo allí expresado con respecto a la educación física como campo de conocimiento, el vínculo que se establece entre educación y educación física, la consideración de la disciplina como asignatura en el ámbito escolar, la intervención del enseñante y su tipo de formación, serán el eje de nuestro trabajo. El análisis y la interpretación de sus palabras nos permitirán adentrarnos en su pensamiento.

Las líneas de pensamiento trazadas por Amavet, sus inquietudes, reflexiones y expectativas, darán lugar a que podamos transitar por el camino discursivo de los cimientos que estableció para nuestro Profesorado en cuanto a lo epistémico y pedagógico-didáctico. Cimientos que iluminaron acciones y decisiones, que a lo largo de los 60 años de la carrera trazaron una ruta académica, política y social, signada por rupturas y continuidades.

Su concepción con respecto a la formación del profesor *en* educación física en el ámbito universitario, *con-formó* y configuró una fructífera huella que nos conduce a un hoy, que nos encuentra en un nuevo edificio de la Facultad y, en el Departamento de Educación Física, abocados a la revisión del actual plan de estudios e investigando desde hace más de 20 años en el campo de las ciencias sociales, a las que posiblemente Amavet hubiera mencionado como ciencias *humanas*.

Tiempo y espacio. Contextualizando

El recordatorio señala desde mediados de los 50 a fines del 60 como el período en el que se gestiona la creación del profesorado, se concreta su creación y se difunde la producción académica del profesor Amavet.

¹ Con la intención de diferenciar lo publicado de aquello que transcribimos de sus manuscritos, procedente de notas y de frases dichas en sus clases, decidimos presentarlo con sangría de márgenes y letra diferentes.

La localía era, y es, la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, en la calle 7 entre 47 y 48: asiento primigenio de la FaHCE, actual edificio del Rectorado de la UNLP, que incluía aulas que luego pasaron a ser sede del ex-Liceo Víctor Mercante. En aquel entonces lo académico/administrativo del Profesorado estaba en el edificio de la calle 45 entre 6 y 7. Allí funcionaba el Instituto de Ciencias de la Educación y posteriormente la Sección Educación Física, al poco tiempo convertida en Instituto.

Ingresamos como alumnos cuando se cumplían ya diez años de la creación de la carrera. En aquellas aulas tenían lugar las clases, a las que el profesor Amavet —de contextura mediana, con su elegante traje gris y sombrero— arribaba puntualmente desde la Capital Federal. Siempre con una sonrisa que convocaba a la escucha y al intercambio. Sus clases tenían un formato caracterizado por la exposición; sin embargo, siendo fiel a los principios que sustentaba con respecto al aprendizaje, la temática era desplegada en forma inclusiva, pausada, despertando el interés, y siempre denotaba vocación para la participación. Amavet decía “aprender con mala voluntad es peor a veces, que no aprender nada” (1967: 3).

El formato de cursada y el ámbito en el que nos movíamos conformaban un escenario digno de describir. Por primera vez en la historia de la Universidad había un significativo número de alumnos transitando sus aulas en zapatillas, buzo y con un bolso colgado al hombro.

Para cursar las Gimnásticas (I a III), actuales Educación Física (I a V), concurríamos de lunes a viernes al Campo de Deportes de la UNLP. Estas materias daban cuenta del tratamiento de los “Agentes Instrumentales, agentes dinámicos” (1967: 2), como él los denominaba: natación, recreación, gimnasia propedéutica, por nombrar algunos. Las *Esferísticas*, como se las designaba, estaban integradas por básquetbol, hándbol, voleibol, pelota al cesto y softbol. En líneas generales, para las clases de cada uno de esos agentes se destinaban dos encuentros semanales de una hora de duración en días alternos. Si bien los lugares de trabajo eran adecuados, cursábamos natación en el natatorio de la sede del Club Estudiantes; el material deportivo era escaso. Recordamos largas hileras de aproximadamente 20 alumnos que, con una pelota y esperando turno, debíamos avanzar hacia una meta haciendo *dribbling*. Situación similar se planteaba cuando

comenzábamos con el aprendizaje de bateo, la práctica del saque o la realización de roles.

En línea con su pensamiento en relación con la formación de un profesor universitario, cursábamos las materias de los otros trayectos formativos en las mismas comisiones, aulas, horarios y escasa diferenciación temática, de los alumnos de otras carreras. Era tan así que para cursar la asignatura Antropología Física se concurría a la Facultad de Ciencias Naturales (Museo en ese entonces), y para hacer lo propio con las cátedras de Anatomía Funcional y Fisiología, asistíamos a la Facultad de Ciencias Médicas.

Amavet sostenía

“los alumnos de Educación Física estudian con los de Biología, Ciencias de la Educación y demás carreras, a la par con profesores comunes, lugares comunes y anhelos comunes, viven al unísono los problemas de la juventud y siente sus necesidades, plantean sus cuestiones. [...] esta comunión y comunicación parece señalar una solución acertada y auspiciosa para la formación de un docente en educación física” (1968: 10).

La carrera tenía una extensión de cuatro años, y al finalizar tercero teníamos la oportunidad de obtener el título intermedio de Maestros Especializados en Educación Física,² que nos habilitaba para ingresar como profesores al sistema educativo en el nivel primario. Hasta ese momento, las clases de la disciplina en las escuelas estaban a cargo de idóneos, maestros, destacados deportistas, profesores egresados de instituciones de las fuerzas armadas y, en número escaso, profesores de educación física graduados en el Instituto Nacional de Educación Física.

La primera promoción con mayor matrícula data del año 1965, con una totalidad de 85 alumnos entre varones y mujeres. La mayoría de los ingresantes estábamos vinculados al deporte o a la gimnasia y

² Permitaseme disentir con los textos consultados (Di Paolo, 1993: 72 y Finocchio, 2001: 115) acerca de la historia del Profesorado, en los que se menciona que el título de Maestro Especializado en Educación Física data del año 1980. Obtuve esa titulación en esta Facultad el 19 de agosto de 1968. Prom. Gral. 7.33.

contábamos con un título secundario no muy afin a la enseñanza. Un gran número procedía de bachilleratos o escuelas técnicas. Muchos de nosotros nos habíamos inscripto en el PUEF buscando la oportunidad de hacer “actividad física”, como decía Amavet, fundamentalmente el deporte practicado en la escuela y/o en el club. Al comprobar todo lo que había que leer, una cantidad importante de alumnos abandonaba la carrera porque no era *lo que les interesaba, había mucho que estudiar*. De aquella promoción de 85 alumnos ingresantes, solo ocho llegaron a titularse.

La enseñanza de la educación física por la que habíamos transitado en la escuela estaba alejada del pensamiento de Amavet en tal medida que el concepto que traíamos de ella se había conformado desde una visión de la disciplina como Amavet describe: para nuestro autor, la relevancia que en las clases se otorgaba a los agentes era así a los fines de la participación en muestras o torneos. Por esto, las clases estaban centradas casi exclusivamente en la ejercitación. Esta forma de plantear la disciplina hacía perder de vista los efectos positivos de la misma como concurrentes a la formación integral. Los agentes, mencionaba Amavet, “no son Educación Física [...] son sus integrantes constitutivos o estructurales [...] contribuyen a ella, no se aíslan de ella [...]” (1967: 2).

Y ampliaba

“Lamentablemente se confunden las manifestaciones de la Educación Física [...] con las manifestaciones gimnásticas, lúdicas y deportivas [...]” (1967: 2).

“un error de concepto ha llevado a estimular los impulsos lúdicos despiertos hacia las formas exclusivas de las competencias entre los medios de la Educación Física [...]” (1967: 4).

“los sujetos pródigos en impulsos lúdicos (**somatotónicos**)³ son la fascinación de los especialistas y no especialistas de esta asignatura [...]”, “[...] los que carecen de tal prodigalidad son dejados de lado y OBLIGADOS a desplegar condiciones que no poseen constitucionalmente [...]” (1967: 4).

³ El resaltado es propio y en esta oportunidad solo se lo destaca por volver al respecto más adelante.

No es la misma que me “obliguen” a “sentirme obligado” educación conviccional en el aula [. . .]. Convertir la obligatoriedad estatal “en” obligación moral-esto es educación (sic)

Según Amavet, las propuestas de enseñanza centradas en las manifestaciones de la educación física se traducían principalmente en lo repetitivo, sustentando la noción *cuerpo-tener*, la visión de un cuerpo tecnificado; llega a expresar *hombre máquina*, en búsqueda del éxito y la cuantificación. Época de esplendor de una didáctica generatriz y normativa en las aulas como resultado de una *racionalidad técnica*, tal como la denominan distintos autores.⁴ Racionalidad que signaba la enseñanza y concomitantemente el aprendizaje, en respuesta a una planificación estática, centrada en forma casi excluyente en la lógica de los contenidos, con poca vinculación a la disponibilidad e intereses de los alumnos.

En aquel momento de la educación física escolar, las propuestas de enseñanza se caracterizaban por la presentación de estructuras cerradas con secuencias y progresiones modélicas, por lo general para su imitación y ejercitación. Eran actividades que en forma analítica y planteando variados gestos técnicos de tal o cual agente, conducían a la búsqueda de rendimiento, eficiencia y eficacia. Algunos alumnos, por obligación —como planteaba Amavet—, luego de trotar dos vueltas alrededor de la cancha; realizar ejercicios de elongación y movilidad, fundamentalmente con efectos en miembros superiores e inferiores, y responder a *drilles* del tipo *adonde tiro voy*; podían quedarse sentados mirando cómo jugaban los más “aptos”, por hacer uso de un término presente en el discurso de Amavet. Todos concurríamos a clase y promocionábamos la materia, ellos con siete y el resto con una nota que variaba entre siete y diez. Para aprobar, por ejemplo, debíamos mantener frente a la pared una sucesión de pases con *golpes de arriba*.

Frente a esta educación física escolar, Amavet sostenía

“Una nueva Pedagogía (*biopedagogía*) se impone en Educación Física. Esta debe basarse sobre una tipología previa de los educandos y

⁴ Ver entre otros Camillioni, Davini y otros (1996); Diker y Terigi (2003); Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992); Schön (1998)

una enseñanza diferenciada que parta de acertados “centros de interés” avalados por sus **estructuras psicobiológicas** correspondientes” (1967:3).

Hay que enseñar a comprender, no enseñar cosas. No tanto responder ante otros, cuanto responder ante nosotros mismos—Educación para la responsabilidad (sic).

Esos centros de interés a los que aludía Amavet debían tender a “[...] conducir por vía preferentemente emocional “impulsos lúdicos” hacia metas constructivas de la personalidad toda [...]” y “[...] despertar, por vía preferentemente intelectual reflexiva el interés por la asignatura[...]” (1967: 4).

La preocupación de Amavet se traducía en postular que el aprendizaje era más que una “aplicación y reiteración de acciones” (1967:1), y mencionaba

“[...] la [...] enseñanza en el aula (o en el taller) ha descuidado lamentablemente las relaciones que toda asignatura debe mantener con quien aprende; y quien aprende (sea niño, adolescente o joven) merece tanto un saber de sí y una consideración por parte de quien le enseñe tales menesteres, como ese otro saber administrado a base de lecciones que lo ubican en la cultura de su tiempo, mas no siempre en el “cultivo” de sus propias y **congénitas posibilidades**” (1967:5).

En oposición al *cuerpo-tener*, culto de un desarrollo corporal, instaba a actuar según el principio del *cuerpo-ser*, que conduciría a la humanización. Según se acentuara una u otra concepción, expresaba:

“Cuerpo y educación, al ser pensados de una determinada manera, obran similarmente en la consecución de objetivos y fines que quedan determinados en estilos de vida para la comunidad y, en su escala más amplia, para las sociedades y las civilizaciones” (1969:8).

El derecho de “ser” ha de anteponerse al derecho de “tener” (sic)

Humanizar el cuerpo “ser” no es la misma que tecnificar el cuerpo “tener” (sic)

Si aceptamos el “cuerpo ser”, toda asistencia corporal significaría la base de la educación integral (sic)

Y ampliaba

“si el aula no se convierte en la mente del gimnasio, la Educación Física pierde su don y calificativo máspreciado: ser una educación, a despecho de seguir subsistiendo como una ejercitación sin fin, pero sin fines” (1969:7).

Podemos decir, sin incurrir en error, que este mensaje escrito en aquellos tiempos fue abriendo un camino, tendiente a conformar una didáctica de la educación física diferente a la que hasta ese momento definían los procesos de enseñanza escolares. Ratifico lo expresado compartiendo palabras de nuestro autor: “[...] hemos postulado que “nuestra” Educación Física será una enseñanza por problemas, no por soluciones dadas [...]” (1957: 68).

La educación del Hombre es más que la suma de sus especialidades (sic)

La Educación Física es más que la suma de sus agentes dinámicos (sic)

Porque la vida no es una propiedad aditiva y es más que la suma de las funciones aisladas, por ser el individuo más que la suma de sus partes. (Cj. Carvajal) (sic)

Ya en primer año no solo consultábamos los apuntes que tomábamos en sus clases, sino que también incursionábamos en los textos de Huxley, Sartre, Merleau Ponty, Max Scheler, Marcel y Ortega y Gasset; lecturas que nos posibilitaban, aunque no fácilmente, acceder a la fenomenología, el existencialismo, la metafísica, la biopedagogía, la antropología filosófica y la psicología experimental.

Eran corrientes, escuelas y enfoques que centraban sus estudios en el hombre; estudios que ponían en cuestión el problema del cuerpo,

la conciencia, la conciencia de sí y para sí, la vinculación del hombre con el mundo, el ser, la existencia, la experiencia, la trascendencia y los valores. Textos y autores que nos posibilitaban comprender la impronta que Amavet le otorgaba a la educación física como imprescindible y coadyuvante a la formación integral del hombre. Formación que, en palabras de nuestro autor, era “[...] tema de debate, siempre recomenzada pero también siempre frustrada [...]” (1967: Nota...). Y concluía afirmando “[...] la educación integral no es un arribo sino un despliegue [...]” (1968: 6).

Amavet llegaba a esta última reflexión al notar los desvíos interpretativos de la disciplina, devenidos de la consideración del cuerpo (el autor agrega “humano”). Esta diversidad de significaciones y explicaciones “[...] nos son nuevas [...]”, decía, y las mostraba como resultado de diferentes perspectivas de análisis, desde mitos y religiones hasta campos del conocimiento como la medicina y la psicología, incluyendo también a la orientación fenomenológica-existencialista (1969: 1), esta última, con fuerte presencia en su pensamiento.

Sin adentrarme en la lectura profunda de los autores, mi interpretación de lo que exponen, en la mayoría de los casos estará mediada por las palabras de nuestro maestro. En otros términos, la lectura y el análisis de la obra⁵ de Amavet nos permitirán incursionar en las ideas de estos pensadores que influyeron en sus reflexiones.

Algunas nociones que guiaron su pensar provienen de frases significativas que el maestro estudia y pone en diálogo, tales como *tener cuerpo* (Max Scheler, 1964); *yo soy mi cuerpo* (Gabriel Marcel) —Amavet amplía: “*cuerpo singular para cada cual*”—; *el cuerpo, tal como es para mí, no se me aparece en el medio del mundo* (Jean-Paul Sartre, 1972); *ser un cuerpo es estar unido a un mundo determinado [...] nuestro cuerpo no está en el espacio: es del espacio [...] está siempre ya en el mundo [...] no hay un cuerpo en sí mismo que pueda cosificarse y tener categoría universal* (Merleau Ponty, 1957); *yo soy yo y mis circunstancias [...] yo vivo actos y estos son intencionales* (Ortega y Gasset); *estar en el mundo [...] el ente está determinado por su existencia [...] el sentido del ser del existir es la temporalidad* (Heidegger); *la variedad de los individuos, es la mayor riqueza del mundo [...] “libres pero desiguales”* (Huxley).

⁵ Aquí se toma el concepto de obra de Foucault, 2002: 37-39.

Nuestro autor denomina a estos enunciados “disquisiciones metafísicas sobre un “ser psicofísico”, y lo llevan a proponer como principio y sustento de su pensar

“Soy en el cuerpo que pretendo mío [...]” (1967:7)

“nuevo sistema de pensar el cuerpo [...] abierto a todo orden de posibilidades especialmente en el orden formativo de toda educación posible y así dar cuenta de la formación integral [...]” (1967: 4-5).

Soy en toda cuanto me constituye (sic)

Ya “no poseo un cuerpo” sino que originariamente “el cuerpo me posee a mí” (sic)

Cuerpo tener ---tradicional pensamiento (sic)

Cuerpo ser } *Nuevo pensamiento*
Cuerpo tener

El cuerpo no se tiene, pero con él se obtiene (sic)

De los autores que guiaron su pensamiento, destino un apartado especial a Sheldon y Bourdel. Ambos basaron sus investigaciones en las relaciones entre morfología y temperamento, constitución y carácter.

Según Sheldon (1960), en los sujetos se observa una estrecha relación entre la estructura física o corporal, en particular las capas embrionarias, y el temperamento. En esa estructura y según su grado de desarrollo, consideró la presencia de tres componentes biológicos: vísceras, sistema nervioso y sistemas muscular y óseo, y estableció los *somatotipos*: endomorfo, mesomorfo, ectomorfo, a los que atribuyó rasgos distintivos y sobresalientes, en correlato con el comportamiento.

Leone Bourdel (1964) centró sus estudios en los temperamentos psicobiológicos como resultado de la presencia del propio ritmo como constante, frente a la variabilidad que podría ofrecer la vinculación del individuo con las influencias del medio. Al realizar sus estudios con test musicales, elaboró una tipología compuesta por individuos a los que denominó *armónicos*, *rítmicos*, *melódicos* y *complejos*; estos últimos así llamados por contar con rasgos de los tipos anteriores. Su investigación lo llevó a considerar al temperamento⁶ como dinamismo

⁶ Bourdel (1964: 15), expresó “*El temperamento, es un poder de condiciona-*

organizador del modo de adaptación de un ser a la vida y correlacionó dichos temperamentos con los factores sanguíneos. Consideró a estos factores propiedades genéticas con ciertas constantes biológicas, y completó su trabajo conjugando a los armónicos con el grupo sanguíneo A, a los rítmicos con el grupo B, los melódicos con el grupo cero y los complejos con el grupo AB.

El estudio de las investigaciones de Sheldon y Bourdel llevaron a Amavet a proponer una visión superadora de la homogeneidad de los sujetos,⁷ que lo conduce a expresar: “uniformidad que no existe en la naturaleza intrínseca y extrínseca del hombre concreto” (1968: 2). Sostenía que

“[...] el comportamiento es la vía dinámica mediante la cual se hacen visibles [...] las facultades intelectuales, morales, espirituales, sociales, técnicas [...]” (1968:3)

“[...] en las estructuras hereditarias de cada educando están las bases somatotemperamentales de su mayor o menor “disposición” (anlage)⁸ para las actividades psicomotrices [...]” (1967: 3)

No puede haber 2 comportamientos: uno para la mente y otro para el cuerpo. Ambas salen del cuerpo ser (sic)

Según Amavet, esas facultades “técnicas” eran concebidas como específicas para ser desarrolladas por la educación física, y se manifestaban en “actividades psicomotrices”. Para nuestro autor, la vinculación de estas “aptitudes” del hombre con este tipo de actividades en las que se manifiesta la disciplina, llevaban erróneamente a que esta

miento que favorece, por su propia naturaleza el desarrollo de tal o cual tendencia o aptitud, y que dificulta el desenvolvimiento de otras... factor general en la totalidad compleja que denominamos carácter. es lo más fuerte que poseemos, porque ordena nuestra vida fisiológica y psicociológica”

⁷ A lo largo de la obra de Amavet parecerían utilizarse como sinónimos los términos *sujeto- individuo- ente- hombre- ser*. En este trabajo se prefiere el término *sujeto*, aunque al hacer transcripción textual en algunos apartados, se empleará el utilizado por el autor.

⁸ Sinónimos: instalación, inversión, **predisposición**. Diccionario Cuyás Alemán-Español (1967: 16). Barcelona: Hymas. 12ª edición.

fuera reconocida como disciplina “técnica y/o práctica” (1968: 1) para la que no era necesario leer y estudiar otras cuestiones que no fueran las vinculadas al *saber cómo*.

Los textos de Sheldon y Bourdel atraían nuestra atención. Durante los trabajos prácticos, analizando desde una grilla los rasgos especificados y sus combinaciones, intentábamos saber en qué rango nos incluíamos según una u otra tipología. Para la cátedra de Seminario retomábamos a estos autores para elaborar nuestros trabajos.

Era un período de fuerte presencia de los estudios de biología y psicología que derivaban en clasificaciones y test aplicables al campo de la educación. Como respaldo de lo expresado menciono que entre otras pruebas, al comenzar el secundario en la Escuela Normal, durante las primeras clases de educación física se tomaban medidas antropométricas, y al ingresar a la Facultad para iniciar la carrera, se debía responder al test de Bender. Los resultados de estas pruebas no se traducían en propuestas de enseñanza “diferenciadas”, como postulaba Amavet (1967: 3). Posiblemente tenían la intención de comprobar grados de *normalidad*: todo aquel que se desviara de la norma requeriría de un tratamiento especial.

Este decir de Amavet, analizado desde el hoy, nos permite visibilizar un enfoque psicobiológico al observar la presencia de constructos vinculados a lo genético, hereditario; lo interno, lo naturalmente dado y las aptitudes como taxativos y definitorios del accionar de los sujetos. Sin embargo, debe ser comprendido en el *incipiente período de ruptura*, con enfoques casi excluyentes para la visualización del hombre como unidad; enfoques que procedían de la biología y de la psicología —en particular la psicología experimental y dentro de ella, del conductismo— con fuerte impacto al momento de comprender el aprendizaje y fundamentalmente la enseñanza.

Otro núcleo central de su pensar fue el análisis de la denominación de la disciplina y su vínculo con la educación. Al reflexionar acerca de ella, Amavet expresa “Educación Física es ante todo educación”, y afirma, “analizar el concepto de Educación pone en juego lo etimológico del término”. Problema que para Amavet suponía considerar “diversas interpretaciones” en función del campo “ontológico” del cual devenían, por tanto cargado de “subjetividad” (1957: 12). En su análisis plantea

“Educación Física podría designar casi literalmente: educación de una naturaleza [...] (ex ducere caracterizando a fysis [...])” y se pregunta “[...] ¿acaso “educar” a la Naturaleza dada en toda su complejidad? El hombre- lo educable- que forma parte de aquella ¿separa una física para sí? [...]” (1967: 1).

Y amplía

“considerando al hombre como ente educable partimos del principio de corporeidad infundida de vida psíquica [...] conducente a la consideración de “ser social” [...] y [...] “ser persona” bajo la influencia de la educación [...]” (1957: 11).

“[...] cuando decimos Educación Física reafirmamos que hay *algo* o *alguien* que pueda ser educado [...] La educación es para el Hombre y no el Hombre para la educación” (1957: 12)

En este sentido manifiesta que la educación física está comprendida al decir educación, y por lo tanto

“no puede ser distinta de las adquisiciones [...] del Lenguaje [...] Matemática [...] Higiene [...] y en general, de las denominadas ciencias de la naturaleza y del espíritu.⁹ Hasta ahora sólo se han hecho “actividades físicas” pero no Educación, en el sentido de una conciencia que abarque su sentido vasto y global; que no es ni una conciencia sanitaria, como se ha dicho muchas veces [...] ni una exaltación exclusiva de la capacidad física [...]” (1967: 1-2).

Al reparar en otras asignaturas que el alumno cursaba al concurrir a la escuela, como por ejemplo Educación Técnica, y estableciendo una similitud con Educación Física, la pregunta que Amavet se formula es si puede haber una educación concebida como “sumatoria de educaciones”. Y desde este punto plantea

“el hombre como ser auténtico se ve forzado a dividirse para abarcarlo todo, aunque posteriormente una angustia existencial lo fuerce a rein-

⁹ Clasificación de la ciencia de Dilthey a la que adhiere.

tegrarse [...] ¡Esto prueba que no se puede separar aquello que aparece unido de una vez y para siempre, aunque luego se comprenda que no se puede unir lo que no ha sido realmente separado! [...]” (1968: 1)

En su estudio menciona que, al tratar de definir a la educación física —*tarea que aún sigue siendo preocupación de especialistas* (Bracht y Crisorio, 2003 y Crisorio y Giles, 2009)—, se ponía el acento en lo manifiesto de la relación función-órgano-movimiento, sin comprender que el movimiento se comporta como elemento-sustancia y como instrumento. Vinculando ambos sentidos con los que debería ser entendido el movimiento aclara “[...] al estar presente en el ser vivo [...]” y ser el “[...] medio del que se vale el educador para cumplir con su cometido [...] su mal uso [...] ha deshumanizado a su educador [...]” (1957: 19). En esta línea y como eje de análisis para la reflexión de todo docente, manifiesta “[...] El cuerpo y el movimiento no son “provistos” por la escuela y su educación; “vienen dados” [...] “[...] por ello son integradores [...]” (1968: 6). Además, y al pensar en las finalidades de la disciplina, entre las cuales pone el acento en la adquisición de conciencia, se pregunta si tendríamos conciencia al no tener movimiento: su respuesta es negativa.

La crítica permanente de Amavet acerca de lo que acontecía en las escuelas se centraba en analizar las distintas versiones de la disciplina que resultaban de la confusión terminológica circulante, al considerar a lo físico asociado preponderantemente a lo natural y manifiesto, el cuerpo como materia, al concebir “tener un cuerpo, [...]—objeto poseído por un Yo extrañamente descorporizado—[...]” (1968: 2), signo de lo “exterior en oposición a la interioridad”; algo que podría o no tenerse. De allí su desaprobación ante los abusos cometidos al focalizar la atención, casi en forma dogmática y ortodoxa, en la primacía que se otorgaba a los agentes. Perspectiva cartesiana y racional que, para el autor, evidenciaba la vigencia del dualismo cuerpo-alma; y propone la consideración de órgano-función como expresión ontológica que “[...] si bien está en los cuerpos [...] la materia determina la presencia de la VIDA, de cuerpos animados [...] de donde LO FÍSICO, es LO FÍSICO DEL HOMBRE” (1957: 17).¹⁰ En esta línea sigue a Gehlen,¹¹ y cita

¹⁰ El resaltado en mayúsculas es del autor.

¹¹ Filósofo alemán del siglo XX (1904 /1976). Alumno de Max Scheler y

una de las preguntas que este autor se formula “[...] ¿cómo ha de ser el cuerpo de un ente espiritual? [...]” (1969: 2). Reafirma su pensar y amplía “[...] todavía tiene vigencia la idea de que por un lado es posible asistir la mente y por el otro el cuerpo [...] lamentablemente se confunde lo que ya viene dado (y por tanto integrado psicobiológicamente), con lo que se supone integrar desde fuera [...]” (1967: 2).

Para Amavet, esta visión vinculante de lo interno y lo externo podía ser considerada teóricamente adecuada; no obstante, según su entender, no existía correspondencia con lo que se hacía en su nombre. Pugnaba por una práctica coherente con una manera *teórica* de pensar (1957: 16) y sostenía “desgraciadamente ocurre (y muy a menudo) que la teoría vaya por un lado y la práctica por otro, o que la primera sirva para vestir con un disfraz aceptable lo que no sería aceptable sin ese disfraz [...]” (1957: 15).

Esta reflexión lo lleva a proponer un cambio en el enfoque de la disciplina, hacia el reconocimiento de una integralidad, expresando que “Nada hay que pueda manifestarse en el hombre sin la participación de su “instrumento psicofísico”¹² [...] continente y realizador de la persona humana [...]” (1967: 3). En tal sentido profundizaba

“Un instrumento psicofísico inasistido es la falla educacional más grave porque compromete la vida, el saber y el hacer del educando [...] Entre cuerpo humano y cuerpo humanizado se abre un abis-

fundador de la antropología filosófica, considera de importancia vital la tradición, la cultura y sus instituciones. Toma como concepto central la acción y rechaza el dualismo alma-cuerpo *“la interioridad no es el centro de referencia para pensar la exterioridad. Ambas instancias, aunque distintas, permanecen imbricadas”* (Espinal Pérez, 2012).

¹² Término que toma de Huxley (1958:19-20) “estamos tan ansiosos de lograr algún fin particular que no ponemos nunca atención en los medios psicofísicos con que ese fin ha de ser logrado... Pero entre los medios empleados para conseguir este fin está el instrumento psicofísico del niño. Si ese Instrumento psicofísico ha perdido su norma del bien y el mal físico y es víctima de malos hábitos, los fines que se proponen los bienintencionados maestros no se conseguirán enteramente. Esta omisión...acerca del instrumento psicofísico, es sin duda una de las razones por que la educación no ha justificado nunca las esperanzas de los idealistas y reformadores”.

mo que reclama una disciplina dinámica aún no definida y por ende no emprendida [...]” (1967: 3-6).

“Inasistido no quiere decir que su contrario deba llamarse “deportista” o “atleta”, porque estos dos últimos pueden quedar “inasistidos” desde el punto de vista de la cultura (sic)

Son argumentos que denotan la impronta del pensamiento de Huxley en su enfoque y que lo conducen a plantear la necesidad de una *Educación Física Renovada*. Amavet entiende que no es una educación física nueva, sino que se impone la necesidad de volver a los principios de la *paideia* griega, aunque resignificados, y postula como denominación de la disciplina *Educación Psicofísica*, “*el saber es algo psíquico, inédito*” que, según entiende, brindaría la posibilidad de “[...] tomar conciencia de la necesidad primaria de asistir al cuerpo, (mediante los consabidos agentes dinámicos) [...] respondiendo al *para qué* de esta asistencia[...].” (1968: 2).

“La Educación Física Renovada no trata solamente “el movimiento corporal” (o visceral voluntario) sino que aísla a los elementos exteroceptores (vista, oído, tacto, olfato y gusto) además de los “interoceptores” (músculos, tendones, articulaciones, laberinto del oído interno, todos los cuales se centralizan en el tálamo óptico. Cada sentido tiene su memoria) (sic)

Así planteada su concepción, aborda la temática de las finalidades y manifiesta que “una educación sin objetivos [...] existe solo como palabra [...]” (1957: 13). Desde este lugar apela a la adquisición de conciencia, y expresa

“La conciencia que debe formar [...] es la de salud en acción, [...] verdaderas manifestaciones [...] puestas al servicio [...] de los actos culturales mediante los cuales el hombre se realiza y cumple su destino [...] Formación Del Individuo Psicofísico Diferenciado, que se traduce en la formación de un instrumento aprendedor y emprendedor del saber de cada época y circunstancia”.

Salud en acción como “salud física, mental y social” que funcione acabadamente; esto es: en armonía y no con preponderancia de uno de ellos, con carencia de los restantes (sic)

Como corolario, determina y enuncia como fines de la educación física: “Educación de lo Psicofísico y Educación desde y por lo Psicofísico”; y afirma que por sus efectos “el hombre podrá ser social y podrá ser persona” (1957: 11).

En este punto menciona que la educación se devela en el Hombre (lo escribe con mayúscula) de dos maneras: una *extractiva*, que posibilita el surgimiento de aptitudes de distinto orden que tienen un ritmo propio y se concretan en su desarrollo; y una *conectiva* como prolongación de la anterior y que direcciona a esas aptitudes en su evolución y desarrollo. A esta labor la denomina *instrucción* y sería, a su entender, la que se concreta por medio del trabajo con los agentes dinámicos, y concluye:

“ese alumno materializado en el Hombre está ubicado en el medio que denominamos Cultura [...] y no a la Naturaleza simplemente y, esa Cultura [...] es la que debe señalar o determinar las direcciones de la Educación” (1957: 13-14),

en un enunciado en el que pone énfasis en los términos Hombre, Cultura y Naturaleza, a los que escribe con mayúsculas.

Si el planteo de inicio de nuestro autor es el concepto de educación y en este el de la educación física “transformada en Educación Psicofísica”, para arribar a su conceptualización parte de analizar el significado de las preposiciones gramaticales *de*, *por*, *para*, *con* y *desde*, puesto que entiende que esta decisión le posibilita poner a “jugar la preposición en beneficio de la **proposición**”,¹³ causa y razón que le conferirá “sentido y propiedad educativa” (1968: 3).

Analizadas cada una de las implicancias que ocasiona el uso de una u otra preposición, arriba a la siguiente conclusión:

13 El resaltado es propio, con la intención de vincular esta expresión con la preocupación del autor cuando piensa en la finalidad.

“**desde** lo psicofísico y **por** lo psicofísico la opción más acertada para arribar a una nueva estructuración (lógica) de la Educación Física”¹⁴ con una visión “renovada [...] cuyo objeto y método deberían contribuir a humanizar el cuerpo del hombre como base insoslayable de toda educación posible [...]” (1957: 6)

Pensar en **desde** lo remite a “origen o punto de procedencia [...] punto de arranque [...]” y expresa que ese origen:

“no puede ser otro que el ente mismo susceptible de ser educado [...] ser concreto objetivado[...] traducido [...] en Individuo Psicofísico destinado a la educabilidad, [...] singularidad [...] no divisible (por estar psico-orgánicamente integrado) [...] siempre diferenciado [...]” (1968: 5).

La proposición **por** lo lleva a presentar al “individuo psicofísico como medio o instrumento fundamental para la educación del hombre [...]”.

El “desde” promociona el cuerpo ser y el “por” sus desarrollo sistemático en función del “para” - fin de la Educación Física Renovada (sic)

En el “desde” explorado está la fundamentación vital de toda educación posible (sic)

Es necesario que nos comportemos no como aquel que “no puede vivir para el cuerpo”, sino como aquel que “no puede vivir sin el cuerpo” (sic)

“Desde” es el “contenido originario” (sic)

“Por ser contenido en acción (comportamiento) inteligente-moral-social (sic)

El análisis que realiza con respecto a las preposiciones y a la implicancia interpretativa que conlleva el uso de una u otra, lo guían a concluir que ese “instrumento Psicofísico” ya no es instrumento sino “Instrumentador”.

¹⁴ El resaltado es del autor.

Este nexo “desde y por”, decía Amavet, implica reconocer el desarrollo de lo “potencial [...] aptitudes de todo orden y posibilidad [...] que ya no persigue integración desde fuera [...] sino [...] desde dentro”, lo que le permitirá al sujeto “relacionarse y adaptarse al medio”. Así, su preocupación torna a la correspondencia de todo aprendizaje con la cultura, y expresa:

“la Educación *entra* en el hombre para que el hombre *entre* en la Cultura. Porque el hombre se mueve dentro de la Cultura según obre en él la influencia de la Educación [...]” (1957: 13). “Cultura [...] que en sus diversas manifestaciones, es la que debe señalar o determinar las “direcciones” de la Educación” (1957: 14).

Al respecto Amavet distingue entre una cultura superior y una cultura de masas; “la que viene de arriba, por impulso de una minoría selecta o ilustrada, y la que surge del pueblo (FOLK) que se amasa en la tradición” (1957: 23). Ambas, para el autor, deberían confluir al momento de dar sentido a la educación.

Si bien estos enunciados denotan en el análisis la presencia de una perspectiva sociológica, esta se encontraba por entonces en una instancia preliminar: eran palabras dichas en un período previo a la identificación de los procesos socio-históricos como constituyentes de subjetividad y manifestaciones culturales; procesos que tienen lugar en espacios y tiempos como resultado de un entramado interdependiente de relaciones de las prácticas de los sujetos que derivan en la construcción y configuración de la cultura de los pueblos (Elias, 2012; Bourdieu, 2007). Constituye una visión que contempla por un lado *entrar* en ella, como dice Amavet, pero también *ser* en ella, por hacerme eco de su retórica; es decir, participar, ser en tanto estar. En las décadas en que nuestro maestro compartió sus reflexiones, la mirada de la sociología crítica como lectura de la presencia y vinculación del sujeto con el otro y del hombre, los hombres, con el mundo, era incipiente y débil: enfoques, escuelas y corrientes que no circulaban por nuestro país, aunque estuvieran difundidos en su cuna europea.

Para el profesor Amavet, las utopías de su forma de pensar con respecto a la *Educación Física Renovada*, sus agentes constitutivos y el tipo de tratamiento que se les debe dar, solo pueden ser alcanzadas

si se cuenta con un profesor *en* educación física persuadido de la necesidad de producir un cambio conceptual acerca de la disciplina, que derivaría en una forma distinta de presentarla y trabajarla en la escuela.

La formación de grado del profesor *en* educación física

Con la posibilidad que nos da la escritura, desandando en el tiempo, vemos que el vínculo del profesor Amavet con la formación docente *en* educación física se inicia unos años antes de que cursáramos con él. Hasta ese momento, esta formación dependía del Ministerio de Educación Nacional, organismo gubernamental que en 1912 creó el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) “Enrique Romero Brest”, con la carrera de Profesorado de Educación Física.

En un texto de Silvia Finocchio (2001: 15) leemos que la Facultad fue creada en 1914 como Facultad de Ciencias de la Educación en la UNLP.¹⁵ En ese entonces, según la autora, “el modelo de Universidad era de neto corte científico, experimental y cultural bajo la influencia del pensamiento positivista¹⁶”. En esta nueva Facultad, cuyo “[...] más señalado fin es formar profesores [...]”, se otorgarían los “[...] títulos de Profesor de Enseñanza Primaria [...] Secundaria, Normal y Especial [...] Enseñanza Especial en Dibujo y en Música [...] Doctor en Ciencias de la Educación [...]” (2001: 29-28). Continúa Finocchio: “[...] en 1920 [...] por influencia de la corriente idealista¹⁷ en el pensamiento argentino[...]” se resuelve modificar el plan de estudios de la Facultad y se asume para la denominación de esta la expresión “humanidades”, con la intención de “[...] abrir sus puertas a todas las corrientes renovadoras del pensamiento[...]”. Decisión que culmina con su nombre actual de *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (2001: 31).

En este contexto académico se comienzan a formalizar gestiones destinadas a los alumnos universitarios vinculados a la educación fi-

¹⁵ Universidad Nacional de La Plata, creada como universidad provincial en 1889 y nacionalizada en 1904.

¹⁶ Enfoque que ponía el acento en lo real, en los hechos, y por tanto dando preeminencia a la experiencia y la observación de los fenómenos (Ferrater Mora, 1969, TII : 456).

¹⁷ El rasgo fundamental del idealismo es “tomar como punto de partida para la reflexión filosófica al [...]yo”, “sujeto” o “conciencia” y no al mundo externo” (Ferrater Mora, 1969, TI: 899).

sica. En 1921 se crea la Casa del Estudiante como “[...] departamento de cultura general, física y estética de la universidad[...]”, casa que fue clausurada en 1923 e incorporada como Departamento de Educación Física al Colegio Nacional y a sus instalaciones deportivas, con la finalidad de “[...] organizar los equipos representativos de la universidad[...]” (2001: 112).

Sobre la base de este Departamento, en 1946 se crea la Dirección General de Educación Física con el objetivo de

“armonizar mediante una nueva conducción de la cultura física [...] según las exigencias psico-biológicas del estudiantado, respetando escrupulosamente las edades físicas y mentales, pero eliminando las formas ficticias de la enseñanza, que han desvirtuado los auténticos fines de su concepción”.

Para cumplir con este cometido se conforma una comisión integrada por el Dr. Morales y los profesores Agoglia y Amavet, quienes comienzan a visualizar la necesidad de contar con profesores en educación física formados acorde a los principios que sustentaban para la conducción y realización de actividades físicas. Como resultado de este pensar, en 1953 elaboran y elevan un informe especial al rector Dr. Francisco Anglada, proponiendo la creación de la carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, sede de formación de los demás profesorados.

Era un año propicio para la creación de un profesorado de la especialidad, puesto que desde las políticas públicas se sancionaba e implementaba el Segundo Plan Quinquenal;¹⁸ época en la que se fomentaba e impulsaba la educación física y deportiva tanto en las escuelas primarias como secundarias y la participación del pueblo en programas deportivos.

Las gestiones iniciadas se concretaron el 6 de julio de 1953 con la creación del *Profesorado Superior Universitario en Educación Física*.

Entre los integrantes de la Comisión se distinguía el profesor Ama-

¹⁸ Boletín Oficial - Buenos Aires, viernes 30 de enero de 1953. SEGUNDO PLAN QUINQUENAL DE LA NACIÓN Ley Número 17.327- Sancionada: Diciembre 21-1952 Promulgada: Diciembre 29-1952. Consulta en línea 20 de enero 2015

vet (1906-1974). Oriundo de la ciudad de Buenos Aires, había egresado de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, accediendo al grado de capitán en esa misma fuerza. Sin embargo, aun contando con una formación disciplinar centrada en la búsqueda del orden, lo instituido, el rigor y la obediencia, su preocupación lo llevó a relevar con minuciosidad lo que pasaba conceptualmente en el imaginario colectivo con respecto a la educación física y su implementación, con lo cual disentía, tal como se intentó demostrar en párrafos anteriores.

Las ideas de Amavet para participar en la propuesta de creación del PUEF en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP partían de su convencimiento de que era allí donde se lograría promover una visión conducente al “[...] reencuentro del cuerpo con el espíritu del Hombre, en el único lugar posible para realizarse plenamente” (1957: Exordio). En el mismo texto expresa

“lo dado en la Universidad, es una condensación de magnos problemas que se suponen resueltos hasta el momento en que una nueva concepción, una nueva fórmula para enfrentarlos se avecina; ya para confirmarlos, ya para orientarlos con constantes soluciones. Y la Educación Física, estimo, es uno de ellos[...].” (1957: 19).

“Formar los nuevos profesores de Educación Física dentro de las Humanidades no es una antinomia ni una osadía como muchos creen. Es comulgar con la propia esencia de las Humanidades, puesto que al afirmar la dignidad del espíritu humano no puede dejarse de afirmar la dignidad de su cuerpo[...].” (1957: 19).

En este punto y antes de continuar con mi aporte, permítaseme una licencia.

Por ignorar palabras de Amavet acerca de la denominación de la carrera, me atrevo a seguir su retórica para analizar el significado y sentido del porqué de la titulación como profesores **en** educación física en oposición a profesores **de** educación física.

Intentando seguir su línea de pensamiento, infiero que esta decisión surgió al analizar desde un enfoque humanista-existencialista, presente en esa época y al que suscribía, la implicancia etimológica del uso de una u otra preposición.

Con el auxilio de textos, diccionarios específicos y las propias pa-

labras de Amavet cuando expone acerca de “jugar la preposición en beneficio de la proposición”, podría decir que **de** lleva a pensar en posesión, dominio de *algo externo a mí y al que me incorporo; me apropio de la Educación Física, que está allí y formo parte de ella para su transmisión, instrucción y reproducción*. Por el contrario, **en** denota inmersión, incursión, movimiento, y por tanto *formo parte, soy en tanto estoy y formo parte una vez que me introduje; ser en su interior, me brinda la posibilidad de construir desde dentro*.

Con el convencimiento de no incurrir en un error, la designación de profesor **en** educación física posiblemente implicaría, para Amavet, la formación de un docente que al estar *imbuido* de los saberes identitarios de la disciplina, tendría la posibilidad de traducirlos en propuestas adecuadas, *diferenciadas* —por usar su terminología—, en clave de disponibilidad, gustos e intereses portantes. Una situación que se traduciría en la presentación de la disciplina (es decir, su aplicación) promoviendo en los alumnos su aceptabilidad y el descubrimiento de su necesidad (1967: 1).

Este sucinto recorrido por los sucesos y circunstancias que atravesaron la UNLP y la Facultad desde su creación,¹⁹ de los que somos parte, me lleva nuevamente a las palabras de Amavet:

“Un profesor de Educación Física como pretende formar este profesorado [...] nace gestado en la nobilísima matriz de una Facultad de Humanidades, debe poseer una cultura especial y característica que no signifique mera presunción de conocimientos específicamente técnicos; tampoco esa erudición que da prestancia y brillo personal por su enciclopedismo que se refleja en la palabra y llega sin fuerza ni pasión a la verdadera acción trascendente como debe ser toda educación del Hombre [...]” (1967: 25).

“Abrir un nuevo camino para la Educación Física será posible si se tiene la fortaleza espiritual [...] de que en un Plan de estudios [...] se cometa la irreverencia [...] de excluir el consabido muestrario de deportes y gimnasias espectaculares para dar lugar [...] a disciplinas rectoras como la Filosofía, la Antropología, la Ética, La Historia del arte del Pensamiento y la Cultura [...]” (1957: 15).

¹⁹ Para mayor profundidad en el tratamiento de la historia del Profesorado consultar Finocchio (2001), Crisorio y Giles (2009) y Di Paolo (1993).

A título de cierre, aunque con la intención de continuar

Tal como expresé en los inicios de este escrito, el hoy nos encuentra en esta casa de estudios formando parte de la comunidad universitaria que tiene a su cargo la implementación de una propuesta académica para la formación de Profesores y Licenciados en Educación Física; con carreras de posgrado y con numerosos trabajos de investigación y extensión en curso. Tiempo recorrido por la carrera y por nosotros mismos, orientados por su pensar en nuestro obrar, aunque analizando a partir de otra perspectiva los significados, sentidos y maneras de actuar desde la disciplina.

Nuestra intención fue compartir pensamientos y reflexiones de Amavet propuestos hace más de medio siglo. El tiempo transcurrido nos encuentra evocando y analizando su decir; un pensamiento expuesto 60 años atrás, que deja entrever una retórica compleja y trasluce enunciados, algunos vigentes, fundados en la filosofía, la metafísica y la ontología. Enunciados que, siguiendo a Foucault (2002: 46), son visualizados como “acontecimiento [...] ligado no sólo con cuestiones que lo provocan y con consecuencias que él mismo incita, sino a la vez, [...] con enunciados que lo preceden y que lo siguen[...]”.

Para seguir en esta línea de reflexión, Ricoeur (2010: 144) me aporta “lo que quiere el texto es introducirnos en su sentido, es decir [...] ponernos en la misma dirección [...] tomar el camino de pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto [...]”

Como *precedentes* al pensamiento de Amavet, señalamos ideas y enfoques derivados del campo de la metafísica, la filosofía y la fenomenología; corrientes y escuelas representadas por Hume, Heidegger, Dewey, Merleau Ponty, entre muchos otros de los estudiosos consultados por nuestro autor y que fueron fortaleciendo sus reflexiones al tratar la problemática de la educación física, su concepción y la forma de plantearla, en particular en la escuela.

Estos pensadores iluminaron su camino y lo condujeron a asumir como postulado que la “Educación Física es Educación” y que, en consecuencia, tiene el mérito suficiente para ser valorada y reconocida como imprescindible para la formación integral, en particular de los alumnos. Aunque el mismo Amavet advierte que esto solo se alcanzará sobre la base de una observación que considere, atienda y contemple los principios de una *Educación Física Renovada* al tratar al cuerpo y

al movimiento no desde la materia, lo biológico, lo físico y la física, sino desde la complejidad que implica contar con una mirada que atienda a la interrelación de distintos campos disciplinares al momento de su justificación.

Su convicción y la firmeza de sus palabras al fundamentar a la disciplina desde un enfoque humanista-existencialista provocaron un quiebre en la manera de pensar la educación física en sí, y a la vez *desde* la educación. Términos, enunciados y conceptos hasta ese momento desconocidos por el colectivo profesional educativo y académico; ideas y pensamientos complejos y problemáticos que encontraron la *escucha* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, culminando en la creación de la carrera en esta casa.

Si bien la lectura de lo expresado por Amavet nos lleva a advertir la presencia de ciertos términos tales como *hombre cabal*, *hombre concreto*, *ente*, *somatotipo*, *instrumento*, *congénito*, *hereditario*, *adquirido*, *aptitudes*, *facultades*, *sustancia*, entre otros, intentar *leer* sus palabras desde nuestra actual manera de pensar estaría falseando su línea argumental, que respondía a otros tiempos, impregnados por un pensamiento positivista, con una visión acerca del hombre casi exclusivamente biológico-mecanicista. Tiempos incipientes que, desde una mirada antropológica, filosófica y ontológica, proponían superar esta parcialidad con una lectura tendiente a la integridad. Una coexistencia de miradas y significados que al ser “productos históricos [...] cambian [...] en el transcurso del tiempo cuando cambian las demandas sobre los términos que los poseen [...]” (Kuhn, 1987:100-101).

Así como en párrafos anteriores mencioné a Foucault para tratar la cuestión de los enunciados que *preceden* al pensamiento de Amavet, aquí retomo al mismo autor para pensar en los enunciados que le *siguen*.

Encuentro en los egresados de la carrera, herederos del legado de Amavet, a las personas indicadas para renovar a la educación física. Algunos, como es nuestro caso, por haber vivido el andamiaje de su decir al compartir su presencia; otros porque han seguido la ruta de “exploración” —como Amavet destacaba— al leer, releer e interpretar sus postulados. Como mencioné anteriormente, hoy nos encuentra transitando una senda de estudio de la disciplina, convencidos de la necesidad de su resignificación, reconocimiento y puesta en valor.

Una senda encaminada a poner en cuestión su concepción y su realización, al “razonar desde la Educación Física y hacia la Educación Física” con la finalidad de superar la “dislocación educacional” suscitada por las disímiles voces que se “disputan” la primacía de su justificación; voces que restringen su visión al analizar las “partes” perdiendo de vista el “todo” (1957: 77).

Hemos intentado estar atentos a lo expresado por los autores consultados al elaborar nuestro propio discurso. Si bien en un principio nuestra intención solo fue recuperar la palabra de Amavet, luego de la lectura de su obra tenemos la expectativa de que sus palabras conduzcan a fortalecer nuestra práctica académica tanto en la docencia, como en la extensión y la investigación. Principalmente por reparar en su voz cuando nos insta “[...] a investigar sin ataduras y con libertad[...]

 (1967: Nota); y recurriendo —al igual que nuestro autor— a Heidegger,²⁰ “lo permanente en el pensar es el camino”, me atrevo a expresar *sigamos caminando*, para continuar en la senda de construcción de los enunciados que le siguen “[...] por cuanto lo pretendidamente conocido en Educación Física, con ser mucho, da margen para mucho más[...] (1957: Exordio). Me atrevo a expresar que *por esa senda estamos transitando*.

Bibliografía

- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la educación física*. Buenos Aires: Compañía Impresora Argentina.
- Amavet, A. (1967). *Cuadernos de Educación Física Renovada*. 1. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto de Educación Física.
- Amavet, A. (1968). *Cuadernos de Educación Física Renovada*. 2. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto de Educación Física.
- Amavet, A. (1969). *Cuadernos de Educación Física Renovada*. 3. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la

²⁰ Ferrater Mora, 1969: 820- TI

- Educación. Sección Educación Física.
- Bourdel, L. (1964). *Grupos Sanguíneos y temperamentos*. (TI) Buenos Aires: Troquel.
- Bourdel, L. (1964). *Los temperamentos psicobiológicos*. (TII). Buenos Aires: Troquel.
- Bourdieu, P. (2007[1980]). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafío y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Camillioni, A.; Davini, C. y otros (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Crisorio, R. y Giles, M. (2009). *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Di Paolo, A. (1993). *Historia de la creación del Profesorado Universitario en Educación Física. Semblanza de vida y obra del Profesor Alejandro Amavet*. La Plata: La Campana. Publicación de circulación interna.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. [1997] Buenos Aires: Paidós. 1ª reimpresión
- Elias, N. (2012[1977]). *El proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- [Enciclopedia filosófica](#) on line © 2006-2014. Philosophic. ISSN 2035-8326. Consultada el 14 de Enero de 2015.
- Espinal Pérez, C. E. (2012). “Percepción, movimiento y lenguaje: claves de lo humano una aproximación a la antropobiología y la pragmática filosófica de Arnold Gehlen”. En *Universitas Philosophica* 29(59): 239-264.
- Ferrater Mora, J. (1969). *Diccionario de Filosofía*. T I y II. Buenos Aires: Sudamericana.
- Finocchio, S. (coord.) y otros (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Al Margen.
- Foucault, M. (2002[1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giles, M., Mamonde, M. V., Simoy, M. S. (2012). “El cuerpo transmitido y construido en la formación de grado en Educación Física en la Argentina”. En: *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas. Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas*.

- Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Huxley, A. (1958) Adonis y el Alfabeto. Buenos Aires: Sudamericana.
- Huxley, A. (1960[1939]). *El fin y los medios*. Buenos Aires: Hermes. 5ª Edición
- Kuhn, T. (1987). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Merleau Ponty, M. (1957[1942]). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Hachete.
- Ricoeur, P. (2010[1986]). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2ª edición.
- Sartre, J. P. (1972[1943]). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada. 3ª edición.
- Scheler, M. (1964[1938]). *El puesto del Hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada. 5ª Edición.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós
- Sheldon, W. H. (1960[1954]). *Las variables del temperamento. Psicología de las diferencias constitucionales*. Buenos Aires: Paidós.



*5to Congreso Panamericano de Educación Física.
Buenos Aires, Argentina, 1970*

cuadernos de educación
física renovada

1



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
INSTITUTO DE EDUCACION FISICA

1967

CUADERNOS DE EDUCACION
FISICA RENOVADA

Canje y Correspondencia

INSTITUTO DE EDUCACION FISICA

Calle 45 Nº 582

La Plata - República Argentina

NOTA DE PRESENTACION DE LOS CUADERNOS

Estos cuadernos que hoy salen a luz —modestamente pero con empeño de comunicar— forman una serie de apretados trabajos que sin asumir la pretensión del ensayo (en este caso impropio) representan, sin embargo, el resultado de investigaciones no habituales en el campo que a la Educación Física suele concedérsele. En efecto, al hecho de habérsela admitido (aunque no siempre) como “una educación más”, debe añadirse, significativamente, que “las restantes educaciones” han vuelto por sus fueros, intentando renovarse desde sus supuestas o reales estructuras ontológicas; con lo cual sus fisonomías aparecen distintas de las que en un tiempo se consideraron relativamente estables para su identificación. Esta es tarea de las modernas ciencias de la educación.

En rigor de verdad, no podría afirmarse que la denominada Educación Física haya carecido de investigaciones propias y, por ende, de investigadores. Pero ello, ha ocurrido preferentemente en el ámbito de sus agentes dinámicos y con inevitable sujeción a disciplinas cuya facticidad le dieron encomiable seriedad, mas no en ella misma y de conformidad con el legítimo anhelo de constituir su “status” como actividad realmente educativa. El ser o no ser “una educación más” no habrá de deducirse por su inclusión-exclusión dentro de un plan escolar, o por su ubicación obligatoria dentro del mismo; sino por ese algo que en cada autenticidad surge por sí mismo, determinando su imprescindibilidad. Tal vez en este empeño la Educación Física (como educación) resulte aminorada en sus pretensiones semánticas o de otro orden; pero asimismo podría suceder que de su revisión minuciosa, en dimensiones harto descuidadas, le dieran la suya propia con una magnitud insospechada para la tan debatida educación integral del hombre, siempre recomenzada pero, también, siempre frustrada.

Si estos propósitos son alcanzados en cierta medida, el Instituto habrá cumplido con uno de sus principales cometidos: investigar sin ataduras convencionales y con la libertad que la cátedra abierta persigue sin cesar.

PROF. ALEJANDRO J. AMAVET

**ESTUDIO ESQUEMATICO PARA UNA INTERPRETACION RENOVADA
DE LA ASIGNATURA EDUCACION FISICA DENTRO DE LOS PLANEAMIENTOS
INTEGRALES DE LA EDUCACION**

PRIMERA PARTE

PLANTEO:

El primer problema a resolver es el de su *identidad*; el segundo el de su *necesidad*, el tercero el de su *aceptabilidad*, y el cuarto y último el de su *aplicabilidad*.

Este orden cronológico y sucinto es indispensable porque:

1. Si no se comprende claramente "qué es" y en qué consiste la Educación Física, no puede establecerse su *necesidad*.
2. Si su necesidad no se plantea en "grados de necesidad" según comprobaciones a extraerse de una investigación directa sobre quienes han de sentir efectos, no puede hablarse de *aceptabilidad* en un sentido constructivamente opuesto al negativo de *obligatoriedad*.
3. Si no se obtiene previamente un apreciable grado de aceptabilidad, y solo se recurre a la obligatoriedad como norma (la naturaleza de esta disciplina la hace inoperante por compulsión) su *aplicabilidad* seguirá siendo más formal que real.
4. Si su aplicabilidad (que es asunto de las mayores controversias) no se sustenta en las anteriores consideraciones, la Educación Física seguirá siendo una asignatura ubicua cuya subsistencia dependerá, con respecto a los planes de estudio, del lugar donde moleste menos.

En consecuencia, se analizará brevemente cada punto expresado, y así surgirán las medidas tendientes a su nueva y mejor ubicación dentro de los planes y programas en vigencia.

DESARROLLO:

1. Desarrollo sintético de su Identidad:

Educación Física, es ante todo, EDUCACION. Como tal debe dejar enseñanzas que sean útiles y aprovechables durante toda la vida y no en el breve periodo de uno o más ciclos escolares. En este sentido no puede ser distinta de las adquisiciones y aplicaciones perdurables del Lenguaje, de la Matemática, de la Higiene, de la Tecnología y, en general, de las denominadas ciencias de la

naturaleza y del espíritu. Hasta ahora (según nuestra opinión) sólo se han hecho "actividades físicas" pero no Educación, en el sentido de la formación de una conciencia que abarque su sentido vasto y global; que no es ni una "conciencia sanitaria" como se ha dicho muchas veces (substrayendo el término y la misión a la Higiene) ni una exaltación exclusiva de la capacidad física que por lo general se inclina (y hasta se estimula) hacia un "agotamiento por el agotamiento mismo". Sin dejar de incluir estos factores (dosificados y racionalizados), la conciencia que debe formar la Educación Física es la de la *salud en acción*, siendo esta acción su rasgo típico aunque constantemente diferenciado según fines generales y particulares.

Los fines generales (que comprenden a todos los educandos) se concretan en la FORMACION DEL INDIVIDUO PSICOFISICO DIFERENCIADO como instrumento aprendedor y emprendedor del saber en cada época y circunstancia.

Los fines particulares se realizan, incuestionablemente, a través de lo anterior, y no pueden determinarse "a priori" sino en relación con los intereses individuales, sociales, culturales, profesionales y todo orden de circunstancias en las cuales el "instrumento psicofísico", debidamente ajustado, cumple su función de continente y realizador de la persona humana. (La línea doctrinaria que sustenta el Profesorado Universitario de la asignatura ⁽¹⁾ ha concretado aquellos fines en los términos identificadores: "Educación de lo Psicofísico" y "Educación desde y por lo Psicofísico").

Aclarando esta doctrina, por eliminación de errores, se afirma:

- a) Que la Gimnasia, el Juego, el Deporte y demás agentes instrumentales no son en sí mismos Educación Física, ni mucho menos sus manifestaciones verdaderas, como es común creer y aceptar. Son sus "integrantes" constitutivos o estructurales; vale decir: contribuyen a ella, no se aíslan de ella.
- b) Que las verdaderas manifestaciones de la Educación Física se expresan por la "salud en acción" puesta al servicio de la cultura integrativa, y, consecuentemente, de los actos culturales mediante los cuales el hombre se realiza y cumple su destino.
- c) Que lamentablemente se confunden las manifestaciones de la Educación Física (hasta ahora no advertidas) con las manifestaciones gimnásticas, lúdicas y deportivas, que son evidentes inmediatamente a pesar de no ser "videntes" sus finalidades mediatas.
- d) Que la reflexión clara y serena de los puntos a), b) y c), de esta eliminación de errores, dará más de una explicación sobre los actuales desaciertos cometidos por y con los agentes de la Educación Física; cuando los medios asumen el papel de fines, estos últimos permanecen ignorados y aquellos, sin dirección, desembocan en la confusión y en el desorden.

(1) Carrera que se cursa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

2. Desarrollo sintético de su Necesidad:

La necesidad de la Educación Física es innegable si se comprende claramente que su cometido inicial consiste en perfeccionar el "instrumento psicofísico". implícito en cada individuo, mediante el cual éste vive, se posesiona del saber y realiza ese saber. Esta necesidad se hace perentoria si se piensa que:

NADA HAY QUE PUEDA MANIFESTARSE EN EL HOMBRE SIN LA PARTICIPACION DE SU INSTRUMENTO PSICOFISICO. (Cátedra de Introducción a la Educación Física).

Y consecuentemente que:

UN INSTRUMENTO PSICOFISICO INASISTIDO ES LA FALLA EDUCACIONAL MAS GRAVE, PORQUE COMPROMETE LA VIDA, EL SABER Y EL HACER DEL EDUCANDO. (Cátedra de Introducción a la Educación Física).

3. Desarrollo sintético de su Aceptabilidad:

Es necesario no olvidar que la Educación Física (si se la toma como la disciplina integradora base de la EDUCACION) ⁽¹⁾ es una singularidad que se despliega desde dentro, a diferencia de otras que se adquieren desde afuera. Esta singularidad nos permite comprender que en las estructuras hereditarias de cada educando están las bases somatotemperamentales de su mayor o menor "disposición" (anlage) para las actividades psicomotrices y, en consecuencia, también su mayor o menor aceptabilidad en relación con toda situación vital. Por lo tanto, promover la enseñanza de la asignatura mediante el único recurso de la "obligatoriedad" es atentar contra los mismos intereses que se desean despertar. Si aceptamos (neurológicamente) que "se aprende lo que se practica", también debemos aceptar que "las condiciones emocionales en que se realizan esas prácticas quedan impresas en lo aprendido". En consecuencia: un aprender con mala voluntad es peor, a veces, que no aprender nada; puesto que el subsiguiente paso de todo aprendizaje (que es su aplicación) queda anulado por "insatisfacción de obrar o por satisfacción de no obrar" (Thorndike).

Una nueva Pedagogía se impone en Educación Física. Esta debe basarse sobre una tipología previa de los educandos y una enseñanza diferenciada que parta de accertados "centros de interés" avalados por sus estructuras psicobiológicas correspondientes. En esta disciplina, los centros de interés no siempre

(1) Aquí se advierte la significativa diferencia y el error implícito, entre una disciplina que debe "integrarse" con otras para formar un ente que no existe por suma de educaciones; y la misma disciplina que por evidencias biocronológicas concretas, asume el papel fáctico de ente integrador básico de las demás. Tal vez resida aquí la causa de los constantes y fallidos empeños por "integrar" a la Educación Física en los planes escolares; y que la repetida expresión Educación Integral sigue siendo (a la luz de modernos análisis fenomenológicos y lingüísticos) una mera expresión de deseos.

deben ser promovidos, ya que muchas veces vienen "despiertos" en los sujetos (somatotónicos), no obstante que en todos los casos deben ser orientados (a veces "reorientados"). Un error de concepto ha llevado a estimular los impulsos lúdicos despiertos hacia las formas exclusivas de las competencias entre los medios de la Educación Física ⁽²⁾, en vez de enderezarlos hacia los fines de la misma ⁽³⁾. Podría decirse, sin temor de equivocarse, que los sujetos pródigos en impulsos lúdicos (somatotónicos) son la fascinación de los especialistas y no especialistas de esta asignatura. En cambio, los que carecen de esa "prodigalidad constitucional" son dejados de lado para tales exaltaciones y, como norma general, son *obligados* a desplegar condiciones que no poseen constitucionalmente. De ahí que en ciertos grados, divisiones y hasta escuelas y colegios, el éxito de la Educación Física (o más bien dicho, lo que erróneamente conocemos por tal) dependa, no tanto de lo que puedan hacer los profesores, como del azar en cuanto a la inscripción de alumnos de prodigalidad constitucional apta para las demostraciones y competencias gimnástico-deportivas. Es el material que se impone a la mano de obra, porque esta mano de obra no es apta más que para fabricar la herramienta ignorando (a menudo) para qué fines está construyendo esa herramienta.

Los "centros de interés" en Educación Física (promovedores de la aceptabilidad) deben partir desde dos bases estructurales psicobiológicas que son puestas por los mismos educandos en una acción contribuyente (diríamos) a la finalidad prevista:

1. Las que *conducen*, por vía preferentemente emocional, "impulsos lúdicos despiertos" hacia metas constructivas de la personalidad total.
2. Las que *despiertan*, por vía preferentemente intelectual-reflexiva, el interés por la asignatura no obstante la manifiesta aversión por las formas actuales de administrar sus agentes.

En ambos casos, el correlato somatopsíquico debe aportar índices reveladores para iniciar con éxito las pruebas (tests) determinantes de esta *aceptabilidad*. Vale decir, que con antelación a las prácticas físicas puras (procedimiento erróneo seguido hasta la fecha) urge imponer un período dedicado al "por qué" y "para qué" (esto es: Educación) precursores y aleccionadores del "como" (esto es: práctica física), pedagógicamente administrados según edades físicas, mentales y emocionales. Uno de los fenómenos sociales observados últimamente (que no ha escapado a la investigación de los expertos en psicología de la adolescencia y juventud) es el de que, con una acentuación cada vez mayor (y acaso cada vez más alarmante para nuestro viejo sistema educacional) "los jóvenes prefieren actuar en vez de dejarse conducir". Quienes encuentran todo (o casi todo) *hecho* en un mundo supertecnificado que tiende a la eliminación del esfuerzo humano, pero sienten el imperativo del propio insatisfecho, harán todo lo posible por hallar cauces donde volcar el ímpetu (indiferenciado en sus

(2) El mejor gimnasta, el mejor atleta, el campeón de... etc.

(3) Salud en acción para la apropiación de una cultura integrativa.

comienzos) juvenil que busca expresarse de alguna manera; así como también de alguna manera salir del anónimo en el que se ven sumergidos.

Llámesese a esto "rebeldía", o califíquese con términos de índole delictiva, lo cierto es que constituye un hecho innegable que, si para la sociedad actual es un problema, para la juventud protagonista no deja de constituir un insoportable drama.

Si se piensa en esto detenidamente, y se piensa en el sentido de arribar a soluciones viables, la Educación Física, conducida por una Pedagogía renovadora de sus actuales manifestaciones, ocupará un lugar como nunca lo tuvo antes; si bien antes no se suscitaron los problemas que hoy la colocan como una de las más firmes y prometedoras soluciones de equilibrio social emocional.

4. Desarrollo sintético de su Aplicabilidad:

De acuerdo con las consideraciones expresadas anteriormente, la Educación Física aparecería como un clima que abarca todo el ámbito de la Escuela, pese a que sus agentes instrumentales (gimnasia, juego, deportes, etc.) se realicen en lugares especiales ubicados dentro o fuera de ella. En estos se elabora y perfecciona el "instrumento psicofísico fundamental" mediante el cual el educando vive, aprende y realiza su saber. Pero en aquella adquiere ese saber y lo hace útil para la vida, para sí mismo y para la Sociedad. Esta noción elemental hace que la aplicabilidad deba ser compartida diferencial pero armónicamente por todos los educadores, cualesquiera sean sus especialidades o cometidos.

Prácticamente, esto significaría que el docente del aula no ignorara lo que ocurre en el gimnasio o campo de juegos, y que el docente físico no fuera ajeno a lo que se enseña en el aula. Porque el educando, siendo siempre el mismo para ambos, no debe ser sometido a exigencias que lo perturben ni puede ser "forzado" en base a remiendos.

Desde el estricto punto de vista del llamado educador físico (?), las nociones (por lo menos) acerca del contenido de las materias de aula que cursan los educandos puestos a su cuidado transitoriamente son así imprescindibles para componer el propio programa de trabajo. Esto es muy importante para establecer la diferencia que media entre impartir la disciplina en un club deportivo (por ejemplo) y la que debe adecuarse (integrando) en una escuela, en un colegio, en un establecimiento de enseñanza especial o en una universidad. El olvido de estas premisas fundamentales es lo que ha provocado la decadencia de la Educación Física Escolar (o pedagógica) en la misma medida en que ha sido encumbrada como espectáculo público. Y también (aunque no en todos los casos) la que ha hecho subestimar la labor del docente en Educación Física.

Pero por otra parte la enseñanza en el aula (o en el taller) ha descuidado lamentablemente las relaciones que toda asignatura debe mantener con quien aprende; y quien aprende (sea niño, adolescente o joven) merece tanto un saber de sí y una consideración por parte de quien le enseñe tales menesteres, como ese otro saber administrado a base de lecciones que lo ubican en la cultura de su tiempo, mas no siempre en el "cultivo" de sus propias y congénitas posibilidades. La Educación Física, entre otras disciplinas de naturaleza endógena, fi-

gura en esto último, y si no en todas, por lo menos en gran parte de las asignaturas escolares debe tener cabida como doctrina esclarecedora de la salud en acción y del saber activo.

CONSECUENCIAS Y PERSPECTIVAS:

Con lo anterior habrá de vislumbrarse que existe (imprecisamente por cierto) una disciplina, presuntamente educativa, cuyo objeto y cuyo método propios deberían concurrir a *humanizar el cuerpo del hombre* como base insoslayable de toda educación posible; aún por sobre el obstinado intento de convertirlo en un producto más de la tecnificación. Consecuencia evidente de un dualismo superado, la expresión "educación física" no alcanza a satisfacer tan imponderable y necesario cometido particular. Entre "cuerpo humano" y "cuerpo humanizado" se abre todavía un abismo procesal que reclama una disciplina dinámica aún no del todo definida y, por ende, no emprendida. Urge una revisión, tanto terminológica cuanto semántica, para que esta cuestionada Educación Física no sólo rehabilite su identidad opaca, sino también (y en virtud de ello) se instale definitivamente en ese vacío procesal donde tal vez se encuentre, en espera de descubrimiento, el factor organizador de un humanismo vivo, palpitable y expresivo, tantas veces perseguido por otros caminos.

Por el momento, y en elaboración provisional, la frase: "educación *desde* y *por* lo psicofísico" podría satisfacer esta demanda de clarificación y emprendimiento. En futuros trabajos se tratarán sus fundamentaciones.



Museo Social Argentino 1963

cuadernos de educación
física renovada

2



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
INSTITUTO DE EDUCACION FISICA

1968

cuadernos de educación
física renovada
2



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
INSTITUTO DE EDUCACION FISICA

1968

CUADERNOS DE EDUCACION
FISICA RENOVADA

Canje y Correspondencia

INSTITUTO DE EDUCACION FISICA

Calle 45 N° 582

La Plata - República Argentina

SEGUNDO ENCUENTRO

Este segundo encuentro con los "cuadernos de educación física renovada" prosigue con el tema de una interpretación actualizada de la asignatura "dentro de los planeamientos integrales de la educación". El autor, en su primer parte, al formular el planteo de la identidad, de la necesidad, de la aceptabilidad y el de la aplicabilidad de la educación física ha dejado para esta edición la problemática de la "educación desde y por lo psico-físico".

El profesor Amavet enfoca la revisión terminológica en un intento, logrado por cierto, de penetración en un campo de investigación no habitual de la educación física, circunscripta en este trabajo, a una semántica basada en el lenguaje lógico.

El Instituto tiene en estos "Cuadernos" su primera expresión con los alcances puestos más allá de la cátedra y de la Universidad misma. El progreso, sin prisas jadeantes ni pausas resignadas, de la educación física como carrera universitaria rebalsa ya la contención impuesta por el aula o trabajo práctico, para dar paso al caudaloso torrente de comunicación que significan estos modestos, pero de enorme valor expresivo, "cuadernos".

Los propósitos ya han sido trazados en el primer cuaderno: este segundo número nos afirma en la seguridad de seguir la senda impuesta.

ERNESTO ROGG.

ESTUDIO ESQUEMATICO PARA UNA INTERPRETACION RENOVADA
DE LA ASIGNATURA EDUCACION FISICA DENTRO DE LOS
PLANEAMIENTOS INTEGRALES DE EDUCACION

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS PARA UNA REVISION TERMINOLOGICA:

En la primera parte de este apretado estudio se señalaban algunas premisas que sin una explicación más acabada quedarían expuestas al equivoco, o en todo caso a una curiosidad insatisfecha. Es fácil comprobar que en ciertas disciplinas de apariencia exclusivamente técnica (práctica, se dice de la nuestra), la indagación teórica y especulativa queden omitidas o a veces rechazadas por considerárselas innecesarias; pecado intelectual en cierto modo tan dañoso como el que determina la culpabilidad moral. Sobre todo cuando el pecador intelectual se ignora a sí mismo en este descuidado aspecto del recto pensar.

Las premisas advertidas comienzan y se abren a partir de la problematización del ser de la Educación Física, en tanto como expresión dice algo o significa algo, y en cuanto como contenido —de haberlo— ese algo ha de ser su más fiel exteriorización. Un enfoque semántico moderno (comprendido en y emprendido desde el lenguaje lógico) (1) nos pondría frente a ciertas expectativas interpretativas que merecen atención minuciosa:

1. EDUCACION FISICA podría designar, casi literalmente: "educación de una naturaleza..." ("ex ducere" caracterizando a "fysis", cual un actual revirtiéndose en su pasado inmediato, pues la primera voz es latina y la segunda griega). Si la Física actual abarcara lo mismo que la Fysis de la antigüedad la caracterización no sólo aparecería insólita sino también monstruosa. Empero la Física actual es un aspecto reducido (reducción que ya llega a la ecuación y a las categorías simbólicas, aunque paradójicamente para alcanzar nuevas dimensiones) de la amplísima pre-socrática, que prácticamente colmaba una total cosmovisión. La duda subsiguiente salta a la vista: ¿acaso "educar" a la Naturaleza dada en toda su complejidad? El hombre —lo educable— que forma parte de aquella ¿separa una "física" para sí? La confusión terminológica sigue su curso cuando:

2. Modernamente está empezando a usarse (y sospechosamente, sin rigor lingüístico) la designación "Educación Técnica". Sin mucho discurrir cabría entender que se trata de la anterior "Enseñanza Técnica", aunque con propósito discutible de humanificarla! O tal vez (y esto sería menos discutible) un empeño por re-extraer la "actitud hacedora" en el hombre de hoy, un tanto perdida por abuso conceptualista, ya que, en el fondo, el "homo faber", subyace... Ahora bien, y razonando por analogía: ¿no cabría concluir —y por supuesto para un espíritu inadvertido— que si la Educación Técnica se empeña en formar el futuro técnico, también la Educación Física aspirara a la formación del físico que actualmente reclama para sí el presuntuoso calificativo de sabio? El tema de las educaciones cada vez más pluralizadas tiende —según parece— a conformar un ente o territorio artificial en donde el hombre, como ser auténtico, se ve forzado a "dividirse" para abarcarlo todo; aunque posteriormente una angustia existencial lo fuerce nuevamente a "re-integrarse"! Esto prueba que no se puede separar aquello que aparece unido de una vez para siempre, aunque luego se comprenda que no se puede unir lo que no ha sido realmente separado! Paradojas educacionales que nuestro tiempo deberá esforzarse, denodadamente, para poner de manifiesto, como la hace Medina Echavarría al postular "una poda de las exuberancias heredadas".

(1) El lenguaje lógico sería el más universal de los lenguajes y, en gran medida, la base de casi todas las ciencias, según apreciaciones de José Ferrater Mora y Hugues Leblanc en la concisa obra *Lógica Matemática*, en segunda edición de F. C. E., año 1965.

3. A esta altura del análisis, la expresión EDUCACION FISICA queda escindida por una doble impropiedad que se advierte por la omisión explícita del elemento psíquico, dado dos veces (implícitamente) en la composición del vocablo. En primer lugar porque toda educación empieza por ser "psíquica" (3) en el fenómeno cognoscitivo que la precede. Y en segundo lugar porque el sujeto que la recibe es, en su estructura fundamental, un individuo psicofísico diferenciado e intransferible en cada caso. Esta doble omisión, añadida a los equívocos anteriormente señalados en los puntos 1 y 2, hacen deseable la necesidad de promover una nueva estructura lógica de aquel vocablo compuesto (Educación-Física) para dotarlo de una mayor y mejor significación en pos de lo que pretende rigurosamente como "educación". O sea, y para decirlo de una manera concisa y clara:

UNA EDUCACION (o saber psíquico) PARA UNA EJERCITACION CORPORAL (individuo psicofísico), lo que aún (como veremos luego) queda en "espectativa teleológica".

En consecuencia, esta primera estructuración lógica podría estar dada con la siguiente denominación: "EDUCACION PSICOFISICA".

4. En principio, esto no deja de ser importante y, como se tratará de señalar después, ineludible para concretar una base biopedagógica a toda educación posible. Pero en rigor educativo habrá que advertir aquella "espectativa teleológica", pues será necesario superar el cuerpo (3), sin que ello signifique ignorarlo o dejar de asistirlo convenientemente. De aquí en adelante formularemos:

5. Puesto que EDUCACION PSICOFISICA expresaría tomar conciencia de la necesidad primaria de asistir el cuerpo (mediante los consabidos agentes dinámicos), quedaría la duda de que una vez asistido surgiera la pregunta: ¿para qué? Una respuesta ingenua, que dejaría conformes a un gran número de "recordmanfocos", podría ser la siguiente: pues para comprobar quién lo posee habilitado en el más alto grado...! Tal respuesta sería irritante para el pedagogo, y su réplica si es que la merece— no saldría de la insistencia: ¿y de ahí qué? ¿Puede existir en la educación una actividad natural sistematizada que sólo aspira a encerrarse en sí misma? Porque ya no resiste ningún análisis (ni fenomenológico ni lógico) la idea de que ese cuerpo aisladamente asistido (y por añadidura poseído) pueda en algún momento adherirse a algo; a la cultura por ejemplo, cual un vehículo que se tiene para llevar una valiosa carga! Paulatinamente va abriéndose camino la comprobación que es desde ese cuerpo, precisamente, que la cultura se hace humana, tanto en el aprendizaje metabolizado cuanto en las futuras producciones. El punto decisivo estará supeditado en pensar ese cuerpo como un tener (objeto poseído por un Yo extrañamente descorporizado), o bien como un ser desde él y, biocronológicamente, ser con él (4). Porque pensarlos de una u otra manera abre perspectivas tan distintas para el hacer pedagógico que toda la Educación queda comprometida, desde sus bases concretas hasta sus fines problematizados. Y algo de ello ha venido ocurriendo, aunque recíprocas y forzosas rectificaciones (producidas sobre la marcha) han postergado hasta ahora la solución fundamental; la que requiere urgencia para evitar las sucesivas e históricas "crisis educacionales", que más que educacionales son del hombre mismo concebido sin visión realística! A esto se deben (en nuestro caso particular) los reiterados rechazos y aceptaciones que la denominada Educación Física ha debido soportar en el devenir educativo, y que la tal denominación pueda suponer el resultado final de un resentimiento que se ha llevado (consecuentemente, por cierto) a constituir una especie de educación para sí. Lo curioso es que en tal concepción (aunque por distintas razones) no se halla sola. Todavía tiene vigencia la idea de que por un lado es posible asistir la mente y por el otro el cuerpo para que, en un equilibrio que se vigila permanentemente (con el ojo puesto en la balanza) pueda arribarse a una "armoniosa yuxtaposición de partes". Es decir, que lamentablemente se confunde lo que ya viene dado (y por lo tanto integrado psicobiológicamente), con lo que se supone integrar desde fuera en una lamentable promiscuidad de asignaturas formativas e informativas!

(2) "El conocer es, como el saber, algo psíquico que radica en el hombre individual". I. M. Bochenaki: Los métodos actuales del pensamiento.

(3) "Para superar el cuerpo es necesario existir el cuerpo, asumirlo". Jacques Sarano: "Essai sur la signification du corps".

(4) "El saber que tenemos un cuerpo lleva implícito el saber que, por él somos de un cierto modo; porque en efecto no somos lo que somos fuera de nuestro cuerpo, o aparte de él, sino en él y con él". E. Nicol: Psicología de las situaciones vitales.

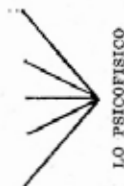
REVISION TERMINOLOGICO SEMANTICA:

Dar un sentido nuevo (o renovado) a la equívoca expresión Educación Física exigirá un estudio de sus posibles alternativas en función de los términos (o signos) que la constituyen o —como aquí se tratará— promover la agregación provisional de otros que orienten cometidos más precisos aunque no siempre conciliables. Las investigaciones semióticas modernas ⁽⁵⁾ (en sus aspectos de asequibilidad para el asunto que estamos desarrollando) ofrecen una rica y alentadora perspectiva para la hipótesis. Será forzoso, en principio, convertir la supuesta inconciliabilidad de dos palabras ("educación" y "física") en una proposición en la que el uso de determinadas "partículas-preposiciones" gramaticales rehabiliten aquella inconciliabilidad. Vale decir (y no va en ello un juego de palabras): jugar la "preposición" en beneficio de la claridad de la "proposición". Si "educación" no ofrece ambigüedad no ocurre lo mismo con "física", cuya elucidación ha promovido las anteriores problematizaciones. Aceptando la expresión PSICOFISICA ⁽⁶⁾ como más aclaratoria, cabe entender que el ente a beneficiarse con esta educación asumirá la identidad (primaria) de INDIVIDUO PSICOFISICO o, para formalizar las proposiciones que siguen, se resume genéricamente en: LO PSICOFISICO. De manera que una serie de proposiciones deliberadamente en suspenso sintáctico quedarían por desplegarse desde la semiestructurada:

EDUCACION LO FISICO

Para arribar a una estructuración lógica de la misma, usaremos, discriminada y selectivamente, las preposiciones gramaticales que siguen y cuya aceptación más adecuada se transcribe para mayor claridad en el siguiente cuadro:

PREPOSICION	ACEPCION ELEGIDA	NUEVA ESTRUCTURACION
"DE"	materia de que está hecha una cosa	"Educación de
"POR"	medio de ejecución de una cosa	"Educación por
"PARA"	fin u objeto de una acción	"Educación para
"CON"	instrumento o medio empleado	"Educación con
"DESDE"	origen o punto de procedencia	"Educación desde



NUEVAS SIGNIFICACIONES Y NECESIDAD DE UNA OPCION:

Cabe a continuación "dar sentido" a cada una de las proposiciones reestructuradas en base a las proposiciones (como partículas lógicas) elegidas y a partir de la designación original Educación Física, a su vez (y de paso) transformada en Educación Psicofísica para darle propiedad educativa estricta.

(5) La Semiótica (metalenguaje) como ciencia general de los signos en el lenguaje, presenta tres dimensiones: sintaxis lógica, semántica y pragmática; recurriendo a ella, en este caso, para fundamentar un cambio de significación y aclaraciones pertinentes con relación a la cuestionada Educación

(6) Se descuenta la peripetacia del lector para no confundirla con la Ley de Weber-Fechner, en este caso.

Procediendo en el orden establecido obtendremos:

1. EDUCACION DE LO PSICOFISICO:

Se trataría de ejercer la acción educativa sobre la "materia de que está hecho" el ente que puede recibirla. O sea: el individuo psicofísico presente en la criatura humana. Adviértase que lo psíquico aparece doblemente implícito: 1º) Porque todo saber empieza por ser psíquico. 2º) Porque la "persona sabedora" constituye básicamente una unidad y una totalidad psicofísica indivisible, única, diferenciada e intransferible. Aunque semánticamente la proposición sería aceptable, pedagógicamente resulta insuficiente porque, como se ha dicho antes: es necesario superar el cuerpo sin descuidarlo en sí mismo.

2. EDUCACION POR LO PSICOFISICO:

Se trataría de utilizar el individuo psicofísico como "medio" (o instrumento) fundamental para promover la educación del hombre. Adviértase, sin embargo, que el artículo "LO" (determinado en género neutro) hace abstracción de la realidad diferenciada implícita en cada individuo psicofísico o, lo que es lo mismo, da por sentada una uniformidad que no existe en la naturaleza intrínseca y extrínseca del hombre concreto. El descuido o la omisión de este —al parecer— tan elemental fenómeno ha contribuido (y en medida aún no registrada por datos precisos) a enerosar el creciente problema de la mal llamada "educación diferenciada" (confundida con "educación especial"), asistida más en su proceso revelador que en su verdadera base constitucional. La omisión de lo diverso por la excesiva preocupación por lo semejante, ha producido y seguirá produciendo muchos desaciertos en la guía de los comportamientos de los educandos; sobre todo cuando ya se sabe que el comportamiento es la vía dinámica mediante la cual se hacen visibles (y aun "evaluables") las facultades intelectuales, morales, espirituales, sociales, técnicas, etc. Hoy resulta paradójico el empeño de una "normalización de la conducta" al lado de una "diferenciación de las inteligencias", tanto como la pretensión de "una educación para la libertad" por medio de normas impuestas "a presión"... De todas maneras, y para remediar este error, queda el recurso provisorio de conjugar la Educación de lo Psicofísico con la Educación por lo Psicofísico; siendo la primera el verdadero punto de arranque para descubrir las variedades psicosomáticas constitucionales que corresponderá "encaminar" a la segunda.

3. EDUCACION PARA LO PSICOFISICO:

Se trataría de una acción (presuntamente educativa) cuyo "fin u objeto" fuese el cuerpo sin más, al margen y aisladamente de toda otra intención pedagógica. Una educación tal quedaría rebajada (sin menospreciar los ineludibles conocimientos técnicos y didácticos que deberán poseerse para promoverla) a una "ejercitación física" de trayectoria limitada. Limitación que en primer término abarcaría al cuerpo mismo en su dimensionalidad restringida o espacial. Y en segundo término a los lugares o áreas de trabajo donde esa "manufacturización" se lleva a cabo. Aún cabría agregar una limitación biológica en el tiempo, ya que por leyes propias de los organismos vivos la etapa involutiva no puede ser exigida con la misma rigurosidad productiva (rendimiento puramente orgánico-técnico) que caracteriza a las de evolución y mantenimiento en el proceso vital. Una educación tal, que sólo anhela producir máquinas humanas para lanzarlas al mercado común que una Civilización competitiva pone como filosofía propedéutica, aseo no merezca ser llamada con ese nombre que ha ennoblecido el destino del hombre desde el momento mismo que ha superado (y en rigor de ella misma) la etapa cruda de la animalidad. Con raras y loables excepciones, que un auténtico pedagogo podrá sin duda descubrir, no es esta Educación para lo Psicofísico lo que mucha gente (aun la que se precia de ser culta) entiende por Educación Física?

4. EDUCACION CON LO PSICOFISICO:

Se trataría de una interpretación muy similar a la formulada en el segundo punto (ya que por y con, en la estructura lógica de la expresión semiconfigurada, común a todas, denotarían indistintamente: "medio de ejecución" cuanto "instrumento

o medio empleado"). Pero deliberadamente se la incluye porque señala un error de concepción programática muy común en los establecimientos educacionales: en los horarios correspondientes, hay días que la enseñanza se desarrolla sin la mención Educación Física; mientras que en otros es dado observar que la enseñanza global se desenvuelve con ella. Para destacar el error, nada más fácil que presentar el panorama inverso: un horario escolar en el cual diariamente se estableciera la "clase de educación física" (?), en tanto que las rigurosamente "intelectuales" ocuparan dos o tres horas semanales. El cúmulo de críticas y protestas que suscitaría tal medida no haría más que reafirmar el desconcierto reinante con relación a esta asignatura. No habría reposo ni retacco para una legítima "educación" que ya viene provista potencialmente por la misma naturaleza humana; (7) de lo contrario sería sensato sospechar que no lo es. Más adelante se verá que si estas reflexiones producen cierto asombro, tal vez resulten comprensibles y aceptables por quienes no temen propiciar, más que "reformas" en la Educación, una reforma de la Educación misma, a partir de su ente beneficiario que es el hombre en su más plena diferencialidad y, por consecuencia, en la pluralidad "hombres", que es como la Nueva Educación deberá encarar sus cometidos concretos.

5. EDUCACION DESDE LO PSICOFISICO:

Se trataría, en este caso, no de una educación determinada por objetivos inmediatos o mediatos, sino del señalamiento objetivable y concreto del principio (verificable) mediante el cual toda educación se hace posible y realizable. En efecto, la proposición desde, según hemos advertido, indica "origen o punto de procedencia"; y éste no puede ser otro que el ente mismo susceptible de ser educado. Toda la problemática educativa, en sus distintos órdenes de contenido y proyección metodológica, se revierte en este hecho tan simple y sin embargo condenado a permanecer paradójicamente oculto por la excesiva promoción de un "deber ser" (loablemente imaginado), que en un momento dado pareció desvincularse del propio "ser" (no metafísico sino real), el cual —y según ello— se halla en permanente redescubrimiento. Ser concreto objetivado en ente, a su vez traducido —para la ocasión— en INDIVIDUO PSICOFISICO destinado a la educabilidad. Será importante insistir en la singularidad de este individuo educable, que a la vez de no-divisible (por estar psico-orgánicamente integrado), se ofrece siempre diferenciado originariamente, hechos que en ningún caso podrán modificarse del todo mediante una educación que ofrezca aspectos contradictorios (8).

Para los propósitos del presente estudio, ya será fácil advertir que esta última fórmula semántica constituirá la opción más acertada para arribar a una nueva estructuración (lógica) de la Educación Física y, por ende, concederle una nueva —también— ubicación en el proceso inicial de la educación humana. Porque esta base psico-orgánica primaria, desde la cual emergen las facultades que hacen del hombre el ser educable, no es una base quietamente fija (como la de los pedestales),

(7) Se refiere a que el cuerpo y sus movimientos no son "previstos" por la Escuela como lo es el saber en general; pero debe ser previsto por ella su desenvolvimiento natural no coartado y su asistencia pedagógica, a los fines de un saber individualizado y, a la vez, constantemente "energizado". Lo que hoy se divulga como "información" (memoria) en la ciencia avanzada, es alimentada por una cierta energía que no responde a los principios clásicos de la termodinámica, como lo está demostrando la curiosa aproximación entre Biología y Cibernética. De acuerdo con ello, la clásica Educación Física de rendimiento "hacia afuera", debería convertirse en una educación de la "interioridad", en la tarea que específicamente le correspondiera.

(8) La expresión debe analizarse desde aquella que hizo célebre Claparede, o "educación a la medida", y sin sentido acusatorio para la Educación misma, que halla su mayor autenticidad cuando más fiel se mantiene a las características genotípicas del educando; sobre todo en el proceso inicial de su desenvolvimiento. Los más recientes estudios fenomenológicos científicos han demostrado que si la educación humana no puede desviarse de constituir un "hecho social e histórico", tampoco lo individual psicológico debe descartarse. El doble movimiento direccional de las ciencias, investigando desde el todo hasta la subpartícula (y viceversa), no exige a la Ciencia de la Educación de esta metodología contemporánea.

(9) El Hombre y el Universo están constituidos por los mismos elementos primordiales, sólo variables en proporción y complejización.

(10) "Lo que la vida realiza inconscientemente, el hombre lo hará conscientemente porque es un ser viviente supercerebrado". P. Chauchard.

sino que se desenvuelve en el continuo espacio-tiempo conjuntamente con las facultades que de ella dependen y de ella reciben su sustento. Educar dichas facultades aisladamente (sean intelectuales, físicas, morales, sociales, etc.), aunque se mantenga sobre ellas una aparente ecuanimidad pedagógica de dudosa evaluación parcializada, es pretender una "educación integral" a la inversa; es desoir la suprema lección del universo entero (9).

Falta, en definitiva, una educación de base que se realice conjuntamente con las facultades que sustenta y cuya sola y singular adquisición (valga decir: aptitud emergente) sea la adquisición de una nueva conciencia de su necesidad y posibilidad (10). Y esta posibilidad (descontado su antecedente necesario) podría estar dada en la proposición final:

6. EDUCACION DESDE Y POR LO PSICOFISICO:

Se trataría del hallazgo del factor organizador y realizador de todas las posibles educaciones, en el punto en que estas se destacan de la base común psicofísica para adquirir solvencia y propiedad en su relación y adaptación con el medio que les da, precisamente, esa acabada confirmación. En efecto: la proposición **POR** (que se intercala como partícula lógica) no es más que la proyección del **DESDE**, sacado de su presunto estatismo, para hacerlo vivo en el "hecho educativo" que luego se diversifica. O sea: lo potencial (desde) activado por su medio propio de ejecución (por) en beneficio de la educación diversificada, que ya no persigue la "integración" desde fuera sino que, al descubrirla dentro, la desenvuelve en aptitudes de todo orden y posibilidad. Con ello quedaría señalado que la tan anhelada Educación Integral no es una aptitud más, desenvuelta en sí misma por las artes del movimiento corporal, sino la base psicomotriz de todas las aptitudes humanas que se confirman luego en un saber determinado. Si el **DESDE** es el contenido global de la educación humana, el **POR** indicaría el cometido propio de la disciplina que estamos tratando. Para una mayor y mejor comprensión del desarrollo de esta Segunda Parte, se recurre al siguiente gráfico:



Referencias:

- I) Realidad Vital.
 - II) Toda educación parte desde...
 - III) Se realiza por y se concreta en un para lo...
- Afirmación apodictica: el individuo no es un agregado, sino un integrado; y esta constancia no es ajena al proceso inicial de su educación.

CONSECUENCIAS Y PERSPECTIVAS:

A manera de corolario (no definitivo, por cierto) de esta examinación lógica de la expresión Educación Física, surgen revelaciones muy importantes acerca de lo que pretende ser y no es; pero asimismo de lo que podría llegar a ser bajo el tratamiento de una investigación teórica rigurosa que re-oriente su exclusiva manifestación empírico-práctica. Esto implicaría someterla (acaso por primera vez) al ordenamiento científico que relaciona la investigación pura con su secuencia aplicada. Por de pronto, y en las condiciones actuales

de su promoción, objeto y resultados cabría volver a preguntarse si constituye realmente un "educación", tal cual promete su enunciado. La continuidad y el acrecentamiento gradual, que en un momento dado libera a la persona de la tutela ajena para proseguir por su cuenta (que es norma invariable de todo proceso educativo) ¿se da en ella de manera semejante o aproximada a la restantes?

Descontento que el organismo humano (como todo organismo vital) sufre un ciclo evolutivo-involutivo que determina luego su desaparición ¿puede llamarse *educación* una disciplina que prácticamente desaparece mucho antes y apenas atiende una parte del proceso, porque sólo en ella encuentra "rendimientos" o "resultados" que la legitimicen? ¿Porque una educación que, en una u otra forma, no prepara a su sujeto para la libertad y autodeterminación a lo largo de la vida es sospechosa de no serlo!! ¡En cambio, superar el mero cuerpo exaltado, de suerte que una conciencia despierta y vigilante (surgida no obstante de él cuando lo asiste en esa intención vivenciada) lo atienda en la medida que lo considera imponderable para "dar años a la vida útil" y "vida útil a los años" (11) es ya una educación que acaso represente la *educación de las educaciones*!

Por otra parte, resulta absurdo admitir que el docente titulado en esta disciplina, y cuya formación técnico-didáctica se refuerza con estudios de variable rigor científico, pedagógico y humanístico, omita precisamente esta última esencialidad, que lo convierte en *educador*, cuando debe dictar su clase ("clase de educación física" reza en los programas oficiales de las escuelas, colegios y universidades) mutilando el aspecto más significativo de su acción educadora en el tiempo, ya que el solo espacio suele entenderse como gimnasio o campo de deportes. Ya no es difícil encontrar aquí la causa por la cual "la obligatoriedad" (tantas veces resistida por alumnos y padres) trate infructuosamente de reemplazar el vacío de una "buena convicción", que es la regla de oro de todo aquel que pretende, realmente, enseñar algo. En todo Estado en que la norma jurídica empieza por "obligar" (pues la experiencia humana aconseja construir de ese modo la Civilización) la norma educativa —que es su prolongación— termina la tarea con la convicción individual y colectiva de "sentirse-obligado". En nuestro caso, si el aula no se convierte en la mente del gimnasio, la Educación Física perderá su don y calificativo más preciado: ser una educación, a despecho de seguir subsistiendo como una mera ejercitación sin fin pero sin fines.

Un abandono radical de nuestro modo de pensar la actual Educación Física se impone con urgencia. Lo expresado hasta aquí pretende señalar el comienzo de tal propósito, recurriendo modestamente a los aportaciones del lenguaje lógico y la comprobación fenomenológica, en reciprocas y lícitas concesiones. En una época del mundo, de la cultura y de la Humanidad en que lo pequeño puede agrandarse hasta lo asombroso (la investigación proporciona esas casi mágicas revelaciones), y lo desmesurado pierde predicamento; bien vale la pena (pues esta época lo exige) exponerse a la pretensión de hallar una *educación de las educaciones*.

En otros trabajos se continuará con tal propósito.

ALEJANDRO J. AMAVET

(11) Es curioso que la moderna Gerontología (incluso la Geriátrica) haga —a veces— un planteo discriminatorio entre estas dos expresiones que le pertenecen, cuando su unidad representa la más fiel expresión de lo verdadero en el sentido de "lo verificable". También la Medicina (y con la misma prudencia: a veces) influida por el positivismo científico y la "tecnología desenfrenada" (según G. W. Allport) se está volviendo *reparadora*, convirtiendo los órganos en "piezas de repuesto", al punto que el cuerpo humano se aleja cada vez más de su "humanificación" (que es función de una educación todavía no advertida) para entrar en la carrera común de la "tecnificación". Advertencia que ahora, con mayor propiedad, se hace a los profesores de educación física dedicados a la preparación de lo que, en último caso, aquella medicina *repara*.

LA EDUCACION FISICA A NIVEL UNIVERSITARIO

Una asignatura a la cual reconocen pedagogos y educadores creciente importancia como incidental causa en la formación total del individuo es la educación física. La vida moderna parece condicionar a este aspecto educativo exigiendo de él un tratamiento de acentuado tinte deportivo en virtud de confiar en los valores éticos que el deporte bien entendido y acordemente practicado lleva implícitos. Sin embargo y no obstante el alcance del deporte como factor penetrante en la sociedad, la educación física sólo debe asignarle y reconocerle la ubicación correcta como un agente más, entre otros, en la coyuntura del proceso educativo de los jóvenes.

El ascenso a una disciplina formativa en el sentido de las "humanidades vivas" desde su oprimida posición de asignatura técnica es hipotética y prácticamente sólo posible si los responsables de la conducción y ejecución de la educación física están plenamente compenetrados en su misión formativa.

Se está en esta última, genuina, pretensión cuando la propia formación de un cuerpo docente para esta asignatura educativa se procura en una institución educativa superior que por sí tiene el destino de preparar educadores especializados con un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales, indispensables en el arte de enseñar.

Largos años de silenciosa adecuación a las peculiaridades de la vida institucional universitaria, sigiloso proceder constructivo y firme determinación en la consecución de los fines, permiten hoy definir a la carrera del Profesorado Universitario en Educación Física, como una carrera docente profesional par con las tradicionales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La observación de su plan de estudios desata la fundada sospecha de un importante intento de retorno a los conceptos de la armonía griega de la gimnástica y la música, pero hoy orientada ésta al correlato somato-psíquico que sustentan escuelas antropológicas y filosóficas modernas.

PLAN DE ESTUDIO PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EDUCACION FISICA

I AÑO

Introducción a la Educación Física.
Gimnástica I.
Introducción a la Filosofía.
Pedagogía General.
Psicología General.
Anatomía Funcional.

II AÑO

Gimnástica II.
Didáctica General.
Psicología de la niñez y adolescencia.
Biología Pedagógica.
Fisiología Humana.

III AÑO

Teoría Especial de la Gimnástica.
Gimnástica III.
Sociología General.
Historia de la Educación.
Filosofía de las Ciencias.

IV AÑO

Seminario e investigaciones de Educación Física.
Filosofía de la Educación.
Sociología Educacional o Política Educacional y Organización Escolar.
Psicopedagogía o Pedagogía Diferenciada.
Metodología Especial y Práctica de la Educación Física.
Historia Argentina.
Capacidad de idiomas. (2)

Ha de notarse muy especialmente que el aspecto técnico específico, fundamental para el desempeño profesional, está previsto en la cátedra Gimnástica que, en sus tres cursos, cumple con el tratamiento de los principales agentes prácticos de la educación física:

GIMNASTICA I

Historia de la Educación Física.
Sistemática de las ejercitaciones corporales.
Formación Básica del Cuerpo y del Movimiento I.
Gimnasia Propedéutica.
Natación I
Atletismo I.
Esferística I: Pelota al cesto.
Voleibol.
Basquetbol.
Fútbol.

GIMNASTICA II

Metodología General de las ejercitaciones corporales.
Formación Básica del Cuerpo y del Movimiento II.
Natación II
Atletismo II.
Escuelas de Gimnasia I: { Gimnasia Femenina.
Gimnasia Masculina.
Actividades Gimnásticas Complementarias I: { Recreación.
Excursionismo.
Esferística II: Voleibol.
Basquetbol.
Handbol.

GIMNASTICA III

Organización de la Educación Física.
Instalaciones y elementos para la ejercitación corporal.
Primeros Auxilios aplicados a las ejercitaciones corporales.
Natación III.
Atletismo III.

Escuelas de Gimnasia II: { Gimnasia Femenina.
 { Gimnasia Masculina.

Actividades Gimnástica Complementarias II: { Recreación.
 { Campamento.

Esferística III: Voleibol.
 Basquetbol.
 Softbol.

Respondiendo a la modalidad de los estudios universitarios en cuanto a su sistema de cátedras correlacionadas, la muy especial de Gimnástica prevé una obligatoriedad en el cumplimiento de trabajos prácticos de 12 a 15 horas semanales, dictándose otras 5 a 6 horas teóricas optativas en cada curso.

En este crisol, que es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, los alumnos de Educación Física estudian como los de Biología, Ciencias de la Educación y demás carreras, a la par, con profesores comunes, lugares comunes y anhelos comunes, viven al unisono los problemas de la juventud y sienten sus necesidades, plantean sus cuestiones.

Desde el punto de vista humano, esta comunión y comunicación parece señalar una solución acertada y auspiciosa para la formación de un docente en educación física.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

PRESIDENTE

Arq. JOAQUIN RODRIGUEZ SAUMELL

VICEPRESIDENTE

Dr. ROQUE GATTI

SECRETARIO TECNICO

Prof. DAVID OTEIZA

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Sr. ELIOSER CIRO ROSSOTTI

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Delegado

Prof. David Oteiza

Secretario Técnico

Srta. Olga Costa

Secretaria Administrativa

Srta. Dora Arauz Fenrouge

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Jefe: Profa. Martha C. de Galaburri

Secretaria Técnica: Profa. Dolly D. de Pereinstein

INSTITUTO DE PEDAGOGIA: Director: Profa. Martha C. de Galaburri

INSTITUTO DE EDUCACION FISICA: Director: Prof. Ernesto Rogg

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Jefe: Dr. Raúl H. Castagnino

Secretaría Técnica: Profa. Delia M. de Zaccardi

INSTITUTO DE LETRAS: Director: Prof. Juan Carlos Ghiano

INSTITUTO DE FILOLOGIA: Director: Prof. Demetrio Gazdaru

Sección lenguas clásicas: Prof. Carmen Verde Castro

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Jefe: Dr. Juan Carlos Pizarro

Secretario Técnico: Psic. Juan Carlos Buratti

INSTITUTO DE PSICOLOGIA: Director: Psic. Juana Fanny Kuguel

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Jefe: Prof. Rodolfo M. Agolia

Secretaría Técnica: Stella María Bon

INSTITUTO DE FILOSOFIA: Director: Prof. Emilio Estiá

INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL PENSAMIENTO ARGENTINO:

Director: Norberto R. Rodríguez Bustamante

DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Jefe: Dr. Enrique M. Barba

Secretaría Técnica: Profa. Silvia C. Mallo

INSTITUTO DE HISTORIA: Director: Prof. Roberto Andrés Allende

Sección Historia Argentina, Americana y Económica:

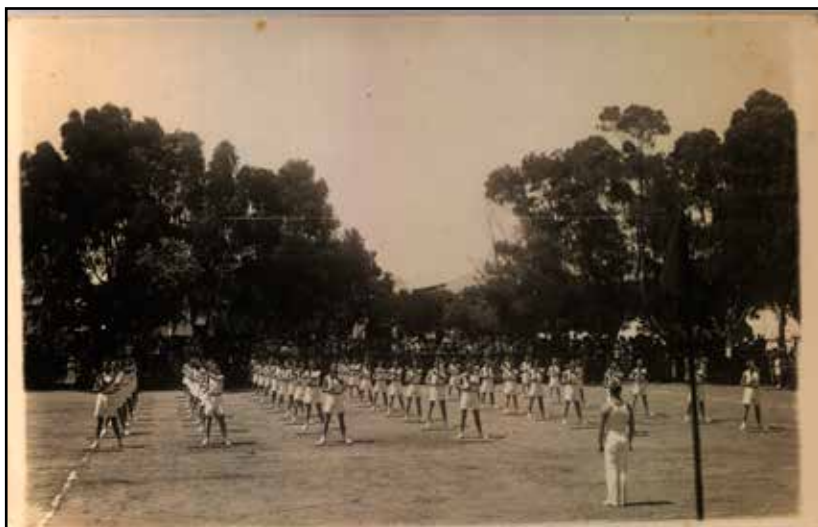
Director Ad-honorem: Dr. Enrique M. Barba

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Jefe: Prof. Juan A. Sidoti

Secretaría Técnica: Profa. Alicia M. Bodega

INSTITUTO DE GEOGRAFIA: Director Ad-honorem: Prof. Juan A. Sidoti



Clase en la Universidad de Córdoba

cuadernos de educación
física renovada
3



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN EDUCACIÓN FÍSICA

1969

cuadernos de educación
física renovada
3



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
SECCION EDUCACION FISICA
1969

TERCERA COMUNICACION

El tema de esta tercera comunicación queda centrado en el problema capital que, desde siempre, significó el cuerpo humano para la educación física. Evidentemente, ante la ausencia de un cuerpo humano capaz de movimiento, la educación física no existiría ni se incentivarían las controversias que las distintas filosofías suscitan en el campo antropológico.

El autor se detiene y analiza los pensamientos de los contemporáneos Marcel. Sartre, Merleau Ponty, Nicol, Ruyer, entre otros, quienes con las orientaciones que ellos mismos representan, estructuraron filosofías antropológicas de significación y trascendencia.

El "existencialismo", el "biologismo" etc., han promovido ahondamientos beneficiosos en derredor del "instrumento psicofísico" (Cuaderno Nº 1), siendo objeto de este trabajo su cotejo, surgiendo consiguientemente tres reflexiones acerca de la problemática corporal. Esta triple apreciación configura bases de crítica comparada para lo que Amavet concreta como un "muestuario de coincidencias" en torno al tema propuesto. Las consecuentes perspectivas, desde el ángulo inédito de la educación física renovada, son sumamente valiosas, constituyendo la presente investigación un auténtico esfuerzo de fundamentación filosófica de la educación física como ciencia de la educación.

Identidad, necesidad, aceptabilidad y aplicabilidad de la educación física (Cuaderno Nº 1) han representado verdaderas cuestiones de interpretación, exigiendo un esclarecimiento terminológico (enfocado por el Cuaderno Nº 2) en tanto que esta nueva presentación se refiere al aspecto concreto e ineludible de la educación física, pues, el cuerpo sólo es el punto de arranque de la educación (Gaulhofer) pero su fin es la plasmación de la personalidad plena.

Ernesto Rogg.

ESTUDIO ESQUEMATICO PARA UNA INTERPRETACION RENOVADA
DE LA ASIGNATURA EDUCACION FISICA DENTRO DE LOS
PLANEAMIENTOS INTEGRALES DE EDUCACION

TERCERA PARTE

LA PROBLEMÁTICA CORPORAL Y LA EDUCACION FISICA RENOVADA

El tema científico-filosófico del cuerpo (humano) ha entrado en la consideración de los problemas fundamentales que las denominadas ciencias humanas encaran en su esforzado propósito de aproximarse, cada vez más, hacia su esqui-
va realidad. Naturalmente que el problema no es nuevo (más valdría decir que es renovado), pero en ninguna otra época de la aventura del conocimiento ha existido la inquietud por "corporificar" (aun los entes no reales) para prestar asidero al pensamiento concreto y a la investigación rigurosa. Mitos, religiones, ciencias tradicionales o profanas y metaciencias de revisión, han enfocado el tema desde distintos ángulos especulativos, formales o fácticos; pero el de hoy, y a despecho de su heterogeneidad; es tema de una mayor *densidad*. A las alternativas diversas que problematizó el dualismo cuerpo-alma siguieron las revelaciones unicistas de la medicina psicosomática, la psicología experimental, la orientación fenomenológico-existencialista de la filosofía y la biología molecular en sus campos analítico y teórico. Sólo la *educación del hombre entero* parece vacilar entre un penoso desgarramiento de las "sagradas" formas tradicionales y sus aventuradas incursiones dentro del aluvión tecnológico. No es cosa de proceder con excesiva prudencia ni correlativa audacia, cuando el destino de una sola generación puede comprometer la trayectoria de la futura humanidad. La juventud actual, atrapada por esas dos alternativas de pasado y futuro ("momento de transición", se dice, para escapar con la frase al desconcierto del presente, vivido, sin embargo, como realidad insoslayable), irrumpe de su encierro en pos de un proletariado que, por inédito, no es comprendido, y por incomprendido queda al margen de las previsiones y orientaciones educativas. Reducido el problema a su objetividad más elemental, sólo vemos cuerpos vivientes que van y vienen, que tanto construyen cuando destruyen cosas: dando formas diversas a sus creaciones intangibles y, en último término, declinaciones y reapariciones corporizables que parecen buscar un asidero estable para normalizar y normatizar tanto derroche de energía. Desde siempre, la Educación fue la prometida panacea de su conservación y utilización en términos intuitivos o racionales; un "saber de", referido a lo inerte y a lo viviente; un "saber como", que prosigue en el acto de las civilizaciones, y un "saber desde" que, por emitido de continuo, corta el suministro de soluciones radicales cuando se hacen patentes y controvertidos los problemas. Esto no quiere decir que por vía natural no se recurra, también de continuo, al origen productor de tales problemas y soluciones posibles: la sentencia de Protágoras apunta al origen, pero sólo como *evaluador* (para decirle con palabra moderna) y en términos genéricos, que es como perder al hombre después de encontrarlo. Vuelto a encontrar, tal vez (y entre otros) por Ortega, en la realidad radical "mi vida" (y es importante la revelación, conjugada en primera persona), hácese otra vez difuso cuando el *mi* (apócope trasvasado a todo lo que se puede poseer) nos encuentra diferencia entre *ser* y *tener*, cuan-

do del hombre se trata, en la más fina percepción de su totalidad viviente. Pues si en lo genérico del decir: "el hombre tiene cuerpo", no ocurre nada; en la susodicha conjugación en primera persona: "yo tengo un cuerpo" (o bien, simplemente: "mi cuerpo"), ocurre todo cuanto de problematización ofrece el hombre en sí mismo y en sus productos de pensamiento y obra. Aquí está el meollo que la educación tal vez no quiera ver, aunque también tal visión (de ser reveladora, por supuesto) le demande una tarea de "re-visión" asombrosamente esforzada. Los tiempos que corren son propicios, por otra parte, para revivir ese asombro que dio lugar a la perenne Filosofía...

Preparando el ambiente del escenario que habrá de ocupar, hasta ahora un modesto actor, vestido (aunque no investido todavía) con ropajes de educación, alcemos el telón con un prólogo de sucintos y escogidos advertimientos.

Referencias corporales modernas:

A) ¿QUE SIGNIFICA PARA EL HOMBRE TENER CUERPO? (Max Scheler y Paul Ludwig Landsberg).

Se trata del planteo que la Antropología Filosófica hace a su similar, como ciencia empírica (Antropología Física), abriendo el camino a la más amplia especulación en este orden del pensamiento; no para enturbiar la facticidad del enunciado: "el hombre tiene cuerpo", sino para servir a posteriores investigaciones que resuelven teorías científicas en considerable aumento. Hoy se advierte que las ciencias fácticas encaran íntimos problemas que la filosofía (como filosofía de...) plantea en sus propios campos. Planteo semejante promueve Arnold Gehlen (El hombre, su índole y su puesto en el mundo) cuando pregunta: ¿cómo ha de ser el cuerpo de un ente espiritual?

B) YO SOY MI CUERPO. (Gabriel Marcel, en *Journal Metaphysique*)

Se trata de una afirmación (apodictica) cuyas implicancias de vuelo metafísico dentro de la obra no corresponde analizar aquí. Tal aparente falta de respeto quedará explicada (acaso disculpada) cuando al final del presente muestrario intencionado de definiciones, se cotejen y analicen sus contenidos para una formulación que sirva de apertura al fin que este trabajo persigue el cuerpo-ser para una renovación del contenido (y expresión) de la Educación.

De todas maneras, el propósito es señalar el sentido posesivo de la expresión "mi cuerpo".

C) EL CUERPO, TAL COMO ES PARA MI, NO SE ME APARECE EN EL MEDIO DEL MUNDO. (Jean Paul Sartre, en *El ser y la nada*).

Se trata del cuerpo "vivido" en la más plena experiencia personal y no del que, como objeto de observación, curiosidad o estudio, vemos trasladado al escenario múltiple donde el sujeto observador ordena y clasifica las cosas motivo de su interés; y esto, comúnmente, con la ingenua desaprensión del que no advierte a tiempo el instante en que el "yo mismo" puede llegar a convertirse en "cosa". Responsablemente, ya Ortega y Gasset lo había advertido en su contraposición de "cosa" y "persona"; "cosa es lo utilizable; persona es —kantianamente— lo que tiene fines propios, lo no utilizable".

Nuevamente se señala que la extracción de un párrafo-pensamiento de una obra no pretende caracterizarla, sino extrapolar constancias significativas para un muestrario de coincidencias que, como queda dicho en B), persiguen un propósito.

D) LA MEDIACION CORPORAL LO MAS A MENUDO SE ME ESCAPA. SOLAMENTE PORQUE SOMOS DESINTEGRADOS PODEMOS HABLAR INDISTINTAMENTE DE CUERPO Y ALMA. (Mauricio Merleau-Ponty, en *La estructura del comportamiento*).

Se trata de un nuevo "enjuiciamiento", penetrante y agudo, del dualismo cartesiano (Max Scheler, en "El puesto del hombre en el cosmos" hizo otro tanto); en el cual, y con notable rigor metodológico, se destaca la imprescindibilidad del cuerpo en toda operación humana.

E) YO NO SOY MI CUERPO, PERO NO PUEDO SER SIN EL. (Eduardo Nicol, en *Psicología de las situaciones vitales*).

Se trata de una refutación y al mismo tiempo un reconocimiento de la imponderabilidad del cuerpo, a través de la impropiedad de los términos absolutos, corregidos, hoy, por la relatividad (más precisa) de las proposiciones basadas en el lenguaje lógico. No ser el cuerpo, pero "siendo", no obstante, por él (o con él), tal vez podrían conciliarse, en su ambigüedad, diciendo: soy *en* (o *desde*) mi cuerpo. Más adelante se ampliará en detalle esta sensible ambigüedad del lenguaje cuando es trasladado al particularmente filosófico.

De nuevo se señala el sentido posesivo de la expresión "mi cuerpo".

F) LA CONCIENCIA ES INSTRUMENTO DEL CUERPO. (Raymond Ruyer, en *La conciencia y el cuerpo*).

Se trata de una tesis en la cual la expresión "conciencia" asume una propiedad fisiológica y psicológica más concreta y rigurosa, dentro del orden científico, que la relacionada con "alma", influida originariamente por el mito y las creencias. Lo importante, para nuestros fines, es esta relación —inmediata— con el organismo "cuerpo", ya reivindicado de un anonimato que lo sumió en cosa material. Obvio es añadir que en esta "relación" ahora dada a la inversa (puesto que cuerpo ya no es instrumento, sino instrumentador), la valoración creciente de "conciencia" implica al mismo tiempo la significación incrementada del cuerpo. El "cuerpo obediente" (1) de Rousseau es ahora (y con mucha prudencia) el originario "mandante" que ha de ser "interpretado" en toda la integridad potencial que encierra para ser realmente humano. (En sentido procesal: humanificación corporal).

A esta altura de la presente derivación temática corporal, adviértase, ya, que las expresiones: "tengo un cuerpo", o simplemente: "mi cuerpo", adquieren una interpretación-significación dudosa; pues si en cierta manera se identifica el Yo con la Conciencia (y esta relación se discute permanentemente); ¿dónde ubicamos un presunto poseedor y dónde su presunto objeto poseído?

G) SOY EN EL CUERPO QUE PRETENDO MIO. (Cátedra de Introducción en la Educación Física Renovada, como apertura problemática).

Se trata de un planteo particular concerniente a la disciplina que responde a ese nombre; y su inclusión en este breve (e intencional) muestrario sólo obedece a razones de crítica comparada y no a presunciones consagratorias o sentenciosas. En efecto, a los requerimientos de esa crítica comparada, que responden a la rigurosidad del actual lenguaje lógico, se ha estructurado el presente (aunque brevísimo) muestrario, en donde el cuerpo (humano) asume

(1) Se refiere a la conocida y repetida sentencia: "Cuando el cuerpo es fuerte, obedece; cuando es débil, gobierna"; tema que en lenguaje metafórico, y desde Platón, se viene atribuyendo a varios autores.

el papel de protagonista. Como podrá apreciarse, no se trata del cuerpo común, observado cotidianamente, más en los otros que en uno mismo; ni del que, ocupando un lugar intransferible en el espacio, nos proporciona la noción elemental de una mera evidencia sociológica y aun jurídica. Tampoco el que, revirtiéndose yoísticamente, nos formula en primera persona la soledad del dolor y la enfermedad, el egoísmo o las vivencias místicas. Pues siendo todo esto, no se agota en las sumadas visiones o exploraciones de los especialistas, ni mucho menos en su síntesis, donde ese "algo más" está constantemente preparando su fuga. Curiosamente ese "algo más" —y en estricta propiedad terminológica— no es algo faltante que ha de hallarse para completarlo, sino un "algo" que, en cierto modo, le viene de afuera y, en este caso, para *comprenderlo*. No es una paradoja ni un acertijo: se trata, sencillamente, de *la manera de pensarlo* (imaginario). Pensarlo como cárcel, tumba o templo; pensarlo como materia o carne, como objeto acabado de la naturaleza (*factum* o *faciendum*) o como existente tipo. De la manera como ese pensamiento se hace explícito en el lenguaje, cobra formas comunes para expresarlo en términos y proposiciones a veces coincidentes y a veces contrapuestos. No sería nada si la mención o la noción proposicional quedaran en permanente controversia en el terreno de la lingüística (esto es riqueza idiomática, en último término); pero resulta peligroso cuando el uso del signo y su ubicación en la estructura temática determinan, también y correlativamente, el *uso del objeto designado*. En el brevísimo muestrario arriba expuesto (de selección filosófica y psicológica) se advierte *un nuevo sistema de pensar el cuerpo*. Sin mayor abundamiento sistemático (el propósito perseguido elude la pretensión erudita en beneficio del hallazgo de nuevos cauces educativos) corresponde ahora realizar una sucinta crítica comparada de los autores y pensamientos expresados.

CRÍTICA COMPARADA ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA CORPORAL.

A) Reflexión primera:

Scheler y Landsberg (y en acotación, Gehlen) *descubren* el cuerpo desde el espíritu. Mirada retrospectiva que indica el esencialismo filosófico en su aproximación al pensamiento fenomenológico. Sin embargo priva la noción *tener* (tener cuerpo), que en Marcel se advierte en el "mí" (apócope de mío), antepuesto a cuerpo, no obstante que para afirmar que "se es en él". Su vuelo metafísico no es fácil de seguir, pero hay una constatación de la primacía del ser sobre el tener cuando en su obra (pág. 301) dice: "Es extremadamente difícil determinar la diferencia entre lo que se es y lo que se tiene, es dificultoso expresarlo en forma conceptual, y sin embargo debe ser posible hacerlo". Añade luego: "Pero por obra del amor y la creación el tener se incorpora al ser y se convierte en ser". Ahora bien: como el cuerpo no tiene una existencia independiente de su presunto poseedor (como una lapicera, por ejemplo, que se puede perder, regalar o sustraer), el acto de pertenencia queda anulado por la vivencia de "ser en él y desde él"; y tanto da que tal relación de pertenencia sea recíproca mientras se mantenga la constatación indubitable del "ser corporeizado". Así parecen aclararlo Sartre y Nicol (sin entrar a examinar sus respectivas doctrinas filosóficas) cuando el primero expresa, en su "tal como es (el cuerpo) para mí", la imposibilidad de contemplarlo afuera; en tanto que el segundo no admite "ser el cuerpo" (el suyo propio) pero sí admite no poder ser sin él. Precisamente desde la cátedra (INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA RENOVADA) hemos hecho la sugerencia de clarificar el anterior enun-

ciado incluyendo la partícula lógica *en*, con lo cual queda así re-estructurado: Soy *en* el cuerpo que *pretendo* (?) mío. Pues de esta manera el concepto no queda cerrado en sí mismo, sino abierto a todo orden de posibilidades, especialmente en el orden formativo de toda educación posible. Lo sorprendente es que la total proximidad del cuerpo (al punto de quedar *fundido* con aquél que lo piensa) determina su olvido como instrumentador de ese mismo pensamiento, pues lo dota del auténtico *sentir* para el pensar creador; y ambos (sin excluirse) desembocan en ese "comportamiento humano", tan difícil (diríase imposible) manejar desde fuera como las cosas que realmente se poseen y, por lo tanto, no representan el "sí mismo" en cada caso particular. Cuando Merleau-Ponty expresa la general omisión de la "mediación corporal" en todo acto donde el cuerpo no asume el objetivo papel de instrumento, está señalando el punto desde el cual el ensayo de Ruyer enfatiza la relevancia de éste en una posible inversión de cometidos: la conciencia es *utilizada* para resolver cuestiones de detalle, ya que el cuerpo (real) es la guía de los comportamientos psicoorgánicos.

En esta serie de especulaciones metafísicas, psicológicas y heurísticas, queda en pie, para esta primera reflexión, que el cuerpo ya no se piensa como mero sustantivo ("cuerpo de nadie"), sino como el existente tipo primordial *desde* el cual todo lo humano se hace visible, desplegable y perfectible. Usaremos como paradigma revelador de un nuevo pensamiento acerca de él, y especialmente para todo EDUCADOR, la sentenciosa frase de Merleau-Ponty: SOLAMENTE PORQUE SOMOS SERES DESINTEGRADOS PODEMOS HABLAR, INDISTINTAMENTE, DE CUERPO Y ALMA.

1- Reflexión segunda:

No sería muy aventurado convenir que el "descubrimiento" del cuerpo, como "cuerpo real o vivido" (1) se ha producido cuando en su conjugación posesional (mi cuerpo) se ha usado de preferencia la primera persona. Este subjetivismo solipsista fue progresivamente consolidándose con los aportes de la investigación científica, hoy culminando —tal vez— con los descubrimientos de la biología molecular y los sistemas autogobernables (cibernética). Lo cierto es que tal nueva manera de *pensar el cuerpo* no está siendo aprovechada por esa educación que se hace llamar "física", ni por cualquiera otra de las educaciones que parten de un compartimiento utópico del ente corporal para reclamar su prioridad. No es extraño, entonces, que ciertas expresiones de uso en boga, como "enajenación" y "cultura de masas", traten de tapar el pozo descubierto porque la mirada no alcanza a penetrar su fecunda profundidad. De todas maneras, si tales expresiones (como muchas otras) constituyen el hábito del conformismo, la educación del hombre (realísticamente, de los hombres, como veremos luego) no pasará de ser una *educación usual* en vez de una renovada *educación esencial*.

Otra meditación que surge de la expresión "mi cuerpo" es la que, al margen del solipsismo filosófico, abre la perspectiva de un cuerpo singular para cada cual, lo que se contrapone a la noción de "masa", infortunadamente trasladada de la Física a los grupos humanos. El cuerpo singular ya no es motivo de controversia científica. Las investigaciones actuales de la especialidad genética confirman, cada vez más, el diferencialismo biológico de las especies vivas, y el de sus variedades, donde la relación organismo-medio ambiente crea

(1) El idioma alemán distingue las expresiones "körper" (como cuerpo-objeto); "Leib" (como cuerpo vivido); "leiblich" (como yo propio corporal), y "Leibseele" (como alma propio corporal).

constantemente nuevas formas mutantes y euténicas. La noción de *individuo* (indivisible, único e intransferible) se refuerza, en su inmaculada especulación teórica, con la definición experimental: "todo individuo está codificado genéticamente". Incluso las denominadas Ciencias del Hombre habrán de refundamentarse, para enriquecer sobriamente su despliegue epistemológico, a partir de una novísima "ciencia del individuo". Muy recientemente (aunque por influjo de la aceleración en que vivimos tal vez convendría decir: hace bastante tiempo) los biólogos expresaban que "todavía la morfología no ha sido explicada fisiológicamente"; y uno de ellos, Julián Huxley, sentenciaba: "la variedad de los seres humanos es el hecho mismo del progreso. ¡Libres pero desiguales!". Lástima que la intromisión ideológica y los dogmatismos de todo orden enturbian constantemente la claridad cada vez más meridiana del "razonamiento racional" y del "razonamiento experimental"; pues hasta estos dos mismos pilares de la ciencia han sido enturbiados por la promiscua y avasalladora "racionalización"...

De lo que queda en claro en esta segunda reflexión, resalta la expresión "mi cuerpo" remitida a la individualidad diferenciada; y que "ser" y "tener", fuera de su conjugación gramatical, abren la perspectiva de una conjugación existencial necesitada (para los fines del presente ensayo) de una examinación terminológica.

C) Reflexión tercera:

La nueva forma de pensar el cuerpo requiere, para una nueva también, funcionalidad humana tanto formadora cuanto creadora, una revisión del lenguaje que lo expresa (o pretende expresarlo) dentro de esa modalidad. Esto no quiere decir que esa funcionalidad psicocorporal sea mutante en sí misma (específicamente) por la sola variación del pensamiento vulgar o científico que la envuelve una y otra vez. Ejemplos de variación psicofisiológica interna se muestran en laboratorios experimentales, pero se trata de variaciones de melodía y no de cambio total de la misma. Pero sí, quiere decir que una nueva forma de pensar descubre resortes ocultos, no aprovechados antes, y aparta nociones enraizadas que en un tiempo se consideraron irrefutables. En el prólogo de una obra de Samuel Alexander, y a propósito del tema que estamos desarrollando, John Dewey expresaba: "existen ciertos hábitos y actitudes orgánicos, básicos, centrales, que condicionan cada uno de nuestros actos cada empleo que hacemos de nosotros mismos". Tal vez sean muchos los educadores que desconozcan esta frase tan reveladora de los secretos que encierra la nueva noción del cuerpo-ser, y que una Educación renovada pondría de manifiesto, precisamente por un cambio cada vez más urgente del pensamiento correspondiente. Es ya un lugar común para las disciplinas psicológicas y pedagógicas, que "la forma de pensar determina (salvo impedimentos circunstanciales) la manera de obrar". ¿Qué no decir cuando el pensar es correlativamente *sentido* desde el cuerpo-ser, y no simplemente "repetitivo", cual es la actitud del que piensa con la noción de cuerpo-tener!

La revisión terminológica del nuevo lenguaje (particularmente psicofilosófico) que "descubre" el cuerpo como un "yo mismo" encarnado, variabilizado y actuante, requiere de cierta crítica lógica para hacerlo comprensible al educador que es, precisamente, quien lo guía en la aventura humana de su realización total. En las reflexiones anteriores se hacía hincapié en la expresión rei-

terada "mi cuerpo"; que si bien se utilizaba para explicar el "ser en él" (refutando el tradicional dualismo cuerpo-alma) no aclaraba del todo lo que una fin: penetración criterio-lógica tal vez no vacilara en señalar como un vestigio de "dualismo residual". Naturalmente que el lenguaje es una rotulación necesaria que no pretende ser la realidad misma, sino su aproximación más rigurosa. Pero en el caso presente surge una duda metódica que parece poner de un lado al *sujeto poseedor* y del otro un *objeto poseído*. Ahora bien; si el *ser* (como siendo en algo o en alguien) ha de ser *ubicado*, para dar legitimidad al *cuerpo vivido por mí* ¿dónde está para ser eso mismo? Si Yo no puedo ser *yo* sin el cuerpo, pero el cuerpo es, a la vez, *mío* ("mi cuerpo") ¿quién soy Yo, que para *ser* necesito encerrarme en algo que *me pertenece*? (sujeto poseedor y objeto poseído). ¿No es lícito pensar, en todo esto, que se trata, no de un Yo que *es*, sino de un Yo que *tiene*? Estas disquisiciones metafísicas sobre un ser que para nosotros es fundamentalmente "psicofísico", han sido extraídas, con las variantes que impone un nuevo análisis, de la obra de Gabriel Marcel "El misterio del Ser" (edición castellana). El objeto de esta enjundiosa problemática corporal no es, precisamente, introducir al educador en el puro pensamiento filosófico referido al tema (por demás aquí escueto y carente de sistema); sino ponerlo frente a un problema que, en la medida que pueda interesarlo (ya que trabaja con mentes y sentimientos corporeizados) lo conmueva profundamente con respecto a sus habituales formas de encarar la enseñanza. Y, preferentemente, con relación a esa ya gastada expresión: "Educación integral", de la que abusa tanto y sin embargo no consigue nada.

De cualquier manera, y sin arrogarse una interpretación más clara para el educador que no sólo piensa, sino también actúa, queda en consideración la postulación de la cátedra, que se reitera:

SOY EN EL CUERPO QUE PRETENDO MIO. (CUERPO - SER)

CONSECUENCIAS Y PERSPECTIVAS:

La búsqueda de una base originaria, organizadora y operacional, de toda educación humana, se dirige hoy hacia el cuerpo vivido en su "intimidad consigo mismo (forma psíquica) y en su condición de "ser para los demás" (forma corporal), como expresara Max Scheler en El Puesto del Hombre en el Cosmos. Así mismo esa búsqueda se extiende a las relaciones extracorporales entre el *ontos* y la *energetica cósmica*, dando lugar a nuevas disciplinas antropocósmicas de reveladoras e inéditas formas de educación. De suerte que un cambio radical en el pensamiento educativo habrá de sobrevenir; no por las formas actuales en constante revisión, sino por insospechados descubrimientos en donde el hombre y el universo, abarcados en una síntesis, no podrán ser explorados separadamente ni enfrentados por ambiciones superativas. Con mucha prudencia, para hallar formas convencionales de un pensamiento de transición, diríase que, hasta ahora, la educación no ha sido otra cosa que un enorme esfuerzo disperso. Esfuerzo que ha obtenido éxitos brillantísimos, pero también fracasos humillantes. Dispersión que ora traza un camino de inconcebible comunicación con el satélite terrestre, y no obstante avanza vagos e imprecisos pasos en el camino de una deseable pacificación planetaria. La reiteración de que la forma de pensar determina (salvo imponderables o impedimentos deliberados) la manera de obrar, sigue y seguirá en pie siempre que este pensar operativo no se esclinda del *sentir*: pues ambos habitan el mismo cuerpo vivido. Precisamente

el pensamiento volcado hacia la "racionalización" (que no es lo mismo que razonamiento) está omitiendo cada vez más el sentimiento; y éste, tal vez como una forma de defensa que tiene mucho de rebeldía, está operando en el mundo a través de un extraño —pero perceptible— **proletariado de las emociones**. Cuerpo y Educación, al ser pensados de una determinada manera, obran similarmente en la consecución de objetivos y fines que quedan determinados en estilos de vida para la comunidad, y, en su escala más amplia, para las sociedades y las civilizaciones. Esta similitud y correspondencia queda expresada esquemáticamente de la manera siguiente:

CUERPO - TENER	EDUCACION - TENER
CUERPO - SER	EDUCACION - SER

En donde (lo primero) el cuerpo es "tecnificado" para servir de instrumento a una civilización competitiva, de aspiración cuantitativa y regida por una "moral del éxito"; o bien el cuerpo es "humanificado" (lo segundo), para que sus productos sean realmente humanos, en una constante superación del ser sobre el tener, que lo abra a esa espiritualización cósmica no negada aún por la misma ciencia de avanzada.

Una Educación de las educaciones. ("educación palma de la mano").

Será difícil declarar (aclarando) que puede haber una educación que precede a las restantes, sin que con ello pretenda convertirse en la más importante, desde un absurdo punto de vista comparativo. Dentro de un sistema de pensamiento donde lo diverso se interpreta como lo opuesto y lo opuesto como recíprocamente en lucha para prevalecer, señalar una "educación desde y por lo psicofísico" será siempre un motivo de controversia pedagógica o una inaceptable muestra de presuntuosidad. En anteriores consideraciones (ver cuadernos 1 y 2) se trató de fundamentar esta posibilidad y —también— esta necesidad. Para hallar formas descriptivas y explicativas (objetividad y deducción) se recurre, para la circunstancia presente, a un símil que aun discutido podrá ser útil a la controversia señalada y al anhelo, no obstante, perseguido. "Educación palma de la mano" (tal vez forma grosera de presentar la Educación desde y por lo psicofísico) señala la importancia de esta palma para funcionalizar diferenciadamente cada dedo, no obstante que su conjunto constituye el rasgo preferencial del homo faber y el homo sapiens. Pues sin esa palma, los dedos (como "educaciones") quedarían dispersos, sueltos o desunidos, restando el rasgo preferencial a la educación humana. ¿Será en extremo presuntuoso comparar a la "Educación desde y por lo psicofísico" con la palma de la mano?

NUEVO PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE EDUCACION FISICA - 1970

Aprobado por el señor presidente de la Universidad, en uso de atribuciones conferidas por el artículo 172 del Estatuto, el 17 de octubre de 1969.

Para la elaboración de este plan se ha tenido en cuenta las "pautas para la revisión y confección de los planes de estudio" surgidas de la Comisión de Reestructuración y Planes de estudio en sus sesiones de fecha 1º y 14 de setiembre de 1969, adecuándose a las mismas en la menor y mayor dimensión.

A los efectos de preparar, no sólo profesores en los dominios de la Educación Física, sino también futuros investigadores, el plan tiende a asegurar que su formación, además de teórico-práctica específica sea completada por aspectos motivadores de experiencias y vivencias que enfrentarán al estudiante con los problemas concretos de la educación, en los distintos ciclos de la enseñanza y los de la comunidad en general.

Además de la preparación específica se ha previsto que los estudiantes de esta carrera adquieran preparación pedagógica y científica que acredite su formación docente y su capacidad de juicio crítico.

Se consideró importante la proposición surgida de la Comisión Asesora encargada de aconsejar sobre la formación pedagógica básica para todos los profesores de la Facultad.

Los graduados de esta carrera, formados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, constituyen idóneos dispuestos para la participación en la solución de los problemas de la educación del país, tanto en sus aspectos formativos como de organización, administración e investigación.

Esta misma realidad configura la previsión de considerar, oportunamente, la apertura de licenciaturas como un ciclo ulterior con orientaciones que abarquen los grandes conjuntos de especialización teórica (humanística-biológica), técnica y práctica.

PLAN DE LA CARRERA DE PROFESOR EN EDUCACION FISICA

PRIMER AÑO

1. Introducción a la Educación Física Renovada
2. Gimnástica I
3. Introducción a las Ciencias de la Educación
4. Introducción a la Psicología
5. Introducción a la Filosofía
6. Anatomía Funcional (Programa especial)

SEGUNDO AÑO

7. Gimnástica II
8. Sociología General
9. Psicología de la Niñez y de la Adolescencia
10. Fisiología Humana (programa especial)

TERCER AÑO

11. Teoría Especial de la Gimnástica
12. Gimnástica III
13. Biología Pedagógica
14. Psicología de la Educación
15. Historia de la Educación General o Administración de la Educación.
16. Didáctica de las Enseñanzas Media y Superior (con un cursillo previo de Didáctica General)

CUARTO AÑO

17. Seminario de Investigación en Educación Física
18. Gimnástica IV
19. Pedagogía Especial
20. Política Educacional y Educación Comparada o Sociología de la Educación
21. Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza
22. Historia Argentina General

TÍTULO: Profesor en Educación Física.

La inclusión de un IV Curso de Gimnástica, ha motivado que los diversos aspectos técnicos específicos, de fundamental importancia para el desempeño profesional, hayan variado su distribución en los cuatro cursos:

GIMNASTICA I.

Aspectos teóricos:

- Historia de la Educación Física
- Sistemática de las ejercitaciones corporales

Aspectos teórico-prácticos:

- Gimnasia Propedéutica
- Formación Básica del Cuerpo y del Movimiento I
- Gimnasia Femenina I
- Gimnasia Masculina I
- Atletismo I
- Básquetbol I
- Natación I
- Pelota al Cesto I
- Rugby I
- Recreación
- Folklore

GIMNASTICA II.

Aspecto teórico:

- Metodología general de las ejercitaciones corporales

Aspectos teórico-prácticos:

- Formación básica del cuerpo y del movimiento II
- Gimnasia Femenina II
- Gimnasia Masculina II

Atletismo II
Natación II
Básquetbol II
Pelota al cesto II
Voleibol I
Softbol I
Fútbol
Excursionismo

GIMNASTICA III.

Aspectos teóricos:

Organización y Legislación de la Educación Física
Campos e instalaciones deportivos

Aspectos teórico-prácticos:

Gimnasia Femenina III
Gimnasia Masculina III
Atletismo III
Natación III
Voleibol II
Softbol II
Handbol
Vida al aire libre y campamentos
Primeros auxilios aplicados

GIMNASTICA IV.

Aspectos teórico-prácticos:

Formación básica deportiva y especial
Práctica de la enseñanza técnica-deportiva
Práctica de la organización, fiscalización y arbitraje deportivo
Organización y práctica de actividades recreativas y campamentos

Respondiendo a la modalidad de los estudios universitarios en cuanto a su sistema de cátedras correlacionadas, la muy especial de Gimnástica prevé una obligatoriedad en el cumplimiento de trabajos prácticos de 12 a 15 horas semanales, dictándose otras 5 a 6 horas teóricas optativas en cada curso.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

PRESIDENTE

Dr. ROQUE GATTI

VICEPRESIDENTE

Dr. GUILLERMO G. GALLO

SECRETARIO ASUNTOS ACADEMICOS

Dr. JORGE LUIS SUNOL

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Contador PEDRO C. CORONA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Decano

Prof. RODOLFO M. AGOGLIA

Secretario Asuntos Académicos

Psic. RAUL J. MARAZZATO

Secretaria Administrativa

Dora ARAOZ FONROUGE

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Jefe: Prof. Norberto Fernández Lamarra

Secretario: Efectivo. Prof. Marta Campayo de Galaburri (Licencia)

Secretaria Interina: Prof. María Angélica Seijas

INSTITUTO DE PSICOPEDAGOGIA Y DIDACTICA: Director: Prof. Celia Agudo de Córscico

Secretaria: Prof. Elsa Rosa Compagnucci (Ay. Disp. con función de Secretaria Interina)

SECCION EDUCACION FISICA: Director: Prof. Ernesto Rogg

INSTITUTO DE FUNDAMENTOS E HISTORIA DE LA EDUCACION: Director: Prof. José M. Lunazzi

INSTITUTO DE POLITICA Y ADMINISTRACION DE LA EDUCACION: Director: Prof. Norberto Fernández Lamarra

DEPARTAMENTOS E INSTITUTOS DE LA FACULTAD

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Jefe: A cargo del Despacho: Prof. Norberto Rodríguez Bustamante

Secretaria: Prof. Stella María Bon

INSTITUTO DE LOGICA Y FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS: Director: Prof. Juan R. T. Gómez

INSTITUTO DE FILOSOFIA: Director: Prof. Emilio Estiú

INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL PENSAMIENTO ARGENTINO: Director: Prof. Norberto Rodríguez Bustamante

DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Jefe: Prof. Dr. Enrique M. Barba

Secretaria: Prof. Silvia Mallo

INSTITUTO DE HISTORIA ARGENTINA: Director: Prof. Andrés R. Allende

INSTITUTO DE HISTORIA AMERICANA: Director: Dr. Enrique M. Barba

INSTITUTO DE HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL ARGENTINA Y AMERICANA: Director: —

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Jefe: Dra. Alma N. Marani

Secretaria: Prof. Delia M. de Zaccardi

INSTITUTO DE LITERATURA ARGENTINA Y AMERICANA: Director: Profesor Juan C. Ghiano

INSTITUTO DE LITERATURA ANGLO-GERMANICAS: Director: Prof. Rodolfo Modern

INSTITUTO DE LITERATURAS NEOLATINAS: Director: Dra. ALMA N. Marani

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

Jefe: Prof. Marcela C. de Vázquez

Secretaria: —

DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA

Jefe: Prof. Alberto Vaccaro

Secretario: Prof. César Quiroga (Ay. Disp. con func. de Secretario)

INSTITUTO DE FILOLOGIA ROMANICA: Director: Prof. Demetrio Gazdaru

Secretario: Ad honórem, Prof. César Quiroga

INSTITUTO DE LENGUAS CLASICAS: Director: Prof. Carmen Verde Castro

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Jefe: Prof. Juan A. Sidoti

Secretaria: Prof. Alicia N. Bodega

INSTITUTO DE GEOGRAFIA: Director: Ing. Luis A. Bonet

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Jefe: Prof. Juan C. Pizzarro

Secretario: Psic. Juan C. Buratti

INSTITUTO DE PSICOLOGIA: Director: —



Reunión de Esgrima en el Cercle de L'épee

ALEJANDRO J. AMAVET

APUNTES PARA UNA INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Texto ajustado al plan de Estudios de la carrera de Profesor Superior Universitario en Educación Física, implantada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

71.3

.5

PRES



BIBHUMA

Biblioteca de Humanidades
"Prof. Guillermo Obispo"

<http://www.bibhuma.uba.edu.ar>

bibhuma@fhu.uba.edu.ar

Tel/Fax 54-0221-423 5745

Calle 48 entre 5 y 7 - 1º subsuelo



Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

PLATA

957

APUNTES PARA UNA INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

ALEJANDRO J. AMAVET

APUNTES PARA UNA
INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Texto ajustado al plan de Estudios de la carrera de Profesor Superior Universitario en Educación Física, implantada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

LA PLATA

1957

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

FANCE Biblioteca Central

Nº Inv. 26823.....

Clas. 746. 371.3 AMA ej.5

Fecha de Añ. 23/6/08.....

IMPRESO EN ARGENTINA

PRINTED IN ARGENTINA

A
MARÍA MERCEDES SUAR AMAVET

ÍNDICE

Exordio	9
---------------	---

LECCIÓN I

EL CONCEPTO Y LA REALIZACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	11
--------------------------------------------------------	----

El sentido extractivo y el sentido conectivo de la Educación Física. - Subjetividad y objetividad de la Educación y la Educación Física. Educación *de* lo físico y Educación *por* lo físico. - Significado de "lo físico" y su relación con el componente "órgano-movimiento-función". - El movimiento como elemento e instrumento de la Educación Física.

LECCIÓN II

REVISIÓN TERMINOLÓGICA	21
------------------------------	----

Gimnástica y gimnasia. - La Gimnástica como Paideia. - La gimnasia como propedéutica de la Educación *de* lo físico. Fisicultura. Cultura de la Educación Física.

LECCIÓN III

CULTURA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	25
--------------------------------------	----

Bases científicas de la Educación Física. - Relación con las ciencias de la naturaleza y del espíritu. Necesidad de superar el mero concepto de una técnica por una nueva conciencia de valores epistemológicos.

LECCIÓN IV

CRÍTICA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	36
-----------------------------------------	----

Crítica de la gimnasia. El criterio antropológico de la gimnasia como propedéutica de los métodos o modos actuales y futuros. La gimnasia antropológica como hábito del hombre culto por sobre la gimnasia como snobismo.

LECCIÓN V

CRÍTICA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	44
-----------------------------------------	----

Crítica del juego y del deporte. Persistencia del componente instintivo psicológico de estos agentes y variabilidad de sus expresiones según la edad. El niño a través del juego y el juego a través del niño: ludogogía y ludoterapia. El deporte como reactivo del temperamento por sobre el deporte como formación caracterológica exclusiva. Deporte emoción y deporte razón. Enfoques críticos.

LECCIÓN VI

LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA 60

La motivación en el educando y en el educador. Diferencias entre causa y motivo. Derivación desde el estímulo hasta la motivación. Comprensión y manejo del instrumento de tres tiempos: Por qué-Cómo-Para qué. Motivaciones falsas y verdaderas.

LECCIÓN VII

FUENTES HISTÓRICAS 66

Inoperancia del narrativismo histórico en Educación Física. La enseñanza por problemas en vez de enseñanza por soluciones dadas. Importancia del cultivo del cuerpo en las sociedades más primitivas. El lenguaje del cuerpo. Derivación hacia las formas bélicas y terapéuticas. La Educación Física fundida en la educación del hombre.

LECCIÓN VIII

FUENTES HISTÓRICAS 76

La Educación Física bajo el juzgamiento de la razón. El razonamiento *desde y hacia* la Educación Física. La imagen del hombre a formar desde la naturaleza humana preformada. Los ingredientes de Platón. Orientaciones para una lectura y comentario de textos afines. La nueva formación docente: preponderancia de la formación espiritual sobre la física.

LECCIÓN IX

FUENTES HISTÓRICAS 85

Grecia como fuente insecable de imágenes educativas. Indicaciones para lograr pistas acertadas en Educación Física. La falacia de exhumar cultos cuya fe ya no existe. El primado del deporte sobre la Educación Física. Los Juegos Panhelénicos y los Juegos Olímpicos Modernos.

LECCIÓN X

PORVENIR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA 94

Necesidad de una nueva racionalización en Educación Física frente al progreso tecnológico de nuestra civilización competitiva. Necesidad de reorientar al educador del futuro formándolo en las Humanidades. La Educación Física como una ciencia más en el Estudio del Hombre.

Epílogo 112

EXORDIO

"Constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu."

Los presentes apuntes sólo intentan señalar lo recóndito y esencial de cada tema; pero tratando de estimular el planteamiento lógico y crítico de los alumnos de este Profesorado frente a la vastedad del campo problemático educacional a explorar. Deliberadamente he de decir "explorar", por cuanto considero que lo pretendidamente conocido en Educación Física, con ser mucho, da margen para tanto más. Sobre todo cuando se trata, como en este caso, de la formación de un nuevo educador que nace, por primera vez, de una matriz tan sugestiva como es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. ¿Podría censurarse, entonces, la doble pretensión de volver la vista nuevamente hacia el Hombre, y tratar de presentar a la Educación Física como una ciencia más que lo estudie y lo defina para después —y no antes— conducirlo? El innegable amor filial, en todo caso, habrá de salvaguardar y aun ennoblecer tanta ambición.

Por otra parte, la enseñanza superior exige una diferencia entre razonar investigando (o investigar razonando) y el simple acto de aprender lecciones. Porque aquí el alumno, que es "el que se alimenta" debe, asimismo, digerir. En consecuencia, lo dado, en una Universidad, es una condensación de magnos problemas que se suponen resueltos hasta el momento en que una nueva concepción, una nueva fórmula para enfrentarlos, se avecina; ya para confirmarlos, ya para reorientarlos con constantes soluciones. Y la Educación Física, estimo, es uno de ellos.

Humilde y respetuoso para con estos principios, sólo doy a estos apuntes el valor que otros habrán de asignarle, entre los que ocupan lugar preferente los esforzados discípulos que comparten conmigo, no sólo un destino en la nueva tarea, sino también una noble intención: anhelar el reencuentro del cuerpo con el espíritu del Hombre, en el único lugar posible para realizarse plenamente. Éste es: una Facultad de Humanidades.

ALEJANDRO J. AMAVET

La Plata, marzo de 1957.

LECCIÓN I

EL CONCEPTO Y LA REALIZACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

El sentido extractivo y el sentido conectivo de la Educación Física. — Subjetividad y objetividad de la Educación y la Educación Física. Educación de lo físico y Educación por lo físico. — Significado de "lo físico" y su relación con el componente "órgano-movimiento-función". — El movimiento como elemento e instrumento de la Educación Física.

La Educación, como palabra, nace de la Etimología, y se llena de un concepto que ontológicamente se presta a diversas interpretaciones. Sólo cuando se le imprime una *dirección* resulta clara y cobra vida. Parecería que al decir Educación, debiéramos añadir: ¿para qué?

Nuestro punto de vista está impregnado de esa realidad, pues considerando al hombre como ente educable, partimos del principio de *corporeidad infundida de vida psíquica*, que posee un *autodesarrollo* o *autodesenvolvimiento* naturales regidos por leyes propias. Sobre este principio (que deberá analizarse más detenidamente) el hombre podrá ser considerado como "ser social" y podrá ser "persona" bajo la influencia de la Educación. Cuando se admite que la Educación debe respetar *lo original* (o peculiar) en cada individuo, se está precisamente en este principio de *autodesarrollo* o *autodesenvolvimiento* naturales; y entonces la labor educativa consiste en una *conexión* con las exigencias del medio, sea éste el contorno formativo en sus diversas manifestaciones ideales o el que, negándolas, influye precipitando las deshumanización. Con lo que debe admitirse, también, que la substancia original puede proyectarse tanto hacia lo deseable como hacia lo indeseable. Y no podríamos dejar de admitirlo desde el momento que hemos formado conciencia de la existencia de individuos bien educados y mal educados. La costumbre nos ha llevado a considerar a la Educación como un hecho exento de imperfecciones y falsas direcciones. La fascinación de su sola palabra tiene la culpa. La tarea de educar es tan peligrosa, si no se la comprende bien, agregándosele un "¿para qué?", que puede darse el caso de una Humanidad supuestamente educada y, a la vez, deshumanizada. La Educación Física constituye un ejemplo patético, en muchos de sus aspectos, de lo que puede ocurrir cuando se cae en la tendencia de meditar ligeramente y realizar torpemente.

Para nosotros la Educación Física no es, en realidad, una *parte* de la Educación, como tantas veces se ha dado en afirmar. Ni siquiera podemos concebirla como un particular *aspecto* de la Educación o un especial modo de ver con respecto a la *faceta* que ésta nos presenta. Y no puede ser parte, ni aspecto ni faceta porque la Educación (en sí) es un concepto tan abstracto "como el valor adquisitivo de una moneda". Precisamente al hecho de *imaginarla* se debe la circunstancia de que para asirla o aprehenderla necesitamos darle esa corporeidad que no existe en ella. Pero (y he aquí la clave para interpretar la naturaleza del error) esa corporeidad existe positivamente en el sujeto de la Educación, que es el hombre. Despojar al hombre de su corporeidad para atribuírsela a la Educación, es tan confuso como transferir lo abstracto de esta última al primero. Si el hombre es "lo desconocido", como postulan diversas

disciplinas filosóficas, ¿no sería esto la consecuencia de dar por demasiado conocidas otras tantas disciplinas abstractas que, por paradoja, son invenciones propias del hombre? Ese juego tan riesgoso de la mente, que parece no tener limitaciones, puede ocasionar perjuicios tan peligrosos, también, como el de hacer que ella misma se pierda en sus propias infinitudes.

Decir actualmente Educación Física no será, después de todo, muy correcto desde un punto de vista estrictamente lógico y crítico (tal vez fuera menester procurarle otra denominación), pero debe admitirse que, por el momento, constituye una especie de objetividad necesaria frente al subjetivismo que se desprende de la sola palabra Educación. Naturalmente, y así se piensa, siempre que el vocablo no sea interpretado groseramente, como es común comprobarlo aun en personas que nada tienen de vulgares y sí mucho de cultas. De más está decir que son muchos los profesores de Educación Física que aceptan complacidos el error, y no sólo viven en él, sino que hasta viven de él...

Cuando decimos Educación Física, ni queremos significar solamente desarrollo corporal ni deseamos admitir que existan otros aspectos que puedan ser desarrollados separadamente. Cuando decimos Educación Física reafirmamos que hay *algo* o *alguien* que puede ser educado; cosa muy distinta de lo que ocurre cuando decimos simplemente Educación. Ésta es palabra abstracta que poco significa en sí misma (por más que hayamos pretendido hacerlo y sigamos haciéndolo, al margen, naturalmente, de todo contenido humano) y es por ello que estará siempre condenada a sufrir las variaciones que estimamos en el hombre toda vez que comenzamos un "nuevo conocimiento del hombre" y, consecutivamente, una "nueva ubicación del hombre en su contorno". Reconocer esto (y aun discutirlo) sería ya un extraordinario descubrimiento, aunque sencillamente no significara otra cosa que admitir que la Educación es para el hombre, y no el hombre para la Educación, como ocurre en muchas mentes educadoras. Porque a pesar de que el dualismo "espíritu-materia" vaya siendo dejado de lado por la consagración de la "indivisibilidad", aun seguirán existiendo educadores (llamémosles así) para las partes del intelecto, completamente ajenos a aquellos cuya misión es atender a supuestas partes, también, del alma y del cuerpo. A lo primero se le suele llamar "instrucción", cuyo sentido recto es "llenar por dentro" o "introducir"; y entendiendo el resto como un proceso natural, tendremos que admitir como "desenvolvimiento" a la deliberada ayuda con que intentamos "extraer" esas aptitudes que ya se poseen, y que por sí mismas tienden a desarrollarse y exteriorizarse.

Pero si sabemos que "instruir" es sinónimo de "llenar" e "introducir" (refiriéndonos al conocimiento), de inmediato habremos de pensar en un continente o receptáculo que recibe ese conocimiento. Caemos así en la noción de corporeidad, no como forma solamente sino también como substancia que sale al encuentro de aquella instrucción que viene de afuera. Porque aun admitiendo que es la mente quien recibe el conocimiento (y aquí volvemos a lo abstracto) no podríamos desprendernos de la noción "cerebro" o de la noción "sistema nervioso", que son ya concretos, y que parecen justificar la noción de "mente", "inteligencia" y "saber". Eliminemos cerebro y sistema nervioso y no tendremos ni mente, ni inteligencia ni saber. Eliminemos corporeidad y habrá dejado de existir la instrucción como contenido. Y en tanto que ignoremos esa corporeidad, como complejo substancial, negaremos también su consubstancialidad con el complejo espiritual. Y esto nos lleva, dentro del orden de los conceptos, a afirmar que la palabra Educación Física impide la dispersión de la palabra Educación, pues la aferra al hombre para que no se diluya o, en otro sentido, para que no siga considerándose como una entidad independiente a la que habrá que llevar al hombre para que el hombre no perezca.

Es en este sentido que se confunde a la Educación con la Cultura. Por eso es que cuando Jaspers (en *Origen y meta de la Historia*) dice que "es posible que el hombre muera aunque viva físicamente" se está refiriendo a la Cultura más que a la Educación. Sólo así podemos decir, a nuestra vez, que la Educación *entra* en el hombre para que el hombre *entre* en la Cultura. Porque el hombre se mueve dentro de la Cultura según obre en él la influencia de la Educación, que admite las alternativas de una acción tanto positiva como negativa. La Educación, siendo positiva o negativa, siempre "es", a pesar de todo. La Cultura en cambio admite un ser o no ser. Ser inculto es carecer de Cultura, es "no ser culto". Pero el culto "es", sin duda alguna.

Una Educación sin objetivos puede sólo existir como palabra, pues existiendo el "acto educativo" siempre hay Educación; y con ésta, incuestionablemente, la presencia de objetivos es real. La Educación revolotea cuando está embargada en sí misma, y sólo se aquieta cuando se posa en el hombre, única especie a la que su existencia parece estar destinada. Podría decirse que es una "metafísica" en su revoloteo y una "realidad física" en su aquietamiento, cuando se posa sobre el hombre para realizar su labor. Y aquí es donde debe advertirse el peligro de esa labor, cuya ponderación siempre admitida en el aspecto útil parece hacer olvidar que también puede obrar en sentido opuesto.

Podríamos también decir que esta labor —en tren de cautelosa— se manifiesta de dos maneras distintas, aunque íntimamente relacionadas: una labor "extractiva" y una labor "conectiva". Entenderíamos por labor "extractiva" a la acción de ayudar (más que de extraer violentamente) al surgimiento de aptitudes específicas del hombre que tienen un ritmo y una intensidad propias, que se concretan en lo que denominamos "desarrollo". Podríamos decir, asimismo que se trata de una mayéutica en la que resultaría vicioso hacer el distingo entre aptitudes de distinto orden, como físicas o intelectuales, por ejemplo, porque la armonía y equilibrio del desarrollo puede quebrarse con estos separatismos y mutilaciones deliberadas que no están en el hombre sino en la Educación; y en ésta por un absurdo imperativo sistemático de asignarle esquemas rígidos.

La labor "conectiva" no está separada de la anterior, sino que es su prolongación. El humo que asciende por el interior de una chimenea es el mismo que luego el viento impulsa en distintas direcciones cuando ha traspuesto su boca. La labor "conectiva" consiste, pues, en dotar de direcciones a las aptitudes específicas que antes han hecho su proceso de nacer y desenvolverse. Y en este proceso que es, ante todo, autodesenvolvimiento, la Educación influye con la solicitud de una comadrona antes que con la inconsciencia de un sacacorchos. Esta vieja dialéctica de "poner" y "sacar" que exige, incuestionablemente, el "objeto" sobre el que se hacen estas operaciones y, a la vez, la "substancia operativa", nos podrá aclarar esa otra dialéctica que tanto cuesta manejar al educador corriente, al punto que lo lleva a conformarse con munirse de ciertas técnicas didácticas (puramente mecánicas), o a someterse subyugado a cierto y determinado sistema (puramente dogmático). El método de las analogías puede prestarnos gran ayuda en este caso. Si admitimos (metafóricamente) que lo que se pone es mera "instrucción" (o conocimientos), y que lo que se extrae son las "aptitudes", una simple lógica nos llevará a identificar al "objeto" con el alumno, y a la "substancia operativa" con la doble particularidad de "aptitud-conocimiento". Pero aún hay más: ese alumno, materializado en el Hombre, está ubicado en el medio que denominamos Cultura (y adviértase que Hombre, con mayúscula, es el que pertenece a la Cultura y no a la Naturaleza simplemente)

y esa Cultura, en sus diversas manifestaciones, es la que debe señalar o determinar las "direcciones" de la Educación.

Podría objetarse que todo esto tiene la brevedad y el sintetismo de un esquema, y que por lo tanto deja de lado cuestiones permanentemente debatidas en el campo filosófico y pedagógico, para referirnos solamente a las más importantes. Pero la realidad del mundo actual exige perentoriamente indagar hasta qué punto las subjetividades pueden esconder y aun disfrazar la objetividad de ciertas estructuras. Y es hacia éstas que debe estar dirigida toda observación cuando se trata de saber o conocer. La especulación filosófica sobre cosas que existen y cosas que se hacen (sobre todo "que se hacen") es verdaderamente correcta cuando con el "a priori" se logra la captación de la cosa o el hecho, y cuando con el "a posteriori" se la confirma o rectifica. Por eso es que nosotros vemos en la Cultura la realización de la Educación (o sea, su estructura) y ponemos el factor hombre, en su corporeidad más compleja, en el justo medio de ambas.

Aquí entra de nuevo esa disciplina que llamamos Educación Física, pero tal vez mirada de una manera distinta o conceptuada de una forma que la aparta de su expresión y valoración corrientes.

Si hemos pretendido demostrar que la palabra Educación tiene, tal vez, un desdibujado significado considerada ontológicamente pero que, para que forme valor en la conciencia, es necesario darle cierta objetividad, y que esta objetividad no está en ella misma sino en el hombre, *la Educación Física tiene esa objetividad*. El inconveniente está en suponer que la tiene demasiado y de una manera muy destacada. Este inconveniente (que deberá ser tenido en cuenta más adelante por nosotros) radica en su doble composición de palabra, puesto que como "Educación" nos perdemos en una divagación conceptual, mientras que como "Física" reducimos ese concepto vasto a "lo físico" del hombre. ¡Curiosa tensión es ésta, entre lo inmenso y lo reducido, que nos hace debatir en pleno y permanente conflicto! Porque a la mayoría de las personas, la intuición sensible les lleva a considerar a la Educación Física como una forma de acrecentar el desarrollo corporal y despertar habilidades físicas, cosa que en cierta manera es admisible, ¡pero no en toda manera! Un profesor de esta asignatura negará esta opinión tan restringida, y al pretender ampliarla, no sabrá o no podrá hacerlo. ¡Este hecho es tan evidente que no podría censurarse demasiado a quienes, irónicamente, afirman que primero se han formado los profesores y después se ha buscado la manera de justificar la especialidad! ¡Tan paradójico es munirse de un título que, por un lado, exige una previa formación profesional exclusivamente técnico-didáctica (título oficial), y por otro, una apreciable dosis de audacia y buena voluntad para adjudicárselo por sí mismo!... Después de todo, la experiencia ha venido a demostrar que en este terreno de vaguedades el autodidacto puede valer tanto como el titulado, o que este último puede valer tanto como aquél. No hay ninguna duda que si la suprema aspiración de ambos consiste en llegar a ser un famoso entrenador o un cotizado preparador físico, las diversidades habrán de dejar el paso libre a las uniformidades de un anhelo común...

Estas conclusiones, que aparentemente encierran un panorama pesimista para el futuro de nuestra carrera, deben conducirnos al empeño de trazar un nuevo camino que, aunque dificultoso, comience a abrirse desde las Humanidades para dignificar y a la vez alinear una disciplina más entre las que tienen por meta cultivar las facultades más elevadas del hombre. Pero antes, y como un riguroso examen de conciencia que ponga a prueba el verdadero temple de cada uno para comenzar la tarea, habremos de hacernos una pregunta fundamentalmente decisiva: ¿Estamos todos espiritualmente preparados para construir

ese nuevo camino? No olvidemos que existe, probablemente en cierta parte del mundo, alguna sociedad que todavía aprecia la felicidad viviéndola en la plenitud de sus ritos salvajes y sus apetencias primitivas. Que para nosotros esa forma de vida aparezca desprovista de toda ética y despierte repugnancia no significa que, después de todo, reconozcamos la triste evidencia de que a la felicidad se puede llegar por muchos caminos... Dentro de la escala de valores, en nuestra conciencia actual, cuando está despierta, reconocemos que existe una distancia abismal entre el comportamiento de aquellos salvajes y nuestro hombre civilizado. La escala ética de los valores es, ante todo, una teoría de los valores; pero esto no quiere decir que toda teoría tenga siempre un desarrollo fiel en el campo de la practicidad, pues desgraciadamente ocurre (y muy a menudo) que la teoría vaya por un lado y la práctica por otro; o que la primera sirva para vestir con un disfraz aceptable lo que no sería aceptable sin ese disfraz.

Estas reflexiones, que se consideran previas a la respuesta que puede suscitar la pregunta planteada, y cuya conexión con la misma aparece como un dislate, no lo es tal si advertimos que en lo referente a "cierta" Educación Física, la diferencia entre un salvaje y un civilizado no es tanta como la que establece idealmente la ética. Nos costará admitirlo, por un principio de pudor y orgullo de criaturas del siglo xx, pero tendremos que aceptarlo, pese a ello, si nos ubicamos en la realidad ambiente y hacemos el balance de los muchos absurdos que se cometen en nombre de esa Educación Física. Porque la protesta airada y aun la excusa de que ciertos espectáculos están fuera de la Educación Física no nos pueden eximir de confesar que se han gestado en ella, o por lo menos admitir que ella no ha hecho nada, hasta el presente, para evitarlos.

Abrir un nuevo camino para la Educación Física será posible, si se tiene la fortaleza espiritual de rechazar la falta de sinceridad de quienes disfrazan una desilusión (o una complicidad tal vez), contemporizando con los viejos errores, y oponiéndose a todo cambio que signifique jerarquía de valores para la profesión educacional. Que son los que no pueden entender cómo en un Plan de Estudios de Educación Física Superior se cometa la irreverencia de excluir el consabido muestrario de deportes y gimnasias espectaculares, para dar lugar al señorío de disciplinas rectoras como la Filosofía, la Antropología, la Ética, la Historia del Arte, del Pensamiento y de la Cultura. Los que ponen talentos (en cualquiera de sus significaciones) en los puños y en los pies, y llenan de vanidades los lugares seculares donde siempre hubo de estar el sentido común y la razón. ¡Los que confunden las exaltaciones físicas con la Educación Física, la performance con la formación y el campeón con el arquetipo! Si ellos estuvieran aquí, nosotros no podríamos estar allá; pero si aquí permanecemos nosotros y ellos, bien podríamos decir que el camino ha comenzado a abrirse.

No estaría de más, dentro de la consideración de estos factores adversos al buen camino, señalar la sensible oposición de los que se ubican en el extremo opuesto al de las vulgaridades. Siempre entristece la opinión de las personas cultas y eruditas que, por prejuicios de linaje intelectual, desprecian lo que es digno de ser elevado. Está en nuestra altivez de educadores, y precisamente en el fondo mismo de las Humanidades, proclamar la dignidad de la Educación Física como un renacer de la clásica *Paideia*. Porque bien sabemos nosotros que de esta nueva matriz, que es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, no podrán nacer hijos que desmientan la calidad del jugo nutricio de la madre.

Es posible, por otra parte, que dado el estado actual de la Educación Física, y a la problemática que suscita su sola denominación como tal, esté en nuestra misión de momento la justificación de ciertas objeciones. Porque lo que llama-

mos Educación Física tal vez carezca de la univocidad que se ha pretendido darle desde un principio. Y si bien resultaría interesante abocarse a un cambio de denominación que la sacase de ese unilateralismo conceptual que en la práctica tiende a magnificarse, por otro lado debe evitarse el riesgo de caer en peligrosas tautologías. Más bien correspondería, como tarea fundamental y previa, llevar la indagación, no a lo que se desprende de su significado sensible o inteligible, según los casos, sino a lo que real y verdaderamente se ha querido expresar o expresa, de acuerdo con los principios que han dado pie a la creación de nuestro Profesorado Superior. Esto estaría adecuado a la misión específica de toda disciplina que se dicta en una Universidad, y cuyo beneficio, cuando es nueva, no trasciende hasta no haberse agotado en ella los recursos de la más aguda y penetrante investigación.

De todas las definiciones que hasta el presente se han hecho con respecto a esta disciplina, sólo podría decirse que son teóricamente adecuadas. Pero de todas las realizaciones (si es que admitimos que realmente las ha habido) no podríamos decir lo mismo. Esto tendría una razón si advertimos con cierta agudeza —y sin ninguna ironía— que entre las personas que se han referido a esta disciplina, las hay de dos clases netamente diferenciadas: las que la piensan y no la hacen, y las que la hacen y no la piensan. Hundiendo, tal vez despiadada pero necesariamente, el bisturí de la introspección, nos atreveríamos a dar un ejemplo de cada caso, lo que no quiere decir, por supuesto, que se refiera a todos los casos.

—Mi cuerpo no es apto; por eso me refugio en la jerarquía del espíritu, —dicen unos.

—Carezco de jerarquía espiritual; por eso me complazco en exaltar mi cuerpo —dicen los otros.

¿Habría otra manera más eficaz para provocar el dualismo que surge desde el fondo de la subconciencia, y que luego pretende negarse cuando ésta se hace presente en el pensamiento racional? ¿Será admisible que puedan existir en el ser total del hombre esos dos refugios que tan fácilmente le permiten desplazar la estiba de sus apetencias? La ciencia actual va progresivamente afirmando que la vida psíquica trasciende de su supuesto encierro cerebral para diluirse en todo aquello que denominamos cuerpo, y esto supone admitir que el cerebro tiene, además de la función de reflejarla, otra más universal de conectar entre sí a los seres humanos y aprehender las realidades del mundo. Desde Paracelso, y con las sucesivas afirmaciones y negaciones de biólogos, psicólogos y filósofos, se ha venido sosteniendo "que el pensamiento alcanza su expresión en el cerebro, pero se forma con la contribución incesante de todas las partes de nuestro ser". Actualmente se aceptan como ciertas las afirmaciones de Carrel sobre la íntima correlación del espíritu con el cuerpo. En su obra póstuma, "La Conducta en la Vida", donde se aprecia la estrecha afinidad del biólogo con el filósofo, dice así: "Basta que el plasma sanguíneo quede privado de ciertas sustancias químicas para que las más nobles aspiraciones del alma se desvanezcan. Cuando la glándula tiroidea, por ejemplo, cesa de segregar la tiroxina en los vasos sanguíneos, ya no hay ni inteligencia, ni sentido del mal, ni sentido de lo bello, ni sentido religioso. El aumento o la disminución del calcio produce un desequilibrio mental." Y luego agrega: "Las actividades intelectuales y afectivas dependen de las condiciones físicas, químicas y fisiológicas de los órganos."

Estas afirmaciones, y sus respectivas investigaciones, vienen a dar pie a la posición adoptada por nosotros, en el sentido de que si la Educación Física puede ser abarcada en un concepto único, permanentemente debatido y perma-

nentemente distorsionado, su realización no podrá ser lograda sino mediante dos conceptos aplicativos. Y es precisamente en este aspecto de su realización que recurrimos a la dicotomía que se expresa en una EDUCACIÓN POR LO FÍSICO y en una EDUCACIÓN DE LO FÍSICO. Aparentemente esto podría significar una diversificación o digresión del original que, en vez de aclarar, obscurece. Pero un análisis más sutil nos haría ver que *siendo ambas una sola cosa*, se manifiestan, sin embargo, de *distinta manera*. Y que esta *distinta manera* suele interpretarse, erróneamente, *como una sola cosa*. Esta es la razón por la que la Educación Física se ha extraviado y, al pretender hallar el camino, ha tomado rumbos tan absurdos y tan equivocados que la harán perecer por inanición, si se detiene; o por agotamiento, si sigue marchando en esos sentidos. Traerla, pues, al punto de origen, será duro y penoso para nosotros. Pero será impostergable para volver a reorientarla.

Al referirnos a *una sola cosa* advertimos de inmediato que tanto la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO como la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO tienen de común, gramaticalmente, la palabra EDUCACIÓN y el término LO FÍSICO; en cambio difieren en la inclusión (y por lo tanto el uso) de las preposiciones POR y DE. Sin embargo, la propia etimología de la palabra EDUCACIÓN nos permitirá seleccionar, entre sus diversas acepciones primitivas, aquellas que más se avienen con el sentido en que dicha palabra, siendo la misma, figura con distintos enunciados. Así en el caso de la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO, elegiríamos especialmente la acepción que determina que EDUCACIÓN es "llevar" o "conducir", lo que equivaldría a decir que se trata de "llevar o conducir por lo físico". Y advertimos que esta lícita interpretación coincide con lo que antes, refiriéndonos al mismo asunto, hemos calificado como "labor conectiva" de la Educación. Pero en el caso de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO, elegiríamos con exclusividad la acepción de "sacar afuera", equivalente a "extraer las aptitudes de lo físico", que de por sí obedecen a un fenómeno de autodesarrollo o auto-desenvolvimiento. Volvemos de nuevo a advertir que esta expresión coincide con lo que ya hemos llamado "labor extractiva" de la Educación. El resto de los dos enunciados cobra una significación característica más acentuada, y a la vez diversificada, pues al decir POR LO FÍSICO se percibe claramente una acción trascendente, algo así como "con el concurso o la participación de él"; mientras que al decir DE LO FÍSICO se aprecia que tal acción sólo queda en él, o sea, que es immanente.

Una interpretación adecuada correspondería hacer ahora con respecto a la significación que tiene para nosotros el término LO FÍSICO.

Entendemos por LO FÍSICO a la *relación* determinada y precisa, supuestamente indesclosable en términos biológicos, de lo que conocemos como *órgano* y *función*. A fin de no caer en confusas dialécticas, omitiremos recurrir aquí a la palabra *cuerpo* o al concepto *materia*, pues ya sabemos que frente a ambas se levanta la hostilidad del dualismo, que de inmediato antepone los conceptos de *alma* y *espíritu*. En cambio, cuando decimos *órgano*, la idea de *función* surge como la necesidad de su complemento, al margen de toda consideración filosófica o teológica que pudieran influir, para hacer de ellos dos elementos antitéticos. De la misma manera surge *órgano* cuando pronunciamos la palabra *función*. Pero aún hay más: tanto el *órgano* como la *función*, si bien están en los cuerpos y no los podemos concebir sin la materia, determinan la presencia innegable de VIDA, de "cuerpos animados" o de "materia orgánica"; y ya nos alejamos definitivamente de todo equívoco o relación con la ciencia física, de los cuerpos o las materias sin vida que existen, conjuntamente con el hombre, en la naturaleza dada. De donde, LO FÍSICO, es: LO FÍSICO DEL HOMBRE.

Por lo tanto, el término **LO FÍSICO** constituye específicamente para nosotros la *relación órgano-función*. Partiendo de estas premisas, ya no existe peligro cuando posteriormente nos veamos obligados a hablar de cuerpo, psique, o de interacciones psicosomáticas. Tampoco cuando, al conectar el término **LO FÍSICO** con la acción educativa, establezcamos las *direcciones* que se desprenden de la dicotomía **EDUCACIÓN POR LO FÍSICO** y **EDUCACIÓN DE LO FÍSICO**, que ya hemos establecido para aclarar y dar sentido a la Educación Física.

Pero aún queda un último análisis para clarificar esta *relación órgano-función*. Porque dejarla así como está sólo podría satisfacernos como una teoría de relaciones o, en todo caso, como un fenómeno que se produce al margen de toda influencia educativa. Y esto nos desplazaría de esa acción intencional que tiene la misión de todo educador, para relegarnos a una mera función contemplativa. Sobre todo que esta función contemplativa (más apropiada para una doctrina filosófica) nos privaría de actuar en el campo educacional con la característica profesional que nos define: con el recurso del *movimiento*. He aquí, pues, el elemento de nuestro trabajo que en cierto modo equivale a la pluma del escritor, a la retórica del orador o a la batuta del maestro. Pero no obstante esta analogía, hay un detalle que debe ser captado tanto por nosotros como por todo aquel que se interese por la Educación Física: hemos dicho *elemento*, en la conciencia de que es una propiedad que existe realmente, tanto en el maestro como en el alumno. Pero en el primero existe, además, como *instrumento*. Como *instrumento* de labor que, para realizarse, necesita incuestionablemente que eso mismo sea, a la vez, *elemento*. Precisamente a la carencia de una dialéctica rigurosa (que no debe confundirse con una vana sofística) se debe el hecho de la Educación Física distorsionada que hoy practicamos. La mentalidad de la mayoría de nuestros educadores no se halla conformada para penetrar el clima de la especulación filosófica, en el sentido de extraer verdades aparentemente ocultas, pero que, una vez aparecidas, podrían dar un vuelco casi total a nuestra profesión. Sin ir muy lejos, tenemos aquí mismo la confusión que se hace con respecto al significado de *elemento* o *instrumento*, referidos al uso del *movimiento*, tanto por parte del alumno como del maestro. Porque estando en ambos como *elemento* fundamental, es ignorado como *instrumento* circunstancial pero necesario para hacer eso que llamamos Educación Física. Ignorado no significa, en este caso, olvidado. Pues en cuanto se lo recuerda, el error de concepto hace que se lo identifique, no con el *elemento*, del cual sale, sino con el mismo alumno. ¡Y ya tenemos al alumno convertido en un *instrumento*! Instrumento para la Gimnasia e instrumento para el Deporte, instrumento para la exhibición e instrumento para el "record". Hasta en las más puras concepciones de los pedagogos modernos de la Educación Física se advierte esta ingenuidad. En el código limpio de nuestros atletas, que sólo practican por el puro placer, o por la virtud que pretende exhumar la "árete" helénica, se lee la frase que es todo un elocuente diagnóstico: "el deporte por el deporte mismo" o "para la mayor gloria del deporte". ¡He aquí otra vez al hombre convertido en *instrumento* de un pseudo dios creado por él mismo!

¡Y he aquí, también, la necesidad imperiosa de que los futuros profesores de Educación Física se formen dentro de las Humanidades!

Analíticamente, nuestro *movimiento* no es el movimiento que define la Física, ni la Metafísica; ni aun podría decirse que es, en su totalidad, el que parece convenir a nuestra disciplina educacional y que denominamos *movimiento corporal* o *muscular*. Porque siendo esto último, es, a la vez, mucho más. Su ubicación exacta estaría inicialmente dentro de la *relación órgano-función*. De colocarnos en la doctrina lamarekiana, este movimiento partiría de la función para formar el órgano. Sería un esquema representado por **FUNCIÓN-MOVIMIEN-**

TO-ÓRGANO. Pero fisiológicamente considerado, este esquema admitiría la variación ÓRGANO-MOVIMIENTO-FUNCIÓN, puesto que la función no sería otra cosa que el movimiento del órgano. Pero en cualquier caso, la génesis conceptual de nuestro *movimiento* estaría allí: en la *relación órgano-función*. Según esto, tanto hay movimiento en la secreción de una glándula como en la más simple sensación de un mecanismo nervioso; tanto en cada fase del psiquismo orgánico como en cada manifestación del psiquismo de relación. Desde un punto de vista más objetivo (con cierta reticencia hasta diríamos mecánico) podríamos ya hablar de movimientos corporales, pero en este caso sin desprendernos del concepto de que aquí el cuerpo asume la representación de un órgano complejo pero único; y cuya función, en razón de su complejidad, no puede ser tan simple como en los ejemplos anteriores.

Siendo el cuerpo un compuesto de órganos inter-relacionados, y teniendo a su vez una relación con el ambiente que lo rodea, no tendrá pues una función, sino varias. Podríamos concretar diciendo que éstas son de dos clases: *funciones o movimientos orgánicos*, y *funciones o movimientos de relación*. Y aquí volvemos a caer en la dicotomía, que nos concierne tan directamente, de la Educación de lo Físico y la Educación por lo Físico. Recién ahora estaríamos en condiciones de establecer y comprobar claramente, en que circunstancias ese recurso de nuestra labor que llamamos *movimiento*, es un *elemento* o un *instrumento*. Pues como *elemento*, está siempre presente en el ser vivo; es existencial y fundamental. Es "sentimiento vital", más que cenestesia. Es asimismo expresión, no sólo impresión. Está en el interior tanto como en la superficie del organismo. No podríamos desprenderlo nunca del concepto y de la realidad Hombre. Dentro del campo educacional que nos es común, es la substancia convertida en ALUMNO. Como *instrumento* es el medio de que se vale el educador para ejercer su cometido. Tan complejo *instrumento*, que no tiene una determinada forma porque tiene todas las formas; que carece de una parte asible porque no es un objeto material como una lapicera o un buril; que no puede verse ni oírse ni palparse en el trámite que va del artista a su obra, sino en esta misma cuando la labor ha finalizado, ha tenido hasta ahora un triste destino y un funesto uso: ha pervertido a la Educación Física y ha deshumanizado a su Educador.

Un instante de esperanza se vislumbra, a pesar de todo. Y es el que se percibe, *¡ya*, en la creación de este Profesorado Superior. Si este instante es aprovechado en su total comprensión, no será necesario recurrir tardíamente a la frase que Goethe pone en boca de Fausto para detener el momento que pasa, sino que, por el contrario, anhelaremos que se expanda como amplia conciencia que nos ilumine a todos.

Formar los nuevos profesores de Educación Física dentro de las Humanidades no es una antinomia ni una osadía, como muchos creen. Es comulgar con la propia esencia de las Humanidades, puesto que al afirmar la dignidad del espíritu humano no puede dejarse de afirmar la dignidad de su cuerpo. Tal vez no exista otro lugar más propicio para unir aquello que la necesidad o el fanatismo de los hombres separó tan cruentamente, haciendo que los dos nobles caballos de Platón, desprendidos de su lanza, provocaran la destrucción del precioso carro por impulso de su inercia. Tal vez no haya otro lugar donde el ala y el casco puedan unir de nuevo los elementos propios de su andar, para que el hombre, el hombre estudioso sobre todo, comprenda que toda elevación implica necesariamente el reconocimiento de un punto material, desde el que se eleva; y que el negarlo como tal, puede poner en duda, implícitamente, la facultad de sentir aquella elevación.

INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA

(Breve esquema de la primera clase)

PROBLEMÁTICA

Primer

interrogante: ¿QUÉ SIGNIFICA EDUCACIÓN FÍSICA? (Método Socrático)

- a) ¿Qué "idea" tiene usted de la Educación Física?
- b) Liberación de las falsas creencias mediante discusión y crítica: Primitivismo-racionalismo.

Segundo

interrogante: ¿CÓMO ES LA EDUCACIÓN FÍSICA- (Recurso analítico)

- a) —"EDUCACIÓN" (Etimología)

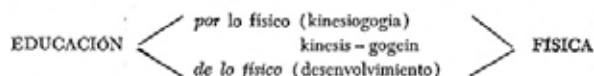
{	<i>Educatio</i> (lat.) - <i>Educere</i> (verb.) (sentido recto) <i>Educare</i> : engendrar - producir. (metafórico)	{	Sacar afuera. Llevar. Conducir.
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---------------------------------------
- b) —"FÍSICA" - LO FÍSICO - ACTIVIDAD

{	"Lo físico del hombre en actividad" (fin u objetivo) <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> ← mediante → ← </div> "La actividad física del hombre" (medio)
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------
- c) Articulación: ¿Compuesto o Aditamento?

Tercer

interrogante: ¿CÓMO ACTÚA LA EDUCACIÓN FÍSICA? (Recurso experimental)

- a) Educación *por* lo Físico. (Trascendente.)
- b) Educación *de* lo Físico. (Inmanente.)



LECCIÓN II

REVISIÓN TERMINOLÓGICA

Gimnástica y gimnasia. — La Gimnástica como Paideia. — La gimnasia como propedéutica de la Educación de lo físico. Fisicultura. Cultura de la Educación Física.

En nuestro Profesorado figuran las palabras "Gimnástica" y "Gimnasia". La Etimología y la Semántica nos dirán acerca del origen de ambas y de la evolución o historia de sus significados. Nosotros habremos de darles el sentido que, de acuerdo con la visión sustentada por el Profesorado, sea necesario para reorientar a la Educación Física contemporánea, de acuerdo con esas fuentes de información.

Cuando decimos "gimnástica" nos colocamos decididamente dentro de las Humanidades clásicas. De ahí que al figurar con esta particular morfología en el Plan de Estudios (Gimnástica I, II, III y IV) interpretamos el concepto griego antiguo, tanto del "agon" originariamente dórico, como del que más tarde, en el esplendor de Atenas, significó la "euritmia", síntesis de armonía y de gracia, de salud y de belleza. Junto con la "música", la "gimnástica" constituyó el otro ingrediente para concretar esa imagen del hombre concebida intuitivamente por los griegos y realizada admirablemente por ellos.

La palabra "formación" se aviene con este proceso integral humano, que parte de lo que es "naturaleza" (formación psicofísica) y se afirma en el espíritu (formación espiritual). Esta "formación", única e indivisible, tiene expresión concreta en la palabra "Paideia", que en sus orígenes sólo significó "crianza de los niños", para alcanzar posteriormente toda su plenitud en una peculiar Cultura.

Etimológicamente, la palabra "gimnástica" proviene del griego "gymnos", que significa "desnudo"; y es fácil deducir su aplicación por el hecho de que los griegos realizaban sus juegos atléticos sin ropa alguna sobre el cuerpo. En Esparta, Licurgo estableció la misma costumbre para las mujeres. Estos juegos consistían en carreras, saltos, luchas y lanzamientos. De "gymnos" derivó "gymnazo", "gymnasia" y "gimnástica", que significaron: ejercitar.

En consecuencia, debemos dejar establecido que la "gimnástica" helénica era lo que hoy para nosotros significa "atletismo". Sin embargo, y no obstante esta similitud en el aspecto objetivo, existe diferencia en cuanto a sus orígenes y finalidades. Nuestro atletismo es una actividad de minorías que se inspira, en el mejor de los casos, en ideales olímpicos que son más bien "olimpiónicos". Pero estos ideales no son conocidos ni definidos con propiedad por nosotros; pues a su vez ellos mismos se inspiraron en hechos e ideas mitológicos anteriores, ya que tuvieron origen en las fiestas de sus dioses y en los juegos funerarios, como los de Pelops y Patrolo. Podría decirse, en síntesis, que a nuestro atletismo le falta autenticidad verdaderamente histórica, pues aparece despojado de dos rasgos o factores que dieron propiedad y trascendencia al helénico: vida religiosa y "aristocracia". Y esto puede apreciarse por las leyendas de Homero y las odas vindicadas. Un hecho que no puede pasar inadvertido para nosotros (aunque lo sea para mucha gente relacionada con la Educación Física) consiste en que la glorificación de los vencedores no pretendía ensalzar una proeza atlética, ni a

la persona en sí, sino a su estirpe, a su "areté", de la cual era un representante auténtico. Prueba de ello es que cuando los juegos degeneraron en una simple popularización, aparecieron los atletas profesionales, sin estirpe y sin "areté"; y entonces los juegos persistieron por mera costumbre y se convirtieron en la expresión popular que conocemos como "deporte".

Cuando decimos "gimnasia", deliberadamente nos ubicamos a la distancia de más de veinticinco siglos después. Deliberadamente, también, establecemos una diferencia entre "gimnástica" y "gimnasia" que, en principio, está dada por esa misma distancia. Aparte de ello, "gimnasia" significa "educación del movimiento"; y aparece ahora como una técnica elaborada con el propósito de desarrollar y mantener la forma y las aptitudes corporales que ya hemos determinado en la concepción de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO. Carece totalmente de virtudes agonísticas y su fin primordial es hacer del cuerpo humano un noble y afinado instrumento que, al ser usado, sólo expresará fielmente el sentimiento elevado a vulgar de su poseedor. Según ello —y valiéndonos de la expresividad de la metáfora— podríamos afirmar que ni el más genial y exquisito artista haría buen papel con un instrumento grosero o deficientemente confeccionado; de la misma manera que un notable instrumento resultaría inútil en poder de un ignorante. Esta peligrosa alternativa nos ha llevado al propósito de clasificar a la "gimnasia" en dos categorías consecutivas: una especial, que denominamos PROPEDEUTICA, y otra general, que llamamos SISTEMÁTICA.

La primera comprende el estudio íntimo del movimiento corporal, en su génesis y evolución tanto del punto de vista biogenético como de su autodesenvolvimiento. Este estudio, que es teórico-práctico, se considera indispensable para interpretar correctamente (y sin falsas desviaciones) las finalidades de la gimnasia SISTEMÁTICA.

La gimnasia SISTEMÁTICA interpreta el estudio y la aplicación pedagógica de todas las técnicas consagradas hasta el presentes (y aun las que puedan aceptarse en el futuro), bajo la forma de distintos métodos o maneras de actuar, que persiguen distintas finalidades. Estas pueden obedecer, ya a propósitos de desarrollo ortogenético (gimnasia EDUCATIVA FORMATIVA), de equilibrio funcional (gimnasia de CONSERVACIÓN), o de adecuación higiénica (gimnasia para las personas de edad avanzada). De este ciclo general biológico se desprenden, asimismo, otras ramas aplicativas que contemplan diversas actividades humanas, como la gimnasia MILITAR, INDUSTRIAL y de las PROFESIONES y ARTES varias; debiéndose agregar las que se identifican con el arte de curar y preservar, como la gimnasia MÉDICA, CORRECTIVA y COMPENSATORIA.

En definitiva, y luego de estas consideraciones, debe quedar firmemente arraigada en nosotros la convicción de que la "gimnasia" es, en cualesquiera de sus formas de actividad, *un medio al que siempre estará condicionado un fin*. No podrá admitirse, por lo mismo, a la "gimnasia" como un fin en sí, hecho que aunque suele ocurrir muy a menudo, sólo conduce a desviaciones narcisistas, absurdas miolatrías y, en otros casos, a verdaderas aberraciones patológicas cuyo ejemplo más patético es el "ludómano".

• • •

Es común, y hasta parece aceptarse, que los términos Educación Física y Cultura Física se confundan en una sola acepción: y ello se debe, en parte, a

otra o formando un sentir común, a través de pueblos y civilizaciones distintos.

Dado por sentado que el concepto de Educación Física ya ha sido suficientemente aclarado, discutido y definido por nosotros, resta hacer lo mismo con la denominada "Cultura Física".

La intuición primera nos haría ver que puede haber aquí dos significados: una intención directamente enderezada al "cultivo" de las aptitudes físicas —o acción material—; o una inquietud permanente para aprehender conocimientos y acumular experiencias relacionados con la misma Educación Física —acto intelectual— que conduzcan a una verdadera ilustración sobre el tema.

En el primer caso entraríamos en contacto con la analogía que se desprende de la primera acepción que determina el Diccionario acerca de la palabra Cultura, que no es otra que la relativa a "labores de tierra". Según esto, y en el orden estricto de la naturaleza, podría compararse la Cultura Física con la Agricultura o, para hacer más objetiva la comparación, la Agricultura con la "Fisicultura". Pero existe un desdoblamiento inverso muy interesante en cada una de estas expresiones, que modifica substancialmente sus significados: si en vez de decir Agricultura, dijéramos "cultura agraria", ya no se trataría de una simple labor de tierras sino de una capacidad científica o técnica adquirida por quien o quienes dirigen estas labores. De la misma manera podríamos transformar la "Fisicultura" (que además de una inversión admite una contracción de la palabra Cultura Física) en un nuevo término que sería "Cultura de la Educación Física".

Por otra parte, es necesario tener en cuenta las distintas valoraciones que al respecto de la palabra Cultura se han venido sosteniendo, tanto en el medio histórico temporal, como en el concepto étnico y filosófico.

El simple ingenio y la cruda necesidad obligaron al hombre paleolítico a elaborar objetos e instrumentos pétreos; y esto es "cultura", puesto que lo creado no estaba en la naturaleza más que en forma de materia prima. Hay aquí, no sólo habilidad manual, sino también inventiva, creación. Las civilizaciones anteriores a los griegos tuvieron sus culturas, ya sedimentadas en la homogeneidad racial y espiritual de lo que étnicamente conceptuamos "pueblo". El impulso creador de las sociedades tiene rasgos y características propias que la investigación histórica tiende a poner de manifiesto. La Política y la Filosofía constituyeron una originalísima cultura de los griegos (cuya trascendencia nos envuelve dentro de esa característica que Jaeger define como "helenocentrismo" y que Jaspers vigoriza con la cuña de su "época axial"). Con la Enciclopedia del siglo XVIII aparece un tipo de cultura intelectualista que ilumina toda etapa posterior y provoca grandes cambios sociales. Tal vez de allí surgen pensamientos e ideologías que escinden nuevamente el concepto de Cultura, contribuyendo a la división de una Cultura superior y una Cultura de masas: la que viene de arriba, por impulso de una minoría selecta e ilustrada, y la que surge del pueblo (Folk) que se amasa en la tradición. Nuestra Era Tecnológica es, en fin, un nuevo ingrediente que se mezcla para acentuar la controversia del concepto cultural.

Estas alternativas de la Cultura, como palabra y como significación, nos llevan ahora a realizar (o intentar) un esfuerzo propio referido a la Cultura Física; aunque más correspondería decir intentar ubicarla dentro del campo conceptual referido. Pero esta ubicación —ya lo hemos dicho— carece de firmeza y estabilidad, puesto que cambia según se la aprecia como una labor para el cuerpo (o "Fisicultura") o se la admita como una erudición temática. Afirmar entonces que la Cultura Física, dentro del campo cultural, ofrece una posición

fluctuante, no es dar ninguna solución. Pero está dentro de la misión de nuestro Profesorado arribar a alguna, aunque más no fuera que proponer la hipótesis más aproximada, como se acostumbra a hacer en ciencia. El planteo queda señalado así:

- a) La Educación Física ya ha sido definida y puesta en cuerpo de doctrina.
- b) La Cultura Física, como "labor del cuerpo", quedaría transformada en Fisicultura.
- c) La Cultura Física, como erudición o ilustración profesional, habría de denominarse "Cultura de la Educación Física".
- d) El término Cultura Física, por consiguiente, nada significaría para nuestro Profesorado.
- e) El término Cultura Corporal (o desarrollo corporal), al ser reemplazado por Fisicultura, también perdería significación para nosotros.
- f) Toda la problemática de nuestra profesión sólo pondría en juego los términos generales de EDUCACIÓN FÍSICA, CULTURA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, FISICULTURA y GIMNÁSTICA. De ellas se desprenderían las restantes actividades y disciplinas prácticas, subordinadas al papel de medios o recursos.

LECCIÓN III

CULTURA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Bases científicas de la Educación Física. — Relación con las ciencias de la naturaleza y del espíritu. Necesidad de superar el mero concepto de una técnica por una nueva conciencia de valores epistemológicos.

En la primera clase hemos definido, analizado y puesto en acción a la Educación Física. La categoría de ciertos términos extraídos mediante el esfuerzo racional que nos hemos impuesto para dotar a nuestro Profesorado de una visión nueva —concordante con las necesidades tan singulares de nuestra época— debe acuciarnos constantemente para no perder esa visión.

Dejando al término generador Educación Física el papel identificador y simbólico de una disciplina y de un conocimiento que abarcan tanto al individuo como a la sociedad, nuestra labor real, experimental y positiva deberá desenvolverse, en adelante, con sus derivaciones conceptuales y reales de EDUCACIÓN DE LO FÍSICO y EDUCACIÓN POR LO FÍSICO. Complementariamente habremos de mantener, también, la significación particular que hemos dado a otros términos menores, como ÓRGANO, FUNCIÓN y MOVIMIENTO, que resultan nuestras peculiares herramientas de trabajo. Y aun este último (el trabajo o labor educativa) deberá realizarse dentro de ciertos límites que eviten su dispersión o confusión teórico-práctica, para lo cual se ha especificado claramente un cerco conceptual representado por las expresiones: FÍSICULTURA, GIMNÁSTICA, GIMNASIA y, en especial, CULTURA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Es precisamente a la CULTURA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA que habrá de referirse la tercera clase de este ciclo.

Un profesor de Educación Física como pretende formar este Profesorado que, a diferencia de otros similares en la forma, nace gestado en la nobilísima matriz de una Facultad de Humanidades, debe poseer una cultura especial y característica que no signifique mera presunción de conocimientos específicamente técnicos; tampoco esa erudición que da prestancia y brillo personal por su enciclopedismo, que se refleja en la palabra y llega sin fuerza ni pasión a la verdadera acción trascendente como debe ser toda educación del Hombre. Nuestra misión es tal, que si sólo se dirigiera a ilustrar la mente o el sentimiento, como suele hacerlo una sería disciplina literaria, por ejemplo, caería en el ridículo de su propia pretensión sin méritos profundos (aparte de equivocar el camino que, por especificidad, tiene señalado); pero tampoco puede ni debe admitirse que por un apartamiento de esas virtudes del espíritu tengamos que aparecer como simples "paidotribos" de la palestra. Después de tanta decadencia repetida en la historia de las civilizaciones y las culturas, y cuyo reflejo también se ha manifestado en la Educación Física, no podemos seguir mereciendo el concepto que tan crudamente hizo decir a James S. Summer: "Si nuestra conversación gira constantemente alrededor de récords, reglamentos, historia de tal o cual héroe de las canchas, no debemos quejarnos si las personas preparadas nos ponen en la categoría de gente de espaldas fuertes y mentes débiles." Una tal apreciación, que sin duda alguna cabe para definir a la mayoría de los profesores de nuestro

tiempo, debe ser lo suficientemente aleccionadora como para no dejarnos sorprender en una nueva encrucijada.

La forma como vamos a encarar la **CULTURA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA** se relaciona íntimamente, aunque en términos generales, con la división que hace Dilthey de las Ciencias, identificándolas en Ciencias del Espíritu y Ciencias de la Naturaleza. Para nosotros, sin embargo, esta división tiene una expresión misma en el Hombre, y encaja, por decir así, en la división que nos pertenece de **EDUCACIÓN DE LO FÍSICO** y **EDUCACIÓN POR LO FÍSICO**. Porque en el primer aspecto, el Hombre es, asimismo, "naturaleza", que actúa y vive en esa otra Naturaleza que hace las veces de escenario o contorno natural donde se mueve. Recibe de ella su influencia y, a la vez, la da, mediante esas otras ciencias que conforman su aspecto espiritual. Existe entonces una "naturaleza" dentro de él, como existe la caja indispensable de un instrumento, sin cuyo concurso sería imposible el sonido o la armonía musical. Por otra parte, en nuestra concepción de la **EDUCACIÓN DE LO FÍSICO** no dejamos de ver, en este aspecto del Hombre, como "naturaleza", como lo **FÍSICO**, un singular "aparato de observación" de cuya fina y esmerada construcción depende la infalibilidad de su uso. Solamente en las partes que representan los órganos de los sentidos advertimos ya la necesidad de una depurada elaboración y afinamiento, pues de lo contrario la captación de lo que es Naturaleza Madre, quedaría falseada por defecto de fabricación del aparato. ¡Qué no decir entonces de la parte primordial, que sin mucho discriminar denominamos "conciencia", y cuyos medios de comunicación recíproca están representados por aquéllos!

La particularidad de que este instrumento o aparato de observación que es **LO FÍSICO** (ya analizado y descrito en la primera clase) viene ya preconstruido y en condiciones de autodesarrollarse no nos exime de la tarea que hemos denominado de afinamiento. Por eso decimos que en la **EDUCACIÓN DE LO FÍSICO** nuestra labor se concreta, como la del artifice, en terminar la que inicia la Naturaleza, prodigándonos en el arte de pulir sus bondades para entregarlo luego, en forma de hombre completo, al destino que le asigna, en cada caso, la particularidad del contorno social. Aquí ya estamos en la **EDUCACIÓN POR LO FÍSICO**.

Todo esto que ha sido expresado muy esquemáticamente debe tener su natural expansión y profundidad en cada una de las materias que intervienen en la formación del profesor superior de la asignatura; pero la misión que incumbe a esta materia de Introducción (y específicamente a esta parte de la misma) no consiste solamente en detenerse en el umbral de cada una, sino también establecer una previa conexión entre todas y crear jerarquías de prioridad según los fines de la carrera. Dentro de este planteo, cabe suponer que si bien está en nuestra tarea alinear las ciencias actuales que concurren al estudio del hombre (y a los medios de proporcionarle el cumplimiento de su cometido como tal, y como integrante de una Sociedad) mediante un enfoque que nos es propio, no es menos cierto que debemos comenzar con una meditación más profunda que la que hasta el presente ha caracterizado al educador en nuestra especialidad. Porque no se trata de esbozar un hombre teórico con ciencias y materias prácticas, sino de "formar" el hombre real y viviente con los recursos que nos brinda el arte y la ciencia pedagógica, que a su vez administra en él, con tacto e inteligencia, la contribución de las otras ciencias, tanto de la naturaleza como del espíritu. Pero hay una sagaz advertencia que nos viene de la propia experiencia: no se puede manipular o actuar sobre determinada cosa sin conocer previamente su naturaleza íntima y, además, qué utilidad concreta puede esperarse de ella. Filosóficamente esto es "ser" y "valer" o, en todo caso, una indagación teleológica.

Y cuando esta cosa es el Hombre, tal indagación se complica en inusitada problemática.

Hemos señalado muy escuetamente la necesidad de que nuestro Profesorado comience penetrado por la disciplina madre, esto es, la Filosofía. Incluida en nuestro Plan de Estudios, como materia de Primer Año (Introducción a la Filosofía), resalta no sólo por su sola presencia, que da jerarquía a la carrera, sino por que rebalsa esta oportuna ubicación impregnando todo su desarrollo. Saber usarla en sus aspectos, especulativo y práctico, será para nosotros una dedicación constante. Lo primero para aprehender el concepto que para nosotros debe tener eso que se denomina EDUCACIÓN FÍSICA. Esta problemática ya está incluida en la primera clase. Lo segundo para identificar al sujeto de la Educación, que es nuestro alumno, y conducirlo hacia la meta que le señala su destino y la sociedad.

Aunque cada ciencia, disciplina o conocimiento tenga una ubicación en nuestro Plan de Estudios, y determine en cada año de la carrera la exigencia a cumplir para alcanzar el subsiguiente, nada sería más nefasto que considerar a cada materia aprobada como una valla que, al ser traspuesta, deja ya de preocuparnos. Esta lamentable mentalidad formada en la mayoría de nuestros estudiantes es un viejo vicio que la escuela y el maestro no han podido desarraigar del todo, acaso porque, en muchos aspectos, ellos mismos hayan contribuido a fomentarlo. Nuestra formación profesional adolece de este defecto con una intensidad mucho mayor que la observada en otras profesiones. Ello se debe, sin duda alguna, a que no trabajamos con una parte del hombre, como la esfera intelectual o de la conciencia, por ejemplo, sino con el HOMBRE TOTAL. Difícil y compleja tarea que sin una formación superior sería inocua y hasta ridícula, salvo el caso de preferir el fácil halago de quedarnos exclusivamente con la esfera física y preparar bellos animales humanos para exhibirlos en las pistas, en los estadios y aun en los circos. De ser así, la frase de Summer nos alcanzaría una vez más.

Señalamos ya que la Filosofía precede a todo lo demás en nuestra formación profesional. Decía Kant que la Educación era el mayor y el más difícil problema que se le haya planteado al hombre, y nuestra profesión está dentro de ese problema. Aristóteles también decía que su "Organon", siendo un elemento de cultura general, debía conocerse antes de emprenderse el estudio de cualquier ciencia. La Lógica, como disciplina propedéutica, debe presidir todo pensamiento y todo acto inherente a nuestra labor educativa, tan plagada de opiniones absurdas y emociones inhumanas. La diferencia entre "doxa" y "episteme", no pierde su clásico sentido entre nosotros para poner distancia entre el dilettante, el instructor, el entrenador y el profesor superior. La Ética mostrará el camino a la conducta del nuevo educador físico para alejarlo del delirante afán del espectáculo, del espíritu comercialista que gobierna al dirigente y al pseudo aficionado y que corrompe a la juventud con el atractivo del dinero o el espejismo de una falsa gloria. Porque cuando faltan o se ignoran los fines en cualquiera actividad humana, fines racionales, éticos y estéticos, es el instinto quien pone los objetivos ancestrales de la especie, deshumanizando al hombre.

Sintetizando: la Filosofía nos enseña a conocer **QUE ES LA EDUCACIÓN y LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

• • •

Luego de esta problemática profesional, el "hacer" educativo nos enfrenta con la realidad de nuestro alumno. Y al decir "nuestro" no pretendemos derecho

de posesión sobre él, sino especificar la naturaleza especial del propio cometido, que es, en verdad, algo distinto del de los demás educadores. Ya hemos dicho que no trabajamos con una parte del hombre sino con el hombre total, si bien poniendo el acento en lo que es propia labor específica: La Educación *de y por* lo Físico. Además conviene advertir que en nuestro caso (y tal vez en otros) el concepto de alumno ha hecho olvidar la realidad hombre. El estudio descriptivo y analítico de ese alumno, en gran parte literario, diríamos, relega a la Antropología a un papel de mera ciencia de museo, y a la Biología y Psicología, hoy tan compenetradas, a disciplinas de investigación de pequeños grupos aislados. Parecería que lo ético y lo social, por otra parte, no incumben al educador con la misma fuerza que se le da a la Didáctica y, en especial, a la técnica uniformada y rígida que ahorra, aparentemente, tiempo y distancia.

La Biología Humana, término que reemplaza a la tan disgregada Antropología (Rivet hace seis clasificaciones, dejando a una de ellas, la Etnología, como la más posible sucesora del concepto original) es, sin duda, la que más contribuye a aclarar nuestra concepción de EDUCACIÓN DE LO FÍSICO. Las nuevas experiencias en el terreno de lo que podríamos llamar "la atomobiología" (desprendido de la física novísima), así como el concepto de "totalidad" e "interioridad", que superan ya al de "psicosomatismo", abren para nosotros perspectivas de estudio tan renovadas que el uso de las técnicas corrientes en Educación Física habrán de sufrir un vuelco singular. Al resurgimiento de las teorías médico-filosóficas de Hipócrates, parece seguir una inquietud por ciertas concepciones de Lamarck, en especial a esa Biología relacionada con la Geología y la Meteorología que el sabio francés concretó en la palabra "biosfera". Según ello, el hombre, más en concepto biológico que filosófico, no podría ser estudiado y, sobre todo, conducido al cumplimiento de sus auténticos cometidos, si se omite ese "medio influyente" que lo rodea que se llama suelo y atmósfera, que para el materialismo alemán, científicofilosófico, es tan decisivo como el contorno social y cultural que también lo influyen. Una vez más debemos señalar que nuestra concepción de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO interpreta acabadamente estos resurgimientos de doctrinas biológicas que tanta resonancia tuvieron durante la segunda mitad del siglo pasado. Los nombres de Lamarck, Saint-Hilaire, Darwin, Huxley, Haeckel, Spencer y Le Dantec, entre los biólogos "naturalistas", junto a los de Flourens y Claude Bernard (para citar la corriente fisiologista opuesta al materialismo científico) son expresión de que el hombre no puede ser estudiado fuera de su contorno natural, pues es, en sí mismo, naturaleza a la vez que ser espiritual.¹

Otro enfoque biológico que refuerza nuestra EDUCACIÓN DE LO FÍSICO lo constituye el estudio de la Genética. Las leyes mendelianas, aunque de aplicación problemática en el campo humano (más que todo por consideraciones lógicamente morales) nos abren un panorama de decisiva influencia en nuestra profesión. La investigación de la herencia, y su fuerza penetrante en lo que llamamos "condiciones" y "aptitudes" físicas, resumidas en el "valor biológico individual", nos hará desechar por empíricas y falsas muchas ideas enquistadas en la mente de tanto educador físico y muy particularmente en la pseudo ciencia del entrenador. Tal vez este extraordinario descubrimiento humano nos haga más prudentes (y también más modestos) en la fascinación desmedida que ponemos en la supuesta infalibilidad de la "técnica", el "estilo" y el "entrenamiento" del atleta moderno. Tal vez también seamos menos ampulosos en pronunciar ciertas frases que pretenden llevar a la Educación Física y al Deporte (sobre todo a este último) a la altura inaccesible que la ciencia jamás prometió. Frases que han trascendido desde la trastienda de los negocios de los dirigentes deportivos hasta los despachos de los gobernantes. Tomemos una al acaso: "el deporte

¹ Cuando estudiamos al pez fuera del agua, no estudiamos al pez, sino al pescado.

perfecciona la raza". Una verdadera conciencia científica nos haría ver que precisamente ocurre lo contrario, pues es la raza (y ello si es posible en este momento de la Humanidad hablar de "raza") la que perfecciona al Deporte. Pero decir esto último sería dejar en el aire las tan mentadas virtudes y milagros atribuidos, por ignorancia o intencionalmente, a este dios de las multitudes; aparte de producir la bancarrota de una de las industrias más conspicuas de nuestro siglo, sólo comparable (aun por el elemento humano puesto en juego) a la que en una época asumió el mercado de los esclavos. Si la frase es dura no puede, por otra parte, producir asombro entre nosotros, que más que "profesionales" debemos sentirnos Profesores; y nuestra misión consiste, precisamente, en dar al Deporte, como a la Gimnasia y los Juegos, el papel de agentes educadores, del que nunca debieron salir para convertirse en elementos perturbadores de la Educación y la Cultura.

Este enfoque biológico (o factor herencial) debe ser estudiado por nosotros en su aspecto determinativo del "biotipo". Porque cuando nos referimos a LO FÍSICO tenemos por delante la objetividad del hombre convertido en alumno, y ese hombre-alumno no puede ni debe recibir nuestra acción educativa sin la previa exploración íntima de su estructura biopsíquica, integrada por los factores denominados "genotípicos" (o factores herenciales) y "paratípicos" (influencia ambiental en él integrada). El equilibrio o predominio de estos factores concurrentes determinarán el "fenotipo" o "tipo vital" de la escuela constitucionalista. No está en nuestra misión ni en nuestros medios (en lo que se refiere a esta cátedra, naturalmente) profundizar estos aspectos de la Biología, pero sí señalarlos para acrecentar la importancia de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO. Pero la intención de estas breves referencias (que serán correcta y específicamente tratadas en la respectiva cátedra) está en convencer a los alumnos de este Profesorado que con la sola técnica gimnástica o deportiva nada habrá de conseguirse (seriamente tratadas, por supuesto) sin el estudio previo de la tipología en general y de los distintos biotipos en particular. Todavía quedaría por añadir que la Biología actual, en lo que respecta a la Biología Humana, tiende a alejarse del concepto mecanicista y del estudio aislado de funciones y órganos del individuo para determinar el valor hombre. El "psicosomatismo" es su certificación más acabada, ya que da valor al TODO sobre la significación de la suma de las PARTES. A este respecto, conviene transcribir lo expresado por el Profesor Dr. A. Portmann en una conferencia sobre "Los cambios en el pensamiento biológico", pronunciada no ha poco en Sankt Gallen: "Hoy el biólogo ya no acepta sin más ni más la afirmación de que un organismo sea una construcción hecha por células. Tiene que describir la realidad que está indagando y mantenerse firme en una nueva imagen de lo orgánico según la cual el organismo —el todo desconocido que haya de investigarse— se articula en los más distintos aspectos de formación, en unidades de grado más simple, de las cuales los órganos, los tejidos, las células, son sólo posibilidades. El biólogo se sirve hoy, con gran éxito, de los métodos de la física y de la química a fin de poder alcanzar también desde estos puntos de vista científicos una nueva visión de la realidad desconocida, de esa superior unidad que se experimenta como el TODO." Y luego esto otro: "Los adelantos actuales en el terreno de la biología débense, particularmente, a la actitud científica de mantener el pensamiento fijo en la consideración del todo, al hecho de que en todo análisis, en toda desarticulación, en toda descomposición de un proceso, el científico se está preguntando permanentemente, con vigilante conciencia, en qué realidad desconocido, el todo está incluido en el proceso vital que precisamente está estudiando en su aspecto individual. En este sentido, y sólo en éste, es lícito afirmar que el pensamiento del todo domina la investigación actual de los fenómenos vitales." Hasta aquí Portmann. Para nosotros, para nuestra misión de educadores físicos, la nueva visión que se abre

en el campo educativo, a través de esta Biología, no hace más que afirmar la necesidad de valorar el aspecto que nos pertenece de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO.

Sintetizando: la Biología nos enseña a conocer "la naturaleza" del sujeto de la Educación, que es el ALUMNO.

* * *

Una contribución particularmente interesante para nuestra profesión educadora es dada por la ciencia de las relaciones humanas, esto es, lo que genéricamente se conoce como Sociología. Y es particularmente interesante porque para nosotros el concepto y la definición de esta ciencia puede diferir de lo que corrientemente es aceptado. El fenómeno de las relaciones humanas ha sido explicado de diversas maneras según la especialísima formación intelectual, racional, emocional y hasta intuitiva de las personas que han asumido tal responsabilidad. Porque esas personas de distinto pensar son un producto o la consecuencia de distintos medios también; y al decir medios nos referimos al contorno natural y cultural principalmente, que los hace diferentes tanto en su manera de ser, ver y actuar (sobre todo actuar). Diríamos que aun los mismos sociólogos (por no hablar de los historiadores, filósofos, biólogos, psicólogos, educadores, etcétera) salen de un medio social que influye notablemente en cuanto su estudio y apreciación de las relaciones humanas. Ejemplo de ello lo constituyen las dos figuras máximas de esta ciencia: Emilio Durkheim y Augusto Comte. El primero encara el estudio de esta ciencia en concepto biológico, dividiéndola en Morfología Social, o forma exterior y material de la sociedad comprendiendo la estructura geográfica y el valor demográfico en el sustrato humano; y Fisiología Social, que comprende todas las manifestaciones vitales de las sociedades. El segundo se inspira en la Física, dividiéndola en Estática Social, que analiza las leyes del equilibrio de las sociedades; y Dinámica Social, que estudia las leyes de sus desenvolvimientos. Por otra parte, al sociólogo le resulta muy difícil estudiar y definir las causas íntimas y trascendentales de las particularidades que puede advertir en la sociedad de su tiempo (de su tiempo presente), pues debemos advertir que, si genéricamente la Sociedad es un concepto único, realísticamente puede haber muchas sociedades en un mismo espacio-tiempo. Además, la Civilización, término y concepto que se confunde e interacciona con el de Sociedad, determina sensibles diferencias entre las agrupaciones humanas, atendiendo a las características de los contornos ya referidos. Así hoy sabemos concretamente que hay en el mundo dos tipos de civilizaciones distintas y aun contrapuestas: La Occidental, que es la nuestra, y la Oriental. Osvaldo Spengler, en su magna obra "La Decadencia de Occidente", hace un estudio exhaustivo de causas, efectos, fuerzas y relaciones que determinan, según su opinión, el creciente ocaso de la nuestra. Su criterio es biológico naturalista, atribuyendo a las civilizaciones los mismos fenómenos de evolución e involución propios de los seres vivos. Arnoldo J. Toynbee, en su obra monumental de casi treinta años, "Estudio de la Historia", describe veintiuna civilizaciones, catorce de las cuales yacen en el cementerio de la Historia. Admite, asimismo, seiscientos cincuenta sociedades tribales. Utiliza los términos "colapso", "desintegración", "crisis" y "eterealización" para explicar en forma distinta (pues las causas de estos fenómenos son para él espirituales más que vitales) lo que Spengler advirtió en su tiempo. Las conclusiones de ambos coinciden en los hechos, si bien no en las causas, pues una sociedad es reemplazada por otra como una generación de personas a otra, o una primavera a un invierno. Hay un "ritmo" en las sociedades.

Todo esto nos hace ver que la Sociedad se halla siempre en continua mudanza y, ya que el estudio de las causas se presta a tantas y diversas opiniones

y teorías, los sociólogos modernos concuerdan en denominar esta serie de hechos fenoménicos con la frase más vasta y general de "signos de los tiempos", encerrando los discutidos factores desencadenantes dentro del término "estructura". Y con este término, tan usual en las matemáticas, establecen una conexión muy interesante entre sucesos aparentemente aislados pero que una nueva visión cosmológica, diríamos, ha demostrado íntimamente unidos. Hoy ya nadie discute, por ejemplo, que la Era Tecnológica ha influido, hasta dramáticamente, en el desenvolvimiento de nuestra Sociedad mundial; al punto que sería difícil, en muchos casos, hablar de "naturaleza dada", donde el hombre vive y trabaja; sino de "naturaleza tocada" (o modificada por él) donde, además, también sufre.

Esta visión panorámica de la Sociología tiene un objeto: averiguar en qué forma y en qué medida esta incipiente ciencia se relaciona, influye y es influida por la Educación Física. Porque nuestra labor docente está dirigida siempre a un sector numeroso de esta Sociedad y no a un solo individuo. Precisamente por no haber orientado la formación profesional de nuestra carrera en este principio es que la Educación Física sólo ha producido "entrenadores", en vez de profesores maestros. Sólo se trabaja con equipos, grupos "élite" y superdotados. La Educación Física Social es casi desconocida. Y ésa es nuestra verdadera meta. Nuestro país tiene hoy necesidad de esa Educación Física Social llevada a cabo, en primer lugar, por profesores que investiguen y que luego actúen como verdaderos conductores sociales. Por eso, por este hecho nuevo, es que es indispensable su formación universitaria superior; no meros técnicos. Mucho se ha hablado últimamente de "pueblo"; pero esta noción sólo ha sido encarada (y aplicada supuestamente) con concepto puramente político. Así es como se ha confundido, lamentablemente, pueblo con población, que no es lo mismo. Aquí cabe la bella metáfora de Plutarco que definía la Educación con los tres elementos indispensables que la configuran: una buena tierra, una buena semilla y un buen sembrador. Nuestra investigación debe comenzar por conocer cómo es esa tierra (material humano), pues con ello sabremos elegir la semilla (tipo de enseñanza) y, como consecuencia, tendremos el buen sembrador (educador).

Esta investigación de la "tierra de siembra" o material humano nuestro, no es tan fácil como parece. Los intentos hasta ahora realizados en Educación Física (pues hay estudios de esta índole que le conciernen en forma directa) han desembocado en un verdadero fracaso. Ello se debe a que se ha explorado sólo al "hombre presente" ignorándose al "hombre ascendiente", que está bajo su misma piel. Y no se puede hacer Educación Física (que es formar a ese tercer hombre que es el "hombre futuro") en base al mero conocimiento del "hombre presente", que es, a pesar de su realismo y objetividad, una abstracción dentro de una trayectoria. Las fichas fisicomédicas y las permanentemente discutidas "agrupaciones homogéneas" son lo único que queda de la investigación constreñida que ha realizado hasta ahora (al menos en nuestro medio) la Educación Física. Sólo en Medicina se concibe la historia clínica. Nuestro alumno, el que tenemos delante en el instante de la clase es, a la vez, toda una historia de sus ascendientes y el sustrato de su Sociedad. Hoy sabemos que ese alumno proviene de más de una matriz: la matriz genealógica y la matriz social. Nuestra técnica, nuestra didáctica y aun nuestra pedagogía de la Educación Física aparecen ciegas precisamente por carecer de esas bases investigadoras. Tal vez por ello nos entretenemos "haciendo campeones" o inventando "records". Tal vez, también, justifiquemos nuestra profesión, irónicamente diríamos, trabajando para la inútil exhibición y el intrascendente concurso atlético-deportivo. Ignoramos la afirmación de Carrel: "Cada individuo tiene su propia historia que en nada se asemeja a la otra persona. Representa por sí solo un tipo único del Universo." Esta frase tiene para nosotros una significación y una advertencia mucho más

aleccionadoras que para los otros educadores: **PORQUE TRABAJAMOS CON EL HOMBRE TOTAL.**

La Sociología Argentina, materia que figura en nuestro Profesorado, no sólo contribuye a completar eso que llamamos Cultura de la Educación Física, sino que nuestro Profesorado habrá de contribuir a completarla a ella misma. Esto no es una pretensión desmedida y absurda como podrían pensar quienes juzgan a la Educación Física a través del espectáculo comercialista o de las multitudes fascinadas por la "recordmanía". Esto es sencillamente una obligación de nuestro Profesorado Superior y uno de sus objetivos más fundamentales. La Sociología Argentina no es una disciplina literaria, sino, ante todo, una investigación del sentir argentino que tiene sus orígenes mucho más allá de los comienzos de nuestra emancipación y de nuestra independencia como Nación. Y puesto que así se dicta en nuestra Facultad, con la seriedad de una cátedra, hoy más que nunca necesaria para la formación del universitario, la responsabilidad del Profesorado Superior de Educación Física consiste en prestarle su más amplia colaboración en la esfera de su propia especificidad. Concretamente: a la "unidad política", que es el concepto sintético de "Nación", debe agregársele, y muy íntimamente, la "unidad cultural", que es la definición de "Pueblo". Nación sin Pueblo es una pretensión tan vana como decir "personalidad" sin "individuo" adentro. Pero en cambio se admite Nación con "población", donde la madurez de lo primero choca con la inmadurez de lo segundo. Dentro de estas analogías, es lo mismo que pretender aquella "personalidad" con el solo "individuo", y sin que éste haya sufrido previamente el proceso de ser "persona". Población es lo cuantitativo, es el número frío de las cosas agrupadas sin mayor preocupación que no sea el dato estadístico. Pueblo es, además de lo numérico, lo esencialmente cualificado. Toda Población debe necesariamente fraguar en Pueblo. No entenderlo así es propiciar el suicidio de la Nación por desintegración espiritual y física; de la misma manera que esos organismos minados por una enfermedad interior que, en principio, respeta los tejidos cutáneos dando apariencias de normalidad, pero que al final arrasa con todo.

La Étnica (hoy poco conocida y valorada) nos enseña que en todo país hay agrupaciones humanas que pueden clasificarse en tres edades colectivas: Pueblo Formado, Pueblo en Formación y Pueblo a Formarse. Esta clasificación, que menciona detalladamente el Dr. Santiago Feralta en un penetrante estudio acerca de "El aspecto antropológico del pueblo argentino" (*Revista de Policía y Criminalística*, tomo IX, núms. 42-43) es seguida de una comparación didáctica que se transcribe por su notable comprensión: "Podríamos compararlos con las plantas: unas son ya árboles, otras arbustos, otras están aún en vivero; unas necesitan renovación, mejoramiento, poda; otras, ayuda, nuevas plantaciones, riego, trasplante, injerto; las otras, simplemente cultivarlas. El remedio para todas es el agua, que aquí es la sangre de otros pueblos en forma de inmigración. La inmigración, por tanto, debe venir a entroncar con nuestros pueblos, no a reemplazarlos." ¿No hay aquí un planteo básico para dar solidez y autenticidad a nuestra Sociología Argentina mediante esa infraestructura étnica que nuestro Profesorado debe estar en condiciones de comenzar, por lo menos? ¿Acaso con estas breves reflexiones no llegamos a entrever que puede haber "naciones jóvenes con "pueblos viejos"? ¿Y esta intuición, impregnada de una cierta curiosidad científica, no nos lleva también a tratar de averiguar en cuáles de aquellas edades señaladas puede encontrarse hoy nuestro pueblo? La brevedad (pero asimismo la profundidad) de estos interrogantes no es óbice para predecir que nuestro Profesorado tiene una tarea mucho más importante que la de producir técnicos en gimnasia o especialistas en deporte; puesto que, sin dejar de lado esta labor subsidiaria (tan magnificada en escuelas e instituciones similares) lo importante está precisamente en investigar la calidad de la materia prima sobre

la que ulteriormente habrán de trabajar los técnicos a fin de lograr ese auténtico Pueblo que dé cuerpo y alma a nuestra Nación.

Sólo así la Sociología contribuye como ciencia en nuestra formación profesional y, al mismo tiempo, como Sociología Argentina debe recibir, a su vez, la contribución de nuestro Profesorado.

• • •

La Psicología es otra ciencia (o arte explorativo del comportamiento) que da valor innegable a la Educación verdadera y, por ende, a nuestra profesión educativa. Destacar aquí su importancia es obvio. Discriminar su polifacetismo (en el proceso de clasificar los tipos psicológicos), o su pluralismo (en cuanto las distintas escuelas habidas) tarea demasiado pretenciosa para esta cátedra. Sólo podríamos decir, para dar comienzo histórico a este enfoque, que ella (la Psicología) ha sido concebida, generalmente, de dos maneras: racionalmente o empíricamente. En el primer caso, el método empleado es metafísico; en el segundo, consiste en la "observación" y la "experimentación".

Pero el interés nuestro no es precisamente estudiar la Psicología (que para muchos es la ciencia más conspicua de las que Dilthey clasificó como "del espíritu"), sino tratar de extraer de ella los fundamentos, los conocimientos y las experiencias que den a nuestra profesión un auténtico rigor científico. Y no estaría de más agregar también (aunque se nos pueda calificar de pretenciosos) que aquel interés se desdobra en tratar de averiguar hasta qué punto y en qué medida la Educación Física puede contribuir a completar algunos de los aspectos de la Psicología. Por ejemplo, la tipología somática y las variaciones del comportamiento (que son fenómenos de nuestro campo de acción) es posible que sean más útiles de lo que parece si ponemos seriedad y dedicación en nuestro intento. Si toda ciencia tiene su propio método (y lo nuestro anhela, por lo menos convertirse en un aporte para la ciencia antropológica), nada puede extrañar que tratemos de elaborar un particular enfoque para la ciencia psicológica mediante los argumentos propios de nuestra profesión. Esto necesita, desde luego, una explicación más amplia. Si la Psicología nos permite conocer a nuestro alumno en la esfera de la animativo facilitándonos al mismo tiempo las relaciones de la enseñanza, es bien cierto, también, que cada ciencia, cada arte, cada saber, contribuyen recíprocamente a dar su tono a la experiencia psicológica; esto es, reflejar su aporte. Pues así como admitimos hoy, con Stanley Hall, que "nadie puede ser psicólogo si no es biólogo", también admitimos que las expresiones comunes de "psicofísico", "psicoespiritual", "biopsíquico" y "psico-somatismo" no sólo revelan la universalidad de lo psicológico en todo proceso humano, sino también el factor nutritivo de cada proceso para con ella. Esta interacción permite, asimismo, que cada disciplina que se propone realizar un particular enfoque del hombre recurra a una de las tantas facetas (la que más se aviene a sus propósitos) que la pluripsicología brinda generosamente; ya sea bajo la forma de escuelas, sistemas, ensayos o experimentos. La Educación Física, en este aspecto, ha tratado siempre de servirse (y no con acierto, muchas veces) de la Psicología, sin aportar nada útil a su inapreciable incidencia en todo lo relativo al conocimiento del individuo y la sociedad. Y es de advertir que la Educación Física, por el solo hecho de actuar sobre el HOMBRE TOTAL (lo que ya hemos definido como "corporeidad impregnada de dinamismo psíquico") está en condiciones de ofrecer insospechados campos de exploración para la ciencia psicológica. Desde hace mucho tiempo se ha venido sosteniendo que la Educación Física, mediante sus agentes instrumentales, como la Gimnasia, el Juego y el Deporte, constituye el factor principal de la formación del carácter. Pensamos que toda Educación (no sólo Física) debe contribuir, en su medida,

a esta característica humana. La adversidad, y su dominio por la voluntad, no sólo se plantea, en problema y solución, en las pistas o campos de juego. Hoy la vida ofrece múltiples escenarios de lucha en palestras que no son precisamente deportivas, y el carácter ha perdido la paternidad exclusiva del "agón" para obtenerla tanto en la escuela, en el taller, en el laboratorio o en la simple oficina. Sabemos de personas con verdadero "carácter" que jamás pisaron un gimnasio o una pista, como estamos conscientes de individuos con intensa vida deportiva que carecen de él. ¿Qué se quiere significar con esto? ¿Acaso que debemos negar la influencia caracterológica de la Educación Física? Todo lo contrario; pretendemos, con tacto y prudencia, poner las cosas en su lugar y dar a la Educación Física una nueva dirección que significa, después de todo, calar más hondo: enderezarla, antes de considerarla como factor formador del carácter, hacia la muy fundamental tarea de convertirla en una disciplina exploradora del "temperamento". Precisamente la frase de Stanley Hall nos brinda un punto de partida muy propicio, ya que si para ser psicólogo es menester antes conocer la Biología, una analogía bien estrecha nos advierte que para construir el carácter es indispensable conocer su base, esto es, el temperamento. Si lo primero, que es adquirido, pertenece a la Psicología, lo segundo, que es heredado, incumbe a la Biología. La Gimnasia, el Juego y el Deporte han sido considerados siempre (al menos en nuestro medio) como "actividades hacia afuera", con un utilitarismo generalmente intrascendente (más que immanente) y no como factores de "doble dirección". Diríamos que, con respecto a nuestra clasificación, sólo se los ha tomado como integrantes de la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO, sin comprender que antes están consubstancializados con la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO. A nadie se le ha ocurrido pensar que un gimnasio, o un campo de deportes, constituyen un laboratorio magnífico para el estudioso, no sólo de la especialidad, sino también de la Biología, la Sociología y, especialmente, de la Psicología. Las múltiples formas de la emoción y del comportamiento se manifiestan allí en la realidad más cruda. Un tipo nuevo de la investigación psicológica se abre en este campo mediante la exploración del comportamiento individual y colectivo, exploraciones que llamaríamos "verticales", más que "horizontales", las que en muchos casos, ayudadas por una hábil técnica gimnástico-deportiva, tocan al fondo temperamental haciéndolo desbordar. El reactivo está en el riesgo. No sería difícil, a título de ejemplo, repetir y comprobar la teoría de James-Lange, entre otras, que postula que los movimientos corporales "no acompañan a la emoción, pues son la emoción misma", y que "sin los datos somáticos la emoción no existiría".

Todo esto no hace más que acentuar la importancia de nuestro Profesorado, cuya misión (ya lo hemos dicho) no está en producir técnicos exclusivamente, sino investigadores del hombre vivo, física y espiritualmente considerado; del hombre que habita nuestro suelo y forma el Pueblo para que éste llene plenamente el concepto de Nación. Pero aún queda por agregar que nuestra labor, aquí en la Facultad de Humanidades, no podrá ser autóctona ni aislada, sino abierta a la renovación, la crítica, la protección y la colaboración con las otras disciplinas del espíritu. Porque, después de todo, nuestro modesto anhelo es dar al alma de las Humanidades el cuerpo obediente y hábil que necesita.

Sintetizando:

- La Filosofía nos enseña a conocer aquello que llamamos Educación y Educación Física.
- La Biología nos enseña a conocer la "naturaleza" de aquello que llamamos "alumno".
- La Sociología nos enseña a conocer y distinguir los fines cambiantes de la Educación.

- La Psicología nos enseña a conocer la esfera animativa del "alumno" y nos provee de los medios de relación de la enseñanza.

Estas ciencias, en el orden aquí establecido, constituyen sólo partes aplicativas en nuestra carrera, su propedéutica y su problemática, siendo la Técnica y la Didáctica artes subordinadas estrictamente a las mismas.

LECCIÓN IV

CRÍTICA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

GIMNASIA

Crítica de la gimnasia. El criterio antropológico de la gimnasia como prope-
dética de los métodos o modos actuales y futuros. La gimnasia antropológica
como hábito del hombre culto por sobre la gimnasia como snobismo.

No es un mero impulso comenzar este capítulo con una crítica. Es más bien una necesidad para despejar el camino que nos ha de llevar al fin propuesto, esto es: qué sentido propio debe tener para nosotros este agente dinámico de la Educación Física que se llama GIMNASIA. Y al decir "sentido propio", ya estamos indicando que no nos satisface ni el concepto ni la aplicación que de ella se hace en la actualidad. Por otra parte, si no recurriéramos al método crítico (ya que pensamos llegar a alguna parte) no podríamos hablar de GIMNASIA sino de "gimnasias". Y entonces esta tarea, que se supone docente, se transformaría en el simple menester del clasificador, que deja para otras mentes más capaces el estudio profundo y verdadero de lo que ha reunido. Pero con la diferencia de que un clasificador, a pesar de todo, colecciona especies y variedades dadas, existentes naturalmente, mientras que las "gimnasias" son creadas. Más bien ocurre aquí lo que en la trastienda de un vendedor de disfraces: una ridícula promiscuidad histórica puesta al alcance de todo el que quiere engañar burlescamente. Si el disfraz escogido, empero, le agrada más de lo necesario, termina por engañarse a sí mismo, diríamos, trágicamente. Con las "gimnasias" ocurre lo mismo, tanto en lo burlesco como en lo trágico. En lo primero porque no es difícil, para quien ejercite su sentido crítico, comprobar la existencia de conjuntos gimnásticos que aparecen disfrazados con ropaje de "ballet" (naturalmente que sin serlo), al lado de otros que prefieren hacerlo con la espectacularidad de "circo" (que tampoco es esto mismo). En lo segundo, porque no hacen más que acentuar el dramatismo que vive hoy la Educación Física Social, a la que no vacilan en poner como madre y protectora de tales extravíos. Bien dicen que la falta de personalidad impulsa al hombre a recurrir a las imitaciones para proveerse de alguna, aunque sea falsa. Lo que no conoce el imitador lo que no comprende, es que, además de subestimarse, no se siente capaz de aprender la lección: que la autenticidad es la consecuencia del esfuerzo constante por comprenderse a sí mismo. Estas reflexiones nos llevan a admitir (aunque nos pese) que en lo referente a este agente dinámico nos debatimos permanentemente dentro de un clima de mimetismos que bien puede compararse a aquel que sigue las fluctuaciones de la moda. Esta superficialidad nos aleja cada vez más del convencimiento serio y no un artículo de importación; que la investigación antropológica y étnico-autóctona¹ es la única y verdadera fuente de métodos auténticos, y que sin este punto de partida vanos serán los esfuerzos por alcanzar las formas superiores de las "gimnasias expresivas" y rigurosamente "artísticas". Es de lamentar este hecho entre nosotros, pues siendo la GIMNASIA una verdadera dis-

¹ Conocimiento de pueblo.

ciplina escolar, ocurre que se pretende alcanzar una "gimnasia literaria" antes de enseñar una "gimnasia abecedario"; pues el maestro del intelecto y el maestro del movimiento son, ante todo, maestros; y ninguna conciencia educativa sería dejaría de condenar a quienes, fascinados por la erudición pretendida en una minoría seleccionada, descuidaran la amplia misión de alfabetizar a la mayoría. Cuesta pensar que profesores competentes (como sin duda los hay en nuestro medio) se hayan dejado subyugar por este canto de sirena que, bajo la forma de equipos de "élite", vistos aquí y allá, sólo nos pueden mostrar un final de proceso y no un comienzo del mismo. Pues lo que allá es afinamiento de cúspide, no puede ser aquí amplitud de base.

Este diletantismo gimnástico hace suponer, con muy buen fundamento, el olvido del Hombre por el afán de las gimnasias. Y aunque tengamos muy buenos eruditos, aún seguimos lamentando la falta de preocupación por el conocimiento cabal de nuestro hombre psico-físico. Naturalmente que es posible que se conozca la gimnasia teórica para el hombre teórico, pero esto no es más que el canon del que se sirve el escultor, por ejemplo, para aprender las proporciones ideales de la figura humana. En nuestro caso, lo ideal no podrá ser alcanzado sin conocer antes la materia prima, que nos es dada y no fabricada por nosotros. Este es un aspecto que debemos considerar superado en aquellos países que han dado nombre nacional a métodos y sistemas consagrados, como el sueco, el alemán, el francés, el hindú, etc. El hecho de que tales formas o modos de trabajo hayan dado la vuelta al mundo imprimiendo sus características, más o menos adaptadas, a los países que los incorporaron definitiva o temporalmente, nos hace ver la profunda significación que hay que asignarle a las "coincidencias étnicas". Llamamos "coincidencias étnicas" (y no homogeneidad racial, término que puede resultar antipático y accesible a la polémica) a la relación que puede existir entre pueblos geográficamente distantes pero semejantes en cuanto a influencia climática y contorno cultural por común ascendencia, lengua o historia. Así puede admitirse un tipo de hombre que, aun prescindiendo de la pura concepción ecológica, mantiene en el medio espacio-tiempo una teledisposición, diríamos, para asimilar técnicas y modos de obrar singularmente coincidentes. Esta disposición, cuando es completa, asume un triple significado: afectivo, interpretativo y activo. Esto puede ser más claro (y más convincente también) si admitimos que la tal asimilación ofrece distintas intensidades según se trate de procesos puramente intelectivos o de relación físico-mecánica, como en nuestro caso. Traducir un verso de un idioma a otro exige, ante todo, el estudio profundo de ambos y el conocimiento de sus recíprocas relaciones idiomáticas. La participación cerebral es preponderante y queda grabada en letras, frases y oraciones sobre el papel. Pero declamar ese mismo verso reclama una impregnación temperamental muy singular, que no está dada por la fría erudición idiomática, sino por el sentimiento emocional de origen, el que debe ser trasvasado mediante la expresividad de órganos y funciones que le imprimen, precisamente, la tonalidad de origen. Y si aún, como en la "música" helénica, le agregáramos el canto y la mímica, el alma primigenia de la poesía debe asumir todo su esplendor de autenticidad para no quedar convertida en una burda imitación. Es que hay aquí un elemento psicofísico consubstancializado con lo espiritual que hace las veces de caja de resonancia, y, sin cuyo concurso, lo espiritual no podría ser expresado. La lingüística, como estudio e investigación antropológica, también nos prueba las diversidades orgánicofuncionales (es decir, la intervención de LO FÍSICO) que es menester tener en cuenta para identificar el origen del lenguaje de cada pueblo, o bien el origen de éstos mismos. Un español podrá escribir correctamente el alemán, pero en cuanto se resuelve a hablarlo, las diferencias que hemos llamado étnicas aparecen en todo su rigor. La importancia decisiva que nosotros hemos dado al término LO FÍSICO, definiéndolo como

una relación "órgano-movimiento-función" se pone una vez más de manifiesto al extendernos en estas consideraciones sobre la GIMNASIA.

Otro aspecto de este mismo asunto, que debe ser profundizado, es el que se refiere a la inquietud causal de los "creadores de métodos". Y al decir "creadores de métodos" pasamos por alto la simpleza, la ignorancia y la pedantería de aquellos que, sin una formación profesional o cultural rigurosas, lanzan al mercado producciones y artículos anodinos, para referirnos especialmente a los pocos pedagogos y hombres de ciencia que han actuado, dentro de la especialidad que estamos tratando, como auténticos conductores sociales. Asimismo, conviene distinguir, entre estos últimos, a los que han partido del estudio del hombre en relación con su medio para crear sus métodos y sistemas, de los que, en base a estos últimos, fueron, a su vez, "re-creadores". Esto es: una categoría de "propulsores" y una categoría de "continuadores". Pero el rasgo definitorio de estos personajes, que nosotros no vacilaremos en calificar de "históricos", no ha sido hasta ahora lo suficientemente estudiado en sus factores desencadenantes —diríamos—, y esto es un confuso problema que nos impide juzgar, no su personalidad, sino la trascendencia de su obra. Afortunadamente, hoy la biografía de los grandes hombres sale a la nueva luz de nuevas aportaciones de la ciencia, en que lo puramente descriptivo es reforzado (y hasta modificado) con las revelaciones de la psicología, la clínica retrospectiva y hasta la psiquiatría. Lo patológico individual (y lo psicopático) y las neurosis de origen social (crisis, guerras, epidemias, etc.) han influido más de lo que se supone en la propagación y dirección de la chispa genial de muchos benefactores de la humanidad. La tendencia actual de la ciencia, el arte y la filosofía, de considerar lo fenoménico dentro del panorama más amplio del concepto de "relaciones" y "estructuras", sobre las constreñidas leyes de causalidad, nos permite ver mucho más allá de lo que veíamos antes; y nos permite también, a nosotros, reconstruir las fuentes de investigación en Educación Física dotándonos de una nueva visión. Es por esto que si analizamos a Ling, a través de su obra, que hoy se conoce como "Gimnasia Sueca", y aun a él mismo como "Padre de la Gimnasia", no lo veremos ya como un pedagogo de la gimnasia ni como técnico creador de un método. Porque si esto es evidente, nos parece, a la vez, poco. En cambio lo veremos como teólogo y poeta, sensible como todo el que vuelca la mirada en derredor para aprehender las realidades del mundo, y encuentra que el pueblo de su patria, desvitalizado y decadente, busca una panacea vital, perentoriamente vital. Analizar la gimnasia sueca de Ling como la simple construcción de una técnica nueva del movimiento racional no es decir lo suficiente, tanto en cuanto a su personalidad como del sistema creado. Pero estudiar a ambos en la confluencia de las necesidades que impone el medio social y el momento histórico es, no sólo rendir la más amplia justicia al mérito personal sino también tener la oportunidad de extraer una valiosa enseñanza: la de que Ling, como "propulsor", fué un auténtico conductor social con el recurso de la Educación Física; y como técnico, un notable ensayista. Sus continuadores, liberados paulatinamente del problema social y étnico que constituyó, en su momento, ese factor desencadenante ya aludido, pudieron completar la faz técnica y científica de su obra sistemática, y aun perfeccionarla favorecidos por el continuo avance de las experiencias y conocimientos humanos. Cuando hoy se habla de la Gimnasia Sueca Moderna sólo puede haber autenticidad (y positivamente el beneficio que siempre se espera de la GIMNASIA) en aquel pueblo y en aquellos pueblos que "sintieron" inicialmente sus beneficios; y que posteriormente siguieron "sintiendo" acumulativamente el proceso beneficioso hasta poder permitirse, si se quiere, el lujo de adicionar fantasías y exuberancias artísticas o atléticas. En una palabra: sólo en los pueblos que siguieron, paso a paso, esa tradición gimnástica, la Gimnasia Sueca Moderna es educativamente útil y provechosa. En los otros, los que profesionalmente sólo ven en la gimnasia una moda cambiante que debe

ser exhibida permanentemente actualizada, ella ha de ser, por el momento, "el último grito de la moda". Porque no ven, o no quieren ver, que lo moderno, en este caso, es el pueblo sueco, cuyas características étnico-culturales quedan impresas en las manifestaciones que cada generación interpreta según un acervo común y tradicional.

Lo mismo podríamos decir de la Gimnasia Alemana si, en vez de analizarla como una técnica, la estudiáramos dentro de la "estructura" que comporta un momento histórico crítico, y un conductor social que, al interpretarlo, usa del recurso más a mano para contrarrestarlo. ¿No fué acaso el espíritu de revancha de Jahn, después de la derrota de Jena, el que promovió ese movimiento social por la gimnasia vigorosa que hoy se conoce como Gimnasia Alemana? Y así podríamos seguir analizando las distintas escuelas, sistemas y métodos que llevan una característica nacional definitoria, y cuyo factor causal debe ser por nosotros investigado para no caer en burdas imitaciones o ensayos que a la postre se abandonan para seguir otros fatalmente señalados con igual destino. Es contra este espíritu de imitación que nuestro Profesorado debe reaccionar con amplia firmeza. Y no sólo reaccionar para dejar demostrado que la imitación, en nuestro campo, es inoperante y hasta perniciosa, sino también para impulsar ese otro espíritu de investigación que tanta falta hace a nuestros educadores físicos, tanto en la GIMNASIA como en los otros agentes educativos.

Hasta aquí, todo lo expuesto no ha tenido otra finalidad que la de despejar el camino que nos ha de conducir al estudio de la GIMNASIA como agente dinámico de la Educación Física y que, según nuestra concepción, integra plenamente el aspecto de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO antes de manifestarse como factor de la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO. No ha de verse, a través de lo dicho anteriormente, que la GIMNASIA ha de tener su génesis, en cada país, en probables movimientos sociales o en supuestos y dudosos nacionalismos. Sólo ha habido la intención de hacer ver el origen de las gimnasias "nacionales" y sus distintos motivos de propagación, ya auténticos, o ya falseados por imitaciones que a nada conducen de no haber factores coincidentes históricos, sociales o sencillamente étnicos. Por otra parte, tampoco debe interpretarse que el estudio de la GIMNASIA es la misma cosa que la aplicación de la gimnasia, pues lo primero es una fundamentación antropológica, sólo accesible al especialista, que se traduce en una técnica experimental sujeta permanentemente a modificaciones; mientras que la segunda representa el "hacer" sobre el alumno real que en cada país, en cada pueblo y en cada región aparece con características distintas y a veces contradictorias. Pero es de advertirse que este alumno (o mejor dicho, hombre-alumno) es, ante todo y fundamentalmente, un *alumno-tipo*, vale decir, la síntesis o la representación viviente de un medio o comunidad con rasgos propios. Es lo que el gran matemático y sociólogo belga Quetelet define como "Teoría del hombre medio", considerada válida (y ya en forma de ley) por todos los biólogos y sociólogos que posteriormente estudiaron los caracteres anatómicos, funcionales y psíquicos tanto del hombre como de los animales y aún de los vegetales. De más estaría decir que en nuestro país, a pesar de no existir todavía un "mapa humano", encontraríamos, no un sólo "tipo-medio", sino varios, atendiendo a su gran extensión geográfica y particularísima formación étnica. Y esto nos hace ver la importancia extraordinaria que adquiere la GIMNASIA, cuando es usada con ciencia y prudencia, para impulsar un aspecto de la Educación Física Social; y asimismo su inoperante acción cuando se la toma (como en nuestro medio) como una moda que apenas es llevada por una minoría, por una "élite". Precisamente, y por faltar el primer argumento, es que la GIMNASIA ha perdido su carácter democrático, que es tal vez uno de los motivos fundamentales de su "invención" en la nueva era sociotecnológica que comienza a definirse a principios del siglo pasado. Podría hablarse de una verdadera dis-

locación del sentido de la GIMNASIA, pues además de la falta de ese contenido sociológico anotado, encontramos todavía otros absurdos, en esfera más reducida, pero no menos, por ello, lamentables. Uno de ellos es el haber tratado de divulgarla mediante el procedimiento de realizar concursos o campeonatos "nacionales", poniéndola en pie de igualdad con el Deporte. Vale decir que sin estar "arraigada", ya se la "consagra" pretendiendo febrilmente la "selección". ¿Qué se ha querido hacer con esto realmente? ¿Acaso un concurso de habilidades y destrezas físicas, realizadas con ajustamiento de conjunto, a semejanza de lo que ocurre con las coristas de un teatro de revistas? ¿Tal vez una falaz imitación de lo que acontece en ciertas academias de danzas, que para asegurar una clientela, o para renovarla, se ven obligadas a halagar a las madres mediante el recurso de esos interminables números artísticos de fin de año? ¿O, en todo caso, trasladar la fiebre de la "recordmanía" desde los estadios hasta los gimnasios? Una cosa es cierta en esta dislocación gimnástica: que los métodos o formas de trabajo han dejado de ser "medios educativos", rigurosamente adecuados a las diversidades etnopedagógicas, para convertirse en productos comerciales en los que el alumno-hombre —¡el que es base para la formación de pueblos y naciones!— es apenas presentado como un envase. Con lo que se advierte un nuevo dualismo: la Gimnasia por un lado y el Hombre por el otro; ambos como dos principios irreductibles que, en el caso de conciliarse, el Hombre debe subordinarse a la Gimnasia, y no ésta a aquél.

Con respecto a la "creación" y "selección" de métodos gimnásticos ocurre también un hecho singularmente curioso, puesto de manifiesto en los planes y lecciones de trabajo que los traducen: que parecen exigir un determinado tipo de alumno, ricamente dotado de aptitudes psicofísicas (a veces excepcionales), para interpretarlos debidamente sin hacerles perder autenticidad. Este hecho fué señalado ya, con penetrante agudeza, en un trabajo presentado por el Director de la Escuela de Educación Física de la Universidad de Otago (Nueva Zelanda), Dr. Philip A. Smithells, al Congreso Internacional de Educación Física de la Segunda Lingiada de Estocolmo (1949). Dicho trabajo, titulado "La Gimnasia en relación con el soma y el temperamento", y que versa sobre las experiencias que el Profesor Sheldon realizó en la Universidad de Harvard acerca de dicho asunto, hace notar la inclinación y la preferencia de los métodos actuales de gimnasia por utilizar (favorecer tal vez sería la palabra si no constituyera, como veremos, una redundancia) el tipo somático que Sheldon denomina "mesomórfico" (que relaciona con el tipo temperamental "somatotónico"). Ahora bien, este tipo, que en la expresión corriente se conoce como "tipo muscular" o "tipo atlético", es sin duda el que menos necesita de la gimnasia (sobre todo de la que es educativa o formativa); pero en cambio podríamos decir —y no hay en ello ironía— que es el tipo "del cual más necesita la gimnasia de espectáculo". Parecería, entonces, que la tendencia de la gimnasia actual fuera la de acercarse peligrosamente a las características esenciales del atletismo y los deportes competitivos; esto es, la "selección de los mejores", con lo que niega implícitamente sus propias características, que son básicamente generalizadoras y antagonistas. Que dentro de este proceso cuantitativo socializado se pretenda incluir lo cualitativo, es pedagógicamente descabido, siempre y cuando no se rompa el equilibrio cuantitativo en beneficio del segundo, pues esto desembocaría rápidamente en un criterio selectivo (minorías selectas). ¿Qué quedaría entonces del "espíritu" de la GIMNASIA? La respuesta no admite dilaciones: absolutamente nada, puesto que habría que considerarla como un deporte más, ya que estaría poseída por el espíritu de éste. Esto ya se percibe, ya se aprecia en los criterios manifestados en los propios torneos de gimnasia. No es una defensa para preservar o fortalecer tales criterios argüir (al menos entre nosotros, que carecemos de tradición gimnástica) que en los países más adelantados en la materia ésa es la tendencia predominante. Porque una lógica muy

simple nos hará ver que tal tendencia no es más que el resultado natural de un proceso cultural lento pero seguro que afecta una gráfica piramidal: primero fué una amplia base de proyección social; y luego fué adquiriendo, paulatinamente, elevación, hasta llegar a la cúspide. En esta cúspide, que no podría ser tal sin el permanente afianzamiento de la base, todo estaría justificado, y aun, si se quiere, tolerado, como se tolera un lujo o una extravagancia en la persona de amplia solvencia material o espiritual. El error de concepto está, pues, en dejar de apreciar la amplitud de base por la fascinación que ejerce la altura de la cúspide.

Todo esto trae aparejado el planteamiento de un nuevo interrogante: ¿es necesaria la GIMNASIA? Las alternativas que hemos delineado y el uso a que actualmente parece destinada obligarían a pensar que no. Pero una reflexión más profunda nos llevaría, también, a expresar que el primer pensamiento estaría acertado si admitiéramos, al mismo tiempo, que nuestra civilización debe ser desguamecida de todo cuanto tiende a buscar la comodidad del hombre, modificando, así, sus formas y medios de vida. El concepto que se desprende de esta palabra "comodidad" es bastante amplio y no siempre coincide con la significación de "felicidad". Pues existen personas que aún viviendo en plena comodidad distan mucho de ser felices; mientras que otras que carecen de aquella se hallan más próximas a esta última y sempiterna aspiración humana. Pero el sentido que damos aquí a la palabra "comodidad" se relaciona directamente con ese afán suicida del hombre por desprenderse paulatinamente de todo cuanto la naturaleza le ha provisto para subsistir como especie, como "hombre físico", y que él traslada científicamente pero inconscientemente (puesto que se puede ser ambas cosas a la vez) a los asombrosos recursos de la técnica. No sin cierta alarma por el porvenir de la Humanidad, este hecho singular ha impulsado a advertir a Alexis Carrel que "nuestra ignorancia de nosotros mismos ha dado a la mecánica, a la física y a la química el poder de modificar al azar las formas ancestrales de vida". Otro pensamiento del mismo autor que se destaca por sus patéticos relieves en su obra "La incógnita del Hombre", es el que sigue: "A cada rato, y por cualquier cosa, recurrimos a la fuerza mecánica: es porque hemos perdido la fuerza biológica." Es aquí, precisamente, donde la palabra "comodidad" adquiere, para nosotros, esa significación que queremos darle. Restarle al organismo esas características que le han dado forma y expresión a través de un largo pasado humano (y tal vez prehumano) no es comulgar abiertamente con el materialismo filosófico, puesto que el adoptar posiciones irreductibles y obcecadas en este terreno de la polémica nos alejaría del problema que estamos planteando. No se trata, pues, de un puro biologismo, o transformismo, contrapuestos a las doctrinas espiritualistas o metafísicas que nos llevarían a ser considerados —como educadores— adoptando uno de los extremos de ese dualismo que precisamente estamos combatiendo. La naturaleza especial del tema aquí tratado (el ser o no ser de la GIMNASIA) nos obliga a afirmar que si aquellas "comodidades" obtenidas por el abuso de la técnica siguen restando el buen uso del organismo, la GIMNASIA habrá de resurgir como una necesidad perentoria, como una ineludible compensación de esa forma de vida que hoy imprime la civilización. Y es precisamente este criterio y esta visión que ha impulsado a nuestro Profesorado a dejar de lado la moda y el auge de los sistemas imperantes, para encarar más racionalmente este agente dinámico bajo la forma de GIMNASIA PROPEDEUTICA (en realidad "gimnasia antropológica"), como integrante primordial de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO; dando con ello sentido y significación, pero en su oportunidad, a la GIMNASIA SISTEMÁTICA, que pertenece más bien a la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO.

Una breve fundamentación acerca de las diferencias e identificaciones existentes entre la GIMNASIA PROPEDEUTICA y la GIMNASIA SISTEMÁTICA

se impone ahora para aclarar la posición adoptada por nuestro Profesorado con respecto a este agente. La palabra propedéutica significa "introducción a una ciencia", y ciencia es, sintéticamente, todo conocimiento resultante de un trabajo metódico de investigación. Dado que nuestra aspiración consiste en hacer de la Educación Física una ciencia (y aun pretender alinearla junto a las que pugnan por intentar el cabal conocimiento del Hombre), toda disciplina integrante de aquélla debe tener rigor científico. Todo estudio relacionado con la GIMNASIA ha sido hecho dentro del espacio limitado de una técnica racional y experimental de los movimientos corporales, ya desde el punto de vista kinesiológico, fisiológico, higiénico, psicológico, ético y estético. A esto podríamos agregar lo que concierne específicamente al estudio de la historia de la GIMNASIA. Aunque la vastedad de estos tópicos podría desmentir —y hasta aparecer ridícula— la expresión de espacio limitado con que hemos calificado el desenvolvimiento del estudio de este agente dinámico, lo cierto es que cada uno de estos enfoques ha profundizado su análisis desde el punto de vista particular y exclusivo de su pertenencia, ignorando, o pretendiendo ignorar, los restantes. Ya hemos mencionado en otro capítulo cuál es la tendencia actual de la ciencia (o de las ciencias) de desechar todo especialismo unilateral para proyectarse sobre el TODO de lo que se está investigando. El polifacetismo desordenado que hasta hoy ha privado en el análisis de este agente ha conducido a ver sólo "gimnasias" (como ya lo hemos dicho), donde lo vulgar y lo disparatado alterna con lo científico y lo serio; de manera que quienes tienen por misión impartir una clase de gimnasia, que son los técnicos, carecen de unidad conceptual y, en la mayoría de los casos, obran siguiendo impulsos imitativos o intuiciones de bajo orden que les hacen equivocar el camino. Al advertir insistentemente que la GIMNASIA es para el hombre y no el hombre para las "gimnasias", no hemos hecho otra cosa que señalar ese camino auténtico y, más que eso, el comienzo del camino. Ahí está precisamente el punto de origen de toda investigación de la GIMNASIA. Pero con toda intención y franqueza debemos señalar también que ahí nace precisamente otro error. Conviene destacar este hecho recurriendo a un ejemplo: nadie hace un camino donde nadie ha de transitarlo, como no se construye un puente fluvial donde no hay un río. Así podremos decir, y asombrarnos, de que si la GIMNASIA representa un camino, este camino ha perdido su origen. Y no sólo ha perdido su origen, sino que la prosecución ilimitada del mismo también está haciendo perder su finalidad, su dirección, el punto preciso a llegar por él. ¿Será necesario decir ahora que el punto de origen es el hombre psicofísico y el punto a que se pretende llegar deberá ser el hombre total? ¿Será necesario también aclarar que nuestra GIMNASIA PROPEDEUTICA tiene su origen legítimo en el primero, y que la GIMNASIA SISTEMÁTICA, partiendo de ese origen, habrá de esforzarse por contribuir (y sólo contribuir) a lograr lo segundo?

Este "hombre psicofísico", que estudia preferentemente la Antropología Física, tiene para nosotros un interés particular desde el punto de vista de la GIMNASIA PROPEDEUTICA. Porque aparece como el punto de origen, no sólo de las técnicas prospectivas de la Educación Física que utilizan, en su recorrido, el recurso de la GIMNASIA SISTEMÁTICA "hacia" la educación del hombre total, sino también de las técnicas retrospectivas que nos ubican en un aspecto de la investigación aún no contemplado debidamente en la GIMNASIA. Diríamos que existe un movimiento hacia adelante (sobre el que se ha desplazado todo el interés del educador), y un movimiento hacia atrás (en el que está faltando el investigador). Sobre este último es donde la GIMNASIA PROPEDEUTICA halla su más interesante campo de observación para servir de base a la SISTEMÁTICA. Y aunque dentro de esta faz antropológica resultara un tanto inusitado hablar de movimientos gimnásticos ontogenéticos y filogenéticos (siguiendo la ley formulada por Haeckel), no lo es para nosotros si, siguiendo paralelamente la doctrina de este discutido sabio, echamos una mirada sugestiva

al ordenamiento técnico de los llamados "esquemas gimnásticos". Veremos en todos ellos que no faltan las "posiciones de partida" y aun grupos o familias de ejercicios que afectan actitudes y movimientos propios de los seres que nos preceden en la escala zoológica. Tales las posiciones de "decúbito", "arrodillada con manos apoyadas" (banco), "suspendida", etc., que remedan la morfología arquitectural de ciertos peces, reptiles, aves, mamíferos cuadrúpedos y hasta monos trepadores. De donde un "esquema gimnástico" viene a ser como un "repaso" filogenético, y a la vez ontogenético, de las especies y del hombre mismo. Esto permite suponer, con buen fundamento, que aún existen en el hombre viejas estructuras psicofísicas que será necesario mantener y entrenar para que sirvan de apoyo y receptáculo a las más elevadas funciones del pensamiento que hacen del "homo" primitivo el Hombre Racional y Espiritual de nuestros tiempos. No en vano, por otra parte, afirman los antropólogos que el hombre físico no se halla aún adaptado a la actitud erecta, punto de origen de aquellas excelencias mentales y espirituales cuyas herramientas son la mano y el lenguaje. La biología y la medicina nos informan de continuo acerca de enfermedades y afecciones originadas precisamente por esa inadaptación a la posición erecta, pues si los mecanismos del equilibrio están ya desarrollados para mantenerla, la parte visceral aún responde, en gran mayoría, a las exigencias de una larga y antigua posición horizontal. La observación y la reflexión acerca de la evolución (o progresión) de la aptitud de la marcha en el niño avala estos comentarios, lo que ha dado lugar a la teoría que se conoce como "progresión filogenética de la marcha".

Todo esto no hace más que confirmar la importancia que nosotros atribuimos a la GIMNASIA, y en especial a la GIMNASIA PROPEDEUTICA que abre un amplio y positivo campo de investigación antropopedagógico de indudable interés para todo educador. Repetimos: para todo educador.

LECCIÓN V

CRÍTICA DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

Crítica del juego y del deporte. Persistencia del componente instintivo psicológico de estos agentes y variabilidad de sus expresiones según la edad. El niño a través del juego y el juego a través del niño: ludagogía y ludoterapia. El deporte como reactivo del temperamento por sobre el deporte como formación caracterológica exclusiva. Deporte emoción y deporte razón. Enfoques críticos.

EL JUEGO

A la característica artificial de la GIMNASIA, que constituye una réplica y una compensación necesaria a esa otra característica artificial impresa a las formas de vida actual (según Krapf, "nuestra civilización competitiva"), debemos anteponer en este capítulo el rasgo natural del JUEGO, que es fisonómico del ser total del niño. Esto significa una expresividad a la vez vital y anímica que surge de esta "interioridad" sin la cual el niño no sería propiamente niño. Por esto mismo debemos tener sumo cuidado, al analizar el JUEGO como expresión peculiarmente infantil, de no caer en esa tendencia hacia el dualismo que es, asimismo, una particularidad de la mayoría de los educadores y pedagogos demasiado analistas. Porque imaginar al niño a través del JUEGO, es cosa bien distinta que imaginar al JUEGO a través del niño. Los teóricos de la Educación aunque autores de páginas sublimes, han sido más felices en la tarea de despertar vocaciones que en la misión de formar realmente educadores. La discriminación entre filósofo, pedagogo o educador (que por supuesto no corresponde aquí) ha dado lugar, por un lado, a una imponente construcción dialéctica entre la que se pierde, muy a menudo, el que debe enfrentarse con el alumno de verdad, no imaginado, sino real, en el presente que está viviendo; pero al mismo tiempo ha servido para desencadenar, en cada época, esa reacción que al disponer sus fuerzas no sólo las mide con las opuestas, sino que entre ambas producen esa resultante geométrica que puede ser medida con el instrumento de la experiencia, en este caso. Para nosotros, el JUEGO es también una resultante, pero una resultante del esfuerzo del niño para expresarse vitalmente como naturaleza viva que tiende a su máximo, y la canalización y regulación de esa energía biopsíquica mediante los recursos educativos que en cada época, en cada momento histórico, en cada aspiración social, se estructura para lograr una distinta concepción del Hombre. Hasta qué punto esa energía vital y mental cruda que arrastra el largo pasado humano (y tal vez prehumano) ha de ser contenida o canalizada, no lo ha de determinar el esquema que se estudia teorizando en el libro de excesos pensamientos, tanto como en ese otro libro permanentemente renovado (corregido y aumentado se dice literariamente) que representa el "niño-alumno" del presente, al que hay que saber abrir e interpretar para conocer, no sólo lo que tiene adentro, sino también lo que trae, lo que arrastra. Discutido o no, este concepto, sin embargo, no podrá ser negado como el enfoque particular y específico de un nuevo educador, como debe ser el educador físico que pretende formar este Profesorado Superior de la Facultad de Humanidades. Para nosotros, y para los demás, debemos insistir en lo que ya

hemos dicho anteriormente: que trabajamos con el HOMBRE TOTAL. Y en el caso del JUEGO, este hombre total (en ciernes todavía) ofrece la ventaja de brindarse a la observación mediante un recurso que está más a nuestro alcance que del de los demás educadores.

Dijimos que no es lo mismo imaginar al niño a través del JUEGO que imaginar a éste a través de aquél, y esto merece una explicación. En primer lugar, la expresión "imaginar" (descontando que gramaticalmente es un verbo) está tomada en el sentido que pedagógicamente es familiar al educador formado en las disciplinas ideales de los tratados y de los textos de estudio, más que en la realidad del niño que en cada parte (pueblo, geografía, cultura, religión, etc.) es distinto. Dicho sin ironía, esto resulta tal vez más fácil; aunque tampoco quedaría mal admitir que es más cómodo. Pero esta aparente facilidad se torna dificultosa en extremo cuando de la teoría debe pasarse a la práctica; y entonces el "niño-alumno" aparece terriblemente incomprensible. El educador no entiende al educando, y el educando no entiende a su educador. ¿Podría insinuarse que hay aquí uno de los tantos motivos que hacen decir a muchos sociólogos que nuestra Educación está en crisis? Ese mismo defecto de imaginar al niño a través de una literatura científica o pedagógica, que pudo ser real o directa al autor, pero que aparece irreal e indirecta al lector estudioso, es el mismo que se repite cuando pretendemos imaginar al JUEGO a través de ese niño, también imaginado a la distancia; juego que indefectiblemente debemos aplicar, en distintos repertorios, al "niño-alumno" de verdad. Entonces ocurre que así como el educador de formación literaria pugna por introducir al alumno real en la página o el texto de estudio, el que lo hace jugar trata de introducirlo en un juego que no siempre se adapta a sus características biopsíquicas o temperamentales. Sin duda esto ha de ocurrir toda vez que, entre el inmenso repertorio de juegos, la imaginación del educador, estimulada en forma indirecta (en este caso una literatura descriptiva de aquéllos) elige los que más se avienen con la predilección que siente por un determinado autor o con las características especiales de la escuela donde se ha formado. Esta desconexión con el "niño-alumno", por identificación con un determinado repertorio de juegos, es lo que llamaríamos "imaginar al niño a través de una imagen del juego". Pero una cosa bien distinta es "observar al niño que juega" para imaginar el tipo de juego que éste crea, o, por cierta similitud con alguno de los del repertorio que el educador posee, el que aparentemente elige. Diríamos entonces que el JUEGO sale del niño, porque es un integrante biológico y psíquico de éste y no una adherencia que le impone el educador; y ya tendríamos aquí el otro enfoque que hemos expresado como "imaginar al JUEGO a través del niño". Es esto último, pues, lo válido para el educador aunque no lo sea para un técnico que enseña la manera de jugar. Esta conclusión es tan importante, que deberemos retenerla para cuando tengamos que hacer el análisis del DEPORTE.

Este examen del JUEGO a través del niño nos permitirá extraer dos conclusiones:

1³ Que, en condiciones normales, el binomio NINO-JUEGO es inseparable, y, por lo tanto, se opone al dualismo NINO-JUEGO.

2³ Que el JUEGO, como integrante vital y mental del niño, se transforma en expresión de su "interioridad"; debiendo, en este último caso, y bajo condiciones psicopedagógicas bien planeadas, convertirse en factor educacional importante.

Pero, a su vez, estas dos conclusiones nos permiten extraer, para nuestra labor profesional y educacional, principios o fundamentos claves en Educación Física:

a) Que entre las numerosas y variables acepciones que ofrece la palabra JUEGO, sólo es válida para la Educación Física la que atañe íntimamente a la energía vital y mental del niño expresada en "actividades" de ese orden.

b) Que el JUEGO es, ante todo, y en primer lugar, un dato fenomenológico para el investigador en Educación Física, que debe resolverse en una etapa "aporética" rigurosa, previa a toda sistematización de los juegos que significan, en última instancia, un recurso educacional importante para el educador en Educación Física.

c) Que aun en cada juego, cada "niño-alumno" (o cada grupo homogéneo) impone tempranamente sus características étnicosociales heredadas, hecho que no debe pasar inadvertido para nosotros, que somos educadores en "un pueblo en formación". La etnología nos enseña, por otra parte, que los niños de distintos países tienen formas peculiares de juegos impuestas por tradición o cultura.

d) Que aun dentro de nuestro país pueden apreciarse estas características que denominamos acertadamente "regionales".

e) Que para nosotros no es siempre válido ajustar los juegos a las edades cronológicas, como se hace en las escuelas, sino que está en nuestra misión de futuros investigadores estudiar y proponer las edades infantiles escolares (edad lúdica) en cada región o lugar donde se aprecian diferencias étnicosociales que pueden dar pistas para encarar todo tipo de enseñanza.

Esta introducción al capítulo JUEGO que estamos tratando, ha tenido la finalidad de ubicar al estudiante de Educación Física en el umbral del referido agente dinámico mucho antes de proceder a su estudio específico como tal, que ya correspondería a su erudición estrictamente temática. Asimismo, se considera necesaria para encarar más tarde el capítulo correspondiente al DEPORTE, que no debe estudiarse como una mera técnica sino como una prolongación del JUEGO dentro del campo educacional. Cabe ahora referirse al JUEGO en sí. Etimológicamente deriva de "JOCUS", voz latina que significa "acción de jugar", siendo su derivación semántica la que corresponde a "diversión o ejercicio recreativo sujeto a ciertas reglas, en el cual se gana o se pierde"; y luego se abre en heterogéneas significaciones, ya rectas o metafóricas, que nos alejan del estricto terreno educacional. Así se habla de "juegos de naipes", de "azar", de "manos", de "pelota", de "luces", hasta desembocar en verdaderos juegos deportivos y florales. La definición que más se aviene con la posición adoptada por nosotros, puede ser extraída de la "Enciclopedia de Educación Infantil", dirigida por Ralph Winn, que lo hace así: TIPO FUNDAMENTAL DE OCUPACIÓN DEL NIÑO NORMAL. Aquí se advierte la preocupación por evitar toda dispersión conceptual retrotrayendo su síntesis a un auténtico "paidocentrismo". Una correcta manera de estudiar el JUEGO (como actividad humana) es la de asignarle un pasado, un presente y un futuro. Así lo encara la citada Enciclopedia al tratarlo bajo la forma de las distintas teorías que sobre él se han vertido. Naturalmente que esta cronología se refiere a la averiguación del JUEGO como "interioridad" del niño, como expresión biopsicológica, más que a la historia de sus manifestaciones y modalidades en el medio espacio-tiempo. Según ello, el JUEGO fué investigado primero por los fisiólogos y naturalistas antes que por los psicólogos y sociólogos. Sin duda esto tiene mucho que ver con la madurez de las ciencias y sus posibilidades de observación e investigación del hombre. Entre las teorías más notables de los pertenecientes al primer grupo, citaremos a la conocida como de la ENERGÍA SUPERFLUA, construida por Heriberto Spencer (1820-1903), célebre biólogo, filósofo y sociólogo, representante del positivismo inglés dentro de la doctrina científica de la evolución de las especies. Según este sabio, el JUEGO "es la descarga agradable y sin finalidad de un exceso de energías". La observación ha permitido comprobar, sin embargo, que

esta supuesta energía superflua no es óbice para que el juego continúe una vez liberada; y que por el contrario, este agente dinámico puede, en ciertas ocasiones, restablecer la fatiga y aun recuperar energías. Estas objeciones fueron hechas por Lazarus y Steinthal, quienes, adoptando un punto de vista opuesto, postularon la teoría del DESCANSO, en base a que con la recreación es posible equilibrar la fatiga nerviosa de una parte del sistema que trabaja, por otra que ha permanecido en descanso. K. Groos, notable por sus experiencias sobre el juego comparado entre el niño y animales jóvenes, aparece como un conciliador entre ambas teorías. Admite que se complementan, y pone el ejemplo del estudiante que, luego de un exceso de energía mental que deriva en fatiga, el juego obra como un descanso de la mente a medida que las reservas motoras (antes no tocadas) entran en acción. Pero el mérito de Groos está en su propia teoría, que denomina del EJERCICIO PREPARATORIO, fundamentándola en la observación y la experiencia hechas sobre animales jóvenes (gatos, perros, cabritos, monos, etc.). Define su teoría diciendo que "el juego es un ejercicio de preparación para la vida y cada especie desarrolla mediante él algunas virtudes específicas que más tarde le ayudarán a subsistir". Vale decir que el juego es, a la vez, retrospectivo en cuanto sus potencialidades congénitas y aun filogenéticas, y prospectivo en cuanto las actividades específicas de cada especie animal. Este punto de vista es apoyado por los naturalistas embanderados en la doctrina de la evolución y selección de las especies, desde Lamarck hasta Haeckel; no siendo extraño para nosotros este enfoque que, aunque discutido, da valor y apoyo a nuestra concepción de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO.

Una variación de miras, que es complementaria de estas teorías, lo constituye el aporte de los psicólogos. Ya K. Bühler reclamaba el análisis estrictamente psicológico de esta cuestión, aduciendo que las teorías fisiológicas no eran suficientes para desentrañar y agotar, por sí solas, a la misma. Es de advertir aquí que la lucha entre biólogos y psicólogos ha llegado actualmente a su fin, pues el apasionamiento puesto en juego fue motivado, más que por convicciones doctrinarias, por egoísmos muy humanos en la militancia de cada ciencia del hombre. La frase de Stanley Hall, ya citada por nosotros en capítulos anteriores, de que "nadie puede ser psicólogo si no es biólogo" es demasiado aleccionadora para extendernos en otras consideraciones. Karl Bühler dice que el juego "proporciona placer funcional" más que apetitos físicos, y que este placer funcional es motivado por la oportunidad de un "trabajo creador del pensamiento puesto en el juego". Asimismo, Charlotte Bühler extiende esta idea en la consideración de que el juego, en su maduración, desemboca en el trabajo. El concepto de "motivación" aparece ya como un argumento decisivo en el JUEGO. Esto da motivo, por otra parte, a la intervención de un nuevo aporte (tal vez el más moderno) con la teoría psicoanalítica de Freud. Aquí encontramos perfectamente definidas las relaciones del presente con el pasado, a través del juego. Para Freud, el juego es una "corrección de la realidad insatisfactoria". Esto quiere decir que toda impresión dolorosa (trauma psíquico) puede hallar su liberación mediante el juego que la repite. Podríamos hablar de un desbloqueo del síntoma angustioso que el juego canaliza y dispersa sin el contratiempo de la censura, puesto que todo juego infantil se expande en una fantasía, y la fantasía no admite censuras. Otro acierto freudiano que escapa a nuestra misión pero que no deja de tener cierta relación con ella, sobre todo como investigación, es el aspecto ludoterapéutico del juego, que reemplaza, en los niños, a los clásicos métodos de interpretación de los sueños o de la dialéctica introspectiva. Pues como el juego es "el lenguaje natural del niño", el terapeuta experto puede hallar, en su expresión más honda, tanto un diagnóstico como un tratamiento. El diagnóstico representaría el pasado; el tratamiento, el futuro. Pero es precisamente en estos dos aspectos donde el educador puede hallar sugerencias pedagógicas, puesto que jugando de cierta manera (provocada) un niño puede ex-

presar su temperamento y, a la vez, su disposición mental y afectiva, estructuras básicas para orientar su educación respetando su peculiaridad, hecho que no siempre se tiene en cuenta. Y volvemos a encontrar aquí el pasado y el futuro del juego, puesto que el presente está dado en el niño que se dispone a jugar.

Quedaría por analizar aún, respecto de este agente, una clasificación del JUEGO (o de los juegos) atendiendo a sus características intrínsecas y extrínsecas, que en último término servirán para su puesta en práctica en los alumnos (o por los alumnos). Admitiremos que existen tipos de juego, no obstante haber advertido que originariamente sólo ha existido una tipología del "niño-alumno" que juega. Y no sólo advertiremos la existencia de esta tipología infantil (morfo-psico-fisiológica), sino también, dentro de cada biotipo, los fenómenos auxológicos que determinan una alternante clasificación de aquéllas, pues el factor étnico y herencial es modificado por el medio circundante, sea éste el natural (clima, región, etc.) o artificial (alimentación, clima familiar, educación, etc.). Pero volvemos a repetir que toda educación debe respetar escrupulosamente lo peculiar individual para ser tal, y el juego es un medio excelente de exploración en este sentido. Por esto mismo nos parece más adecuado —y más pedagógico también— antes de clasificar los juegos por su estructura propia, mencionar aproximadamente (y sólo aproximadamente) las edades que entran dentro del concepto de niñez, que según los pediatras se extiende hasta los 14 ó 15 años. Pues la personalidad infantil en el niño de 1 año, que *vive en su propio mundo* y se comunica sólo con movimientos, es totalmente distinta del de 3, que ya tiene *contactos sociales* y se comunica mediante el lenguaje, o del de 6, que es un *elemento de la maquinaria escolar*, y diferentes todos ellos del niño mayorcito, que ya *puede tomar sus propias decisiones*. (W. Wolff, "Introducción a la Psicología".)

Al respecto de la clasificación de juegos, nosotros habremos de circunscribirla al límite en que éstos pierden paulatinamente el rasgo primitivo que le da el propio niño en su espontaneidad; pues a partir de allí, el elemento convencional, imperativo o reglamentado, cobra valor sobre lo espontáneo, cayendo en otras clasificaciones que desembocan en el juego predeportivo y deportivo, que ya corresponden a otro capítulo. Por lo tanto, y encontrando valores de excepción en la clasificación moderna que hace Roger Caillois en su notable trabajo "Estructura y clasificación de los juegos", lo incorporamos como texto de estudio para esta clase. (Para una mayor y mejor documentación, recurrir al citado trabajo, publicado en el número 12 de la revista "Diógenes".)

EL DEPORTE

Para examinar este agente será indispensable despojarse previamente de todo apasionamiento personal y realizar un esfuerzo para evadirse del clima marcadamente "agonístico" que caracteriza a las multitudes actuales, que parecen reemplazar al "homo sapiens" por el "homo ludens". El conocido filósofo de la cultura, Jean Gebser, al inaugurar un ciclo de conferencias trascendentales, comenzó con estas palabras: "Quien haya de emprender algo nuevo en cualquier esfera del saber y espera que ello tenga un carácter fundamental, tendrá que comenzar por aclarar el sentido de dos nociones dadas. Estas dos nociones son espacio y tiempo. Sólo quien sabe en qué lugar se halla y en qué corriente temporal se encuentra, tiene por un lado una base segura donde apoyarse y por otro el sentido de la distancia que lo separa de su propio tiempo." Pues bien, nada nos oculta, siguiendo a Gebser, que en este capítulo habremos de emprender algo nuevo, de carácter también fundamental para nuestra profesión como es el intento de examinar el DEPORTE desde un ángulo que significa, prácticamente,

"ponerlo en cuestión". Completando la frase, añadiríamos que nos encontramos formando parte de un Profesorado Superior de Educación Física moderno, ubicado en las Humanidades, y por eso mismo la corriente temporal que nos envuelve abarca todas las épocas en que el Hombre, volviendo la mirada hacia sí, se descubrió distinto de lo que la Naturaleza lo hizo (indispensablemente para existir), porque intuyó, asimismo, una razón de esa existencia. Esto no quiere decir, por supuesto, que la intención de nuestro estudio (en el agente que estamos tratando) no nos lleve aún más lejos en el pasado humano; pero sólo será a los fines de explorar los cimientos sobre los que la cultura clásica y contemporánea han levantado ese monumental edificio que ya lleva veinticinco siglos de existencia y que, según el decir de muchos investigadores penetrantes, ofrece ya síntomas de querer desmoronarse. Por lo menos, y para quienes están alertas en este difícil campo de la Educación y la Cultura, ya comienzan a verse, a través de peligrosas grietas y muros que van quedando desnudos, las primitivas estructuras que sólo dieron solidez y apoyo (puesto que eso, y nada más que eso, concierne a su cometido) a la serena belleza y significado de su estilo. Tampoco ha de pasar inadvertida para nosotros esta "crisis en la educación", que nos toca bien de cerca por la supuesta especialidad que nos atribuyen, como diferencia específica de un género de educación propio. Y si decimos "crisis en la educación" en vez de crisis de la educación, es porque estamos conscientes de que, por lo menos, hay una parte de ese todo que nos concierne; si bien no separada, por haber ya admitido la noción de totalidad o estructura en la consideración de las cosas que atañen al hombre y su mundo. No ha de parecer extraño, entonces, para quienes consideran (porque también otros lo consideraron) al DEPORTE como un elemento de Educación y de Cultura, que lo analicemos, no sólo como elemento de formación de aquellas, sino también de "expresión", puesto que lo que se expresa no hace más que señalar, en última instancia, tanto el valor intrínseco del agente formador, como la manera y la oportunidad, feliz o desgraciada, de administrarlo con ese propósito.

Una tan vasta tarea, que sólo en su exposición descriptiva abarcaría volúmenes, nos impone la brevedad y la síntesis representadas por "enfoques" deliberadamente elegidos para suscitar la discusión, hecho éste que contribuye a dar, a nuestro Profesorado, una fisonomía especial. Empezaremos, pues, por el primer "enfoque", que llamaremos etimológico y aun semántico.

La palabra DEPORTE no tiene la antigüedad que generalmente se le atribuye. Proviene del provenzal DEPORT y del francés DÉPORT, que a su vez traduce la más anterior inglesa SPORT. Su sentido general corresponde a lo que los franceses denominan "Amusement" y "Récréation"; los ingleses "Sport" y "Pastime", y los italianos "Diporto" y "Sollazo". Si tuviéramos que determinar un rasgo o una virtud común (o por lo menos predominante) en el sentido de estas palabras, veríamos la persistencia de lo que es esencial en el JUEGO: alegría, diversión, representación de algo ficticio que está fuera de la vida corriente, y que por lo mismo se toma como un disfraz inofensivo en la intención consciente o subconsciente de "ser de otro modo". Naturalmente que esto sería su fondo, como una vivencia del JUEGO, al que se agregarían, pero sin anular del todo, los otros cometidos esenciales de este agente que desembocarían en la competencia, en el "agon" de antigua data. En su interesante trabajo "Estructura y clasificación de los juegos", Roger Caillois esboza muy acertadamente esta derivación, llamando PAIDIA al primer estado y LUDUS al último componente. PAIDIA es "fantasía ingobernada", mientras que LUDUS es "sometimiento gustoso a convenciones arbitrarias". Hay aquí un crecimiento y una diferenciación exactamente paralelos al desarrollo que se advierte entre el niño y el joven. A medida que decrece PAIDIA se acrecienta LUDUS. Pero en ambos persiste la carencia de "todo interés material o utilitario". Un trabajo de mayor profundidad.

puesto que abarca un panorama que excede el análisis del JUEGO-DEPORTE, en sí mismos considerados, para proyectarse a sus manifestaciones en las relaciones humanas, sean culturales, artísticas, religiosas o bélicas, lo constituye el "Homo Ludens" de J. Huizinga, publicado en 1938. El rasgo más saliente se advierte en la fuerte tonalidad "expresiva" del DEPORTE y en que, como toda expresividad, no sólo busca manifestar algo interior del hombre, como necesidad, sino también relacionarse, mediante él, con sus semejantes. Así lo entiende también el psicólogo holandés F. J. J. Buytendijk, como asimismo Eliseo Reclus, que estudiaba a los pueblos por sus deportes.

Pero lo que nos interesa aquí, y particularmente en este "énfoque", es, además del origen de la palabra, la derivación de su sentido que las distintas épocas han impreso en ella, separando el núcleo de PAIDIA del de LUDUS o, dicho en otros términos, lo que se mantiene como infraestructura natural biopsíquica y lo que se agrega como aporte cultural. Ese límite es, por supuesto, convencional, pero debe ser dado por nosotros por así exigirlo nuestra formación profesional. Lo intentaremos recurriendo a una lógica ingenua que, después de todo, llega a un resultado dentro de ese convencionalismo aceptado. Siguiendo a Groos en su teoría de los "ejercicios preparatorios", sabemos que el JUEGO es una manifestación instintiva, común al niño y a los animales jóvenes. No causa extrañeza decir que un cachorro juega, en igualdad de sentido con que juega un niño. Pero es inadmisibles decir que un animal practica deportes. Esta ingenuidad, sin embargo, debería aceptarse más seriamente a fin de evitar esa peligrosa intromisión del DEPORTE en los dominios naturales del niño escolar, como viene ocurriendo muy a menudo. Pues no obstante los avances de la biología y de la psicopedagogía, al niño se le sigue despojando de esos "derechos" tan elocuentemente proclamados en tanto congreso de pediatras y pedagogos; al punto que ya aparece bien visible el paralelismo de dos abusos contemporáneos: preparar tempranamente al escolar para el "torneo" de los exámenes y adiestrarlo para las "pruebas" de los campeonatos deportivos. Por muy loables (aunque ingenuas también) que sean las aspiraciones de arrancar al niño prematuramente de la vida instintiva para ubicarlo en el sitial de la razón, queda mucha naturaleza en él para impedirlo o, en otros casos, para recobrar inusitadamente sus derechos. La frase de Herder, de que "el hombre es el primer emancipado de la Naturaleza", bien podría ser menos pretenciosa si en vez de "primer emancipado", hubiese admitido, más modestamente, que tal vez fuera "el más emancipado". Pero para el asunto que estamos tratando, acaso sea más útil seguir a la investigación que no a la inspiración, y comprender por qué K. Buhler y W. Koehler afirman que entre un niño de diez o doce meses y un chimpancé no existe, mentalmente, gran diferencia...

Por lo que hace al origen de la palabra y a la antigüedad que hoy se atribuye a su contenido, debemos admitir una circunstancia curiosa que es causa de una verdadera confusión. Pues es muy común referirse al DEPORTE entre los griegos como algo creado por ellos con esa denominación, cuando que, tanto la palabra como su pristino significado, no son ni de su tiempo ni pueden haber formado parte de su necesidad, inquietud o recurso cultural. Ya hemos visto que la palabra DEPORTE es posterior al helenismo, y que su sentido primordial está en la "diversión" o "entretenimiento". Como no sea que un nuevo sentido implícito interprete algo así como "jugar a lo que los griegos tomaron muy en serio" (como naturaleza y como razón) no vemos la posibilidad de aceptar que históricamente se admita que los griegos "hicieron DEPORTE". Más correcto sería decir que los griegos practicaron su GIMNASIA (de gymnos -gymnazo -gymnasia: ejercitar), que los dorios utilizaron con fines guerreros y los atenienses para completar su sentido de "belleza". Porque GIMNASIA CLÁSICA tiene su equivalente relativo en DEPORTE MODERNO. Pero clásicamente, el DE-

PORTE careció de existencia. De donde al hacer la derivación gramatical (derivación significativa) de GIMNASIA CLÁSICA al DEPORTE MODERNO (que en cierto modo puede aceptarse) se ha pretendido retrotraer este mismo DEPORTE a la época de los griegos. Y aún hay más: el significado original de DEPORTE (diversión, entretenimiento) tampoco parece respetarse mucho en la actualidad, ya que se lo impregna demasiado con el ideal agonístico de la primitiva Grecia, y hasta se lo adorna con el otro ideal de la época de Platón. De manera que nuestro DEPORTE actual ni es, rigurosamente hablando, "gimnasia griega", ni "deporte-origen".

El siguiente cuadro sinóptico nos ilustrará más objetivamente sobre esto dicho:

Latín	{ DIS / PORTARE: Llevar de un lado a otro.	} DEPORTE
Inglés	{ "sports" (céltico).	
	{ "sport": deporte - broma - burla - divertirse - jugar.	
	{ "pastime": pasatiempo.	
Francés	{ "desport" (prov. "deport" - "déport").	} DEPORTE
	{ "amusement": diversión - entretenimiento.	
	{ "récréation": recreo.	
Italiano	{ "diporto": pasatiempo.	
	{ "soffizzo": pasatiempo.	

En consecuencia, queda planteado para nuestro Profesorado un campo de investigación sumamente interesante, con respecto a este agente DEPORTE, en el aspecto etimológico y semántico. La brevedad de este "enfoque" (y sus posibilidades) lo limita exclusivamente a su planteo, señalando los detalles más significativos para un estudio más profundo.

El segundo "enfoque" podría llamarse Antropobiológico y se refiere a la forma corporal y sus movimientos funcionales en relación con las actividades físicas atlético-deportivas. En realidad presupone un intento (y nada más que ello) de incursionar en las tan discutidas teorías "evolucionistas" y "transformistas" del siglo pasado, pero circunscriptas a la recíproca relación con las ejercitaciones físicas que son de nuestro dominio y especialidad. No se nos oculta, en consecuencia, lo riesgoso de tal cometido y la prudencia con que habrá de ser llevado para no salirse del tema estrictamente profesional.

Según los neodarwinistas anglosajones de las escuelas de Haldane y Simpson, la evolución es casual y se orienta por factores mecánicos. Esta teoría se aviene, en principio, con lo que en Educación Física denominamos "ley del uso" y "ley del desuso", relativas a la influencia del ejercicio corporal sobre los organismos en formación, formados y en declinación, que han dado origen a las técnicas gimnásticas y deportivas. Para el evolucionismo, el cuerpo del hombre no es nuevo, sino que cada una de sus partes tiene su historia, habiéndose producido este desarrollo filogenético (y ortogenético) desde lo fundamental hacia lo accesorio. Ya en el capítulo correspondiente a GIMNASIA hemos dicho que toda clase o esquema gimnástico, analizado agudamente con visión filosófica naturalista, no era más que un repaso filogenético desde el pez hasta el homo sapiens. Así hemos identificado las "posiciones de partida" de "decúbito", "sentado", "arrodillado", "supendido" y "de pie" o "erecta". El objetivo perseguido consistía en poner en actividad viejas estructuras musculares y psíquicas que aún sirven para dar seguridad y apoyo a la actitud "erecta", propia del hombre. Técnicamente, las actividades atlético-deportivas comprenden lo que denominamos "ejercicios funcionales", y éstos consisten en correr, saltar, trepar, arrojar,

etcétera. Ahora bien: en concepto de los evolucionistas, éstas no son otra cosa que "actividades de la raza" (o del género humano) que en su persistencia a través de los tiempos han dado la actual estructura al cuerpo del hombre. No es nuestra intención recurrir arbitraria o solapadamente a aquella teoría, o parte de la misma, que pueda avalar las propias argumentaciones en lo referente a este asunto; sino, como ya hemos dicho, identificar relaciones en las que la propia Educación Física, a su vez puede contribuir a reforzarla. De donde, en cierto modo, la Educación Física no sólo es beneficiaria sino también contribuyente. Por otra parte, en el aspecto que estamos tratando, no entra la concepción evolucionista religiosa de Agassiz, ni la doctrina mendeliana o de las mutaciones de De Vries y Bateson. En cambio, existen muchos puntos de contacto con la explicación lamarckiana de la lenta transformación del cuerpo como producto de una necesidad que crea hábitos (hábitos de movimiento sobre todo); y también con la darwiniana en lo referente a "selección" y "lucha", aunque en estos casos, naturalmente, no se trataría más que de una selección y luchas deportivas. Precisamente aquí es donde tendríamos que aclarar el equivoco (ya mencionado en otros capítulos) de considerar al DEPORTE, lisa y llanamente, como un factor preponderante para "perfeccionar la raza", puesto que a lo sumo (y según nuestro criterio) este agente, cuando es socializado con criterio, sólo contribuye a "mantener" las características psicofísicas de los "pueblos", haciendo que éstos no degeneren por falta de ejercitaciones pedagógicamente administradas. Con lo cual se prueba que no queremos aparecer ridículamente como lamarckianos y darwinistas puros, sino como prudentes educadores que vuelven la vista hacia los campos de la investigación científica en procura de fundamentos cada vez más sólidos para su formación profesional. Hemos insinuado que la Educación Física, en cierto modo, puede contribuir a reforzar ciertos aspectos, también, de esas teorías. Y aunque modestos, estos aportes tienen el valor y la ventaja de no haber permanecido exclusivamente en el *a priori*, sino contribuir a las revelaciones que concienzudamente pueden extraerse del *a posteriori*. Esto quiere decir que si las teorías evolucionistas carecen de una observación estricta por la imposibilidad humana de comprobar procesos que demandan millones de años (de los que sólo dispone cómodamente la naturaleza), un cierto aspecto de los mismos, y en forma, naturalmente, reducida, puede apreciarse con la investigación precisa de detalles que la puesta en práctica de los agentes de la Educación Física puede dar. En el caso del DEPORTE, por ejemplo, las modificaciones y transformaciones producidas sobre el órgano y la función que el entrenamiento está en condiciones de provocar, pueden ser tan útiles como las enseñanzas y similitudes que se advierten en el estudio de la Embriología para apoyar la ley biogenética de Haeckel, para poner otro ejemplo. La hipertrofia muscular del tren superior de los aparatistas, pesistas y luchadores, en contraposición con las piernas de los esgrimistas, ciclistas y andadores; el desarrollo notable de la capacidad cardiopulmonar de los corredores de fondo y de los nadadores; y aun las asimetrías morfológicas de los especialistas del atletismo, dicen bien a las claras que entre los factores que los lamarckianos denominan "caracteres adquiridos por la influencia del medio" es posible incluir el ejercicio físico. Solamente que aquí las cosas se presentan con la brevedad de un esquema, y que a la ley de la necesidad (como proceso impuesto por el largo pasado y progreso humanos) que crea hábitos, se agrega la ley del ejercicio como razonamiento para no degenerar físicamente. Esta ley del ejercicio, desglosada por nosotros en una ley del *uso* y otra del *desuso*, tiene también su explicación en el campo de la experiencia científica, como lo ha demostrado Houssey al comprobar, alimentando gallinas con carne, que a la sexta generación el intestino aparece notablemente acortado. Naturalmente que al poner este ejemplo no estamos ni siquiera insinuando que nos fascina demasiado ese aspecto de la teoría de Lamarck que afirma "la herencia de los caracteres adquiridos" (hecho que tampoco debe discutirse aquí), sino apenas la constancia de caracteres adquiridos (más pro-

piamente "características psicofísicas") mediante las ejercitaciones físicas, que deberán precisamente ser repetidas por cada generación y con un propósito definido: evitar la degeneración biológica. Sólo así, y bajo este aspecto, recurrimos al aporte del evolucionismo, al que dotamos de una nueva faceta relativa a la herencia, no ya biológica, sino notoriamente "cultural". "Quien descuida los ejercicios físicos pierde capacidad", nos ha dicho Fritz Kahn, y habremos de insistir en este hecho para reforzar la posición de este Profesorado, que no persigue el *acrecentamiento* de esa capacidad como una exaltación de minorías, sino como una *educación conservadora* en la mayoría o, dicho en nuestros términos, propugnando una Cultura de la Educación Física.

El tercer "enfoque" habrá de referirse al aspecto psicológico del DEPORTE, aunque también correspondería decir "caracterológico". Comenzaremos tomando como punto de partida la frase de Ribot: "El deporte rige la emocionabilidad, pero no el razonamiento." La elección de esta frase no indica, ciertamente, una verdad absoluta, puesto que podrá ser objetada por aquellos que pretenden elevar el DEPORTE a la categoría de una ciencia. Pero aparte de que sólo nos referimos aquí al deporte activo de la dinámica corporal (o deporte atlético), excluyendo aquellos que, como el ajedrez, se dirigen exclusivamente al orden mental, la circunstancia de citar el pensamiento de un psicólogo cuyo interés es también el nuestro, nos facilita la tarea que nos hemos impuesto: juzgar el DEPORTE a través de la psicología sin más pretensiones que las que se desprenden de un simple "enfoque". Ya la inquietud del especialista en Psicología, si halla de interés este campo de experimentación, dará la extensión y profundidad necesarias al tema; pero nuestro interés radica en encender la chispa para desencadenar la polémica alrededor de este agente, considerado hoy como bien de cultura, desde un ángulo poco conocido o por lo menos no lo suficientemente penetrado. Y la frase de Ribot, concretamente referida al DEPORTE, nos abrirá el camino.

Ya hemos establecido que nuestra misión educadora, en la esfera de lo anímico, no podrá ser completa sin la exploración previa de lo que es "naturaleza" en cada individuo. La peculiaridad individual psicósomática es hoy aceptada por biólogos y psicólogos, y no hay razón para que ella sea ignorada u omitida por el educador. La circunstancia de que trabajamos con el HOMBRE TOTAL agudiza aún más nuestra misión, que no puede estar circunscripta a la aplicación de técnicas indiscriminadas para extraer o seleccionar aquellos individuos que encajan exactamente en esos moldes técnicos. De ahí que la exploración del temperamento sea previa a la supuesta adquisición del carácter que tan reiteradamente se atribuye al DEPORTE, y sin tener en cuenta, a veces, lo que es heredado y lo que es adquirido. Si bien no puede ser negada, bajo ciertas condiciones, la acción constructora del carácter mediante la práctica deportiva, la exagerada y exclusiva prédica de esta virtud formativa ha hecho olvidar otra característica también implícita en esta actividad lúdica: la de que es un excelente reactivo para explorar el temperamento individual. Tal vez este aspecto sobrepase al otro en veracidad y autenticidad, pues ya hemos establecido, al comentar las distintas teorías y experiencias hechas sobre el JUEGO, que tanto éste como el DEPORTE tienen un componente común en la emoción. La emoción, según las distintas teorías psicobiológicas, no es un fenómeno aislado, "sino conectado con las más variadas manifestaciones orgánicas" (Wolff). Por otra parte, su significado recto vendría a ser "movilizar", o "poner en actividad todo el organismo". Además "es un desequilibrio", es decir, que parte de un estado teórico de normalidad psicofísica y psicoespiritual, que es roto por motivaciones o incentivos en interacción, que van desde lo moderadamente aceptable hasta las pasiones incontrolables y funestas. Mouchet sostiene que "la vida afectiva humana con su rico contenido de emociones, sentimientos y pasiones, asienta invariablemente sobre el suelo vital del instinto" y que "siendo el hombre el ser

más ricamente dotado de instintos, resulta el de más rica vida emotiva". Esto está de acuerdo con la teoría de Mc. Dougall de que "la emoción no es otra cosa que el aspecto afectivo de una reacción instintiva", y es la otra faz de lo postulado por William James, para quien "todo objeto que excita un instinto provoca una emoción". Como vemos, la relación emoción-instinto es muy estrecha, y esto, a su vez, establece la relación que buscamos con la definición de Ribot acerca del DEPORTE.

Con respecto al menor contenido de razonamiento que atribuye Ribot, en su frase, al agente que estamos tratando, tendremos que hacer algunas referencias para no caer en el pecado de la parcialidad. Y es con este propósito que recurrimos nuevamente a Mouchet para definir ahora a la razón. Según él, "la razón es la inteligencia (o facultad de comprensión) en su manifestación más elevada en cuanto mediante el uso de la palabra y la capacidad de abstraer y generalizar llega al concepto. Del concepto, por inducción y deducción, se llega al razonamiento y, en las personas de más cultura, a la Lógica". Pero debemos ajustar nuevamente nuestro estudio a la consideración de los deportes corporales y no a los mentales, que si tienen algo de común es sólo en el aspecto "competitivo" (lucha entre adversarios); o para ser más claros, los que pertenecen realmente a la Educación Física y los que, por no intervenir el conjunto orgánico, se van alejando de ella. Sólo así podremos interpretar la frase de Ribot, que podría ser negada inobjetablemente por un ajedrecista, mas no del todo por un atleta. Hasta es posible que si nos decidiéramos a medir la preponderancia de los factores emocionales e intelectuales en la mayoría de los que hoy calificamos como "deportistas" (participantes activos y pasivos), y recurriéramos para ello al simple y objetivo procedimiento de observar su comportamiento, nadie sería capaz de desmentir a Ribot. Pues conviene aclarar que éste se refería al DEPORTE y no a los tipos de deportistas considerados como personas. Porque para él el DEPORTE es un factor desencadenante de la emoción, y aun el intelectual que se diciera a su práctica intensiva no podría substraerse a que en un punto culminante de la acción su inteligencia fuese anulada completamente por la emoción. Y este hecho no sólo se comprueba en los participantes activos (actores), sino también en los espectadores, pues todos parecen nivelarse en ese trasfondo humano desbordado que tan magistralmente describen Le Bon y Gasset. Bien se ve, por otra parte, que estamos aquí aludiendo al DEPORTE practicado como competencia llevada a sus extremos agonísticos, tal cual hoy es dado apreciar en cualquier parte del mundo, sea en escenarios o en las escuelas. Hasta podríamos decir, con un poco de ironía, que ningún educador estaría de acuerdo con Ribot... hasta el momento en que se introdujera él mismo en su frase dejando de razonar por imperio de una emoción deportiva. Con lo que ya podríamos establecer que si la razón y la emoción pueden competirse en condiciones muy difíciles de equilibrio educacional, supuestamente teórico, en la práctica suelen aparecer como contradictorios y hasta antagonicos. Pues aun mismo en los casos en que una "buena educación deportiva" hace aparecer a un practicante como un ejemplo de dominio, serenidad y cerebración, no sabemos hasta qué punto podrá mantener esa postura en las alternativas de una competencia difícil, en la que se le exige mucho más de lo que hasta ese entonces ha podido acumular en forma de reserva física y mental. Para un observador sagaz no habrá quizás un solo caso en que al final no llegue a comprobar, en cualquier deportista inteligente, ese desborde del temperamento que es condición de todo el que se siente inclinado a las prácticas deportivas.

Pero hasta aquí sólo hemos analizado a la razón de una manera muy superficial, puesto que nos hemos referido a uno de sus derivados, como es el razonamiento. Hemos dejado de lado lo ontológico para encarar su dinámica, y ésta ha sido encerrada dentro de una actividad que, como el DEPORTE, admite

apenas una parte de ella o, lo que podríamos llamar "razonar dentro del DEPORTE". Muy distinto habrá de ser si, colocándonos fuera de él, nos refiriéramos a "razonar acerca del DEPORTE". Pues en el primer caso se alude exclusivamente al practicante, y a la manera desenvuelta o no con que puede razonar una jugada o un acto, por ejemplo, sobre los que puede influir la emoción en forma tal que hasta llegaría a anularla. Pero en el segundo, se trata de formular un raciocinio, de recurrir a una operación intelectual, de índole discursiva, que es lo que hemos llamado al principio "poner al DEPORTE en cuestión". No hay duda que en este sentido hay materia para extenderse en forma casi ilimitada, pero debemos convenir en que éste es el aspecto que más debe interesar al profesor superior de Educación Física. Precisamente la definición de Mouchet (que nos resulta propicia por provenir de un psicólogo y alienista que cuestiona sobre psicología vital) afina el razonamiento en una Lógica, y ésta abre a nuestro Profesorado una perspectiva poco común en el análisis equilibrado de los agentes dinámicos que, como el DEPORTE, sirven tanto para educar como para exaltar, y en esto último, justo es decirlo, mucho más que para lo primero. La lógica aplicada al DEPORTE, por ejemplo, nos haría ver lo absurdo del "record", que a la luz de este "enfoque" psicológico desemboca siempre en una "recordmania". Esta misma lógica, aplicada a la psicología del DEPORTE, nos hace ver, asimismo, que el valor de este agente no está precisamente en el papel que tan reiteradamente se le asigna de formador del carácter, sino en el de un poderoso reactivo para explorar los temperamentos individuales, que constituyen la base imprescindible de aquél. Como consecuencia, las pseudo ciencias atribuidas a la técnica, al estilo y al entrenamiento, no son más que simples tanteos perisféricos donde los aciertos se deben más a las disposiciones individuales de los practicantes, que a la relativa eficacia de los métodos, por lo general empíricos, utilizados por técnicos, entrenadores y aun profesores de formación unilateral y poco profunda. Lógica es también la que descubre y pone de manifiesto una apreciable cantidad de equívocos que es interesante exponer aquí, aunque más no fuera que para ser ratificados o rectificadas por una consciente y meditada investigación.

Pero esta nueva exposición corresponde al cuarto "enfoque", que denominaremos "crítico", siendo, en realidad, una continuación del anterior. Para conformarlo sintética y claramente, nos valdremos de una dialéctica en que la refutación lógica a lo postulado abre un camino para la investigación ulterior. En consecuencia, procederemos así:

POSTULACIÓN 1ª — "El deporte perfecciona la raza."

Crítica: Aunque el concepto de "raza" carece de realidad actual (y por lo tanto es discutido, y aun negado), la Biología establece que "raza es el grupo de seres dentro de una especie, dotado de caracteres hereditarios que lo distinguen de los demás". Las razas humanas se establecen sobre características físicas como el color de la piel, color y forma del pelo, forma del cráneo, grupos sanguíneos, etc. La psicobiología racial está recién en sus comienzos. Como se ve, la frase es insostenible; pero si se quiere significar que el deporte *perfecciona* las características físicas de un grupo racial o subracial con tendencia a transmitirse "por herencia", diremos que la ciencia actual niega la herencia de los caracteres adquiridos (en este caso las aptitudes deportivas). El mismo Lamarck concebía esta herencia cuando lo adquirido era una necesidad vital que impregnaba todo el ser. En nuestro caso, a lo sumo podríamos admitir que el deporte social podría *mantener o conservar* (nunca perfeccionar) las características orgánico-funcionales de un pueblo, siempre y cuando en *cada generación* se atendiera por igual, y para todos

sus habitantes, un régimen medido de ejercicios físicos. Esto significaría una "herencia cultural" y no una "herencia biológica o diferencial".

POSTULACIÓN 2ª — "El deporte proporciona salud y vigor."

Crítica: Esto es evidente en el deporte racional, el que se halla dentro de la Educación Física. Pero en el "deporte fin", también llamado "deporte-récord" o "deporte olímpico", es cuestionable. Por lo general es menester poseer salud, vigor y condiciones innatas para intervenir en esta clase de deporte, lo que es exactamente a la inversa. De lo contrario habría que creer que el que bate un "record" es el más sano y vigoroso entre los demás, lo que es todo un absurdo. Y a veces ocurre un hecho curioso: se ha comprobado, fehacientemente, que *estados excelentes de eficiencia física pueden obtenerse aun en presencia de importantes deficiencias orgánicas*. (Ver los trabajos del Dr. William H. Welch sobre "Adaptación orgánica en los procesos patológicos" [1897] y el estudio del Dr. Ernest Jokl acerca de "Educación Física y Medicina", expuesto en el Congreso Mundial de Estocolmo [1949].)

POSTULACIÓN 3ª — "El deporte construye el carácter."

Crítica: No cabe duda que ello debe ocurrir así, pero este agente no es el único factor formativo del mismo en la exclusividad un tanto ingenua que se le otorga. Dentro de ciertos sistemas educacionales (en general los sajones) el deporte es un contribuyente más que se estructura pedagógicamente en un *todo de formación humana*. En este sentido es útil advertir la diferencia notable que existe, para un pedagogo de verdad o un estudioso de la Educación Comparada, entre un estudiante inglés y otro norteamericano. El juicio habría de ser categórico: una es la obra de arte inspirada en auténtica tradición. La otra es su imitación. Obvio sería comentar el resultado de otras imitaciones llevadas a cabo por países de pueblos distintos que aún no han comenzado la tarea previa y fundamental de su "introspección étnica". Con respecto al deporte, ya hemos visto nosotros que antes de utilizarlo como factor constructivo del carácter, debe usarse para explorar el tipo temperamental dominante; pues en estricto sentido educativo (que se basa en lo psicobiológico) no se debe hablar de "carácter" sin atender previamente a las alternativas del "temperamento".

POSTULACIÓN 4ª — "El deporte faculta las relaciones entre las naciones."

Crítica: Es ésta una frase encomiable con trasfondo romántico. La realidad prueba a cada instante que el deporte competitivo es un reactivo de nacionalismos peligrosos. Basta apreciar el estrépito que la prensa en general promueve alrededor de un triunfo deportivo atribuyéndolo al país a que pertenecen los atletas intervinientes, para convencerse, como decía Stanley Hall, "que los juegos de competencia fuerte son el equivalente moral de la guerra". Y en la guerra, el país vencedor impone su bandera en el mástil donde antes estuvo la del vencido, mientras resuena su himno como canto de victoria. Una ceremonia semejante se aprecia en los Juegos Olímpicos Modernos, donde el honor nacional está muy por encima del sentimiento de confraternidad. Pues este anhelo de confraternidad, si es auténtico, tiene otras formas menos discutibles y peligrosas, en el intercambio científico, artístico o literario, por ejemplo, para no hablar aquí del que promueven las embajadas diplomáticas. El impulso "agonístico", que a lo sumo podrá ser un arte de la disputa,

jamás podrá ser disfrazado del todo con bellas intenciones románticas o aun generosas, cuando la psicología del individuo y la psicología social han demostrado, tanto en la clínica como en la psiquiatría, la peligrosidad de los instintos y emociones que bullen en el fondo del alma humana. Por otra parte, una seria investigación histórica también nos hará ver que lo que llamamos "ideal olímpico" no existe en los tiempos presentes, pues para ello tendríamos que creer en una mitología chocante a nuestro positivismo, o bien crear una "raza humana" cada vez más difícil y utópica. Porque el origen de los Juegos Helénicos está en su "piedad religiosa" y en su orgullo racista (o panhelenismo). Una cosa es unir una raza dispersa por motivos políticos o de otro orden dentro de un espacio geográfico pequeño (pueblos helenos); y otra muy distinta unir pueblos de origen y formas de vida completamente dispares, y hasta antagónicos, con el ingenuo recurso de un "ideal Olímpico" que hace ya siglos carece de sentido. Y cuando esta ingenuidad abarca un espacio geográfico universal y una población de 2700 millones de almas, cabe ya hablar de un absurdo.

POSTULACIÓN 5ª - "El deporte prepara para la lucha por la vida."

Crítica: Ciertamente, estamos aquí en presencia de otro anacronismo. Aunque la frase tiene marcado sabor darwiniano, y no podemos negar que en la vida han de triunfar casi siempre los más capaces (en el más amplio sentido que pueda atribuirse, éticamente o no, a la palabra *capacidad*), no es inteligente ni lógico admitir que aquel que no haya dedicado una parte, por lo menos, de su tiempo a la práctica de algún deporte, está señalado con el estigma de derrotado social. Marañón, para quien el deportismo constituye un morbo, decía en sus interesantes reflexiones acerca de "El deber de las edades", que el deporte, "que al principio puede ser un laudable entretenimiento o un recurso higiénico, acaba por ocupar el puesto del trabajo de una manera capciosa e infinitamente dañina para el varón que se está formando". Y agrega además: "Todavía no se ha dado el caso de un deportista de primera magnitud que, una vez recorrido el ciclo, siempre breve, de sus triunfos, sirva después para nada de provecho." Debemos interpretar, al margen de la dureza de expresión al calificar este agente, que la frase está referida precisamente a aquel tipo de "deportista" que nosotros alabamos constantemente por ser un practicante desinteresadamente entusiasta; aquel que, carente de lógica, se satisface íntimamente con la arrogante ingenuidad de proclamar a cada instante que "hace el deporte por el deporte mismo". Porque para el que practica un deporte como profesión ya sabemos que la lucha por la vida tiene en él un significado: luchar con las armas más a mano. Y si no posee otras virtudes que las que la naturaleza le ha provisto, bien hará en recurrir a ellas... aunque diste mucho de convertirse en un benefactor de la Humanidad. Y es posible que los que inculcan esa mentalidad de "hacer el deporte por el deporte mismo" hayan alguna vez pensado que el mito habría de ser descubierto. Porque esto es lo mismo que crear una nueva religión escamoteando el ser o cosa que motiva el culto y la adoración de los creyentes. En cada hombre, y por insondables vivencias del espíritu, existe un impulso de "creer"; de suerte que, al no hallar el motivo valedero donde calmar ese impulso, se siente impelido a crearlo. La historia de las religiones es pródiga en hechos de esta naturaleza. No sería suponer mal si incluyéramos al deporte actual dentro de esas creencias primarias, lo que por otra parte no hace más que afirmar ese otro fenómeno social (históricamente probado en cada civilización de-

cadente) de las multitudes descreídas que buscan motivos pueriles para reorientarse. Pero si por fundadas razones de lógica, el deporte hubiera de ser desplazado como deidad multitudinaria contemporánea, ya está elaborada la otra fórmula del engaño colectivo: "prepara para la lucha por la vida". De estar pedagógicamente incluido en un planteo educacional, no hay duda que asume un papel contribuyente, pero nada más que esto. Pero de ahí a erigirlo como un descubrimiento que marcha a la cabeza de los estímulos humanos para triunfar en el panorama casi trágico de la vida de las colectividades contemporáneas, significaría renegar de las adquisiciones espirituales del hombre, para hundirlo en ese pasado del que tanto ha costado extraerlo o liberarlo. Análogamente, tampoco podríamos afirmar que las adquisiciones caracterológicas, o simplemente psíquicas, producidas por una larga práctica deportiva, puedan ser valiosamente útiles para reforzar las diversas formas de vida, de trabajo o de ocupación del hombre. Es necesario advertir, por supuesto, que nos referimos siempre al deporte como exclusividad o como preponderancia, y no simplemente como un factor más entre los que componen un "panorama educacional". La investigación psicológica ha demostrado, en una de sus leyes más sencillas, que sólo "aprendemos aquello que practicamos, y nada más que eso". Esta investigación, cuyo laboratorio de pruebas y conclusiones ha sido precisamente el campo casi virgen de las experiencias deportivas, tiene una gran importancia, aun para otros campos. Por lo pronto, podemos suponer (a la luz de estas conclusiones) que la voluntad creada por el esfuerzo deportivo, que tiene su génesis en el placer por el deporte, rara vez tiene éxito fuera del deporte si este placer es omitido como sustrato fundamental. Aquí se da con toda claridad la Ley de Thorndike: "Cuando un individuo tiene inclinación para obrar en cierta manera, le satisface el *obrar* y aborrece el *no obrar*. Cuando un individuo no está inclinado a obrar en cierto modo, le *satisface el no obrar* y aborrece el *obrar*."

Sólo veríamos la posibilidad de que el deporte fuera incuestionablemente útil e influyente en las múltiples actividades humanas (aun en el aspecto caracterológico) si tanto aquél como éstas estuvieran regidas por un mismo factor generador. Pero esta identificación es cada vez más remota. Los pueblos antiguos hacían el deporte con las mismas características utilitarias que les servían para vivir. Hasta podría decirse, en un sentido inverso, que el trabajo servía para perfeccionar sus deportes, en el caso de que éstos hubieran entrado en sus formas de vida como un pasatiempo. Nos referimos aquí a los deportes "típicos", como ocurre en los pueblos de leñadores o, aún remontándonos más lejos, cuando la guerra era una ocupación de ciertas clases o castas, como en el tiempo de los dorios. Salvo estas circunstancias, que en la actualidad pueden darse en las instituciones castrenses, por ejemplo, no vemos la posibilidad de sostener argumentos que están al margen de toda lógica y de toda realidad.

• • •

Hechas estas disquisiciones en las que la lógica (y aun el sentido común) han intentado sobreponerse a los mitos y a las pseudociencias del diletantismo, con el objeto de promover estudios serios y categóricos que corresponden, en gran parte, a nuestro Profesorado, queda en pie una serie de interrogantes. ¿Es realmente útil el DEPORTE? ¿Será menester introducir reformas fundamentales en su esencia y trascendencia? ¿Habrá de reducirse su prestigio de componente ineludible dentro de la estructura cultural que caracteriza al mundo occidental, como parece afirmarlo el hecho de haber despertado el interés de sociólogos,

biólogos, higienistas, pedagogos y literatos? ¿Qué valores educacionales y extra-educacionales pueden ofrecer sus características competitivas que desembocan en el "record", y qué valores, también, puede ofrecer su trasfondo permanente de recreación y entretenimiento? Este cuestionario heterogéneo, que puede ampliarse sorprendentemente, no podría ser resuelto sin tratar antes de hallar la manera de reducir sus componentes a un común denominador. Pero este común denominador no está (como podría esperarse) en la índole propia de este agente, ni en el estudio y la investigación que el mismo puede promover al ser proyectado dinámicamente sobre la sociedad o sobre el individuo. Una aguda y criteriosa observación nos haría ver que el DEPORTE, si bien es practicado por todos los grupos sociales, y administrado por técnicos, educadores y practicones, sólo está "dirigido por consorcios" que mucho se asemejan a los comerciales, industriales y aun políticos. Hasta podríamos hablar de una industria y un comercio deportivos, de la misma manera que lo hacemos con la madera, el tabaco o el petróleo, por ejemplo. La palabra *dirigente* no produce, en la sensibilidad de nuestro tiempo, la misma expectativa y desconfianza que suscitaria la de tratante; pero existen tantos puntos de contacto como en los gemelos idénticos que, para no ser confundidos, visten de distinta manera. Incuestionablemente, en el primer caso no existe, a veces, la conciencia de culpabilidad que obliga al ocultamiento en el segundo. Podría decirse que existe en aquéllos un gran fondo de ingenuidad, simplicidad romántica y hasta misticismo; y esto sin dejar de sospechar que puede haber otros intereses. No costaría mucho, por otra parte, insistiendo en la agudeza lógica y crítica, advertir que la industria del deporte actual es tan poderosa que tiene filiales en todo el mundo, y aun ha penetrado de algún modo en la escuela y en el educador. En la primera, porque es utilizada, inteligente y encubiertamente, como "vivero" de futuros productos. En el segundo, porque es el técnico industrial que cuida y perfecciona constantemente esos productos. A nadie puede parecer extraño, aceptando naturalmente este estado de cosas, que el DEPORTE aparezca en los medios de difusión cultural, como son la prensa y la radiotelefonía, tanto en la página y el espacio destinados a la instrucción y educación públicas, como en los que tienen la exclusividad de los espectáculos también públicos. A nadie parece extrañarle que, junto a una ciencia humanizada como es la Medicina del Trabajo (pues el trabajo del hombre es un bien para sí y para la sociedad), aparezca otra ciencia denominada Medicina del Deporte, con lo que se reconoce implícitamente que el deporte también puede dañar, siendo ésta tal vez la única consecuencia que deja para la Sociedad; a no ser que también la advertencia, por cierto muy útil, de haber desbordado los cauces educativos de los que nunca debió salir.

Y éste es, precisamente, el común denominador que se impone para el estudio y la investigación del polifacetismo deportivo actual: desmontar una industria perniciosa para la Sociedad y convertirla en un auténtico factor educacional de esa misma Sociedad, en donde el dirigente sea reemplazado por un cabal educador social.

FAHCE Biblioteca Central

Nro. Inv. 26823

Sig. Top. 496 : 341.3 AMA ej.5

Fecha de Alta 23/6/08

LECCIÓN VI

LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

La motivación en el educando y en el educador. Diferencias entre causa y motivo. Derivación desde el estímulo hasta la motivación. Comprensión y manejo del instrumento de tres tiempos: Por qué-Cómo-Para qué. Motivaciones falsas y verdaderas.

Podría decirse que la palabra "motivación", si bien es de uso corriente en el vocabulario del psicólogo, es de aplicación reciente en la tarea del educador. Su recto significado: "lo que pone en movimiento", está referido particularmente a la conducta del hombre y a sus distintas maneras de actuar. Barcia establece una diferencia entre *causa*, *motivo* y *ocasión*, cosa que es de sumo interés para el educador físico por la circunstancia de tener que recurrir, muy a menudo, a hipótesis y leyes que abarcan tanto la mecánica, la biología y la psicología, integradas en un mismo sujeto de la educación (HOMBRE TOTAL). Así *causa*, que tiene significación filosófica universal, es palabra de uso corriente en la argumentación del físico y del biólogo, más empeñados en reducir sus investigaciones a resultados cuantificados. La filosofía utiliza *causa* como sinónimo de *razón* o *principio* generador para explicar la "existencia" y la "esencia" de las cosas. Podríamos entonces decir que *causa* es *razón*, pero una *razón forzosa*. *Motivo*, siendo también *razón*, es particularmente una *razón voluntaria*, abierta a una apreciación en gran parte subjetiva (consciente o inconsciente) de la conducta individual del hombre. Y esto pertenece ya, como recurso intensamente decisivo, al terreno psicológico y, por ende, al educacional. La *ocasión*, por otra parte, se fundamenta en una espontaneidad, en una circunstancia fortuita a veces, pero que, a semejanza de las anteriores, provoca o facilita el acto de obrar.

Asimismo, debemos incluir en este arsenal de factores que promueven o desencadenan actos o acciones humanas, otras relaciones (o inter-relaciones) como *estímulo* e *incentivo*. El *estímulo*, en su manifestación más simple, es utilizado experimentalmente para producir (incitar-excitar) una respuesta determinada. Por lo general es esto lo que se busca: una respuesta determinada, preconcebida, como en el desarrollo de un mecanismo. Por lo que respecta al *incentivo*, resulta claro que es distinto del *motivo*, pues aquél actúa "desde afuera", mientras que éste lo hace "desde adentro". Sin embargo, ambos pueden conformar un acto o una acción: mediante el *incentivo* se despierta un *motivo*, y entonces obra la *conducta*. Para adoptar una posición o un punto de partida desde los cuales podamos iniciar el camino que nos lleve a la "motivación en Educación Física", deberemos poner todo esto en limpio y, aun a riesgo de transgredir opiniones consagradas o experiencias más o menos dadas, tratar de establecer, para nosotros, un esquema de relaciones. En consecuencia:

Estímulo: Es la unidad reaccional más simple que se produce en el ámbito de lo inconsciente. El "reflejo" es su esencia. Como recurso experimental se aplica en biología y psicología para obtener el mecanismo del COMO fenomenológico (Estímulo-Respuesta). Obra *desde afuera*, provocando, desde adentro, una sensación, un movimiento, una secreción.

Incentivo: Es un estímulo en el que entra ya un elemento nuevo, que es la

conciencia, aunque se mantiene la relación directa, determinada y pre-concebida hacia la respuesta dada.

Motivo: Aisladamente carece de significación verdadera, ya que exige pluralidad para no confundirse con una simple *respuesta*. Más correcto es hablar de "motivos" interaccionados entre los cuales se destaca alguno en cada caso. Como características, presenta el necesitar de la *voluntad* para expresarse y, además, que es de dirección centrífuga.

Motivación: Es una pluralidad e interacción de *motivos* sujetos a constante variación, intensidad y duración hasta tanto la *personalidad* les imprima características definitivas y estables. La génesis de la motivación comenzaría en el *reflejo*, para evolucionar hacia las respuestas volitivas y, en último término, hasta el obrar reflexivo que tiene su más alta expresión en el *raciocinio*. Según esto, podríamos conjeturar una relación (referida esencialmente al hombre) en la que interviene una *impresión* que se convierte en *expresión*, y ésta se traduce o exterioriza en el *comportamiento*.

Causa: Es la universalidad generadora de los fenómenos o hechos que suceden al margen de las posibilidades estrictamente humanas, pero que pueden ser explicados mediante un esfuerzo racional o un experimento. Cuando estos fenómenos se producen en la esfera anímica, propia del hombre, la *causa* pasa a ser una *motivación*. La *causa* pertenece al *macrocosmos* y la *motivación* se da en el *microcosmos*.

• • •

El hecho de que la palabra *motivo* provenga de "motus", que significa "movimiento", vincula muy estrechamente este fenómeno psíquico de la *motivación* (como pluralidad de motivos) con la especificidad de nuestra enseñanza. Y al margen de que este fenómeno corresponda ser estudiado como tema de Psicología (por supuesto que con mayor rigurosidad y profundidad que aquí) su importancia para nosotros es tan decisiva que no vacilamos en darle lugar destacado en esta cátedra. Pues sin pretender insinuar discrepancias interpretativas ni de otro orden, siempre será conveniente advertir que, al trabajar con el hombre total, una apreciable cantidad de relaciones psicofísicas ocupa un plano de mayor jerarquía que en las otras enseñanzas; y con ello, tal vez, aparezcan también otras modalidades motivacionales. Por de pronto estamos en condiciones de afirmar que la motivación, en Educación Física, ha sido anulada casi por completo debido a la preponderancia exagerada que se le asigna a lo que ya antes hemos definido como *estímulo e incentivo*. Parece no haberse tenido en cuenta que anímicamente hay un crecimiento y una diferenciación correlacionadas bastante íntimamente (al menos en el hacer educativo) con lo que denominamos "desarrollo físico". Esto último es lo que parece interesar, no sólo al dilettante de las ejercitaciones físicas, sino también al educador. Y esto no sólo es lamentable: es censurable. La desmesurada significación que hoy se da a los *estímulos* (premios en los torneos deportivos), y la exagerada propensión al elogio por las excelencias exclusivamente físicas, han echado a perder tanto al educando como al educador de nuestra materia. El *incentivo* de un premio material (o de simbolismo materialista) lo mismo se ofrece a un niño, que se comporta todavía obedeciendo a impulsos o tendencias primarias, que a un joven o un adulto, en los que esas tendencias significan ya una detención del crecimiento psíquico. Nada hay más aberrante que contemplar un magnífico ejemplar de atleta movido por apetencias infantiles, que se resumen en la ambición de un premio que está fuera de él y no dentro de su propio espíritu o de su pensamiento racional. Este detalle es singularmente sintomático: quien haya sido

"educado" en esa Educación Física que hoy combatimos desde nuestro Profesorado, piensa que el proceso educativo termina allí donde sus aptitudes competitivas sufren una detención o una merma. No hay otra conclusión, al menos por lo que parece observarse en todos los ambientes donde esa Educación Física adquiere pretensiones de Educación, y sólo retiene, como existencia efímera, el segundo compuesto de la palabra. Precisamente esta circunstancia es la que nos ha movido a desglosar la Educación Física en EDUCACIÓN DE LO FÍSICO y EDUCACIÓN POR LO FÍSICO. Lo primero es un "desenvolvimiento" limitado por la naturaleza; pero lo segundo mantiene la inalterabilidad y proyección del espíritu. Naturalmente que no habiendo la excelencia espiritual (el "ánima" racional aristotélica) su lugar ha de ser ocupado por el "ánima" sensitiva o aun vegetativa de aquel filósofo; y entonces LO FÍSICO pierde significación elevada para convertirse en un simple receptáculo visceral. Porque para nosotros no existe alternativa en la consideración de las relaciones entre cuerpo y alma: se forma el alma para que ésta forme y conduzca el cuerpo; y este último habrá de conservarse en buenas condiciones para transformar el alma hasta el fin de la existencia. (Diálogo sobre la "gimnástica y la música", Platón, *La República*.) Siguiendo la metáfora, diríamos que hay gente que fabrica un hermoso estuche para no guardar nada de valor en él; de la misma manera que hay otros que poseyendo una alhaja de gran valor no saben elegir el estuche adecuado para guardarla y preservarla.

La carencia de una auténtica motivación en Educación Física no es más que su carencia ostensible en el educador, y por ende en el educando. La falta de conciencia reflexiva, de pensamiento lógico, en la formación deficitaria del educador actual (y tal vez en las demás disciplinas que no son precisamente Educación Física) es quizás el factor desencadenante más poderoso de la crisis en que se desenvuelve la Educación contemporánea. El dualismo pernicioso que ciertas encumbradas filosofías han promovido desde el instante crítico en que fué necesario interpretar a los clásicos de la educación humanista, a través de nuevas formas de vida, han puesto frente a frente lo que no puede ser separado. Tanto es así, que hasta los más acérrimos espiritualistas recurren angustiosamente al médico del cuerpo, cuando éste hace sentir su dolencia; y no es extraño, también, observar la creencia espiritual y religiosa, de último momento, que acucia a muchos materialistas ante la próxima realidad de una fatal disolución corporal... El educador actual aparece así demasiado influenciado por doctrinas que le vienen hechas y conformadas, de suerte que casi siempre debe ajustar su misión a una simple tarea de huésped trasmisor. El educador físico no escapa a esta influencia, sino que por el contrario aparece más apesado que los demás. Ya hemos advertido en otro capítulo anterior la tendencia peligrosa de dar más importancia a las lecciones elaboradas "a priori", sin tener en cuenta la tipología general del alumno que habrá de recibirlas pasivamente. Nuestra postulación de que "los planes de trabajo han de ser para el alumno, y no el alumno para los planes de trabajo", ya ha sido, suponemos, suficientemente aclarada y debatida. Pero el hecho de repetirlo aquí, está justificado por la significación que pueda darle a esa otra conclusión nuestra, de que tanto el educador como el educando deben obrar, en el campo de la Educación Física, sobre la base de las motivaciones. Esto es, que el educador debe ser impulsado a su delicada misión por motivaciones que nacen en él bajo la forma de una *vocación*; pero esta vocación (o inclinación hacia la enseñanza) debe ser depurada no con la sola adquisición de una técnica adecuada (conocimientos específicos y arte de transmitir), sino también con la aprehensión de una epistemología orientadora de su saber. Porque una vocación puede ser el producto de un simple entusiasmo, que en su perduración debe ir afirmándose, tanto en su poder conviccional como en el obrar racional. La motivación basada en el simple entusiasmo puede degenerar en una pasión que, haciendo olvidar los fines, sólo produzca una autosatisfacción carac-

terística, cuya definición y tratamiento corresponden a las ciencias del curar más que a las de la educación. Muchos educadores físicos presentan estas características, que al pasar inadvertidas por manifestarse en tono menor, no por ello dejan de inocular el virus que hace de la Educación Física un organismo contaminado y enfermo. Este grave daño no está limitado exclusivamente a que lo produzca el aficionado que, por distintas causas, ejerce la enseñanza de la Educación Física. Este grave daño puede ser producido, y aun acentuado, por aquellos mismos que, aun habiendo adquirido una formación profesional presuntamente rigurosa, obran con la mentalidad del aficionado; vale decir, anteponiendo la emoción a la razón. La mayor penetración del virus está aquí garantizada por un aparato inoculador más perfecto, puesto que aparece reforzado por el dominio de una técnica y, a veces, de una ciencia. En una oportunidad el filósofo Keyserling se refirió al "bárbaro tecnificado", y esto es válido tanto para el físico que experimenta con el explosivo que destruye vidas humanas, para el biólogo que mata por la pasión de investigar el poder mortal de un virus, como para el entrenador (en nuestro caso) que busca la marca sin importarle inutilizar para siempre al pupilo que ha logrado alcanzarla. Para un humanista de verdad, esto es hoy una "ciencia sin conciencia". Volviendo al caso nuestro, tal vez no sea ajeno a la producción del fenómeno de educadores con motivaciones inconvenientes (o deficientes), el criterio seguido para el reclutamiento de futuros profesores por parte de los establecimientos que los forman. Este criterio consiste en dar preferencia notoria a aquellos candidatos que reúnen, dentro de las cualidades generales exigidas, un mayor porcentaje de aptitudes y habilidades físicas —que llamaríamos de excepción— muchas veces ya probadas en lides de este orden. Probablemente influya la opinión, un tanto ingenua, de que esas cualidades de excepción avalan una buena y experimentada enseñanza. Este procedimiento es común en ciertas universidades americanas que reclutan sus "coach" entre las luminarias deportivas, y aun entre aquellos alumnos consagrados como verdaderos ases; pero aquí conviene hacer la reflexión de que, entre una propaganda y una Educación, no puede haber más puntos de contacto que los medios utilizados, pues tanto los fines como los motivos deben necesariamente ser distintos. La experiencia ha demostrado (y también podría hacerlo la estadística) que aquellos profesores que han llevado una vida deportiva intensa, antes de consagrarse a las tareas que impone una verdadera formación profesional en Educación Física, difícilmente logran despojarse de su antigua mentalidad de aficionados especializados en una rama del deporte. La motivación primaria ha penetrado demasiado profundamente su raíces como para que pueda ser reemplazada, total o parcialmente, por una nueva, o modificada, que abarque los intereses más amplios y generales de esta rama de la Educación.

La fuerza motivacional del educador debe, en algún momento, entrar en contacto con la que a su vez puede traer el educando que se inicia en Educación Física. Descartando que ha de ser la primera quien debe privar en la consecución de los fines que señala el panorama educacional bien planeado, es indispensable que el educador conozca detalladamente las distintas motivaciones de los alumnos. En cualquier orden de cosas en que algo debe ser modificado (o creado), el conocimiento substancial de la materia prima que ha de soportar el proceso es elemental. Tratándose del alumno de Educación Física no basta el procedimiento corriente de identificarlo en una ficha físico-médica. Con ser esto necesario, apenas se ha tomado en cuenta un recurso elemental de seguridad para iniciar una tarea. Porque faltaría el complemento de explorar sus motivaciones, que, como hemos dicho en otra parte, nacen de un trasfondo temperamental y caracterológico que pueden conectarse o no con los incentivos que desde afuera se le brindan. La particularidad del incentivo es que "es único" en cada caso que se ofrece; y la característica de la motivación consiste en su variabilidad e intensidad. Y esto no puede ser medido como una línea, una su-

perficie o un volumen, tal cual se procede en la ficha mencionada. A lo sumo, puede ser valorado. Tampoco puede satisfacer ampliamente el recurso puesto en juego en los gabinetes modernos de psicotécnica, en los que privan los determinismos de orientación y selección, y con medios por lo general estáticos e instrumentales. Ya hemos dicho también que la Educación Física ofrece, mediante sus agentes dinámicos (juegos, gimnasia y deportes), un laboratorio excepcional para explorar la variedad de los temperamentos y ajustar caracteres; y esto en una labor mucho más vasta (o por lo menos propedéuticamente más necesaria) que la normal tarea de elaborar habilidades o destrezas físicas. El inconveniente radica en la preparación unilateral del educador físico, que opera habitualmente en y con lo periférico del ser de la educación. A la luz de estas apreciaciones se advierte la necesidad de que la cooperación del médico, en la tarea del educador físico, no sea la única: se impone la presencia del psicólogo orientado y experimentado en esta disciplina.

Lo anteriormente expuesto tiende a desplegar ante el educador físico del futuro un panorama nuevo, o por lo menos esencialmente renovado. Dentro de la problemática educacional que nos concierne, no es difícil ya trazar una perspectiva en la que se ponen de manifiesto sensibles errores, que deben ser corregidos, en el presente, para arribar a aquel futuro Esquemáticamente, esta problemática puede ser encerrada dentro de una estructura que relacione nuestro cometido en base a tres interrogantes que conforman una verdadera epistemología. Ellos son el problema del PORQUÉ, del COMO y del PARA QUÉ. Tal vez no fuera del todo desacertado comparar este instrumento de tres tiempos con el PASADO, el PRESENTE y el FUTURO, que intervienen en todos los ingredientes propios de la Educación Física. Pero antes de proseguir daremos una definición de cada componente, ajustada a la especificidad de nuestro cometido:

POR QUÉ: Es un efecto que busca su causa en una motivación consciente o inconsciente.

PARA QUÉ: Es un acto que se prepara racionalmente (no puede ser de otra manera) con una intención determinada. Es, en realidad, el propósito de toda Educación.

CÓMO: Investigación que comprende a ambos y conforma la Técnica.

Este esquema pone de manifiesto, a poco que se medite bien, cuáles son los puntos que deberá tener más en cuenta el educador físico en su labor futura. Ya hemos visto cuál ha sido, y también cuál es, en muchos casos, la preocupación dominante del aficionado que, por causas que no vamos a explicar aquí, ejerce la docencia en Educación Física. Asimismo hemos advertido idéntico comportamiento en aquellos que, pese a una formación profesional, no pueden desprenderse de esa misma mentalidad de aficionados. En todos ellos la eficiencia parece haberse volcado hacia el lado del dominio y el acrecentamiento del CÓMO o, lo que es lo mismo, hacia el perfeccionamiento de una "técnica". Difícilmente hallaríamos hoy un aficionado o un profesor que no supieran extenderse detalladamente en los secretos de una "forma" o un "estilo", tanto para producir un ejercicio gimnástico cuanto para lograr los movimientos más eficaces que conduzcan a una eficiencia atlético-reportiva. El problema motivacional del CÓMO, tal cual nosotros lo concebimos en el esquema expuesto, sigue los lineamientos generales de una verdadera antropología filosófica, si bien no se trata, en este caso, del ser del hombre, sino de algo que incuestionablemente le pertenece y está en él, como que se trata de indagar acerca de "su educación física". Por ello es que al "quién soy", debe anteponerse el "de dónde vengo" y a éste agregársele el "hacia dónde voy". Y esta desconexión entre el ser del hombre y

el ser de las cosas, que íntimamente le atañen, es ya tan evidente, en el asunto que estamos tratando, que no vacilamos en denunciar las falsas motivaciones en Educación Física. En capítulos venideros habremos de insistir sobre este punto, ya en forma histórica, pues la experiencia ha venido a demostrar que lo que hasta el presente se conoce como una Historia de la Educación Física no basta para formar la conciencia reflexiva del educador, aunque sí para llenarlo de una erudición, en muchos casos, intrascendente. Una nueva concepción, que trate sobre la evolución histórica de las motivaciones, nos parece más útil y provechosa.

LECCIÓN VII

FUENTES HISTÓRICAS

Inoperancia del narrativismo histórico en Educación Física. La enseñanza por problemas en vez de enseñanza por soluciones dadas. Importancia del cultivo del cuerpo en las sociedades más primitivas. El lenguaje del cuerpo. Derivación hacia las formas bélicas y terapéuticas. La Educación Física fundida en la educación del hombre.

Como ya lo hemos advertido en el principio de estos Apuntes, no es la misión de esa cátedra la de penetrar y resolver problemas, sino la de ponerlos de manifiesto. En "El jardín de Epicuro", Anatole France presenta un pensamiento que se aviene a nuestro cometido dotándolo de singular trascendencia: "Enseñad en pocas palabras los grandes objetos de una ciencia y señalad sus resultados con algunos ejemplos palpables. No os alabéis de enseñar gran número de cosas. Excitad sólo la curiosidad. Contentaos con abrir la inteligencia sin cargarla de trabajo. Aplicadle la chispa, y ella misma se encenderá por el punto en que es inflamable." Podría decirse que nuestro Profesorado nace inspirado por estas premisas que, en último término, habrán de concretarse en el anhelo (dentro de una necesidad y de una posibilidad) de reorientar la Educación Física. Ya hemos advertido que lo dado (o lo heredado), en esta disciplina, presenta las características de esos bloques que se reciben ya fabricados para realizar una obra en el menor tiempo posible y con un mínimo de trabajo. En otra parte, también, hemos criticado la tarea tan poco prestigiosa del educador físico cuya opaca personalidad parece destinada a ser la de un simple huésped trasmisor. Es por ello que en una reacción de dignidad profesional (que justifica un Profesorado Superior Universitario) hemos postulado que "nuestra" Educación Física será una *enseñanza por problemas*, no *por soluciones dadas*, sin haber enfrentado antes esos problemas que en cada país, en cada parte, en cada lugar, presentan características propias y distintas. La intención de abordar la parte histórica de la Educación Física en forma de síntesis, y circunscripta a los hechos más trascendentales, aparentemente inconexos y aun mutilados, es deliberadamente lógica y no se sustenta en el único propósito de la brevedad. La Historia la hacen los hombres con su sentido del tiempo y el espacio, y en ese panorama complejo está el acontecer. La Naturaleza y las Sociedades nos brindan solamente un archivo sedimentado y mudo que es necesario descubrir, clasificar e interpretar; ya para satisfacer un ansia de curiosidad o bien para racionalizar la experiencia y hacerla intencionalmente útil a la existencia humana. La Historia de la Educación Física ha sido abordada, por lo general, dentro de un marco narrativo, y lamentablemente desconectada de la historia real del hombre mismo; a tal punto que éste aparece como un espectador que toma nota de hechos y circunstancias relativas a las "técnicas de la educación física", olvidándose que él es también actuante. Deliberadamente decimos actuante y no actor, porque en el primer caso participa movido por los imperativos del medio influyente, del contorno que a su vez será influido por él en una reciprocidad armónica; y en el segundo tratará de representar un papel que por eso mismo no está en la realidad de su tiempo ni de su espacio. Así lo vemos, a veces, recurriendo a argumentos que necesitarían imprescindiblemente el absurdo de traer un pasado remoto al presente real o bien trasladarse él mismo a ese pasado para vivirlo

como realidad. Porque ciertos hechos y acontecimientos aislados no pueden trasplantarse con recursos de invernáculo, si no lo hacen también trasladando su clima. La Historia de la Educación Física, cuando se la hace desconectada de la historia de la evolución del hombre y de las sociedades, ofrece dos riesgos notoriamente característicos: que quede transitoriamente en la memoria todo el tiempo que sea necesario para poder salvar el escollo de un examen; o que se use deliberadamente alguno de sus hechos más notorios para reforzar actos o acciones presentes que de por sí carecen de consistencia en el momento de ser proyectados. Los denominados Juegos Olímpicos Modernos y el peligroso auge del deportismo actual constituyen ejemplos aleccionadores. En cambio la acción trascendente del POR QUÉ y el PARA QUÉ (ya examinados en otro capítulo) parecen no ofrecer inquietudes a la reflexión y a la conciencia investigadora, no obstante que todo hecho o acontecimiento histórico es el efecto perceptible de a veces imperceptibles motivaciones humanas cuyas relaciones no hay que buscarlas en la superficie sino, y en gran parte, en la infraestructura de las sociedades. De ahí que el pragmatismo histórico ofrezca, en nuestro caso particular, escasas perspectivas constructivas; y en cambio la reflexión filosófica abra ancho campo de posibilidades en el que se advierten tanto la influencia de una "historia natural del hombre" como su paulatino avance en la adquisición de culturas. Las motivaciones más simples de lo primero nos identificarían con la filosofía spengleriana, más acorde con una génesis de la historia, en la que el hombre es dominado más que dominante. Y precisamente allí estaría el origen y la evolución de lo segundo, en que lo dramático del vivir angustioso da impulsos al deseo de sobreponerse a la hostilidad del medio. La cultura, de primitiva esencia, fué la fórmula salvadora de su especie. Su creación y perduración por una rudimentaria educación exige, ante todo, un afinamiento sensorial acorde con una robusticidad y habilidad físicas. Y allí se muestra con toda claridad lo que es confuso para nosotros cuando pretendemos darle significación a la Educación Física. Lo curioso es, a la luz de estas reflexiones que denominamos filosóficas, que siendo la Educación Física una palabra compuesta y de concepción moderna, sirva más rigurosamente para calificar lo antiguo, lo primitivo y hasta lo prehistórico. En cierto modo, hasta insinuaríamos que decir hoy Educación Física resulta un anacronismo, y esto sin recurrir demasiado a la sofística. Porque el hombre primitivo, y hasta el salvaje, hallarían en ella una verdadera "educación integral", puesto que los otros integrantes que actualmente admitimos como "moral" e "intelectual" no tendrían la validez contemporánea, ante la preponderancia de "lo físico" en esa etapa histórica. De poder ubicarnos históricamente, para estudiar realmente la educación del hombre primitivo tendríamos que pensar, de inmediato, en la Educación Física. Y es ésta la razón que nos ha movido a salir del círculo vicioso creando los términos EDUCACIÓN DE LO FÍSICO y EDUCACIÓN POR LO FÍSICO.

El problema del conocimiento (no planteado gnoseológicamente en su rigurosidad) tiene íntimo contacto con la educación física del hombre primitivo y sigue formas paralelas. Darse cuenta empíricamente del valor de un cuerpo robusto, de aprender habilidades físicas utilitarias y afinar las aptitudes sensoriales primarias, fué probablemente el primer saber del hombre. Debe tenerse en cuenta, además, que saber todo eso y utilizarlo convenientemente constituiría la mayor jerarquía del conocimiento; algo así como ocurre entre nosotros cuando la comunidad o el estado cifran el éxito del conjunto en la mayor cantidad de individuos alfabetizados como recurso elemental para la lucha por la vida. Que esto haya sido ignorado durante miles de años por el protagonista de la prehistoria no significa que, en algún momento del largo pasado humano, sustraído a la investigación rigurosa, hubiera tenido lugar; y entonces esta forma simple del despertar de su conciencia hubo de concretar una rudimentaria cultura que, como "cultivo del cuerpo", haya precedido bien notoriamente al "cultivo de

tierras". Como concepto de elemental educación tradicional puede ser aceptado. Por otra parte, si admitimos que el primer intento educacional tuvo su génesis en el también primer núcleo social (célula social) que reconocemos como "familia", nada impide deducir que los hijos recibieran de sus progenitores su propia experiencia rectificada, que así se hizo transmisible. Que esta transmisión elaborara su método dentro de la teoría patriarcalista o de la que atribuye exclusivamente a la madre los derechos de sangre y crianza, y aun educación, no interesa aquí. Pero sí interesa consignar que los hijos recibieran un rudimento imitativo (y corregido) de alguno de ellos, a fin de adaptarlos al medio y superar las dificultades comunes o distintas de cada sexo. Y volvemos aquí a encontrar la preponderancia incuestionable de "lo físico": alimentación, abrigo, vivienda, procreación y aptitudes físicas para la conservación, defensa y ataque. Y adviértase que esto último (aptitudes físicas) es como un vehículo imprescindible para todo lo demás. Aun para salir al encuentro de quienes sostuvieran que hay aquí un descuido lamentable en perjuicio de "lo anímico", tendríamos que insistir en aquella preponderancia; pues la esfera espiritual en el hombre primitivo (que es el que ubicamos en la prehistoria) tiene forzosamente un conducto alimenticio en la confluencia sensorial, y su reacción expresionista no puede prescindir de la esfera física. Porque la ausencia del lenguaje sólo tiene un reemplazante más antiguo: la presencia del cuerpo. Y cuanto más dúctil y expresivo sea éste, tanto mejor será precursor de aquél. La danza, a la que hoy se incluye como una de las manifestaciones más elevadas del arte, sería en aquellos tiempos acaso la única condensación espiritual de la expresividad humana, pues habría en ella desde el lenguaje simple, hasta la literatura, la poesía y el sentir religioso. Sólo que nosotros hemos dado prioridad a las necesidades vitales, como recurso insustituible, aun para el advenimiento paralelo o posterior de las necesidades espirituales. Y al ubicarnos en el hombre primitivo, también lo hemos hecho en el comienzo de la formación de las sociedades primitivas, de las cuales es integrante activo; de manera que al analizar la evolución del individuo (que en realidad es dualidad hombre-mujer, o pareja humana) hemos comenzado por la familia, cuantificada en la prole y conectada con otros grupos humanos que, pasando por la discutida "horda", nos llevarían a la organización tribal, ya como tipo elemental de sociedad en la que se advierte diversificación de cometidos humanos.

Hablar de Educación en el hombre primitivo (y por supuesto en su acepción más rudimentaria) sería, como ya lo hemos admitido, referirnos casi exclusivamente a la Educación Física. Pero tanto el que se educa como el que asume el papel de educador deben recurrir, imprescindiblemente, a un tanto de atención concentrada y a un cuanto de conocimientos que deben ser trasvasados. Estos conocimientos, poseídos por el supuesto educador, debieron ser adquiridos "autodidácticamente" por el primitivo método del ensayo y del error. Esto es experiencia retenida a expensas de la angustia y del vivir azaroso, que no da reposo al sustrato anímico para encarar la meditación y el análisis circunstancial. Sin que signifique falta de respeto por la terminología científica consagrada, preferiríamos usar los términos que la intuición y el realismo emocional de vivir bajo la piel del hombre prehistórico nos aconsejan y nos impelen a obrar como él. Por eso es que vacilamos en hablar de inteligencia (que por otra parte se reconoce en muchos animales) para referirnos más a la "sagacidad" y a la "ingeniosidad" del hombre primitivo. De todas maneras, éstas integran la inteligencia, con la diferencia de que en el animal ésta queda encerrada en el instinto y se hereda en su totalidad más perfecta, mientras que en el hombre queda abierta hacia la razón y el cambio, con lo que le permite crear eso que llamamos cultura. La abeja y el pájaro nunca irán más lejos de la colmena y el nido; el hombre, siendo más nuevo o más reciente, ya ha demostrado que puede evolucionar mentalmente, en etapas largas y cortas (biológicamente diríamos filogenia y ontogenia). Del saber vulgar o acritico puede pasar al científico, y

éste es agudizado en el filosófico. Y aun ya se habla de un saber "arracional", como superación del saber racional y crítico. Pero es curioso que la Educación Física, en este ensayo de investigación histórica, nos permita acaso abrir una perspectiva más en el tema del conocimiento. Esto significa, sin ninguna pretensión (y en todo caso sin ninguna esperanza) que el discutido "sensorialismo" como contribución al saber superior, encuentre un motivo de revisión en el estudio de los sentidos, tanto en la faz del órgano como de la función. Diríamos una "jerarquización" primitiva distinta de la que hoy la ciencia admite como singularmente estable. Aceptado que el hombre primitivo carecía de lenguaje hablado (o articulado), y que a la acción de gesticular para expresarse y entenderse con sus semejantes contribuía todo el cuerpo, tanto el que enseñaba como el que aprendía debieron recurrir al uso de los sentidos de una manera que, por funcionalidad forzosa, unos predominaran sobre otros aun en lo que hoy denominamos como "percepción" o "apercepción". Podríamos componer así un cuadro de percepciones en el que las sensaciones (como integrantes simples de aquéllas) fueran de alineación distinta de las que caracterizan al hombre de nuestro tiempo. Una enseñanza visual, por ejemplo, traería como consecuencia un aprendizaje visual tan preponderante, que la cooperación acústica quedaría reducida al mínimo; pero la agudeza del oído tomaría otras direcciones más espaciales que armónicas. Escuchar a la distancia sería lo primordial, ya para prevenir un peligro o para despertar un interés de posesión. El estudio de los antropólogos referente al afinamiento acústico por el pabellón de la oreja, de una conformación más amplia, nos daría la razón. El detalle de la "punta de Darwin" es verdaderamente sintomático. Al mismo tiempo el olfato cooperaría en esa percepción a la distancia, de la que hace tanto uso el animal y aun algunas tribus salvajes de africanos y australianos. El gusto y el tacto, desarrollados en la exquisitez de nuestros días, quedarían allí reducidos a la grosera manifestación del instante breve de su satisfacción, apremiados por la angustia de un vivir en perpetuo peligro. Y en cambio el cuerpo asumiría una expresividad tal como jamás hubo de darse en épocas posteriores, salvo el caso de ciertas profesiones artísticas de nuestro tiempo. Pero esto es arte; a lo sumo profesión; nunca una necesidad imperiosa y vital, común a la especie humana de la prehistoria que respondía así a la tendencia de relación conforme a la definición aristotélica que hace al hombre un "ser social". ¿No sería lícito, entonces, hablar de un "sentido del cuerpo" (hoy sensiblemente atrofico) al lado del visual, auditivo, gustativo, táctil y olfativo? Bien entendido que éste no ha de ser confundido con "cenestesia" (sentimiento vital) ni con "cinestesia" (movimientos de los miembros, articulaciones, músculos, etc.), que son intra y propioceptores, sino como un verdadero lenguaje o expresividad corporal. Pero lo que verdaderamente interesa aquí es señalar que a medida que el hombre fué adquiriendo la palabra articulada fué perdiendo también ese "sentido del cuerpo" o, lo que es lo mismo, a medida que empezó a hablar de una manera comenzó a dejar de hablar de otra. Y esto va íntimamente correlacionado con la forma de pensar, de conocer y actuar que son los elementos propios de toda educación. El lenguaje corporal ha tenido su limitación, un tope insuperable; y el problema del conocimiento y su transmisión, por ende, no han podido pasar esos límites. Pero el lenguaje verbal abrió un infinito campo de posibilidades, y con ello el conocimiento (y el saber transmisible) ya no conoció límites. Ya podríamos admitir la evolución que hace la filosofía del saber vulgar, científico y super-racional.

• • •

Este panorama que relaciona la evolución de la Educación Física con la evolución del conocimiento humano (como saber en sí y como saber transmisible) nos lleva a la afirmación de que la primera educación intencional debió de ser la Educación Física. Y esto queda reafirmado por una lógica que nos hace

ver que no sólo fué la primera sino, tal vez, la única en una época muy lejana. Educación por necesidad perentoria y vital, más que educación por apetencia cultural. En la existencia de cualquier ser vivo, el primer reclamo es siempre para el cuerpo, no para el espíritu. Las exigencias intrínsecas de conservar y preservar la vida y sus adaptaciones a las exigencias extrínsecas del medio imponen el convencimiento de pensar así. La necesidad primaria del hombre primitivo fué procurarse el alimento, y éste se hallaba, como hoy, en las plantas y en los animales. Pero asimismo, y formando parte de esa necesidad, estaba la de evitar, a su vez, ser alimento de otros seres que poblaban su mundo. Es lo que se ha dado en llamar "la ley de la selva". Esta doble necesidad se satisfacía con el cuerpo y por el cuerpo, y sólo el instinto de conservación ponía su tono de contribución anímica. Con el cuerpo realizaba la función inconsciente de atender la vida vegetativa. Por el cuerpo realizaba la función de luchar para apropiarse de algo y de no ser apresado por alguien. Para cumplir este último cometido hubo de recurrir a la marcha, la carrera, el salto, el arrojó de objetos y distintas formas de lucha. Sobre la base de estas necesidades debió comenzar la educación de los vástagos, y así tendríamos el rudimento de una educación tradicional. El andar sobre sus piernas y el trepar y suspenderse por los brazos (según ciertas teorías el hombre fué primero "arborícola" y luego terrícola") le impulsaron a desarrollar premeditadamente esos miembros y ejercitar sus habilidades tal vez en forma preparatoria de la acción misma, aunque en los mismos escenarios. A ello seguiría la carrera, el salto y el arrojó de objetos enseñados por los adultos a los más jóvenes, y es de suponerse que cada acto educativo llevaría un aditamento de perfección y experiencia. Según este esquema reflexivo y lógico, el hombre y su prole debieron ejercer lo aprendido intencionalmente (y siempre sobre la base de lo adquirido naturalmente) aplicándolo en aquello "que menos se desplazaba" para proseguir luego con aquello "que más se desplazaba". Sus primeras presas debieron ser los vegetales y aquellos animales menos peligrosos y veloces. De ahí aparece la teoría del hombre cazador. Pero debe tenerse en cuenta que, paralelamente, también el hombre era cazado. La preocupación por acrecentar sus aptitudes físicas debió, tal vez, sustentarse en esto último. Un detalle que puede ser curioso es el de que (dentro de esta rudimentaria educación física) la lucha corporal debió ser creada y perfeccionada muy posteriormente a las otras actividades (las que hoy denominamos atléticas), y cuando los hombres se vieron en la necesidad de contender entre sí. El crecimiento cuantitativo de los grupos humanos y la puja por apropiarse de una misma presa fueron sus factores desencadenantes. Cuando un hombre lucha contra un semejante los argumentos empleados son comunes, y no sólo ha de imponerse el más fuerte (hecho que ocurre en la vida selvática), sino también el más hábil. La lucha, entonces, abre el camino del arte y de la técnica, única forma de superación entre contendientes que básicamente ofrecen las mismas posibilidades naturales. El empleo del propio cuerpo en habilidades aprendidas, y el uso posterior de elementos contundentes y penetrantes van condicionando la inteligencia de manera tal, que ya podríamos hablar de contiendas de inteligencia y no tan sólo de instintos primarios. Este hecho convendría destacarse, pues aunque conforma una teoría, da un punto de partida tal vez no muy tenido en cuenta en la investigación acerca del origen de la inteligencia humana y su notoria desvinculación del resto de los animales, hacia las formas superiores de la razón y de la lógica. El hombre con el hombre, y contra todo lo demás, no habría sido recurso tan decisivo, para el desenvolvimiento de la civilización, como la lucha del hombre contra el hombre.

A la necesidad primaria de alimentarse debe agregarse la de protegerse del ambiente cósmico: de ahí el albergue y los vestidos. Antes que la construcción de la vivienda, están el bosque y la caverna; antes que el tejido manufacturado, la piel del animal cazado o muerto por otros. En el orden social, las familias

reunidas por lazos de sangre o de intereses comunes constituyen las tribus, dentro de las cuales es necesario distinguir la "fratría" y el "clan", cuyas coherencias y afinidades se logran por "totemismo". La educación de los más jóvenes responde a la diversidad de cometidos que impone la existencia en común, propia ya de agrupaciones humanas más numerosas. Esta educación todavía surge en gran parte del núcleo de ese "tipo" que hemos denominado Educación Física, como educación única y conocida. Pero ya el problema del conocimiento humano (como saber transmisible) adopta formas anímicas o espirituales que dan lugar a la creación de sistemas religiosos primitivos. Sir James Frazer, en su obra magna "La rama dorada", admite la evolución magia-religión-ciencia. El hombre primitivo, con la seguridad mayor de vivir en comunidad, tiende los ojos del espíritu hacia el enigma de la muerte y hacia el mundo pavoroso de la naturaleza circundante. Estas teorías del "animismo" y del "naturismo", que conforman aquellas dos partes, acicatean su necesidad de conocimiento (y saber transmisible) volviéndolo, ora dominante, por su superioridad sobre los demás seres vivos, ora sumiso, por su inferioridad ante la imponencia de la naturaleza. Con la magia pretende ejercer aquel dominio que dirige ya hacia la naturaleza. Pero su fracaso le impone un estado de sumisión que es, tal vez, el origen de las religiones. La ciencia vendrá más tarde en la liberación mítica, lo que purificará su inteligencia permitiéndole observar, investigar, descubrir e inventar. Pero lo que interesa destacar aquí —al menos para la materia que estamos tratando en este capítulo— es que ya la Educación Física deja de ser "educación única" para convertirse en "una parte de la Educación". El hombre prehistórico superior ya no vive solamente para satisfacer las necesidades apremiantes del cuerpo, sino que éste se transforma en continente del espíritu y ambos son guiados por una más evolucionada inteligencia. ¿Será necesario destacar también la imponderable influencia del factor sociológico en todo estudio del hombre, y poner asimismo de manifiesto el error de hacerlo (como es dado ver algunas veces) en forma aislada?

Nuestro Profesorado ha dado al estudio de la Étnica (o de los Pueblos) un valor fundamental y decisivo para descubrir las peculiaridades comunes de las agrupaciones humanas, y proceder así, en cada caso y en cada circunstancia, a administrar el tipo de educación integral conveniente para la Sociedad. Diríamos que la Sociedad es lo que se mira por arriba, mientras que los Pueblos que la integran han de mirarse desde abajo, teniendo en cuenta el suelo de origen o, dicho de otra manera: "con concepto regional". La Historia ofrece las mismas características, puesto que siempre, y en último término, se trata (como en este caso) de la historia de los hombres. Sería de provecho aclarar que la Historia se refiere a veces tanto a los hechos del hombre en sí como a las cosas que el hombre descubre o crea dándoles por esto una propia historia. Es por eso también que hablamos de una "historia natural del hombre" y de una "historia de la cultura". En ambas el elemento "homo" es lo invariable y estable. No estaría de más incluir aquí, como refuerzo, la frase que reconoce que el hombre "es el único animal que tiene historia". Para una Historia de la Educación Física valdrían los mismos argumentos, y bien podríamos decir que, dejando de lado lo meramente narrativo, debe interesarnos, en principio, la historia del hombre; pero a medida que éste se relaciona formando grupos sociales, el interés se desplaza hacia la Sociología, bien entendido que una cosa no puede prescindir, por supuesto, de la otra. Pero no se trata aquí de prescindencias sino de preeminencias, o sea de la manera original con que debe enfocarse el problema: si del individuo hacia la sociedad, o de esta última hacia el primero. Pero en este breve estudio histórico de la Educación Física (y probablemente en otros) entra en juego un tercer factor: el de la ubicuidad regional o terrestre, que no es ubicación temporal ni espacial precisamente, sino algo del que no debiera prescindir ningún historiador, como es la influencia del suelo y del clima sobre el individuo

y las sociedades. Es en este sentido "étnico", de Pueblo, que adquiere importancia el estudio de las sociedades, y aun de las civilizaciones.

Si para nosotros el estudio de la Educación Física tiene una importancia tan significativa en el largo pasado de la prehistoria, que algunos extienden a 500.000 años, es precisamente porque ella ha penetrado más profundamente en ese pasado que las otras denominadas educaciones. Y si además, también, asignamos valor preponderante a los factores concurrentes, geológicos y meteorológicos, es porque un lapso tan impresionantemente largo no puede servir de fondo a la historia del hombre y la sociedad sin tener en cuenta, asimismo, la historia de la Tierra, aunque más no fuera que en una parte de sus períodos. Las migraciones humanas tuvieron sus orígenes probablemente en las alternativas de los períodos glaciares, y mucho antes, por supuesto, que los nomadismos impuestos por infertilidad de los suelos tanto como por las disputas sociales. Es así que el concepto intrínseco de Pueblo se halla permanentemente ligado al de suelo y clima; y tanto valen las características étnicas, cuando puedan valer las posibilidades del hombre respecto del clima y la alimentación. Y si bien es cierto que actualmente su "hábitat" es casi ilimitado por influencia del progreso científico, en aquel entonces no sólo se carecía de él, sino que las condiciones geológicas y meteorológicas del planeta se hallaban aún en proceso de asentamiento. La Paleobiología es, en este aspecto, un recurso que no debe descuidarse.

Ya al hablar de pueblos nos ubicamos decididamente fuera de la prehistoria y entramos en ese período de 7000 años que, al llegar a nuestros días, nos permite un estudio más correcto del acontecer humano y de la evolución de la cultura. El cultivo casi preponderante del cuerpo como recurso esencial de supervivencia específica, unido a los atisbos de un desenvolvimiento espiritual y mental que le estaba, según nuestra opinión, subordinado, sufre un vuelco notable debido al encumbramiento de un saber reflexivo. La Educación Física entra en un proceso histórico de muy difícil dilucidación, tal vez por haber perdido su cetro de educación "única" o, según nuestra concepción, por haber dejado de ser sólo una EDUCACIÓN DE LO FÍSICO y prolongarse en una EDUCACIÓN POR LO FÍSICO. No sería ajeno a esta dificultad el hecho de haberse convertido en una historia narrativa más. Dentro de este planteo de suposiciones (que deberán ser confirmadas o rechazadas por estudios e investigaciones que no conciernen a esta cátedra) vamos a arriesgar un método de investigación de esta disciplina que la despoje de aquel mero narrativismo. Este no sería otro que el ya mencionado en el capítulo referente a la Motivación en Educación Física y que consiste en la utilización de ese instrumento de tres tiempos que hemos llamado el PORQUE, el CÓMO y el PARA QUÉ. Hemos postulado que la Educación Física del hombre primitivo estaba condicionada a un proceso de "endurecimiento" del cuerpo para adecuarlo al ambiente cósmico y, a la vez, para la lucha física contra los animales y semejantes. El tipo de enseñanza, cuando ésta pasó a ser tal, luego de la etapa inconocible del posible antecesor del hombre, hubo de ser mimética, dada la carencia de lenguaje articulado; y éste fué lenguaje del cuerpo, gesticulado y expresivo. Las actividades de la raza (correr, saltar, arrojar, luchar, etc.) fueron motivo de una técnica trasmisible y, por lo tanto, perfeccionable. El conocimiento estaría condicionado a la manera más conveniente de satisfacer las necesidades del cuerpo y a calmar el ansia espiritual de interpretar los fenómenos de la naturaleza y el enigma de la muerte. El PORQUE responde a una necesidad vegetativa y al instinto de sobrevivir. El PARA QUÉ interpreta la necesidad subsiguiente de transmitir la experiencia adquirida, de los adultos a la prole, ya bajo una comprensión de las necesidades primarias. El CÓMO empieza a delinear la cultura (eolítica, paleolítica, neolítica y heliolítica) y responde a un hacer que no está en la naturaleza dada. La entrada del hombre a la historia ya lo encuentra transformado, puesto que tiene conciencia de ser

algo distinto y, al mismo tiempo, *estar para indagar ese algo* mediante una vida espiritual más intensa y el recurso que le es propio de la razón. El instrumento de tres tiempos determina ahora que el PORQUÉ de la etapa histórica está en el acontecer penoso y dilatado de la Prehistoria; el COMO es el hecho concreto de la Civilización y la Cultura; el PARA QUE entraña la convicción de "trascendencia", de que existen fines éticos para una Humanidad que ya no tendrá reposo en el anhelo de alcanzarlos. Estos 7000 años son, en su pequeñez comparativa, la afloración de un proceso anterior lento y vasto y, asimismo, su condensación en auténticas civilizaciones que permiten un estudio más seguro. Pero esta seguridad de investigación sin tropiezos trae como consecuencia un primer error: la simplificación del instrumento medidor que no repara en desprenderse del PORQUÉ (que aparentemente ya cumplió su cometido), y perfeccionar el COMO de manera tal que hasta llega a trabar la acción del PARA QUE. No vacilaríamos en señalar que esta simplificación instrumental, en el breve estudio que estamos realizando sobre una Historia de la Educación Física, es la causante del narrativismo histórico. Ese verismo de que el pasado es una fuerza que empuja y el futuro una fuerza que tira está escindido ahora por la ubicación siempre imprecisa y hasta paradójica de un presente que, a pesar de todo, ni es tampoco ese "siempre presente" que postula la corriente filosófica contemplativa.

Para nosotros la palabra *pasado* no sólo integra la específica terminología histórica, sino también significa tal vez algo distinto, pues interpreta ese PORQUE que hunde sus raíces en las motivaciones humanas. La Historia de la Educación Física será realmente útil cuando se desprenda de lo meramente narrativo para ahondar en el PORQUE. Tal vez así logremos explicar la razón de que, una vez traspuesto el largo período de la Prehistoria, el hombre y la sociedad hayan entrado en la Historia desarrollando distintas manifestaciones e interpretaciones de la Educación Física. A las viejas culturas del paleolítico se agregaron las del neolítico, y ya éstas se convirtieron en las denominadas civilizaciones muy antiguas. Aquí ya pueden advertirse dos orientaciones opuestas o contradictorias respecto de los usos de los medios de la Educación Física: formas predominantemente terapéuticas y formas esencialmente bélicas. Decir que entre las primeras debemos colocar a la China y a la India, y entre las segundas a los persas, por ejemplo, es encerrarse en la intrascendencia de describir el COMO. Pero remontarse a las causas naturales del PORQUE, y a las motivaciones humanas que ofrecen su réplica en un PARA QUE, es tomar el buen camino. Dentro de la trama de suposiciones, apoyadas por datos arqueológicos, ya no se discute mucho que la integración paulatina de las primeras culturas en las primeras civilizaciones hubo de ocurrir cuando los grupos sociales dejaron el nomadismo por el sedentarismo constructivo. Dicho de otra manera más propicia para nuestro estudio: cuando las actividades del hombre dejaron de ser exclusivamente la caza, la pesca y la recolección de frutos silvestres para derivarse al apacantamiento de animales domesticados, la agricultura y la artesanía. Naturalmente que estas actividades, que denominaremos físicas, no bastan para definir una civilización; pero junto con ello debemos agregar las actividades espirituales y, sobre todo, una organización política. Esto es ya una civilización. La sociedad que vive dentro de ella ha de caracterizarse por una diversificación armónica y contrabalanceda de dichas actividades, y así caemos en la idea de casta, donde unos gobiernan, otros administran los ritos y una gran mayoría realiza las tareas pesadas del trabajo. Pero en todos los casos se mantiene un grupo que hace la guerra, ofensiva o defensiva. Tampoco se discute ya que el nomadismo, en base a pueblos compenetrados en la sangre y en las ideas, constituyó el primer escalón de las futuras civilizaciones; pero estas características migratorias se mantuvieron generalmente en aquellas agrupaciones sociales cuyos territorios ofrecían muy pocas posibilidades para la vida. En cambio, las que hallaron un suelo y un clima propicios se hicieron sedentarias; y sólo se despla-

zaron, total o parcialmente, cuando fueron desalojadas por grupos más poderosos, o bien por crecimiento vegetativo que obligó a emigrar los excedentes. Lo cierto es que el asiento de las civilizaciones más antiguas siempre estuvo supeditado a la fertilidad del suelo, como la región mesopotámica para los babilonios, el delta del Nilo para los egipcios, el valle del Indo para sus habitantes y los grandes ríos para la China.

• • •

Aceptado que las formas bélicas más crudas de la Educación Física hubieron de caracterizar a las tribus del paleolítico, y que en el neolítico superior ya empiezan a delinearse los rudimentos de las primeras civilizaciones en donde aquellas formas persistieron con mayor o menor intensidad, resulta para nosotros interesante averiguar ahora la génesis de esa otra forma que hemos denominado terapéutica. Esto significa echar mano nuevamente del interrogante que plantea el PORQUE. No estaría de más insistir en la relación que hemos establecido entre causa y motivación, determinando que la primera pertenece a lo universal, a lo dado, a lo ambiental; mientras que la segunda es propiedad netamente humana, y por lo tanto debe adaptarse a aquélla según la jerarquía del conocimiento. La mayor seguridad de vida impone la estabilización social y despierta en el hombre intereses e inquietudes nuevas. Estas son ya de orden espiritual y reflexivo. Los hombres ya no mueren tan a menudo de muerte violenta, como consecuencia de la lucha contra semejantes o fieras, por imperio de la ley de la selva (selección violenta). La muerte (como enigma indescifrable) viene ahora por otros caminos y plantea también otros interrogantes al conocimiento de los más ilustrados, como son los magos y sacerdotes. La vida que se extingue por ley natural ofrece perspectivas de observación y deducción mucho más vastas. Las pestes y epidemias son otra incógnita que acucia la mente del hombre. Los ritos, las ceremonias y los exorcismos cobran inusitada importancia, y son las raíces inextraíbles de las religiones posteriores. La observación, no del todo ingenua, que la vida comienza con un soplo de aire que se introduce en el organismo, y que se extingue, también, con otro soplo, mueve tal vez el intento de acumular el flúido voluntariamente, mediante técnicas respiratorias revestidas de magia y misterio. La comprobación de que son los más vigorosos quienes llevan una existencia más larga, impulsa, también, el hábito de prácticas físicas. Los más fuertes son, asimismo, los que con mayor frecuencia expulsan los malos espíritus, exorcizados por los magos. Pero lo que más influye para que las prácticas físicas adopten estos propósitos terapéuticos es sin duda la filosofía de las creencias y religiones, que se oponen, por una vida más sedentaria, a la filosofía de la fuerza y de la conquista.

• • •

Los 3000 años de antigüedad de la etapa verdaderamente histórica de Egipto, nos lo muestran como una alta civilización en la que todo oficio o arte es presidido por algún dios. Sus adelantos en la medicina se debieron principalmente a la costumbre de embalsamar los cadáveres, practicando la disección y aun la cirugía; lo que indica que para ellos el cuerpo no era "tabú", como acontecía en las religiones de otros pueblos. El taoísmo de los chinos, muy anterior a las doctrinas de Confucio y Buda, probablemente influyó, con sus recursos mágicos, para la confección de uno de los tratados de medicina más antiguos que se conocen, el "Cong-Fu" (Ciencia de la Vida), recién terminado en la dinastía de Hoang-Ti. Las características de las técnicas, entremezcladas con recursos mágicos, nos permite advertir hasta una metodología gimnástica, pues se incluían posiciones de partida del cuerpo y de los miembros, que servían de base a ejercicios musculares y masajes terapéuticos. Es posible también que a ellos se

deban las primeras técnicas del arte de respirar bien por la nariz, por la boca y en forma alternada. Una enciclopedia médica de más de 60 volúmenes confirma la evidencia de que en ellos las formas terapéuticas de la Educación Física prevalecieron por sobre las específicamente bélicas.

En el tercer milenio antes de Cristo también debemos ubicar la civilización de la India, cuyas inclinaciones hacia la Educación Física terapéutica la sitúa en un mismo plano que la anterior. En el código sagrado de los Vedas se advierten ejercitaciones de profunda significación higiénica, como los masajes, abluciones y técnicas precientíficas respiratorias que constituyen una verdadera tradición. Esta inclinación por las formas terapéuticas está confirmada por la evidencia de auténticas escuelas de medicina durante la época de la filosofía ética de Buda, cinco siglos anterior a nuestra era.

En conclusión:

a) La primera etapa histórica de la Educación Física habremos de hallarla en las profundidades de un pasado humano muy próximo al subhombre, en el que aquélla podría haber significado su "única educación". Las necesidades vegetativas del organismo imperan en lo físico; y la carencia de lenguaje articulado harían del cuerpo un instrumento expresivo singularmente útil, pues tanto la mímica como la gesticulación y luego la danza serían las precursoras del lenguaje.

b) Las primeras organizaciones tribales dieron, asimismo, a la Educación Física el papel preponderante de arte o técnica enseñable para formar sus guerreros. La expresividad corporal no sólo hubo de preceder al lenguaje como medio de relación social, sino también hubo de ser el único intérprete de la esfera anímica del hombre, como lo demuestran sus danzas religiosas, guerreras, orgiásticas, etc.

c) A pesar de no conocerse como tal, la Educación Física debió de ser la más "retrospectiva" de las educaciones.

d) Con el advenimiento del lenguaje, y en proporción inversa, el cuerpo debió perder su preponderante papel de primitiva expresión humana y social.

e) Con el asentamiento de las culturas más avanzadas (neolítico superior) aparecen las primeras civilizaciones, y en ellas se advierten ya dos formas distintas, interpretativas y aplicativas, de la Educación Física: las formas terapéuticas y las que desde un principio fueron preponderantemente bélicas.

f) Las causas y motivaciones de esta división (que se concretan en un PORQUÉ) han de hallarse en las "características regionales" o asiento de las civilizaciones, y éstas serán el fundamento de peculiaridades étnicas que se impregnan de una u otra forma.

g) Estas peculiaridades étnicas hallan su PARA QUÉ en las formas de vida de las comunidades, que conforman sus ideales educativos en filosofías que sostienen, ya la espiritualidad sobre la materialidad, mediante prácticas higiénicas y mágicas; o bien el materialismo de la fuerza y la conquista, con el recurso de prácticas guerreras.

h) El aspecto histórico descriptivo, para una Historia de la Educación Física, sólo nos permite retener el CÓMO; considerándose un defecto esta forma de ilustración, puesto que separa a la Historia de la Educación Física de la Historia de la Educación, y a ésta de la Historia del Hombre y de la Sociedad.

LECCIÓN VIII

FUENTES HISTÓRICAS

La Educación Física bajo el juzgamiento de la razón. El razonamiento *desde* y *hacia* la Educación Física. La imagen del hombre a formar desde la naturaleza humana preformada. Los ingredientes de Platón. Orientaciones para una lectura y comentario de textos afines. La nueva formación docente: preponderancia de la formación espiritual sobre la física.

No podríamos abordar el estudio de esta parte tan significativa del Programa sin antes promover algunas disquisiciones acerca del razonamiento, como facultad específicamente humana de existencia en sí, y como forma de penetrar en los problemas pretendiendo resolverlos con el esfuerzo del pensamiento. Aunque para Kant existe una diferencia entre el entendimiento puro y la propia razón, puesto que el primero ha de llegar al concepto, mientras la segunda debe procurarle a éste una disciplina u ordenación lógica, en Educación Física rara vez se ha tenido en cuenta esto último, y más bien se ha preferido confundirlo con lo anterior. Y aun diríamos que la propia facultad de conocer (al margen del proceso sensorial) ha omitido los métodos filosóficos que postulan la unidad y totalidad de los problemas, para caer en el error de resolver cuestiones parciales que son las que, como ya lo estamos viendo, han producido la dislocación en el terreno de la enseñanza. No se ha visto —o no se ha querido ver— en el panorama, el inmenso conjunto de descubrimientos y creaciones humanas, acumulados durante siglos y milenios, pero que guardan entre sí —a pesar de todo— esa relación imponderable que hace al propio hombre, como autor y actor, la “medida de todas las cosas”, pero, en este caso, de las cosas que le atañen. Porque aunque significara retacear tanto la frase como el sentido de la sentencia protagórica (prácticamente omitir la parte de “las cosas que existen como de las que no existen”), nosotros postularíamos que esa “medida” estaría en el buen uso de la razón humana aplicada al TODO (al todo conocido en cada circunstancia), antes que a alguna de las PARTES de ese TODO. Es así que vemos la necesidad de razonar sobre la Educación Física, antes que pretender razonar sobre cada uno de sus supuestos ingredientes, pues, como ya lo hemos apreciado, éstos se incluyen o excluyen, o bien adquieren mayor o menor importancia, según obren los procesos históricos en cada época y en cada lugar (medio espacio-tiempo). Precisamente esta síntesis histórica de las fuentes nos permitirá advertir, fuera de los detalles no esclarecedores y de la largueza del relato, los puntos clave para intentar esa reorientación de la Educación Física que estamos buscando, y que es, en realidad, el motivo de la necesidad de un Profesorado Superior.

El sentido que habremos de darle al contenido de esta lección será de una intensidad crítica mucho mayor que la observada en la característica general, pues resulta propicia la oportunidad de esclarecer muchos aspectos de esta disciplina educativa mediante el recurso de la razón. Ya en otra parte hemos advertido la diferencia que debe existir entre razonar *desde* la Educación Física (o actitud centrífuga), y razonar *hacia* ella, desde fuera, hecho que hemos denominado “ponerla en cuestión”. No obstante admitir que en el primer caso se han logrado verdaderos aciertos y auténticos progresos (sobre todo en el campo de

las ciencias biológicas y de la tecnología específica), ello no impide reflexionar que sigue siendo inútil todo esfuerzo tendiente a favorecer una parte en tanto se omita la consideración del TODO. Lo que nosotros denominamos "dislocación educacional" es una consecuencia, precisamente, de esta actitud de los "especialismos científicos", tanto como de los "especialismos técnicos", que hacen de la Educación Física una presa disputada y tironeada por educadores, pedagogos, médicos, deportistas, etc. Y esto sin agregar la intromisión viciosa de gobernantes, políticos, dirigentes y diletantes de todo orden que ven en ella un vehículo de aparentemente fácil manejo para sus ambiciones. Este vicio de los "especialismos" es, en realidad, una consecuencia del abultamiento de las conquistas en el campo de la ciencia, de la técnica, del arte y de la cultura general que creó el enciclopediaismo, y con él ya no hubo mente humana capaz de retener por sí sola la condensación del saber universal. Las características del antiguo filósofo o sabio dentro de un microcosmos menos descubierto y abultado que el actual, hace que los eruditos posteriores vayan transformándose en hombres síntesis primero, y en pensadores y eruditos en equipo después. Cada rama de la ciencia ofrece ya un perfil propio y diferente que es servido por un cúmulo de investigadores cuya especialización es cada vez más evidente. Pero hay aquí un detalle al que quizás no se preste la debida importancia, posiblemente por el vertiginoso avance del afán científicista: mientras la totalidad y la diversidad del saber conocido estuvo en el ámbito privilegiado del cerebro individual, el razonamiento individual le prestó coherencia y unidad de juicio; pero en cuanto el enciclopediaismo no pudo ser abarcado por el cerebro individual, y el saber hubo de ser plurimentalizado, el elemento coherente sufrió la dispersión que le produjo la necesidad de un distinto alojamiento. Este proceso distributivo del razonamiento inherente al conocimiento siguió a su vez, implícitamente, al otro proceso en el que el racionalismo fué transformándose en el empirismo de los últimos tiempos; y así el "órgano" aristotélico fué reemplazado por el baconiano. No obstante el refuerzo de las epistemologías, muchas ramas de las ciencias carecieron de la protección y de las orientaciones lógicas y éticas que les dieran metas constructivas. Hoy es común hablar (y comprobar también) sobre el fenómeno de una ciencia sin conciencia. No nos parecería extraño, después de todo, agregar que asimismo puede haber razonamientos parciales despojados de una razón general o total.

Dentro de las etapas históricas de la Educación Física hemos señalado, luego de ese inmenso lapso de primitivismo educacional que ahonda en la Prehistoria, una etapa que concierne a las primeras civilizaciones (en las que advertimos formas bélicas, cinegéticas y terapéuticas crudas); ahora abordaremos la etapa que denominamos "del razonamiento". La disquisición anterior acerca de este razonamiento nos ha permitido apreciar (y aun admitir) que si bien el elemento racional persiste en la Educación Física contemporánea, éste ha sido desplazado de su centro gravitativo para integrar, ya fragmentariamente, las distintas ciencias y técnicas que dan base a nuestra disciplina educativa, en las que aparece mezclado con el empirismo científico. No podríamos negar, por supuesto, el adelanto observado en todos los agentes de la Educación Física, gracias al aporte de la Fisiología Experimental y de la Psicología Tipológica, por ejemplo; y esto sin contar la interesante fuente de recursos que significan la medicina psicosomática y la medicina del deporte. Pero estos recursos parecen sólo estar dirigidos a lo que nosotros denominamos EDUCACIÓN DE LO FÍSICO, y en los que es dado observar que el elemento racional se halla supeditado a los requerimientos de las ciencias empíricas aplicadas a la salud, robustez y habilidades físicas del "homo ludens". Pero lo lamentable y penoso para nosotros es, precisamente, seguir comprobando que al pasar a la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO, ese elemento racional, en vez de hallar un campo propicio para su mayor expansión lógica y ética, continúa estando subordinado. El hombre sigue

siendo un experimento de laboratorio. O mejor dicho (y valiéndonos del concepto de experimento), el hombre sigue siendo una pregunta formulada a la Naturaleza, pues no se piensa que también debe ser una pregunta hecha a la Razón. Parece ser un hecho sintomático que las ciencias y disciplinas de investigación empírica rindan homenaje nada más que al *raciocinio*, y tengan a menos el *razonamiento*. El aparato matemático parece ser la suprema ley del Universo. Barcia, con penetración brillante, dice que "raciocinando se turbó el pensamiento y se embrollaron las escuelas", pero que "razonando se organiza y se salva el mundo". Nosotros diríamos que cuando la Educación Física entró en la etapa del razonamiento (como etapa histórica) apenas tuvo tiempo de darse un baño de inmersión. Y en este breve lapso de iluminación creadora sintió la esencia misma de su destino, concretada en "paideia"; pero esa misma desnudez, tan deslumbrante de pureza, fué acaso interpretada como profana, y hubo de recibir un manto que le cubriera para siempre con la "enkiklos-paideia" posterior. Ni aun el humanismo se atrevió a descubrir más que una parte de ese manto, y así fué que, con raras excepciones, la "paideia gimnástica" sigue cumpliendo ese otro trágico destino, aun no escrito en la literatura romántica o dramática, *de un cuerpo que busca su alma*.

Toda Historia de la Educación Física, si bien ubica la etapa del razonamiento en el período clásico de los griegos, comete el error de no ahondar lo suficiente en la problemática suscitada por ellos acerca de lo que debe entenderse por Educación. Y adviértase que no se trata aquí de promover un simple juego especulativo (o fascinación erística), sino de penetrar en la propia esencia de nuestra cultura occidental que allá tiene sus orígenes. No en vano cada vez que se acerca, o se cae en esos períodos dramáticos que llamamos crisis de civilización o colapsos culturales, la fuerza ancestral nos impulsa a buscar el paliativo en un nuevo "retorno a Grecia". No se busca, por supuesto, de introducir forzosamente los patrones de vida en la cavidad de moldes rígidos, sino de aprehender con renovadas esperanzas la vitalidad del concepto cuya inalterabilidad es signo de remozamiento para quienes sepan interpretarlo. Jaeger ha sintetizado admirablemente este concepto: "La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser." He aquí, pues, esa inalterabilidad conceptual que puede resistir los embates del tiempo tanto como las modificaciones que la naturaleza y el espíritu humanos puedan sufrir a través de él. En pueblos distintos y distantes, en sociedades de conducta dispar, la educación siempre debe tender a la formación de un tipo ideal de hombre que obedezca a la característica de su matriz social y cósmica. La problemática de definir cómo habrá de ser ese tipo de hombre podrá ser distinta en cada lugar y en cada momento histórico, pero lo que debe permanecer invariable es la necesidad del concepto; mejor dicho, de conceptualizar la educación. Anteriormente hemos llamado la atención acerca de lo absurdo que significa ignorar los imperativos de la naturaleza como elemento primordial desde el que ha de partir todo intento educativo. Sorteando el discutido argumento de la particularidad racial hemos hecho hincapié en las características étnicas, en la peculiaridad del individuo que forma parte de un "pueblo", del que brota como su esencia. Éste sería solamente el "tipo psicofísico". De ahí nuestra concepción de la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO que, como se ve, es más autodesenvolvimiento orientado que educación intencional. Pero los ideales de la Educación representan esa "imagen del hombre tal como debe ser" que postula Jaeger, que en cada sociedad puede ser distinto. Aquí el problema tiene que resolverse entre lo que se quiere y atendiendo a lo que se posee. La otra concepción que nos pertenece, de la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO, responde precisamente a eso: a lo que se quiere. Pero este anhelo, cuya eticidad podría concretarse educativamente en preguntarse "¿qué es lo que debo hacer?" (nuestra EDUCACIÓN POR LO FÍSICO) ha de estar fundamentado en averiguar antes esto otro: "¿qué es

lo que puedo hacer con lo que actualmente poseo?" Por eso, y nada más que por eso, afirmamos hoy que la Educación puede hallarse en plena crisis, ya que si mediante la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO pretendemos llegar a alguna parte, será la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO quien habrá de suministrarle los medios naturales para concretar el anhelo.

Hemos hecho estas disquisiciones al referirnos a la Era del Razonamiento porque, si bien históricamente su ubicación parece ser correcta, en lo que respecta a la razón misma, ésta aparece insuficientemente penetrada. Parece haber privado el concepto de derivar prematuramente la inquietud racionalista hacia las distintas ciencias y disciplinas que han dado base a la Educación Física. Y entre éstas cabe destacar el lugar preferente asignado a las que representan los ramos biológicos y técnicos. La separación entre lo que es naturaleza humana (o elemento biopsíquico), sus formas de manifestarse cinéticamente (mecánica humana), y su fondo motivacional expresivo (o raíz psicológica) ha hecho que cada una de estas ramas profundice y perfeccione una parte del estudio del hombre, pero sólo una parte. Pero como en realidad no existen tales partes, podría decirse que cada "especialista" ha estado en contacto con el TODO sin darse cuenta. Pues como sólo les interesa el aspecto científico de su dominio, esa diversificación del conocimiento focal les ha impulsado a crear separaciones o divisiones territoriales donde no existen, o sea en el propio campo donde sus investigaciones convergen. Una dialéctica agresiva o simplemente egoísta y silenciosa (que para el caso es lo mismo), cuyo propósito evidente es la posesión exclusiva (o por lo menos predominante) de la verdad, ha desarticulado al hombre como objeto de estudio y, lo que es más importante para nosotros, como sujeto de la Educación. Lo que se entiende verdaderamente por "razonar en Educación Física" ha sido desvirtuado por un raciocinio sobre las distintas ciencias y disciplinas que le dan su apoyo; y esto en la medida mínima indispensable para apoyar, también, el empirismo científico de nuestro tiempo que sólo parece aceptar lo demostrable. Ya lo dice claramente Morris R. Cohen: "Sin el razonamiento, en su carácter de proceso para extraer inferencias lógicas, no hay ciencia posible." Es decir, que si se reconoce el valor del razonamiento (más propiamente raciocinio) para dar carácter eficiente a toda investigación práctica, por otra parte se está reconociendo que sólo asume, en cada caso, un papel de simple instrumento que se abandona una vez realizado su breve cometido. Históricamente reconocemos que la Era del Razonamiento comienza con el período clásico helénico, y ya cuando nos referimos al razonamiento en Educación Física estamos produciendo la primera escisión, puesto que separamos implícitamente a ésta de la Educación. Y no termina ahí este proceso disgregador, puesto que luego, al referirnos a la "fisiología racional", señalamos el error de intentar penetrar con la especulación filosófica donde sólo debe entrar la experimentación científica. Naturalmente que esto es exactamente cierto cuando se trata de aplicar la fisiología a la Educación Física; y tanto vale este caso como el de las otras ciencias y disciplinas que llamamos "de aplicación". Ocurre así que el elemento racional es utilizado en menesteres de importancia menor, puesto que en la mayoría de los casos está dirigido a los agentes de la Educación Física que, como la gimnasia y los deportes, se benefician extraordinariamente con cada avance de las ciencias biológicas; y lo curioso es que este elemento racional sirve para decretar su propia exclusión ante el positivismo de las ciencias experimentales. Valdría lo mismo que decir: mi facultad de razonar me hace ver que en este caso no debo razonar. Y es indudable que con este procedimiento el "hombre naturaleza" sale ganando puesto que se ha logrado prolongar su existencia, hacerlo más fuerte, más hábil, más resistente, más veloz, y aun hacerle entender que con la explotación de estas aptitudes (o lo que es lo mismo, razonar sobre la irracionalidad) la lucha por la vida ha de serle más fácil y menos complicada. Ahora convendría

preguntar: ¿qué es lo que queda, después de todo esto, del "hombre razón", de ese ser superior que la Historia ubica acertadamente en la época más floreciente de la antigua Grecia? Indudablemente que resulta más fácil para nosotros, al abordar el estudio histórico de la Educación Física, señalar con precisión sus épocas y detallar sus hechos, como quien pretendiera estudiar ciencia y filosofía deteniéndose sólo en lo fenomenológico e ignorando lo aporético y lo sistemático.

En apoyo de esta actitud crítica hacia toda Historia de la Educación Física que no sale de lo descriptivo, y hallando singularmente propicia la oportunidad de ahondar en esta etapa que denominamos "del razonamiento", intentaremos reorientar las bases educacionales de nuestra profesión. Para ello nada mejor que descubrir pistas nuevas —desde un punto de vista específico para la carrera que estamos siguiendo— en lo permanentemente sugestivo del pensamiento griego y, dentro de éste, del que ofrece perspectivas más afines con el propósito que nos mueve: el pensamiento de Platón en su obra cumbre "La República". Y si decimos intentar es porque sólo un helenista de enjundia podría proponerse realizar la tarea de interpretar acabadamente el sentido educacional de la filosofía platónica, cosa que está lejos de nuestra pretensión; pero existe un aspecto de aquél que nos pertenece casi por entero y que por lo mismo da aliento y hasta justificación al intento. Se trata precisamente del punto del diálogo de su República que hace referencia a la Música y a la Gimnástica. No se nos oculta, por otra parte, que siempre resulta peligroso entresacar de una obra los trozos que ofrecen particular interés para una investigación dada, o para dar apoyo a un argumento que se esgrime. Ya hemos advertido ese riesgo cuando, en anteriores capítulos, admitimos no desconocer que en toda investigación actual lo que vale es no perder de vista la consideración del TODO, cada vez que se lleva la atención a alguna de sus partes. Pero la particularidad de nuestro cometido dista mucho de caer en un vanidoso ensayismo, para proyectarse en el señalamiento de detalles muy útiles y significativos, que en nada requieren (por supuesto aquí) el estudio total y exhaustivo del diálogo más extenso de Platón. Además, nos atreveríamos a decir que este punto del diálogo parece no haber despertado en muchos de los exégetas platónicos el interés (por otro lado justificado) que debería requerir para todo aquel que asume la tarea de educar y busca las fuentes inspiradoras en las obras de valor universal. Y aun podríamos agregar que no son muchos, tampoco, los educadores de nuestro tiempo que se han acercado a este punto del diálogo con actitud penetrante, sufriendo, por esto mismo, lamentables equivocaciones. Esta apreciación es válida para los denominados educadores físicos. Al menos esto es lo que obliga a pensar el estado actual de la Educación Física y los cuestionables argumentos que a cada instante se exponen, pretendidamente inspirados en ideales helénicos.

Nuestra intención requiere un nuevo retorno a Grecia y, desechando toda ligereza "turística", compenetrarnos del fervor del peregrino para quien un solo lugar es motivo de reiteradas visitas, hasta lograr la penetración de la verdad. Este lugar, como ya lo hemos advertido, se halla en la obra de Platón, y más precisamente en su dialéctica referida a la Música y la Gimnástica. La importancia que para nosotros asume este punto del diálogo se pone de manifiesto por sí sola al establecer, dentro del Programa, su estudio más profundo en los cursos de Lectura y Comentario de Textos. Por lo tanto, cabe desarrollar aquí, no la amplitud y la erudición temática, sino los puntos y detalles más esclarecedores que sirvan directamente a los fines específicos de este Profesorado Superior de Educación Física. A tal propósito, se elabora el presente esquema:

1º La ubicación temporal del asunto a tratar ofrece la límpida sencillez de eliminar, en principio, toda dialéctica acerca del problema del cuerpo y del alma, como elementos contrapuestos, lo que más tarde habría de determinar el

dualismo. Esta referencia deberá profundizarse en el curso correspondiente, teniendo en cuenta que ha sido extraída de un ensayo del profesor Richard Lewis Nettleship, "La educación del hombre según Platón", en cuyo estudio preliminar el profesor José O. Espasandín resalta lo siguiente: "...la medicina trataba de devolver la salud al cuerpo, y, más que al cuerpo, al ser humano total, dado que la diferencia y menos el antagonismo entre cuerpo y alma no existía aún para los griegos de comienzos del siglo IV (a. J. C.)." (Página 21 de la obra citada. Editorial Atlántida, Buenos Aires.)

2º El asunto de nuestro particular interés (Música y Gimnástica) ha sido muchas veces tergiversado arguyendo que tal régimen educativo sólo estaba especificado para los Guardianes, tomando apoyo, en este caso, en la rígida y castrense educación espartana. En realidad, Platón sólo toma de esta última la forma exterior, pero guarda lo substancial e íntimo de la vida ateniense para profundizar su ideal. La educación ateniense tradicional, compuesta por "gimnástica", "letras" y "música", es por él reducida a los dos componentes extremos fundiendo las letras en la música. Por otra parte, este régimen es considerado elemental y preparatorio para dichos Guardianes (y corresponde también al ciudadano griego medio), pues no debe olvidarse que de la clase de los Guardianes habrán de salir los Gobernantes, en los que una formación filosófica superior era indispensable. Resulta, por lo tanto, una falacia pretender decir que la Gimnástica y la Música eran elementos exclusivamente formadores de los Guardianes (o soldados) y no el elemento tradicional de la educación ateniense media.

3º Ha de tenerse presente que, aunque la Música y la Gimnástica son analizadas separadamente por Platón en el diálogo que sostiene Sócrates con Glaucón (410 c. d.), ambas son sólo elementos para la "formación" del alma. A este respecto es interesante la clara interpretación dada por Nettleship, recurriendo a la palabra "entrenamiento" para significar el equivoco de la *música para la mente y la gimnástica para el cuerpo*. Si así fuera, ya estaríamos en presencia de un dualismo prematuro. Indudablemente, es ésta una inspirada innovación de Platón, puesto que el asombro de Glaucón es bastante significativo y su convencimiento, elocuente. Pues cuando éste pregunta a Sócrates cuál habrá de ser entonces el objeto de la Música y la Gimnástica —puesto que no es la de atender al alma y al cuerpo respectivamente—, el filósofo responde "que tanto una como otra han sido establecidas con miras principalmente al cuidado del alma". A esto sigue una penetrante observación psicológica: en apoyo de sus convicciones pregunta a su interlocutor si ha notado cómo tienen su carácter los que dedican su vida a la Gimnástica, excluyendo la Música; y cómo lo tienen los que hacen exactamente lo contrario. La respuesta no se hace esperar: "ferocidad y dureza en un caso; blandura y dulzura en el otro". (410 d. e.). Pero hay aquí algo muy significativo para nosotros, desde el punto de vista del estudio de los temperamentos y el carácter: Platón emplea en el diálogo las frases "fogosidad innata" y "privado de fogosidad" como facultades temperamentales básicas, para que tanto la Música como la Gimnástica recurran a ellas con el objeto de formar el carácter como cualidad que debe ser adquirida. Este es un principio racionalizador y distribuidor de los agentes educativos, Música y Gimnástica, y se advierte ya una prudencia pedagógica que antepone la armonía y el equilibrio a la hipertrofia y el especialismo. Dicho en nuestro lenguaje contemporáneo: se antepone el equilibrio educacional al "entrenamiento" y a la "especialización atlético-deportiva". Coloca frente a frente al educador y al entrenador. El uno poniendo más donde falta y rebajando donde sobra. El otro exaltando cada vez más lo sobre-saliente, y, por lo tanto, fugándose de la Educación.

4º La psicología se hace más evidente en su aspecto fenomenológico o captativo con la descripción de la "expresividad" en cada caso. Quien haya abusado de la Gimnástica "no recurrirá jamás al lenguaje para persuadir, sino que intentará, como las alimañas, conseguirlo todo por la fuerza y la brutalidad" (411 e). Nuevamente llamaremos la atención de que aquí tal vez se dé un caso típico temperamental: el de una "fogosidad innata". El educador recurrirá a la Música para restablecer el equilibrio; el entrenador haría todo lo contrario. Innato sería también, en el otro caso, ese temperamento que Platón define como "alma originaria y naturalmente privada de fogosidad" (411 e). La expresión y la palabra sufrirían ese amaheramiento que, en algún caso, Platón ha de calificar, teniendo en cuenta la carencia de fogosidad total, de "feble guerrero". Para nosotros, extraer consecuencias significaría, en estos casos, que la Música y la Gimnástica no son ingredientes que se adjudican o administran teórica o arbitrariamente, como podría suponerse en un análisis superficial o pasajero. Hay una *tendencia* en cada individuo que lo impulsa a obrar de cierta manera, y ésta sería su *temperamento*. Pero hay también una *influencia*, que proviene de afuera, y esto es la *educación*. Del juego entablado entre tendencia e influencia habrá de surgir (o no) el "hombre formado", que es algo más que el simple hombre educado *para* la Música o *para* la Gimnástica (que es error de concepto); pues en todo caso sería *por* la Música y la Gimnástica. Es por ello que nosotros anteponeamos el significado de "formación" al de "educación" en el proceso del hombre viviente; y si bien concebimos al Educador como la más alta expresión humana del forjador de hombres (puesto que Profesor es el que da las profesiones), no concebimos al educando sino como un proceso del ser que tiende, en primera instancia, a adquirir su "formación". Y ya hemos establecido, desde el principio de estas clases, que la imagen del hombre, tal como debe ser, es dada a nuestro espíritu por la pristina frase del ideal helénico: "constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu".

5º Una interpretación de los ideales platónicos que requiere ahora un enfoque particular de nuestra parte debe necesariamente recaer en su opinión acerca de la Gimnástica. Así hace expresar a Sócrates: "Yo no creo que, por el hecho de estar bien constituido, un cuerpo sea capaz de infundir bondad al alma con sus excelencias, sino al contrario, que es el alma buena la que puede dotar al cuerpo de todas las perfecciones posibles por medio de sus virtudes" (403 d.). Y esta frase que sigue es por de más significativa: "¿no sería mejor que, después de haber dedicado al alma los cuidados necesarios, la dejásemos encargada de precisar los detalles de la educación corporal, limitándonos nosotros a señalar las líneas generales para no habernos de extender en largos discursos?" (403 e.). Esto, que nos toca bien de cerca, demuestra cuán distinto resulta el pensamiento de Platón con respecto a la concepción de la Educación Física de los posteriores a él, y principalmente con la imperante en nuestros días. Constituye, por otra parte, una falacia aseverar que puesto que La República es una concepción utópica, todo lo que en ella se dice debe merecer la misma reflexión. Aunque no está en nuestra intención demostrar que la palabra utopía no es precisamente la más adecuada para calificar esta obra de Platón (tal vez la influencia comunicativa del país irreal de Tomás Moro haya tenido mucho de culpa), lo cierto es que la intención del filósofo no fué la de "construir" un Estado perfecto, sino la de administrar "una terapéutica" a los estados reales, componiendo una "receta". Pero en lo que resulta inadmisiblemente aceptar lo utópico es precisamente en las consideraciones acerca de la Música y la Gimnástica, ingredientes educacionales helénicos que Platón maneja con la experiencia propia de quien los ha sentido y, más que sentido personalmente, apreciado en al realidad de la estructura educacional de su tiempo. Lo que pueda

haber de prospectivo en cuanto a su reflexión sobre los agentes citados (y por lo tanto escapar a su experiencia) se advierte en su afirmación de que el alma debe ser atendida antes que el cuerpo, pues a ella corresponde "precisar los detalles de la educación corporal" (403 c.). Lo admirable (y tal vez lo curioso para nosotros) es que tanto la Música como la Gimnástica son agentes concurrentes para la formación del alma. Y es aquí precisamente donde aparece nuestro desconcierto. No habría más que dirigir la vista en derredor para captar el panorama general de nuestra Educación Física para comprobarlo.

6º La pretendida influencia de las ejercitaciones físicas, como factor exclusivamente propio y aun decisivo, para la "formación del carácter", es un asunto que debe preocupar seriamente a nuestro Profesorado. Desde la información o ilustración no lo suficientemente penetradas, hasta la deformación intencional e interesada, pasando por una sensiblería de masas ignorantes, este asunto reclama ser puesto en claro categóricamente. Es un hecho sintomático, por otra parte, que cada vez se hable menos de Educación Física y se le dé al Deporte un clima y un valor inusitados. Para promover su exaltación, creando ese clima, se usa y abusa de dos recursos cuya legitimidad es, a todas luces, discutible. La "formación del carácter" es uno de ellos. El otro consiste en poner, con una imperturbable falta de respeto, el ejemplo de los griegos, hablando de "sus deportes" (?). En realidad, y aunque se advierte la carencia de capacidad pedagógica e histórica para compenetrarlos, debemos entender que ambos recursos son sólo uno, y que, según las circunstancias, aparecen desdoblados para pretender riqueza de argumentos o imponencia dialéctica. Aunque no vamos a extendernos aquí acerca del significado recto o metafórico de la palabra "carácter" (que por otra parte asume variados sentidos según opine el biólogo, el psicólogo, el filósofo, etc.) nos parece oportuno, dado que el asunto lo permite, enfocarlo desde ese punto de vista que pretende ser usado por quienes atribuyen su construcción o formación casi exclusivamente a las ejercitaciones físicas. Y en este caso sí resulta válido el recurso etimológico que halla su origen en el verbo griego "charassein", cuyo significado es "grabar" o "imprimir". Vale decir que el carácter se adquiere, contrariamente al temperamento, que es heredado. Siguiendo esta línea diríamos que, puesto que se adquiere (o se imprime), hay un *algo* sobre el que se fija, y debe existir un *alguien* que lo fija. La inclinación a buscar recursos en las fuentes griegas (que compartimos, pero con la seriedad debida) ha impulsado a los cultores del Deporte a identificar el "alma" con ese *algo*, y al propio deporte con ese *alguien*. La ligereza de plantear este "recurso platónico" ha quitado profundidad de juicio al propósito; y más aún: lo ha desvirtuado, conformando una mentalidad colectiva que no vacilaremos en calificar de falsa. Hasta resulta sospechoso que quien haya procurado almacenar recursos en la grandiosidad de la cultura helénica, y más precisamente en la filosofía educacional de Platón, no se diera por advertido que junto a su Gimnástica estaba su Música, y que ésta debía actuar como su hermana mayor. Tal sospechosa omisión no pudo tener otra fatal consecuencia que la que hoy apreciamos en nuestros días, cuando analizamos el panorama de la Educación Física y el Deporte. En vez del "hombre musical" preconizado por Platón, hallamos el "hombre deportista", que es su caricatura. La falacia de confundir el *carácter*, que se esculpe en el "alma mortal" de Platón con los cincelos de la Música y la Gimnástica, con la *pugnacidad deportiva*, que sólo puede conseguir, a lo sumo, un bello ejemplar de atleta unilateralmente formado, ha dado hasta ahora muy tristes resultados. Aunque, a pesar de todo, si quisiéramos ver en el fondo de estos tristes resultados el valor de la experiencia, no hay duda que le daríamos la razón a la concepción platónica, en la parte que esa misma experiencia no

pudo ser vivida por él, precisamente por ser eso mismo: una concepción de su genialidad. Y esa parte, que es una esencia de nuestro Profesorado, es la que define también nuestro rumbo: el alma debe ser atendida antes que el cuerpo, pues a ella corresponde "precisar los detalles de la educación corporal".¹

¹ Conviene hacer resaltar esta circunstancia, pues entre las muchas críticas que se han vertido sobre la estructura y orientación de nuestro Profesorado, la que menos motivo tiene para ser aceptada es precisamente la más acerva: que en el plan de estudios se da menos importancia a la formación física que a la formación espiritual. Esto es un estímulo, que por otra parte fija incuestionablemente nuestro origen en las Humanidades obligándonos a luchar por esta nueva doctrina en Educación Física. Sin envanecemos por ello, admitimos que nuestra experiencia pasada, en cuanto a la formación profesional que llamaríamos tradicional, llevada a cabo en los distintos Institutos y Escuelas, nos ha hecho ver que una formación física previa (o predominante), sólo ha conseguido la exaltación del cuerpo por sobre las demás excelencias espirituales y éticas de nuestra misión educadora.

LECCIÓN IX

FUENTES HISTÓRICAS

Grecia como fuente insecable de imágenes educativas. Indicaciones para lograr pistas acertadas en Educación Física. La falacia de exhumar cultos cuya fe ya no existe. El primado del deporte sobre la Educación Física. Los Juegos Panhelénicos y los Juegos Olímpicos Modernos.

En Grecia encontramos, anticipadamente, la síntesis de la trayectoria más vasta que habrá de recorrer la Educación Física. Algo así como una miniatura que se expande en anchuroso cuadro. Aunque resulte presuntuosa y hasta, en cierto modo, imprudente, esta afirmación se fundamenta en dos circunstancias aparentemente inconexas, pero que obedecen a un mismo contenido. La primera, porque dicha afirmación está referida a la Educación Física en sí, tal como si pudiéramos desprenderla de la Educación "in integrum". La segunda, porque Grecia aparece, ante nuestra cultura occidental, como una caja mágica en la cual se guardan, sin faltar una sola, todas las piezas que fueren necesarias para componer una imagen del mundo y poder llevar esa imagen a una realidad tangible. El problema, aquí, consistiría en identificar y valorar cada pieza de manera tal que al ajustar su conjunto lográramos dar forma al ideal preconcebido. Lo contradictorio aparece cuando, en el intento de una investigación histórica especial, nos empeñamos en arrancar de la Educación como TODO esa presunta parte que denominamos Educación Física. Nuestra posición doctrinaria nos impide aceptar idealmente la validez del intento, no obstante lo cual debemos reconocer que en algún momento de la realidad histórica esto hubo de ocurrir. Pero una cosa es "separar" la Educación Física dentro de un factible artificio (aunque después se diga que ella mantiene relaciones con "otras educaciones"), y otra bien distinta provocar su hipertrofia de manera que sobresalga sin perder contacto molecular con la substancia de que está hecha. En la historia de la educación helénica pudo haber ocurrido esto último, pero no lo primero. Pero no podremos decir lo mismo después de aquel período "helenístico", que hemos elegido como punto de partida para hacer una Historia de la Educación Física, presuntamente separada de la Historia de la Educación. De manera que al afirmar que en Grecia podremos hallar una síntesis anticipada de la Educación Física posterior, debemos entender que es porque en ella existen todos los elementos argumentadores. No obstante ello, es preciso hacer una advertencia: los griegos (aun los del período arcaico) no concibieron una educación corporal como cosa distinta —aunque relacionada— de la educación espiritual. Podríamos aceptar desniveles educacionales o, como hemos dicho antes, hipertrofias en una misma substancia, pero no separaciones. Los propios helenos de la época Homérica, si bien exaltaban las virtudes del cuerpo, sólo lo hacían en razón del espíritu que lo poseía. La expresión "areté" es, a este respecto, suficientemente aleccionadora. Pero si por un afán de mantener a toda costa esa actividad que hoy denominamos Deporte, soslayamos deliberada o ingenuamente este hecho fundamental y decisivo de valoración histórica, tendremos que renunciar definitivamente a hablar de una supuesta Historia de la Educación Física (que según nuestra opinión es una hipertrofia localizada en una misma substancia) para entrar de lleno a hablar de una Historia del Deporte.

Se ha afirmado muy a menudo que el Deporte fué el instrumento principal de la educación del pueblo griego. Más que una exageración, este concepto entraña una banalidad que no puede, a pesar de ello, pasar inadvertida por quien o quienes traten de acercarse a las fuentes helénicas en demanda de sugerencias educacionales auténticas. En otra parte hemos señalado la necesidad de valorar con suma prudencia la tendencia hacia el narrativismo histórico, que se infiltra en la tradición y compone los mitos. Luego, la averiguación desaprensiva e ingenua hace lo demás. En lo relativo al asunto que estamos tratando (que para nosotros adquiere carácter fundamental) son varios los aspectos que urge investigar detenidamente. El primero de ellos consiste en la responsabilidad en la extracción de datos y su composición dentro de un esquema lógico y crítico, en el que las relaciones de tiempo y espacio histórico expresen la medida de los hechos en su más fiel autenticidad. Según nuestra opinión, la investigación histórica consiste, primordialmente (y aquí está precisamente su mayor dificultad) en delimitar con previa cautela la estructura coherente sobre la que se desarrollan los hechos. O sea, determinar la zona, pequeña o vasta, en la que estos hechos se prestan recíprocamente autenticidad y rigor documental, sin caer dentro de otra estructura o desubicarse en la propia. Como un segundo paso, habrán de establecerse las relaciones entre las estructuras, lo que significaría ya la marcha hacia la universalidad histórica, con lo que se daría la más amplia base para todo tipo de investigación. Desgraciadamente, la vanidad de los nacionalismos de todo orden y los intereses de personas o grupos (sean éstos materialistas o idealistas) tienen la culpa de las deformaciones históricas y sus inmediatas consecuencias. Y esto ha ocurrido, evidentemente, cuando hemos traído, para nuestra particular observación y crítica, la frase de que "el deporte fué el instrumento principal de la educación del pueblo griego". De inmediato se advierte la absoluta falta de delimitación previa de las estructuras mencionadas. En este caso se omite (deliberadamente o no) que en Grecia pueden apreciarse cuatro estructuras educacionales sucesivas, pero con características muy propias que permiten su destaque:

1^a La Educación Heroica, que se sustenta en las sucesivas invasiones de los pueblos arios, siendo el culto al valor caballeresco personal la génesis de la misma. La palabra "areté" sintetiza el concepto. Los hechos que aquí podemos descubrir (referentes, por supuesto, a la Educación Física) tienen un fondo espiritual infinitamente valioso. Pero los hemos descuidado. Porque es la fuerza del espíritu, que no mide sacrificios para imponer o manifestar el orgullo de estirpe, traducido en los actos heroicos. Estirpe de dioses, semidioses o héroes, como se aprecia en los poemas homéricos. Espíritu que anhela inmortalidad antes que un bien pasajero terrenal, o, como lo dice Aristóteles, "vivir un año solo por un fin noble, que una larga vida por nada". Espíritu que se patentiza en el amor propio de Aquiles, que es mucho más amor que el que puede sentirse por su propio país en peligro o por la amistad hacia los demás. El espíritu está impregnado también de "agón", de lucha, del deseo de superar a todos o quemarse en esa llama de honor exaltado que no puede apagarse sino con la vida; y eso, para sobrevivir en el prestigio posterior. Colocar aquí eso que se llama "deporte", como instrumento educativo, puede ser factible, siempre que se le dé ese único significado y no otro. Un lápiz es un instrumento para escribir, pero nunca para darle una significación especial a la escritura, en su sentido profundamente cultural, que es ya una excelencia del espíritu. Los personajes de Homero, y los hombres que en ellos tomaron su inspiración educativa, tenían en el espíritu el elemento "agón"; y tanto los combates singulares como las contiendas atléticas no fueron más que instrumentos para servir a aquel elemento tan *sui generis* del ideal caballeresco de la educación antigua, que es la que corresponde a esta estructura.

2ª La Educación Cívica, que se sustenta en la "polis", tipo de estado-ciudad que se dió en Grecia como forma singular y única de estado autónomo, con libertad propia y aun con propio orgullo. La "polis", pues, se convierte en un nuevo educador, y la substancia educativa puede concretarse en la palabra "paideia". Aquí también podríamos hacer intervenir los instrumentos educativos, que son la "gimnástica" y la "música", cuyo manejo estaba a cargo del Paidotribo y el Citarista. Pero la "polis" influye e impregna a todos con la fuerza imponderable del ambiente.

3ª La Educación Clásica, que se sustenta en un nuevo ideal de naturaleza humanístico-filosófica, que corresponde a la juventud, pues en las edades anteriores sigue privando la tradicional forma educacional en base a la "gimnástica" y la "música". Es la época de Sócrates, Platón y Aristóteles, en la que la Razón suplanta a la Mitología.

4ª La Educación Helenística, que se sustenta en un ideal de expansión enciclopedista, paralelo asimismo con la expansión física del mundo helénico.

Este esquema, naturalmente apretado y sin mayores discriminaciones histórico-culturales, sólo tiene por objeto el diseño de cuatro estructuras educacionales con vida propia, en los que los "hechos" atribuidos específicamente a la Educación Física, si bien no pierden sus características de meros instrumentos para hacer su parte en la construcción educacional total, no hacen siempre el mismo trabajo, puesto que cada estructura exige una modalidad distinta. Pero lo que aquí no se puede poner en duda —y conviene recalcarlo— es que tales instrumentos *sólo están para cumplir su parte en la Educación*, lo que no debe confundirse con aquello de que son un producto de la Educación. Es aquí donde nuestro Profesorado debe realizar un penetrante esfuerzo para aprehender el verdadero sentido de la Gimnástica helénica y transportarlo sin deformaciones a lo que hemos denominado nuestro "cuerpo de doctrina". Bien cabe aquí agregar que este "cuerpo de doctrina" es un campo de cultivo minuciosamente preparado para recibir ese ejemplar típico de la antigüedad clásica, de suerte que pueda desarrollarse, sin peligros, como en su propio clima. ¿Será necesario añadir que el único clima verdaderamente propicio es, en la actualidad, una Facultad de Humanidades?

El segundo aspecto que urge investigar detenidamente (como ya lo hemos hecho sucintamente con el primero, en la división de las "estructuras educacionales") consiste en poner en cuestión la ubicación y el sentido de la palabra Deporte en tiempo de los griegos. Para nosotros, hay aquí una desubicación histórica y conceptual. Sólo un descuido inexplicable en los historiadores y escritores modernos pudo injertar en los ideales de la cultura griega esta palabra de nacimiento posterior a ella y, lo que es aún más peligroso, su significado estricto. Bien es verdad que, en cuanto a este significado, se ha tratado muy hábilmente de retrotraerlo al sentido "gimnástico" de los griegos, con lo cual se ha salido de un error para caer en otro. Pero esto merece una explicación más detallada. Procuremos, pues, hacerla.

Ya hemos establecido que como palabra de la lengua castellana, "deporte" es un derivado del provenzal "deport" y del francés "déport", y traduce la muy antigua inglesa "sport", hoy universalizada en absoluto. (Enciclopedia Ilustrada Seguí.) Sinónimos de ella son, por otra parte, las palabras "amusement" y "récréation" (Fr.), "sport" y "pastime" (Ing.) y "diporto" y "sollazo" (It.), que significan entretenimiento, diversión, pasatiempo, etc. No hay lugar a dudas, pues, que Deporte significa, etimológicamente, entretenimiento. Mas resulta en

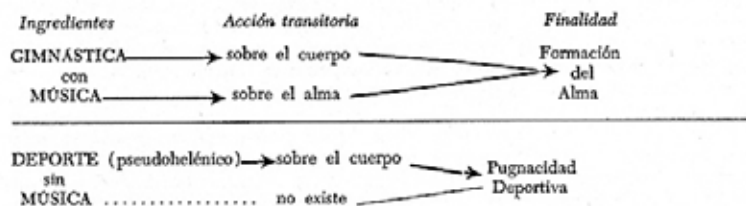
extremo curioso que no sea éste el sentido que quiere dársele en la actualidad (lo que no sería extraño desde el punto de vista de la semántica) precisamente por invocar causas que etimológicamente no existen.

Al decir esto nos basamos en que el origen de la palabra Deporte no es griego sino latino (dis-portare), y sin embargo le atribuimos a aquéllos (los helenos) dicho origen; pues no otra cosa debe entenderse cuando de continuo se hace referencia "al deporte griego". Podría objetarse esta afirmación si los griegos no hubieran tenido una palabra que caracterizara específicamente a la actividad física que estamos tratando, y más aún si, teniéndola, no expresara lo que el Deporte, en sentido actual, quiere o pretende expresar a espaldas de su etimología. Pero es el caso que los helenos tuvieron esa palabra, derivada de la voz "gymnos", y que hoy conocemos como "gimnástica", la que es poseedora de todas las virtudes que el Deporte se atribuye. Añadiríamos todavía, como refuerzo de lo afirmado, que el Deporte actual se despojó de su propio sentido etimológico para apropiarse del espíritu de la Gimnástica helena, enderezado hacia una verdadera "formación" y no a una simple diversión o entretenimiento, como hicieron luego los romanos. Lo censurable no es que el Deporte se haya apropiado del espíritu de la Gimnástica, sino que haya pretendido borrarla por completo asumiendo su lugar en el tiempo, y en su ubicación histórica. Y no nos impulsa, al hacer estas consideraciones etimológicas y semánticas sobre el origen y evolución de la palabra Deporte, un puro interés lingüístico; pues, por el contrario, recurrimos a ello movidos exclusivamente por el fin de desvirtuar equívocos que en la práctica de la Educación Física están produciendo resultados muy distintos a los preconizados, siendo ésta la causa de su desvalorización actual. Prueba de ello es que ya casi no se habla de Educación Física, sino de Deporte; y éste, a la luz de acontecimientos que son bien visibles y elocuentes, parece querer fagocitarla como ya lo hizo con la Gimnástica helénica. Si esto fuera para bien de ambas, en el sentido de asumir esencialmente sus contenidos educativos y formativos, nada podría objetarse; pero es el caso que, no obstante ponerse el ropaje de aquéllas, su sentido etimológico aparece cada vez que necesita actuar, o, dicho en forma cruda, aparece el lobo que está bajo la piel del cordero. No sería peligroso si este sentido etimológico obrara en su auténtica pureza, que creemos está en la recreación individual y colectiva que producen las actividades físicas placenteras (pues el hedonismo es la pizca de condimento en toda educación), lo malo está precisamente en que este placer educativo sano degenera siempre en el malsano placer del espectáculo, que pone a la Educación como actor, y al educando como espectador. Naturalmente que siendo esto un absurdo, demuestra bien a las claras que hay aquí una mistificación, ya que el hecho sucede y se repite, aunque bajo ese disfraz. Tal vez por este mismo absurdo, y a través de esta mistificación, a nosotros nos es dado contemplar el triste espectáculo de la desaparición del Gimnasio, en la misma medida en que se entroniza el Anfiteatro o el Circo, siendo la víctima inmolada, para la diversión masificada, la propia Educación Física. En conclusión, diríamos que no es correcto ubicar el Deporte entre los griegos, puesto que ni histórica ni significativamente pertenece a ellos. La Gimnástica, en cambio, pertenece esencialmente a la "paideia", y en tal sentido no se la puede separar, y tampoco desplazar, de la idea que el griego tenía puesta en ella como bien de cultura.

El tercer aspecto de este asunto se relaciona muy sugestivamente con el anterior en cuanto necesita del mismo para ser planteado. Lo sugestivo radica en que, habiéndose el Deporte apropiado de las virtudes de la Gimnástica helénica, cometió un nuevo error al ignorar que ésta sólo adquiere valor educativo cuando actúa en armonía con la Música. Según la formulación platónica, Gimnástica y Música no pueden desenvolverse separadamente, sino en interacción recíproca, pues ambas influyen sobre el alma, que es, para los griegos del período

clásico, el punto convergente de toda educación. De manera que bien podríamos afirmar que si el Deporte pudo apropiarse de la Gimnástica, le faltó intuición para hacer lo mismo con la Música. Y todo lo que ulteriormente pudo decidirse y hacerse en relación con las virtudes formativas y caracterológicas del Deporte, hubo de llevar consigo el estigma de esta imprevisión inicial. No es extraño, por esto mismo, que las tan ponderadas virtudes caracterológicas, sobre todo, sólo puedan concretarse en el orden de las propias actividades deportivas; y ésta es la razón de que el Deporte parezca haberse separado de la Educación Física para constituir, en la actualidad, algo así como una institución con gobierno y beneficio propios. Postular enfáticamente "el deporte para la vida" es desconocer que nuestra forma actual de vida se desarrolla, en gran parte, en el plano de las actividades mentales y emocionales; y que estas últimas, en base a crudas experiencias que la patología pone de manifiesto, deben circunscribirse al margen que imponen los más elevados sentimientos humanos y sociales, cosa que no siempre el Deporte está en condiciones de asegurar, al menos mientras no se despoje de esa inclinación incontrolable hacia la "recordmania". La Psicología y la Sociología de nuestro tiempo han demostrado, sin lugar a dudas, que esa deseable condición anímica que llamamos "carácter" es, ante todo, la consecuencia de una profunda y deliberada socialización del hombre. Que el Deporte, conducido mediante normas educativas generales y no selectivas, sea un contribuyente para la formación caracterológica, no puede discutirse aquí; pero lo que no es admisible, al menos para una sociedad en plena madurez de razón y conciencia cultural, es que aún se pretenda presentarlo como contribuyente único e indiscutido. La fascinación que ejerce el ejemplo de los griegos, en sensibilidades no suficientemente preparadas, para interpretarlas debidamente, es motivo de la desconcertante opinión sustentada en el campo de la Educación Física con respecto a las sobrevaloradas virtudes de este agente. Por eso no es con espíritu polemista que nosotros encaramos el estudio del Deporte, tratando de ubicarlo correctamente en el tiempo histórico y en la reflexión humana. Aparte de una inquietud esclarecedora, que nos lleva a las propias fuentes de sus orígenes etimológicos e históricos, existe el deber ineludible de este Profesorado de ahondar toda investigación que se relacione directamente con su cometido esencial: la educación del hombre en la totalidad de su naturaleza física y espiritual.

ESQUEMA COMPARATIVO DE LA GIMNÁSTICA Y EL DEPORTE



El cuarto y último aspecto aborda directamente el tema de las Olimpíadas. Rigurosamente hablando, Olimpíadas era el término usado por los griegos posteriores al año 766 a. C. para fijar su cronología en base a períodos de cuatro años, limitados por los denominados Juegos Olímpicos. Estos juegos, o contiendas, que en este caso eran puramente atléticos, debemos considerarlos como una de las manifestaciones temperamentales de los pueblos helénicos, que pasado el período azaroso de las conquistas lograron su estatismo sin impedir, con ello, que ese temperamento tan singular se desbordara en las múltiples formas del "agón". Esto significa que el estudio histórico y trascendente de los Juegos

Olimpícos no puede concretarse, para nosotros, dentro de ese plano que hemos denominado narrativo, que tanto parece satisfacer a todo el que se acerca desaprensivamente a los hechos sin investigar sus causas. Para confeccionar una historia de los Juegos Olímpicos, la recolección de datos y el seguimiento de verdaderas pistas requiere una tarea un tanto ardua, que desgraciadamente no está al alcance de los historiadores comunes que carecen de conocimientos étnicos. Debemos advertir que la Étnica, en este caso, incluye un vasto panorama del hombre: como especie, con su derivación racial, en su integración en la estructura "pueblo", y finalmente en su resultante descriptiva psicofísica, normal y anormal que abarca la Antropografía. Por lo tanto, al margen de la historicidad, será necesario ahondar en los permanentes problemas del impulso herencial y la absorción ambiental. Parecería un tanto abusiva esta consideración, si se tiene en cuenta que sólo trataremos aquí el asunto que nos concierne de los Juegos Olímpicos; pero a despecho de tal opinión, traeremos la reflexión de que dichas fiestas aún permanecen en vigor, no obstante el cúmulo de acontecimientos universales que han dado sepultura a más de una creación del hombre, tanto en la faz de sus creencias como de sus razonamientos. La perduración de los Juegos Olímpicos, no obstante su aparente nimiedad dentro de la jerarquía cultural contemporánea, podría ser uno de esos fenómenos que Toynbee califica con las denominaciones de "palingenesis" y "transfiguración"; fenómenos que a pesar de abarcar un área muy pequeña del acontecer universal no dejan de ofrecer, al menos para nosotros, un interés apasionante.

Para comenzar con nuestro estudio debemos remontarnos a las épocas de las invasiones indoeuropeas sobre la población primitiva de Grecia. Con un tanto de prudencia, podríamos hablar de razas belicosas que irrumpieron imponiendo esa característica temperamental dominante que las llevó, aun en el período de su estacionamiento en las ciudades-estados, a continuar guerreando entre sí como una forma de dar escape a esa caldera de impulsos agresivos. No eran pueblos salvajes a la manera de la expresión corriente, sino pueblos orgullosos de su estirpe (de ahí nuestra impresión de recurrir a la palabra raza) en los que la fuerza era sublimada en razón del origen. Tanto los aqueos como los dorios hicieron una religión del coraje, la sagacidad y la inteligencia, hecho que los llevó a crear dioses con esas virtudes tan propiamente humanas. De ahí nació su antropomorfismo y el concepto singular del "agón". La característica especial del suelo de la parte meridional de la Península Balcánica, donde hallaron su asiento, conspiró en favor del temperamento agonístico de estos helenos; y el clima extraordinariamente bello que influía desde arriba los matizó de poesía, aunque sin disminuir su empuje. Herencia y ambiente no pudieron hacer un tipo más perfecto de hombre bello y terrible a la vez, tal como lo pinta Homero en sus inmortales páginas.

Los denominados Juegos Olímpicos tienen su naturaleza en esa materia prima humana tan singular y homogénea, que no se amasó precisamente en la península balcánica, sino que en ella encontró su más ajustado molde. Cuando se habla del "milagro griego", no debería omitirse esta circunstancia, que es la base de su portentosa eclosión cultural posterior. Tal vez lo milagroso radique en el hecho de las invasiones de pueblos con una misma textura étnica, que se estacionaron en un suelo y en un clima singularmente coincidentes con sus características; y lo curioso resulta, entonces, esta coincidencia del trasplante humano con una tierra que les estaba reservada como de medida. Siendo ya "pueblos formados", trajeron consigo sus creencias; de ahí que hasta sus propios dioses hallaran un clima propicio. El supremo Zeus, "dios del cielo y de la luz", entre los indoeuropeos, no pudo sentirse más cómodo en la luminosidad del cielo balcánico (su nuevo reino celeste de adopción); y así estableció su sede en la colina de Cronos, rodeado de su corte olímpica, para presidir en conjunto la

vida y los actos de aquellos helenos. No cuesta mucho reafirmar que los Juegos constituyeron una forma de culto, en el que las contiendas atléticas asumían el más auténtico homenaje de un pueblo esencialmente guerrero y orgulloso, que sólo podía ofrecer a la divinidad lo mejor de sí mismo. Por eso la contemplación y la plegaria silenciosa estuvieron ausentes de sus espíritus formados en la dinámica del "agón"; y por eso, también, la subjetividad de la fe fué superada por la objetividad del culto. No es embarazosa sino coincidente, por otra parte, la afirmación de que el origen de estos Juegos se debió también al culto que se tenía por los héroes; pues dioses y héroes constituían un parentesco en el que resulta imposible separar lo divino de lo humano. La característica de su antropomorfismo no establece distingos entre los juegos dedicados a Zeus y los de índole funeraria en honor de Arimanceo, Edipo o Patroclo. Por eso estos Juegos (ridículamente calificados de deportes) fueron sublimados a la categoría de culto, como la expresión más auténtica de una religiosidad que se sentía en el honor y el señorío ofrendados por quienes sólo eran dignos de poseerlos.

Detalle más olvidado que el anterior, referente, no a los orígenes de los Juegos Olímpicos, sino a los propósitos subsiguientes, es el que se refiere a la contribución de éstos en la consecución del ideal "panhelénico". La homogeneidad racial y cultural fué la argamasa del pueblo heleno, y ello se evidencia desde las épocas homéricas hasta el comienzo de las conquistas de Alejandro Magno. La fuerza de esta intención se demuestra tanto en la épica como en las distintas encarnaciones de la "areté"; lo mismo en el culto a la tradición que en las cláusulas severas de sus certámenes. Y asimismo, la palabra "formación" tiene aquí su sentido más acabado. El tiempo podría, en este sentido, deteriorar superficies pero nunca alterar lo propio de las estructuras, pues, como dice Jaeger, "el cuño que había venido empleándose no era arrojado como inservible, sino remozado". El ideal panhelénico encontró en los Juegos un doble motivo de integración constante: por un lado conservó intacto el espíritu agnóstico, germen temperamental de su pujanza; y por el otro evitó que ese mismo espíritu se devorara a sí mismo en contiendas intestinas, procurándole una salida con el equivalente de los certámenes atléticos. Entender esto, en su cabal sentido, es interpretar y establecer la dimensión histórica de los Juegos entre los griegos; pero asimismo es medir la inoperancia de su trascendencia en los períodos clásicohumanista y helenístico, en los que la mitología da paso a la razón y la filosofía; y las conquistas alejandrinas diluyen el ideal panhelenista de conservar una sola raza. A ello se debe que otros Juegos menores, como los de Delfos, Nemea, del Istmo y los propios panatenaicos se desintegren, al sufrir el impacto de la ilustración, ya que sus verdaderas consistencias estaban en la tradición mitológica. Pero si los Juegos principales, como eran los Olímpicos, perduraron hasta 394 d. de C., no ha de verse en ello una vitalidad exclusivamente tradicional que los mantuviera hasta esa fecha (hecho que en parte no puede negarse por haber adquirido carácter de "fiesta nacional"), sino también admitir la incidencia de otros factores que han obrado con la particularidad de un injerto. En cierto modo podríamos decir que esta monumental institución de los Juegos Olímpicos podría significar, para más de un historiador consciente, un nuevo modo de enfocar el estudio de las fluctuaciones culturales clásicas y, por ende, de las nuestras, por aquello que constituimos una "filial", según el término utilizado por Toynbee. Pues hay en ellos un nacimiento, exaltación y crisis, que por el solo hecho de permanecer ligados íntimamente al tiempo y el lugar de los sucesos que se desea investigar o interpretar, le confieren el sitio de un mirador distinto pero muy útil para completar panoramas históricos y sociales. Obvio resulta señalar que para nosotros, que realizamos un estudio superior en un aspecto de la Educación (o sea la Educación Física), el miraje de los Juegos Olímpicos nos da una visión mucho más próxima de los sucesos educativos totales, puesto que hacerlo retaceadamente (como en realidad se hace) significa

retener apenas la parte ingenua de la fábula sin entender su moraleja. Desde este punto de vista, podría hablarse de un puro exoterismo.

Penetrar con espíritu agudo en el estudio de los Juegos Olímpicos significa, en primer término, comprender que ellos tuvieron su ocaso dentro de una misma civilización (grecorromana); pero en último término significa llegar a la conclusión de que su reimplantación en 1896 (bajo el nombre de Juegos Olímpicos Modernos) es el acto más absurdo y grotesco de una civilización que se precia de haber arrojado los mitos para abrazar el culto de la razón, de la ciencia y de la filosofía. Sólo en parte este hecho podría justificarse (friamente diríamos) si admitimos que la era de industrialismo que vivimos ha abarcado también al hombre como producto que puede ser "manufacturado", y enviado luego a un mercado que cada cuatro años se realiza en distinto país, donde es objeto de toda clase de especulaciones comerciales, políticas y pseudorraciales. Si una tradición auténtica no puede (o no debe) romperse como una cadena, puesto que sólo ha de admitirse su desgaste por perversión de esa misma autenticidad, tampoco es posible componerla de nuevo con lo que queda de esos elementos desgastados. Sobre todo cuando se es consciente de que los moldes originales ya no existen, y por lo tanto es imposible volver a ellos. Los Juegos Olímpicos tradicionales sufrieron su desgaste mucho antes de lo que la historia común narrativa señala en el orden estrictamente cronológico. Teodosio el Grande, al suprimirlos en 394, sólo "mató" un cadáver cuya apariencia de vida estaba en la cantidad de organismos parásitos que pululaban en su cuerpo. Este desgaste provino de los dos impactos que rebajaron su temple y que ya hemos señalado: la pérdida de las creencias mitológicas por la razón filosófica, y la desintegración del ideal panhelenista por la expansión física y cultural del imperio alejandrino.

• • •

Queda por ver ahora hasta qué punto una rigurosa comprensión histórica y una justa valoración de la cultura humanista pueden justificar la permanencia de los Juegos Olímpicos Modernos. No hay duda que la primera indagación nos ha impuesto el convencimiento de que una vez perdido el motor que hizo marchar a los Juegos por los caminos luminosos de la épica griega, hubo que reemplazarlo por otro, de distinta calidad pero con igual fuerza propulsora. El concepto pristino de la "areté" de los tiempos heroicos (evolucionado hacia un "areté" no menos calificado de la época clásica) pierde sentido con la intrusión de espíritus inferiores pero con empuje también arrollador. Luchar solamente por el honor y la estirpe, cuando honor y estirpe son carne y espíritu profundamente poseídos, es lo mismo, para el desarrollo de una energía humana que ignore la ética, que luchar por intereses materialistas. La única diferencia está en la calidad de la energía, pero no en su cantidad, cuando esta última puede desarrollar, al igual que aquélla, una suma de trabajo idéntico que se aplica a algo que se mueve, anda y no se detiene. Así el hombre y las instituciones marcan en el tiempo sus trayectorias, alimentando en cada caso sus impulsos motrices con los elementos que les son propios. Lo censurable está en la tergiversación deliberada cuando entra en juego la valoración jerárquica de los actos o, dicho de otro modo, cuando no se ignora el valor de la calidad sobre la cantidad; pero teniendo sólo ésta, se busca la manera de obtener aquélla con medios ilícitos. Los Juegos Olímpicos perdieron su energía tradicional con la primera ilustración (Sócrates, Platón, Aristóteles, Jenófanes y las críticas desdeñosas de Epaminondas y Alejandro), pero hallaron otras nuevas con el advenimiento del profesionalismo y el espectáculo circense. Pero como sus orígenes mitológicos, caballerescos y éticos se habían perdido irremisiblemente, hubo que fraguar códigos nuevos y echar mano a los eufemismos. Ya de por sí, los Juegos habían empezado a degradarse en su propio lugar de origen, cuando perdieron su sentido espiritual nacido de la épica y de la religiosidad pagana, como asimismo

del anhelo de pacificar estados-ciudades de un mismo trínco étnico que amenazaban destruirse. Volver a implantarlos en el siglo XIX, ya penetrado de las ideas racionalistas de un Voltaire, de un Diderot, de un Kant o de un Feijóo, que en el siglo anterior dieron lugar a la Ilustración; tratar de exhumarlos en pleno tiempo de Fichte, Herbart o Spencer, en que se enseña una filosofía y una pedagogía que ahondan en la ciencia, es como imponer un Olimpo con sus dioses en momentos en que el hombre rastrea su pasado en las disciplinas rigurosas de las antropologías. Sólo queda el recurso falaz de extraer frases ambiguas o prosopopéicas y montar escenarios espectaculares. A falta de dioses mitológicos, a quienes se rindan, inicial y posteriormente, los triunfos apetecidos, se crea el mito del Deporte, dios supremo de las multitudes desorientadas que necesitan creer en algo fácil. La estirpe de los antiguos contendientes es reemplazada por la genealogía de las performances. Hasta el propio juramento olímpico moderno reemplaza a Zeus, Hermes o Apolo, en los ofrecimientos de una lucha noble que estos dioses exigían, por las solicitudes de ese único dios que es el Deporte, cuya supuesta gloria se pretende acrecentar. Y así como la victoria obtenida por el atleta heleno correspondía a su estirpe y a su "ciudad de origen", hoy se escamotean estos hechos tan significativos diciendo que se lucha "por el honor de sus países y la gloria del deporte". Precisamente hay en esta frase última más de un motivo que para nosotros no puede pasar inadvertido. En primer lugar resulta inapropiado y extemporáneo admitir que el honor de un país pueda estar pendiente de la conducta (y también la eficacia) de un deportista moderno, ya que no inviste representación oficial en su cometido, y, más aún, le está absolutamente prohibida por las propias reglamentaciones del Comité Olímpico Internacional. Por lo tanto, que ésta sea una frase ampulosa, no cabe duda; y si bien así lo entienden los gobiernos de los países, no ocurre lo mismo con sus pueblos, que interpretan a veces el "honor nacional" con el trasfondo de sus propias pasiones deportivas, absolutamente subalternas con respecto a aquél. Que ello haya ocurrido con el pueblo heleno de las primeras épocas se explica y justifica, porque todo atleta griego pertenecía a *un solo país*, dividido en distintos estados o ciudades que eran celosos en la posesión de ese honor que acrecentaba un honor mayor: el de descender de Heleno, o de sus hijos Eolo y Doro, o bien de su nietos Acaeo e Ion. Quien no poseyera esta progenie estaba inhibido de participar, ya que merecía el calificativo de "bárbaro" o "forastero". Así lo establece el primer precepto de dichos Juegos: "Quedan excluidos los esclavos y los bárbaros." Por otra parte, es necesario no olvidar que cada atleta griego era, ante todo, un guerrero en potencia y en acto, no siendo extraño que en él la legitimidad del honor de su estirpe trascendiera en el honor de luchar por su patria, como ocurrió luego entre los lacedemonios. Si el signo de los tiempos ha cambiado, con el acontecer histórico, no nos puede asistir ningún derecho para extraer frases, costumbres y tradiciones que al pertenecer a otras épocas resultan inapropiadas y hasta absurdas e irrespetuosas para con ellas mismas. Sólo una lamentable ignorancia, o una ingenuidad sin límites (por no incluir una tergiversación deliberada) puede justificar en parte el mantenimiento de los Juegos Olímpicos sin dioses olímpicos, un culto sin la fe que lo justifique, y, sobre todo, un pretendido anhelo de unión y armonía entre países de distinta textura étnica, nada menos que con el argumento más inoportuno para concretarlo. Y si fuera necesaria una prueba fehaciente para confirmarlo, allí están las Olimpiadas de 1916, 1940 y 1944, que hubieron de suspenderse para dar paso a las dos guerras más cruentas que ha conocido la Humanidad. Tal vez si fuera menester establecer, en pocas palabras, la diferencia más significativa que puede haber entre los Juegos Olímpicos de la antigüedad y los de nuestro tiempo, la definición más elocuente sería: los antiguos tenían la virtud de interrumpir las guerras para ocupar su lugar; los modernos tienen la particularidad de ceder cinco días cada cuatro años, si esos insignificantes cinco días pueden interrumpir la magnitud de una contienda que los necesita perentoriamente.

LECCIÓN X

PORVENIR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Necesidad de una nueva racionalización en Educación Física frente al progreso tecnológico de nuestra civilización competitiva. Necesidad de reorientar al educador del futuro formándolo en las Humanidades. La Educación Física como una ciencia más en el Estudio del Hombre.

A través de los capítulos anteriores es posible haber logrado el bosquejo del estado incierto, vacilante y amorfo de la Educación Física, desde que, como necesidad primaria e inconsciente, como deliberado recurso de dominio material, como ingrediente valioso en la formación humana, como instrumento terapéutico y hasta como problema filosófico, ético y estético, ha recorrido los caminos de la Historia cambiando continuamente de sayal. Ya hemos afirmado que el estudio que de ella se ha hecho ha adoptado generalmente la característica narrativa, forma convencional que no obstante su aparente objetividad ha sido en gran parte desechado en toda investigación histórica del hombre, de la sociedad y de la cultura. Cada educador, cada pedagogo, cada filósofo, cada fisiólogo y hasta cada artista que a ella se han referido, sólo han visto la parte supuesta de un todo —al que tampoco se abarca definitivamente— que en algunos casos aparece demasiado breve y, en otros, exageradamente abultada. A nuestro juicio, no sólo esto carece de equilibrio y medida, sino que tales alternativas obedecen a causas mucho más profundas que al simple hecho de poner algo en el platillo de la balanza. Lo importante es, ante todo, saber en qué consiste ese "algo". No obstante haber intentado realizar esta indagación en el comienzo de estos apuntes (lección I) para lograr un punto de partida a nuestros propósitos de reorientar a la Educación Física, aparece singularmente propicia la circunstancia de cerrar este ciclo de lecciones volviendo a esos comienzos; ya que nos mueve ahora la necesidad de ubicarnos en nuestro tiempo actuando de conformidad con aquellos principios, que vienen a conformar algo así como un cuerpo de doctrina. No sin deliberada intención es que también hemos escindido a la llamada Educación Física en esos dos conceptos separativos, identificadores y dinámicos que denominamos EDUCACIÓN DE LO FÍSICO y EDUCACIÓN POR LO FÍSICO, que ahora aparecen más nítidos en relación con los distintos puntos que hemos abordado en el transcurso de estas lecciones. No es difícil advertir, por lo mismo, que quienes hasta hoy se han referido a la Educación Física, lo han hecho por lo general atendiendo a la parte que nosotros hemos denominado EDUCACIÓN DE LO FÍSICO; y en cuanto a la otra, subconscientemente presentida pero no razonada (por no haberla identificado como tal), ha sido interpretada solamente, y con torcida intencionalidad, por quienes menos derecho han tenido para hacerlo, pero en cambio más oportunidades para llevarla a cabo: éstos son los ignorantes. Aparte de dar a este calificativo el sentido no peyorativo que se acostumbra, diríamos, para justificar lo afirmado, que son precisamente los seres menos dotados de razón quienes tienen arraigado con mayor fuerza el "sentimiento del cuerpo". Sentimiento del cuerpo, en este caso, no significa "sentido del cuerpo", a la manera con que se interpreta la cenestesia o la cinestesia en la nueva terminología científica, sino más bien aquella captación aristotélica del "ánima", dividida en tres planos superpuestos, en donde el superior —o racional—, en vez de mantenerse enhiesto, se vuelve

hacia los planos sensitivo y vegetativo pervirtiendo el propio pensamiento. Esta perversión del pensamiento racional sólo es dada en el hombre —puesto que a él únicamente le concierne la jerarquía de este plano— de suerte que al fijar su empeño en la estructura meramente corporal, desata la pasión del cuerpo. A este clima de psicopatología, tan poco penetrado por los especialistas, pertenecen los miólatras, que sólo ocupan su pensamiento en las absurdas manías del "record". No habría de parecernos a nosotros, que actuamos dentro de un campo educacional tan específicamente propicio para mantener la observación del hombre integral en las alternativas de su integración, también, en la Sociedad y en la Cultura, que este hecho psicopatológico fuera de una alarma inusitada, si sólo se diera en casos aislados o en circunstancias solamente esporádicas. Bien sabemos que en toda agrupación humana siempre existen individuos que, por naturaleza y pensamiento, parecen no encajar en la estructura social, por sus características opuestas a las normas generales que la rigen, sean éstas civilizadoras, jurídicas, políticas, morales o religiosas. Pero el calificativo de psicopatológico excede aquí, como es natural, lo que se conoce como excéntrico y aun está al margen de lo antisocial. Diríamos más bien que este supuesto diagnóstico se afina y se extiende (y por lo tanto se perfecciona) con la actitud semiológica que tiende a aumentar el número de casos comprobados y estudiados. La propia medicina, en sus distintos campos, sólo da carta de ciudadanía a aquellas afecciones o anomalías que dejan de ser una excepción —o un milagro dentro de lo conocido— para adquirir proyecciones que denominamos francamente sociales. Y cuando estas anomalías parecen tocar con cierta exclusividad el área imprecisa de lo anímico, y se expanden, desde pocos individuos, hacia núcleos cada vez más grandes de la sociedad, la propia medicina se consideraría impotente si no contemplara el aporte de la Educación. Y esta relación del médico con el educador (que tiene antecedentes elocuentísimos en la filosofía platónica) es una relación que no siempre ofrece perspectivas meliorativas, pues, al menos desde nuestro punto de vista, podríamos hasta postular, un tanto riesgosamente, que lo que la Educación descuida sirve para nutrir y perfeccionar la Medicina. Hemos dicho "desde nuestro punto de vista", asumiendo plenamente la responsabilidad del concepto, puesto que abocados a sostener una nueva visión de la Educación Física, atribuímos a la vieja visión gran parte de los males anímicos que contribuyen a ampliar la citada medicina psicopatológica. Sostendríamos, para defender la tesis, que tanto la somatología y la fisiología de los ejercicios físicos, que son cuestiones que nos atañen directamente, ya han contribuido con su aporte para la ciencia de curar, permitiéndole la lógica creación de una Medicina del Deporte. Cabría preguntarse ahora si no sería conveniente —y a raíz del asunto que estamos tratando— que también se creara una nueva especialidad psicopatológica para tratar a aquellos cuyo pensamiento se exacerba y hasta se pervierte con la manía del "record" y la idolización del cuerpo, que ya suman legión. Con ser esto un síntoma revelador del escaso poder de la razón individual, cuando ésta no se ejercita en su jerarquía netamente humana, adquiere ya una verdadera peligrosidad social cuando tiende, como en nuestros días, a convertirse en una mentalidad masificada o, como diría Walthar Tritesch, en un nuevo "signo de los tiempos". Tal vez estemos repitiendo lo que dijimos al comienzo de estas lecciones, de que la Educación puede servir tanto para lo bueno como para lo malo; y que esto se resolvía, dentro de la problemática educacional, tanto ontológica como pragmática, en un sistema de "direcciones". Pero esta repetición (que más que repetición es una deliberada insistencia) nos coloca ahora en el problema de ubicarnos en nuestro tiempo para tomar una dirección que nos parece distinta y llena de dificultades, no obstante lo cual debemos proceder poniendo más atención en lo primero que en lo segundo. Darse cuenta de la necesidad de este cambio de dirección es, como ya lo expresamos también, un extraordinario descubrimiento. Significativo ha de ser, asimismo, comprender que un cambio de dirección no podrá produ-

cirse sin cambiar previamente la mentalidad y la conciencia (más que el aporte meramente técnico y aun científico) de los encargados de conducir, que son, en este caso, los propios educadores. ¿Dejaremos una vez más que nuestros desaciertos deban ser corregidos —y no del todo— por los terapeutas, que ya han debido intervenir en nuestra EDUCACIÓN DE LO FÍSICO, y que ahora parecen ser necesarios en esta faz psicopatológica que concierne más ajustadamente a la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO? Pero debemos comprender también que, en esto último, no son sólo los educadores físicos quienes deberán cambiar, sino también todos aquellos que se dan el alto significado de educadores, en cualquier aspecto del hombre y de la sociedad, y que en mayor o menor medida se ven obligados a referirse a nuestra disciplina. Si estamos de acuerdo en conceder a la Educación el poder casi mágico de transformar al hombre en algo distinto de lo que la naturaleza y el instinto de sobrevivir le procuraron, como instancias primarias y comunes a todo cuanto ofrece signos de vida; si admitimos también que en lo humano existe esa característica única, y que sólo en él se da, de poseer conciencia, debemos asimismo admitir, usando precisamente el poder de esta última, que la Educación ha tomado el camino equivocado o que no es tanto el valor modificador que el hombre le ha atribuido. Pero como no es admisible esta última y desoladora conclusión, ya que sería retornar al caos de la plena animalidad, debemos mantener la vista fija en la primera y sacar las conclusiones que la experiencia y la razón nos proporcionan. Si la formulación de Carnot, de que todo método se comprueba por sus resultados, tuviera aquí su exacta aplicación y validez, bien podríamos decir que esos resultados no pueden estar más a la vista, y que no pueden ser más desconcertantes. Pues imaginando a la Educación como un método que contiene a todos los conocidos, la consideración de sus resultados actuales nos llevaría a la evidencia de que ella debería cambiar, no sólo en sus divisiones más pequeñas, sino en su más plena integridad de enfoque; y aun más que cambiar, ampliar considerablemente su área proyectiva, que ya va resultando insuficiente para abarcar solamente al hombre, como objeto único de su interés, pues éste, como creador insaciable, da vida a todo cuanto le rodea asignándole poderes muy superiores a sí mismo. La magnitud y la universalidad de la técnica es un ejemplo de lo que estamos diciendo; y ésta, con su característica de tocarlo todo, ha convertido al hombre en humilde y resignado servidor, al punto de hacerle olvidar que ésa es su obra y no la obra de la Creación; y que así como la concibió puede, en un momento de rebeldía y de lucidez, reducirla también a las proporciones justas y adecuadas que le permitan dominarla. Es aquí precisamente donde la Educación ha de hacer su entrada, pero de una manera tal que no facilite la subordinación humana a su propia creación (como ocurre actualmente), sino que ésta se incline a sus incomparables fuerzas espirituales, que son las que lo hacen, exactamente, hombre. El hombre primitivo sabía dominar a la naturaleza obedeciéndola, porque después de todo no hacía otra cosa que obedecerse a sí mismo —como naturaleza—, que es una forma de dominar. La intuición de formar parte de la naturaleza era, si se quiere, su mayor rasgo de vanidad humana. Pero esta fórmula, aplicada al hombre de la Era de la Técnica, sería indudablemente desastrosa. Porque pretender dominar a esta otra naturaleza "artificial", obedeciéndola, es aceptar la más humillante de las subordinaciones, ya que significaría reconocer que forma parte integrante de la misma. Nos encontraríamos en la aberrante teoría del "hombre máquina", que antiguamente fué combatida con elogiada dignidad, pero que hoy se acepta en plena realidad, aunque no en el plano de la dialéctica. Y es aquí donde la Educación, como hemos advertido anteriormente, debe empezar a reorientar su nuevo camino. Uno de los "fenómenos" más curiosos y trascendentales de nuestro siglo es el acrecentamiento inusitado de la técnica, que ya desde el siglo XVIII había señalado el nuevo modo que la humanidad parecía aceptar para proseguir su trayectoria incontenible, agregando así una nueva forma de vida a las ya caracterizadas tan agudamente por Spranger. Evi-

dentemente, estaríamos en presencia de un fenómeno, ya que resulta en extremo difícil explicar sus causas, tanto por las formulaciones del sociólogo, que puede ver en esto una resultante de la evidente superpoblación¹, como por las investigaciones del neurobiólogo, que afirma la entrada triunfal de una nueva etapa en la evolución cerebral. Aun sus mismos efectos, tan perceptibles y claros en la mayoría de los aspectos admitidos como constructivos, dejan una zona de dudas terribles en cuanto a sus proyecciones en el futuro. ¿Es que el hombre, al desatar las asombrosas energías guardadas en el átomo, ha desintegrado sin saber esa otra energía alojada potencialmente en la célula nerviosa? Desatar y desintegrar significan, en este caso, usar de un poder liberador nunca antes concebido; pero asimismo despertar la duda —cada vez más angustiosa— de si será posible recurrir a un poder semejante cuando las circunstancias aconsejen (si esto llega a ocurrir) volver esas energías a sus antiguos cauces. Y es aquí precisamente, en esta alternativa de liberación y retorno, donde la Educación habrá de construir un nuevo laboratorio de experimentaciones, en el que será necesario analizar un nuevo hombre de prueba; algo así como un proyecto no definitivo de ente, sobre el que se decidirá concretamente si el hombre actual deberá ser en parte desmontado, o si por el contrario será menester adaptarlo a este nuevo contorno tecnológico que lo envuelve y desconcierta. Se ha dicho, tal vez en demasiadas ocasiones, que nuestra Educación está en crisis: acaso fuera más justo y más exacto afirmar que se halla en una alternativa. Hasta ahora, su particular problemática consistía en examinar los hechos y las ideas concernientes, también, a su particular estructura, y determinar lo que para nosotros son sus "direcciones" (Educación por lo Físico). Pero desde ahora (y acaso desde mucho antes) el problema exige un nuevo planteo, verdaderamente inusitado: a la necesidad permanente de determinar direcciones se agrega, implícitamente, la conveniencia de establecer "contradirecciones". Y este asunto se complica porque anteriormente cada dirección sólo requería el impulso suave que la hiciera andar el trecho previsto. A su detención por inercia, la prudente fuerza que habría de hacerla andar de nuevo determinaría o no una nueva dirección. De suerte que el camino recorrido y el camino a recorrer, siendo lentos pero seguros en la consecución de un ideal educativo, que se lograba más por acumulación que por aluvión, no tenía necesidad de frenos. Hoy la situación ha cambiado extraordinariamente. A la imperiosa necesidad de construir un freno (por el influjo de una velocidad pasmosa) se agrega la no menos apremiante de elaborar un aparato de contramarcha. Lo curioso, lo singular y lo riesgoso es que el impacto de este convencimiento se hace ver en plena marcha desenfrenada: he aquí el problema de nuestra Educación.

Ante este escueto panorama, que pretende componer una síntesis crítica del hombre contemporáneo en el mundo de la técnica, cabe ahora preguntarnos: ¿Qué papel debe desempeñar la Educación Física? ¿Cuáles podrán ser sus aportaciones para ubicar al nuevo hombre que está exigiendo la renovación del panorama donde transcurre su existencia? ¿Qué virtudes y qué aptitudes nuevas o renovadas requiere el singular comportamiento a que está siendo sometido por esa Naturaleza "artificial", que él mismo ha creado, y de la que es, alternativamente, dueño y esclavo? ¿Qué direcciones conviene dar a esos dos aspectos que nosotros hemos denominado "labor extractiva" y "labor conectiva", que tan ajustadamente corresponden a nuestras concepciones de una EDUCACIÓN DE LO FÍSICO y una EDUCACIÓN POR LO FÍSICO?

Por de pronto, debemos admitir, incontestablemente, y sin lugar a dudas, que nuestra EDUCACIÓN DE LO FÍSICO sigue perteneciendo a la Naturaleza "de antes", aunque tengamos que reconocer, al mismo tiempo, que la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO está influida casi totalmente por la Naturaleza

¹ "Gracias a la Técnica pueden vivir 2.500 millones de almas." Walter Tritesch.

"de ahora". Sin embargo, como estos dos procesos sólo pueden concebirse, en absoluto separados, en la mente de quienes los analizan en el puro campo de la teoría, pero aparecen estrechamente interrelacionados en la dinámica funcional y educacional, cabe pensar que el problema (nuestro problema) comienza allí donde la concepción ideativa debe dejar paso a la acción efectiva. Pues éste no consiste en elegir, racional o empíricamente, entre "esto o aquello", ya que la elección está hecha, sino en saber a cada momento y en cada circunstancia cuánto de esto y aquello deben ir juntos en el proceso educativo que tenemos entre manos. Algo de esta solución se advierte en la legislación y en la administración llevadas a cabo en el campo del trabajo cuando se reglamentan, por ejemplo, las edades en que deben comenzar las actividades de esta índole en los menores. Algo de esto hay, también, aunque en un orden más intuitivo, cuando se aprovechan las cortas pausas de los fines de semana, o las más largas de las vacaciones anuales, para darse un baño de "antigua naturaleza". Pero estas reacciones esporádicas están necesitando cada vez más de nuestra intervención consciente, racional y científica, que desgraciadamente nada tiene de tal. Si algo presenta de censurable nuestra Educación Física, es precisamente este ignorar de su cometido esencial, que la hace diluida pero identificable tanto en la naturaleza como en la técnica. Esa absurda pretensión de alcanzar la jerarquía de una disciplina autónoma (que no es lo mismo que aspirar a un reconocimiento de su existencia) la ha conducido a un aislamiento que carece de sentido. Como integrante de la Educación (del hombre) ese sentido es real, porque se fragua en un todo lo vital, lo mental y lo espiritual. Como pretendida disciplina autónoma sólo halla recursos en la vida animal, que es regida por los instintos, no obstante los esfuerzos por moralizarla con argumentos que sólo pueden obrar, a lo sumo, por yuxtaposición. Aislándose, por sí misma y en sí misma, la Educación Física ha logrado una monstruosa hipertrofia que es abultamiento en lo propio, y ha perdido el poder hiperplásico que, al expandir, relaciona, cubre y establece nuevos cometidos. No es de extrañar, entonces, que esta característica tan constreñida de su función actual se asemeje a la del pájaro que por vanidad se hace encerrar en jaula de oro: teniendo facultades para el vuelo amplio, prefiere el breve espacio que le permiten los dorados barrotes, por entre los cuales sólo se imagina las distancias que podría cubrir; y cuando se libera, comprueba que ya no puede desplegar aquellas facultades por haber perdido hasta su noción de vuelo. Lamentablemente, hoy el campo de deportes (y hasta también el gimnasio) son la trampa donde los profesores de educación física (y todos los que se hacen pasar por tales) han caído irremisiblemente llevados por una imaginación demasiado mezquina y empobrecida de trascendencias. La tan vulgarizada expresión de "no ver más allá de sus propias narices" sería de aplicación en este caso, si no se la tomara con sentido despectivo, en vez de aleccionador y estimulante. Carecer de un campo de deportes o de gimnasio es, para la gran mayoría de los profesores de nuestro tiempo, renunciar totalmente a la intención de cumplir con sus cometidos educativos. Sólo piensan en *hacer algo por la Educación Física* en lugar de *hacer algo de la Educación Física*. Y estas dos frases, cuya diferencia no sólo estriba en una sola palabra, definen elocuentemente la mentalidad empequeñecida que hoy se forma en los que han de contribuir a la Educación del Hombre, ya que esto, y no otra cosa, debe entenderse por Educación Física. Aceptable es, por otra parte, que un simple "entrenador" promueva la protesta de carecer de aquellos medios de trabajo, porque, al fin de cuentas, su misión no puede ir más allá que la muy simple, también, de producir "atletas" o "gimnastas". Pero que un titulado profesor de Educación Física obre con esa mentalidad tan constreñida, es conceder la razón a quienes le niegan categoría de educador y sienten aversión por los "ejercicios físicos". Indudablemente, hay en todo esto una falsa visión de la Historia de la Educación y de la Educación Física, que en todos (o casi todos) los institutos o escuelas de formación de profesores de esta asignatura se inculca al alumno que se está ilus-

trando con antecedentes históricos. Siempre conviene, en estos casos, hacer la discriminación indispensable entre lo que significa un hecho o un acontecimiento histórico, desgarrados del medio espacio-tiempo, y lo que debe interpretarse cuando éstos no pueden ser transportados, del pasado al presente, sin la estructura temporal que les da su verdadera significación. Sólo en la mutilación histórica puede aceptarse la frase de que la Historia se repite.

Sí al estudiar la educación del pueblo heleno, por ejemplo, se admite que sin sus Gimnasios aquélla no hubiera podido realizar su portentosa culminación cultural, que ha servido, y aún sirve, de norma para toda concepción cultural de Occidente, ello no quiere decir que en nuestro tiempo deba ocurrir exactamente lo mismo. Porque allá el Gimnasio fué el epicentro de toda manifestación formadora del hombre helénico, ya que en él, más como institución que como establecimiento, se dieron todas las formas y expresiones tanto del cuerpo como del espíritu, por una admirable intuición y razonamiento de la unidad de la educación, concordante con la indivisibilidad del hombre. Porque en el Gimnasio aparecía fundido todo cuanto hoy caracterizamos como escuela, colegio y hasta universidad. Podríamos decir, por lo tanto, que *la escuela estaba dentro del Gimnasio*. En nuestra época el gimnasio (que ha perdido su esencia integralista) es apenas un apéndice de la escuela y, en muchos casos, ni aun eso mismo: paulatinamente va siendo reemplazado por el campo de deportes, que, como ya hemos visto, no es de origen griego sino romano.

A la pérdida del sentido histórico en la interpretación de los hechos vinculados con la Educación y la Educación Física, debemos agregar ahora un factor que nos trae de nuevo al motivo central de este capítulo: la finalidad educacional. Este factor es el que imprime lo que llamamos "direcciones de la educación", y debemos comprender claramente que su variación depende de los ideales y necesidades de cada momento histórico. Muchas veces estos ideales han debido interrumpirse —y hasta pervertirse— según la perentoriedad impuesta a la solución de esas necesidades. Gran parte de las necesidades insatisfechas, o no advertidas a su debido tiempo, han provocado esos colapsos y desintegraciones a que alude Toynbee en su "Estudio de la Historia". Son como accidentes o enfermedades de la Civilización que interrumpen momentánea o definitivamente el desenvolvimiento de los ideales culturales de cada época. Por regla general, diríamos que en la antigüedad clásica (que es de donde traemos nuestra crítica esclarecedora) el "estado de guerra" era una necesidad vinculada, por fuerza, a los ideales culturales. De donde, también, la necesidad del guerrero corría pareja con el ideal del ciudadano, del artista y del filósofo. La fortaleza física y las habilidades bélicas eran más virtudes biológicas que meramente técnicas o tecnológicas, como en nuestro tiempo. En un sentido, tal vez descomodido pero cierto, hubo una época de esa antigüedad en que la guerra constituía la verdadera ocupación del hombre, y la cultura intelectual y estética el lujo de las horas libres a que todo griego aspiraba con delectación. Obvio sería extender el comentario comparativo con nuestra época, en que el trabajo no puede concebirse sin una técnica que lo envuelve todo; ni siquiera la recreación compensadora, que con tanta esperanza se puso en las horas libres, se salva de su influencia. En unos párrafos muy elocuentes del "Compendio del Estudio de la Historia" se lee lo siguiente: "Los deportes constituyen una tentativa consciente de contrarrestar la especialización destructora del alma que ocasiona la división de trabajo bajo el industrialismo. Desgraciadamente, esta tentativa de ajustar la vida al industrialismo mediante el deporte ha sido vencida en parte porque el espíritu y el ritmo de aquél ha invadido e infectado el deporte." (Pág. 314, Compendio.) Nosotros podríamos agregar, a nuestra vez, que ello ocurre y seguirá ocurriendo, no sólo por la influencia arrolladora del industrialismo, sino también porque el deporte (como agente de la Educación Física) nada tiene

de auténtico para oponerle, ya que ha perdido el carácter de necesidad bélica apremiante con que los antiguos lo incluyeron en su educación. Hoy la guerra también ha sido modificada por la técnica, y el combatiente tiene más necesidad de una apreciable cantidad de conocimientos que le impone la abrumadora y complicada industria bélica, que la fuerza biológica y las destrezas físicas, antes tan decisivas. Aun la misma moral del soldado moderno tiene escasas perspectivas de ser desarrollada y templada en los campos de juego, cuando el clima de guerra puede más fácilmente ser provisto por los campos de maniobras; en donde las armas portátiles, las granadas de mano, los lanzallamas, los morteros y los tanques hacen aparecer ridículos ciertos implementos anacrónicos, como la jabalina, el disco, la lucha a mano, los saltos de obstáculos; sin contar con que las distancias, largas o cortas, no necesitan ya de las piernas por haber sido éstas reemplazadas con elementos mecanizados. Si por el contrario variáramos el enfoque, que por cronología histórica de la Educación Física corresponde en primer término a los ideales y necesidades bélicas, nos encontramos ahora con los que persiguen el deleite estético y los bienes de la salud. Este último, sobre todo, es el que presenta mayor extensión y perdurabilidad en el tiempo. Los adelantos en las ciencias biológicas y en las técnicas terapéuticas han asegurado a las ejercitaciones físicas un lugar permanente en la educación del hombre. El movimiento orgánico, que es base de la vida misma, va siendo restringido, sin embargo, por el adelanto paralelo, y aun superior, que se advierte en la técnica dirigida a economizar el esfuerzo humano. Es éste un curioso fenómeno de vaivén que está poniendo a prueba las tan ponderadas virtudes razonadoras del hombre. Es como poner por un lado lo que se quita por el otro. Y es precisamente la captación de este fenómeno lo que suscita la alarma de Carrel, cuando declara que "a cada rato, y por cualquier cosa, recurrimos a la fuerza mecánica: es porque hemos perdido la fuerza biológica". Convendría discriminar aquí dónde está la causa y dónde el efecto. Más que a ningún otro educador, el problema ha de tocarnos, a nosotros, mucho más de cerca. Si el hombre actual ha perdido sus fuerzas biológicas por causas que atañen exclusivamente a una declinación de su naturaleza (cosa muy difícil de determinar), la técnica podría ser un recurso supuestamente razonable para acrecentar su vitalidad interna, tanto como su rendimiento vital en el medio donde debe actuar. No ha de olvidarse que la técnica, aliada con la ciencia, son capaces de reintegrar energías orgánicas cuando éstas muestran su déficit en una u otra forma: la medicina de hoy aparece extraordinariamente beneficiada con la técnica. Pero si la declinación de la fuerza biológica tiene su causa en una irreflexiva ambición del hombre por derivar su natural esfuerzo hacia el trabajo de la máquina, estaríamos en presencia de una actitud suicida cuyos resultados no son difíciles de prever. Tal vez sea ésta, desgraciadamente, la opinión más acertada. No obstante, el mal no se detiene ahí, sino que se prolonga en una indefinida complicación de factores que llamaríamos mentales y espirituales, no sólo físicos. A éstos (ya lo hemos dicho) la medicina ofrece un cierto número de soluciones, que una correcta Educación Física puede reforzar. Aun lo grave subsiste si admitimos que no sólo su fuerza biológica entrega el hombre a la máquina, sino también sus fuerzas mentales y espirituales, aunque más no sea que en el momento en que ésta se halla funcionando. No hay medicina, ni del cuerpo ni del alma, que pueda remediar esta declinación de la razón humana. Una penetrante filosofía puede ponerla de manifiesto, pero no curarla. Sólo a la Educación está reservada la tarea de preverla y, más aún, contenerla, por no decir que, en cierto modo, hasta lograría corregirla. Pero en este caso se trataría de una Educación tan excepcionalmente renovada, que requeriría desde el primer momento un tipo nuevo de educador también excepcionalmente dotado. A esto tenderíamos nosotros si nos fuera dada la facultad (y sólo por el momento esta facultad) de proyectar las bases de esa nueva Educación y de ese nuevo educador. No sin cierta circunspección es que hemos ya previsto los términos EDUCACIÓN DE

LO FÍSICO y EDUCACIÓN POR LO FÍSICO, cuya significación y trascendencia (no se nos oculta) habrá de analizarse y discutirse todavía de una manera que concilie los aportes que cada educador se crea obligado a ofrecer en cada caso. Pero la meta habrá de ser la formación de un nuevo educador que resume, sintétice y contenga la sabiduría que hoy alimenta en distintas mentes de educadores experimentados, no en cuanto a la cantidad y calidad de conocimientos que puede acumular el hombre en un momento dado, sino en cuanto a las resistencias biológicas, mentales y espirituales contrabalanceadas que puede ofrecer el hombre mismo. Sobre este esquema del hombre, como unidad armónica de lo que es, y de lo que puede contener *sin dejar de ser eso que es*, ya las diversidades establecerían en cada caso individual hasta dónde un componente íntimo de él, podría prevalecer sobre los otros. Prevaler, en este caso, no es lo mismo que "anular", pues esta sustitución se observa tanto en la teoría como en la práctica, y su resultado no puede ser otro que esa "deshumanización" a la que trata de combatirse con recursos siempre retaceados e insuficientes. Precisamente esto último es una prueba más de que el hombre no lo suficientemente equilibrado en sus componentes íntimos, carece de recursos eficaces para corregir el desequilibrio de los demás. La producción de "fenómenos" en el campo cada vez más extendido —y por lo tanto heterogéneo— de la Educación que desemboca en la ciencia y en la técnica, es un hecho que ha dejado de causar alarma en quienes deben advertirlo. Un equipo de sabios, que tras de inauditos esfuerzos mentales consigue inventar o descubrir una fuerza capaz de hacer estallar el planeta, suscita el asombro que culmina en el mérito otorgado a tan estupenda hazaña del cerebro humano. Por el otro lado, un equipo de atletas que logra superar las resistencias biológicas que la naturaleza otorga con la sabiduría de un buen fin, concita la admiración del mundo ante este alarde de superación animal y anulación racional. En uno y otro caso la Humanidad se divide y toma posición para prodigar la alabanza y, en todo caso, para hallar motivos de inspiración definitiva. Y no sería extraño, para quien tuviera tiempo de meditar un instante con actitud verdaderamente racional y filosófica, descubrir en el fondo de esta fenomenología provocada la infecundidad de la Educación ante la universalidad de una técnica incontrolada.

Volviendo de nuevo al planteamiento que nos concierne, en cuanto a la actitud que deberíamos adoptar como educadores que tienen un lugar asignado en el mundo de la técnica, encontraríamos que tal actitud consistiría, en primer término, en razonar sobre nosotros mismos. La comprobación primera nos daría la sensación de que ésta (la técnica) no nos es desconocida ni en sus aportaciones beneficiosas ni en sus consecuencias perniciosas. Pero esta comprobación no nos ha eximido tampoco de vernos envueltos por su movimiento tentacular. En vez de hacer un uso racional de nuestra particularidad docente que nos faculta el manejo, diríamos, del hombre total, con acentuación en su naturaleza, hemos permitido y favorecido la tecnificación de esa naturaleza. La singular oportunidad de oponer la naturaleza auténtica del hombre, gobernada por la razón, a la "naturaleza artificial" de su contorno, está siendo desaprovechada. Nuestro alumno, adolescente o joven, corre hoy el peligro de ser "manufacturado", exactamente como se hace con un producto que sale de la industria para la venta. Sólo que en este caso el destinatario aparece con identidad proteiforme, pues tanto la exhibición, el récord y la misma competición son representaciones de algo indefinible pero que, a pesar de todo, tiene un fin en sí. ¿Podría alguien interpretar debidamente este absurdo? Si para realizar un programa de gimnasia debemos elegir, ante todo, un método o un sistema consagrado por la moda, o por una dialéctica pseudocientífica, ¿no es cierto que estamos "manufacturando" a los alumnos para satisfacer los caprichos de una técnica? Si para dedicarnos a un deporte debemos presentir de antemano el cebo que representa el "record" o el triunfo final, lo que no se logra sin someter al organismo y al espíritu a sa-

crificios que excluyen toda posibilidad de vivir otros ideales humanos, ¿no es verdad, también, que "manufacturamos" al hombre para que sirva de espectáculo a quienes tienen necesidad de nuevas sensaciones? Aun mismo, cuando le quitamos a esta industrialización humana el único justificativo lógico de convertirla en una profesión, para los que no saben hacer otra cosa, y propugnamos enfáticamente "el deporte por el deporte mismo", ¿no estamos jugando un poco con la razón y tomando demasiado en serio a la "sinrazón"? Lo cierto es que quienes así piensan y actúan debieran ser los pocos "snobs" que aún pueden quedar en el mundo de la técnica, y que llevando una vida fácil y regalada, llenan el vacío de esa existencia sin emociones inventando nuevas religiones o cometiendo toda clase de excentricidades. Sin embargo, y a pesar de referimos aquí al "hombre tecnificado en su naturaleza" como un absurdo dentro de la Educación Física, en el propio mundo de la técnica no hallaremos, por más empeño que pongamos en la tarea, un absurdo semejante. Por de pronto, nadie fabrica tapas de relojes sin pensar previamente en la maquinaria que habrá de proteger, con lo cual se procura, además, un medio de vida. Sería absurdo, en consecuencia, pensar que pueda existir un fabricante que lleve su snobismo al extremo de proclamar que fabrica tapas de relojes por el solo placer de confeccionar esas tapas. Lo mismo el inventor que crea una máquina sin saber qué utilidad podrá extraerse de la misma. La razón que impera en el establecimiento formal y esencial de los fines, es la misma que provee de razonamiento a la elección y depuración de los medios. Nadie que sea normalmente humano (y aun, sin ser humano, que posea su instinto bien ajustado) hace nada sin tener, consciente o inconscientemente, la idea acabada del fin que se propone o intuye. Sólo se da en el hombre, a veces, esa dislocación de la razón que, por paradoja, quita razón a la célebre definición de Diderot que lo consideraba como "la culminación de todos los animales". Pues bien: todo esto, traducido a las particularidades de nuestro hacer educativo, de nuestra lógica educativa y de nuestra filosofía de la educación, nos haría sospechar que la Educación Física, tal como ahora se la "hace", carecería de fines; y de que los medios, ante esta incertidumbre, han terminado por convertirse en fines. Esta perversión de los valores intrínsecos de la Educación Física, en cuanto su componente fundamental de Educación, le impide su verdadera acción proyectiva (que nosotros denominamos "conectiva"), que es donde se halla su verdadera significación. Porque detenerse en la sola acción del desarrollo o desenvolvimiento corporal (nuestra concepción de lo "extractivo") es confundirse y fundirse con y en la naturaleza de los agentes que le están subordinados, cada uno de los cuales persigue fines particulares. De ahí que formar gimnastas, atletas o deportistas no es hacer Educación Física, sino precisamente eso mismo: gimnastas, atletas o deportistas, que en sus respectivas actividades "hallan un fin en sí". No encontraríamos del todo censurable este preciosismo que, en la esfera del arte, por ejemplo, procura lo que se llama un puro goce estético, y que en este caso, por analogía, denominaríamos "puro goce lúdico"; pero sí debemos advertir que, según nuestra concepción, no puede existir la Educación Física cuando el concepto y la realización se detienen en la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO, y no prosiguen o interaccionan con la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO, que es precisamente donde el hombre de cada época, de cada momento histórico, es ubicado y relacionado con su medio. De nada vale que el hombre de antes y el hombre de ahora, con distintos ideales educativos y distintas necesidades, sean puestos o "encajados" en contornos ambientales, físicos, sociales y culturales que histórica y temporalmente difieren y hasta discrepan. De nada vale tampoco que en una escuela, en una fábrica, en una industria o en una institución cultural y deportiva se pretenda injertar el consabido gimnasio o campo de deportes, donde por lo general una técnica común e invariable procura, no identificar esa técnica con las necesidades o finalidades que en cada caso imperan, sino elaborar un tipo de alumno o trabajador ajeno a su cometido esencial; aunque coincidente en lo físico y en lo espiritual con una

actividad que tiende a absorberlo por completo. Es así como el deporte, por ejemplo, aparece hoy opuesto al estudio y al trabajo, por las exigencias y exaltaciones que celosamente demanda. Es así, también, como el que pretende ser llamado educador físico pugna por sustraer a su pupilo de su específico ambiente laborativo, para constituir con él, y con otros, un reino ilusorio donde se rinde culto a deidades de una mitología ya superada por la civilización y el pensamiento racional. La afirmación de que el deporte aparece hoy como algo opuesto al estudio y al trabajo, podrá ser rebatida en el campo de la dialéctica vana, pero no en el propio terreno de los hechos. Fisiológicamente, la energía humana, en sus manifestaciones, tanto biológicas como espirituales, constituye, de cualquier forma que se la mire, "una sola energía". La distribución de esta energía potencial humana en lo que llamamos vulgarmente "trabajo", puede manifestarse en distintas direcciones, o bien adoptar una sola; pero de cualquier manera llegará un momento en que individualmente arribaremos a ese estado extremo que conocemos como "agotamiento" o "sumernaje", síntoma claro de haber excedido las posibilidades humanas en cada caso. Desde este punto de vista (que no pretende ahondar en lo rigurosamente científico, pero sí en aportaciones de esta índole) es que se afirma que el deporte de ahora, tan influenciado por la "recordmanía", aparece como un enemigo irreconciliable del estudio y del trabajo. Si comprendemos que un deportista de nuevo cuño (y todo hace suponer que ya no quedan otros) requiere la vigilancia estricta, tanto del técnico como del científico, para evitar el agotamiento prematuro de esa energía en los entrenamientos, ya que ésta debe vaciarse por completo en el instante de la prueba final, ¿cómo podremos dejar de comprender que aun las más elementales exigencias del estudio y del trabajo deben obrar perniciosamente sobre tan depurada y exclusiva preparación? Y si empleamos a la inversa el juicio, ¿qué beneficio, qué ayuda, qué compensación puede ofrecer para el estudio y el trabajo una actividad física que sólo piensa en sí misma y mira con ojo desconfiado todo cuanto pueda perturbarla? Pues aquí es, precisamente, donde se nota la ausencia del llamado educador físico, que si en el terreno de la dialéctica parece ser algo distinto, en el de la práctica se desempeña exactamente (a veces con menos acierto) y con los mismos argumentos y fines que el llamado entrenador. Una tal actitud viene a indicar que este discutible educador tampoco ha podido sustraerse al impulso arrollador de la técnica y a su singular magnetismo. Cuando debiera ubicarse entre el hombre de su tiempo y su contorno mecanizado que lo absorbe irremediamente, toma partido por este último y deja que aquél, sin su obligada protección, se vea convertido en una pieza de la máquina. El acrecentamiento de la Era Tecnológica es un hecho —o, volviendo a Tritzsch, "un signo de los tiempos actuales"— que no puede pasar inadvertido por ningún educador contemporáneo y, por ende, por nosotros mismos. La reorientación de nuestros medios educativos (o agentes, por lo general dinámicos) no podrá ser llevada a cabo resueltamente si no procedemos antes a reorientar nuestra mentalidad educadora. El panorama realista del mundo actual, en cuanto contorno del hombre innegablemente impregnado de tecnicismo, sólo podrá ser estudiado y resuelto cuando, volviendo una vez más la vista a este hombre, comprendamos que es él, y nadie más que él, quien debe modificar este aspecto particular de su contorno, para que no sea éste quien lo siga modificando y perturbando con su arrollador mecanicismo. Aunque parezca redundante decir que es el hombre quien debe modificar su contorno tecnológico —puesto que él es su creador—, no lo es tal si consideramos que, además de haberle entregado su propio ingenio (cosa que como factor civilizador no nos parece reprochable), también aspira a entregarle su propio pensamiento. Sería peligroso que a la máquina de calcular, ya impuesta sin ninguna clase de prevenciones, siguiera la máquina de pensar, probable meta de su total deshumanización. ¿Cómo, entonces, no dudar de la capacidad del hombre para

volver a ser eso que lo hace propiamente tal, en el momento de su propicia revelación?

La importancia innegable que tiene la Educación, como factor único y exclusivo, de volver al hombre por sus fueros humanos, da a la Educación Física un lugar preponderante (y tal vez de primer momento) en esta presentida tarea. Esta es la causa de nuestro empeño por pretender un nuevo Profesorado de la asignatura que, por simple y lógica deducción, debe ser distinto a todos los que le han precedido. Distinto, no por superficial originalidad, sino por la profunda convicción de que es en la naturaleza no contaminada del hombre donde habrán de surgir los más bellos y perdurables frutos del espíritu, que en ella completen el ciclo de siembra y recolección permanentes. Porque la tragedia del hombre actual puede deberse, en parte, a que los frutos de su espíritu esparcen la simiente fuera de su propia naturaleza, favoreciendo supuestamente su contorno; y en parte, también, porque su naturaleza sin frutos espirituales halla la forma inconsciente de provocar su propia perversión.

• • •

La Era Tecnológica es un hecho incontrastable que crece con el afianzamiento cada vez mayor del sistema social que pone el destino del hombre sujeto a la universalidad del industrialismo. Aun el hombre espiritual, que soslaya o ataca esta nueva forma de vida de la Humanidad, se siente apresado por este sistema que, a pesar de todo, debe aceptar para seguir viviendo. En esta nueva naturaleza, que hemos denominado paradójicamente "artificial", no es sólo el espíritu del hombre quien corre el peligro de verse influido, sino su propia naturaleza, la que aún sigue perteneciendo a aquella otra que ha sido transformada o tocada por él mismo. Lo espiritual, a pesar de todo, tiene siempre sus medios de evadirse por su ubicua inmaterialidad; pero "lo físico" debe permanecer constantemente enraizado a su primitiva naturaleza, cuya declinación es evidente. Nuestra Educación Física tiene aquí una significación tan decisiva como pocas veces se ha dado en su trayectoria histórica. Hasta apenas dos siglos el contorno donde debía actuar era un contorno cuyas variaciones no implicaban notorias o fundamentales desnaturalizaciones. Pero desde el invento de la máquina de vapor, luego la accionada por la electricidad y en la actualidad la que se prepara para ser movida por la energía atómica, esta Educación Física no puede ni debe seguir siendo la misma. Y aunque esto parezca haberse advertido intuitivamente, las medidas adoptadas para ese posible cambio sólo han contemplado el aspecto más elemental del problema: el de su acrecentamiento cuantitativo. Se ha opuesto, ingenuamente, el mayor dinamismo atlético-deportivo al mayor sedentarismo laboral. Esto es comprender apenas una parte del problema que crea el industrialismo actual. El antiguo concepto de "trabajador manual" sigue siendo utilizado todavía, más por seguir no siendo "trabajador intelectual" que por haber dejado la extenuante labor física que hoy la máquina ha absorbido casi por completo. El tipo masificado del obrero industrial y del empleado podrán tener de común, a lo sumo, un alto coeficiente de sedentarismo de tipo muscular o físico que antes estaba ausente en el primero. Esta nivelación en un aspecto que se considera atentatorio para la salud psicofísica de un sector importante y decisivo en toda sociedad organizada para el trabajo, no podrá resolverse con una simple y burda planificación de la Educación Física, en la que sólo se tenga en cuenta un aumento compensador de las actividades físicas, cualquiera sea la índole de sus agentes característicos. No es éste un problema tan elemental como el de equilibrar los platillos de una balanza poniendo o sacando las cargas necesarias a cada lado. Prácticamente, la solución no habrá de venir por sí sola con el recurso de anexar el gimnasio o el campo de deportes al establecimiento industrial, o mantener el consabido club recreativo de las entidades oficiales

y privadas. Con ser esto un propósito y una realidad en muchas partes, no deja de ser el recurso poco penetrado de autenticidad científica, que en ciertos casos atenta contra esos mismos propósitos de recuperación biológica y rendimiento laborativo. Un estudio minucioso de estos aspectos, reforzado con una correcta estadística nos haría ver, por ejemplo, que se obtienen resultados muchas veces refidos con los propósitos perseguidos; a saber:

1º Que la Educación Física aplicada a la industria y al personal que trabaja en oficinas no consiste en un simple cambio de actividades, en donde el hombre deja de realizar un trabajo supuestamente dañino para encamar una actividad supuestamente compensatoria.

2º Que este cambio de actividades supone, invariablemente, un traslado del personal entre dos ambientes distintos en ubicación, objetividad y subjetividad: fábrica-oficina a gimnasio-campo de deportes.

3º Que este traslado, realizado voluntariamente en las horas libres del horario de trabajo, impide efectuar observaciones y experiencias de carácter conjunto y unitario para formular juicios concretos acerca de los beneficios alcanzados, y aun perjuicios infiltrados no deliberadamente.

4º Que faltan estudios estadísticos acerca del acrecentamiento compensador en el estado psicofísico del trabajador que practica actividades físicas en establecimientos ajenos y desvinculados con el tipo de trabajo en cada caso. Asimismo se carece de datos concretos que evidencien si estas actividades físicas aisladas inciden favorable o desfavorablemente en el rendimiento laborativo, como consecuencia de una sobretasa de trabajo gimnástico-deportivo con fatiga remanente. Una estadística bien llevada nos indicaría que esta fatiga puede influir sobre el rendimiento laborativo en los primeros días de la semana, por ejemplo, ya sea en cuanto al aumento de accidentes de trabajo, ausentismo, escasa disposición para las tareas, altercados, etc., etc. Podría sospecharse que una exagerada inclinación hacia las actividades físicas, prodigada esporádicamente en los fines de semana, no sólo carece de beneficios biológicos para el participante, sino que atenta contra sus disposiciones físicas, psíquicas y emocionales para el trabajo social permanente.

5º Que la Educación Física, tal como se la interpreta y se la practica en la actualidad, aparece como una industria más, en la que si no se manufacturan productos indispensables para el hombre y la sociedad, se manufactura al propio hombre para su total y exclusivo beneficio. En estas condiciones, si se la pretende utilizar como una ciencia de conservación de los valores biológicos humanos y, a la vez, como un factor de mejor rendimiento laborativo, deberá ser totalmente reformada en sus orientaciones y en sus realizaciones. En una palabra: ha de ser racionalizada.

Las consideraciones aquí expuestas nos llevarían a formular un nuevo planteo de la Educación Física, expresamente adaptado a las necesidades de nuestra Era tecnológica, provocada por el industrialismo. En este planteo, es posible que surjan revelaciones que hallen de inmediato el rechazo y la oposición de los técnicos de formación ortodoxa; y más aún, la incredulidad de los propios beneficiarios, que, en este caso, serían los empleadores y los empleados. En principio, parecería como inaceptable la formulación de que el *deporte* (tal como actualmente se lo practica) es el enemigo acérrimo del *trabajo*. Pero esta formulación se basa, "a priori", en que ambos, teniendo de común una secuencia de factores biológicos, psicológicos y tecnológicos, sufren un desvío final que los pone frente a frente, como dos enemigos irreconciliables. En efecto, y siempre dentro de este planteo racional, que deberá ser apoyado por experiencias futuras, no cabe duda que en ambos existe el factor primordial que es *el hombre*. Dejando

de lado el que actúa profesionalmente, tendríamos por una parte "el hombre que trabaja", y por la otra, "el hombre deportivo". Dicho así, en concepto equilibrado y armónico no arrastrado por la cruda realidad de la práctica, se trataría evidentemente de un solo hombre que se manifiesta en dos aspectos distintos, que, sin embargo, pueden conciliar sus especificidades en un beneficio común y en un único beneficiado. Pero la realidad actual destruye implacablemente la armonía del enunciado, para ponernos frente a los resultados: para que el hombre, en la era del industrialismo, sea beneficiado por el Trabajo, debe empezar por beneficiar —él mismo— al propio Trabajo; y para que el hombre, en la era del "deportismo", piense sacar provecho del Deporte, ha de someterse servilmente a perfeccionarlo en una medida que parece no agotarse nunca. Puede advertirse aquí, como ya se ha dicho, un paralelismo de secuencias biológicas, psicológicas y tecnológicas que tanto el Trabajo como el Deporte demandan continuamente de un mismo hombre. Hasta dónde y hasta cuándo este mismo hombre podrá seguir siendo eso que teóricamente es la "unidad hombre", sólo podrá determinarlo la experiencia práctica; pero no cabe duda que si el Trabajo y el Deporte no se detienen en su constante demanda de exclusivismos biológicos, psicológicos y tecnológicos, ese "único hombre teórico" tendrá que desdoblarse en "dos hombres reales". Esto no es más que admitir, lisa y llanamente, la existencia del "hombre especializado", tan cáusticamente ridiculizado por Ortega y Gasset en su anatema del "hombre absurdo", pero no por eso menos real. Por otra parte, ya no se discute que el hombre actual, para no ser borrado de la Sociedad, debe especializarse en algo que le permita atender a sus necesidades laborativas, que son las que precisamente lo ubican en ese medio social. Pero lo que debe ser discutido —y para nosotros es de hecho discutible— es que la especialización deportiva constituya también una necesidad perentoria del hombre actual. Hay aquí una aberración de los conceptos que corresponden a cada parte, que pone a prueba la tan mentada racionalidad del "homo sapiens". Sólo en el trabajo la especialización del hombre es perentoria a incontestable; en el deporte, esta característica asume la forma de su perversión y, salvo el caso del profesional (que es una manera de trabajar) esa perentoriedad no se justifica dentro de los postulados de la Educación Física. Diríamos entonces que la Educación Física nada tiene que ver con ese Deporte especializado y, en el caso de pensar lo contrario, que sólo tiene que ver para combatirlo por pernicioso. Naturalmente que combatirlo, en este caso, no significa negarle la existencia que como agente de la Educación Física asume en la totalidad educativa. Se trataría, nada más, que reducirlo a sus verdaderas proporciones o, lo que es igual, ubicarlo pedagógicamente dentro de la Educación Física. Y en este su nuevo estado recobraría los valores que garantizan su utilidad: fisiológicamente un compensador del sedentarismo social; psicológicamente, un entretenimiento individual y colectivo que de ninguna manera debe transformarse en una deliberada preocupación. Estos componentes, fisiológico y psicológico, considerados como formas crudas y generales, han de ser, en manos de un auténtico educador, los recursos variables y adaptables que justificarán su misión tanto en la escuela como en la fábrica, en la oficina o el taller. Resulta por otra parte paradójico que la legislación actual del trabajo haya podido eliminar, mediante una precisa reglamentación, todo tipo de labor extenuante y agobiadora sobre el hombre, mientras por el otro lado éstas son recogidas y magnificadas bajo el pretexto de una Educación Física cuya intemperancia supera en mucho a las más crueles exigencias de los antiguos mercaderes de esclavos. Lo verdaderamente extraño y fuera de lógica es que, si un trabajador, en el desempeño de las tareas que le son propias (y mediante las cuales haya su sustento) fuera sometido al intenso entrenamiento que requiere una prueba deportiva común, no vacilaría en solicitar el amparo de las leyes que protegen su salud y su derecho al descanso; pero si el rótulo "trabajo" es reemplazado por el rótulo "deporte", no halla inconveniente en extralimitar, si es posible, los esfuerzos y los sacrificios. Este absurdo

puede achacarse, en gran parte, a esa Educación Física convertida en una educación negativa. Cabe suponer, en consecuencia, que si se halla la manera de variar las direcciones de esta disciplina psicofísica, podremos arribar a una Educación Física racional y positiva. Es ésta, pues, la tarea en la que este Profesorado Superior se encuentra empeñado.

Hemos afirmado anteriormente que el deporte exclusivista (y todo otro agente que asuma estas características) no pertenece a la Educación Física. Por extensión y compenetración didáctica también diríamos que el gimnasio y el campo de deportes no son la única y más eficaz manera de prever y proveer las solicitudes singulares que presenta el industrialismo. El hombre que abandona el taller o la oficina y concurre a estos lugares de actividad física, rara vez halla en ellos un esparcimiento espiritual o una especie de evasión necesaria a su particular y hasta monótona forma de vida. Con ser esto un interesante hábito de higiene mental —y probablemente física—, no está exento de caer en el defecto que ya hemos señalado: de un simple y necesario esparcimiento para el espíritu y el cuerpo suele convertirse, en manos de un pseudoprofesor o un entrenador, en una preocupación más que lo absorbe por completo, al punto de hacerle dilapidar las energías físicas y mentales que les son necesarias, en buena medida, para el trabajo. Ciertamente, a esto no podemos llamarle Educación Física; pues siendo así, tendríamos que admitir que esta disciplina educativa de formación y conexión (Educación *de* y *por* lo físico) sólo aspira a reclamar para sí un nuevo sistema de *proletariado*. Es por ello que nosotros vemos en los gimnasios y campos de deportes de nuestro tiempo, dirigidos y manejados por técnicos de una mentalidad que no se aviene con las necesidades singulares de este siglo xx, un peligro que se cierne sobre los hombres que buscan en ellos una forma de recuperación biológica y mental, y sólo hallan, en la mayoría de los casos, una fascinante y nueva manera de descapitalizar sus intereses también biológicos y mentales. Si el peligro mayor habrá de atribuirse, como el lógico, a la conducción de estos lugares de recuperación por parte de los técnicos que sólo ven el perímetro de su propio ámbito, no es despreciable tampoco el influjo ejercido por las características objetivas y subjetivas de dichos lugares. Hay aquí un interesante problema a resolver que exigirá, sin duda, una expansión mayor de la conciencia de los educadores físicos actuales. La influencia ambiental, desprendida de la particular construcción de los gimnasios y campos de deportes, y los implementos propios que en ellos existen, sólo predisponen el ánimo de los concurrentes a hacer uso de ellos de acuerdo a normas, métodos y reglamentaciones que indefectiblemente no van más allá de las exigencias propias de su utilización o manejo. Todo cuanto pueda estar fuera de esta exclusividad y caprichosa exigencia parece pertenecer a otro mundo, no obstante ser éste el verdadero mundo al que deberá reintegrarse el hombre del gimnasio o el hombre de la pista. Si a esta esporádica forma de vida (o "lapso lúdico") la integráramos en el esquema tan vulgarizado que hace la tripe división de las veinticuatro horas del día en ocho para el trabajo, ocho para la diversión y ocho para el descanso, y su ubicación fuera la del segundo estadio, nada habría que objetar. Más aún, diríamos que se habría acertado con la "diversión" más sana, puesto que en ella interviene el hombre total. Sólo habría que cuidarse de los excesos ya anteriormente mencionados. Pero si a esta forma de actividad, que se ajusta estrictamente a los imperativos del ambiente y de los instrumentos típicos que lo caracterizan, le quisiéramos llamar Educación Física, estaríamos en el más absurdo y también más generalizado de los errores. Ya dijimos antes que vivir dentro de este error (y aun vivir de él) constituye la característica más saliente de la mayoría de los profesores de nuestro tiempo. Esto es tan evidente como que en la actualidad nadie habla de Educación Física sino de Deporte; o bien de Gimnasia, en términos de una moda cambiante y caprichosa. Y esto sucede

porque a la Educación Física se la ha despojado, deliberada o inconscientemente, de su término y de su sentido más útil: la Educación.

La reorientación que nuestro Profesorado propicia, gira dentro del aglutinante Educación, que se identifica en el hombre como "naturaleza" y, a la vez, en el "hacer" de ese mismo hombre según el contorno cultural que lo envuelve. A ello obedece esa doble significación que hemos creado de EDUCACIÓN DE LO FÍSICO y EDUCACIÓN POR LO FÍSICO. La extracción de aptitudes que se poseen, y que deben ser desenvueltas en la medida en que el propio organismo ejercita su autodesarrollo, obedece a lo primero. Las técnicas utilizadas son las distintas formas del movimiento humano, transformadas a su vez en un número menor de "ejercicios condensados", que van desde el simple ejercicio construido hasta las derivaciones más complejas del ejercicio funcional. Es éste un verdadero *cultivo* de la naturaleza del hombre, o del "hombre físico". Pero la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO es ya una trascendencia y una adaptación con el medio que el hombre mismo ha creado, es decir, con la cultura. Resulta para nosotros evidente y clara esta diferencia entre *cultivo* y *cultura*, y tal vez mucho más que en cualquier otro aspecto de la Educación. Lo primero es la conservación de "lo dado", constituyendo una ciencia y no una improvisación este requerimiento que se falsea de continuo, tanto en un minus como en una demasia. Lo segundo es la consecución y prosecución de "lo adquirido", pero sin que ello implique una desnaturalización de lo anterior, ya que toda cultura se realiza a través de él. Una tercera forma interpretativa se sintetiza en el *culto*, que es, por decirlo así, una culminación espiritual. Toda tergiversación, interpolación o mutilación de esta secuencia "cultivo-cultura-culto" puede desviar el sentido de la educación del hombre total, destruyendo la imagen previa que todo educador debe formar en su conciencia mucho antes de ejercer su delicadísima misión formadora. Tal vez por esta causa existan tantas personas con intención y título para educar; pero, carentes de noción, sólo consiguen ahondar las diversidades que la propia naturaleza ha puesto entre los hombres. Una penetrante meditación epistemológica sobre la Educación Física nos pondría frente a un hecho singular: que la imagen previa formada en la conciencia de cada educador (y esto cuando existe esa imagen previa) es el atleta, o, cuando menos, el deportista. Y esto ocurre probablemente porque se ha producido un cambio muy profundo en la secuencia "cultivo-cultura-culto". Diríamos que la zona de "cultivo" es la primera que ocupa sus preferencias. Pero como esta zona es la más limitada, y por lo tanto la más accesible a la medición cuantitativa tanto como a la apreciación somatoscópica, fuerza esta limitación cayendo en la perversión de la hipertrofia. Así se omite el indispensable paso por la "cultura", para arribar al obscurantismo de un falso "culto". Existe una diferencia bastante apreciable entre el "cultivo del cuerpo" y el "culto del cuerpo". Sin embargo, esta diferencia ya no es sensible ni inteligible cuando se omite el área de la "cultura" y se pasa directamente del "cultivo" al "culto" del cuerpo. Su expresión más acabada la podemos ver en el narcisismo estático del gimnasta moderno, como en el fanatismo del hombre récord. La tamización que ejerce la "cultura" en el "cultivo" del cuerpo, da a éste la limitación precisa de su desenvolvimiento y, lo que es más importante, impide llegar a convertirlo en una falsa deidad. En cambio, la cultura de esencia superior tiene acceso, por eso mismo, a toda expresión de "culto", en el que éste sólo es dirigido a las más profundas concepciones y valoraciones del espíritu. Sólo dentro de estas disquisiciones filosóficas, que sirven de guía a la propia investigación científica, la Educación Física será válida para nosotros; no siendo ajeno a esta convicción el hecho de haber dado forma y contenido a la expresión CULTURA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Es precisamente a esta Cultura de la Educación Física, y a su expansión problemática y crítica, que nuestra disciplina ve abrirse el campo de una nueva dimensión, que no es la que geométricamente hasta ahora parecía reducirse al gimnasio o al campo de deportes. Esta nueva dimensión abarca todas las relaciones que en el mundo de hoy establece el hombre por intermedio de su progreso tecnológico. Nuestro error pasado —ya lo hemos dicho— ha consistido en la mecanización del hombre para servir las absurdas instigaciones de desarrollar la fuerza, la velocidad y la resistencia humanas que paralelamente, pero en infinitas proporciones de superioridad, ese mismo hombre ha logrado extraer de la Naturaleza por medio de la técnica. Y no solamente ha ignorado este absurdo en cuanto a validez comparativa (que un simple estado de conciencia le hubiera hecho ver remoto), sino que ese mismo absurdo persiste toda vez que, en cada caso, nos damos a la tarea de esclarecer una finalidad: en el hombre civilizado del presente, el complejo de sus fuerzas o energías físicas ha terminado casi como fin de atender a sus necesidades; en la máquina industrial se advierten las infinitas posibilidades de concentrar y administrar energías para el aprovechamiento actual y futuro de la Humanidad. Por otra parte, el hombre nace, y sus fuerzas biológicas están limitadas por sus disposiciones hereditarias, raciales y constitutivas que en algún momento no pueden ser traspasadas. En cambio la máquina es construida, perfeccionada constantemente y, deteriorada, puede ser reconstruida indefinidamente. La nueva dimensión que se abre ante la Educación Física, es presentada a ésta, por el velo que descorre la razón, madurada en el estudio y la investigación superior, que la hacen desbordar del estrecho espacio que hasta ahora ocupaba, para abarcar prácticamente todo el ámbito de la tecnología. Para comprenderla en esta renovada proyección será indispensable crear una terminología que la identifique con ese ámbito y, consecutivamente, que la ponga en acción. Ya no basta que la gimnasia sistematizada o el deporte especializado —que sólo parecen buscar fines en ellos mismos— pretendan fabricar ese hombre que la era tecnológica reclama tal vez distinto al que en otras épocas proveyó con más acierto, o, si se quiere, con más identidad de cometidos. Hoy el hombre que la Educación Física debe formar en la especificidad de su cometido, no podrá apartarse de las alternativas que le confieren la EDUCACIÓN DE LO FÍSICO, que está dentro del margen intocable de "su naturaleza", y la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO, que lo ajusta provechosamente a esa su otra "naturaleza artificial", donde ha de vivir y actuar para seguir existiendo. Dentro de la especialidad que constituye la Tecnología (o aprovechamiento de la energía natural y dada, por la construcción de la máquina) será necesario que la EDUCACIÓN POR LO FÍSICO adopte, en este caso, la forma de una naciente "Fisiotecnología", que no es otra cosa que la "adaptación del hombre al trabajo moderno desde el punto de vista de la Educación Física". Si la ciencia actual, que estudia y explora al hombre en sus aptitudes laborativas, ha extraído la Psicotecnia de la Psicología empírica (orientación profesional), pero con un enfoque "a priori"; si la propia Medicina ha debido desglosar esa especialidad que comprende la Medicina del Trabajo, pero como un tratamiento que por lo general abarca el proceso "a posteriori", ¿cómo no coincidir en que la Educación Física debe ocupar totalmente la parte media de ese proceso laborativo, integrándose en él como algo inseparable del hombre físico y del hombre productor? Es verdaderamente curioso que todas las medidas adoptadas para mantener al hombre de la Era de la Técnica en condiciones de salud, aptitud y eficiencia, hayan preferido los métodos apriorísticos de la "selección" o de la "orientación" psicosomática, como un determinismo científico, y hayan olvidado las alternativas accidentales de la "conducción", que constituyen en todo caso su afirmación, rectificación o negación. Y hasta parece que todo lo que queda fuera de ese campo determinista ha de ser recogido por la Medicina, quien en

último término repara o elimina definitivamente aquellos que no pueden volver. La "conducción", aquí, no significa necesariamente ese afinamiento preciso o matemático que definió el taylorismo, con omisión implícita del hombre como tal, sino un mantenimiento constante del equilibrio entre su salud física, mental y social, y la prolongación de ese estado dentro de una mejor y mayor producción. Industrialismo y Humanismo constituyen una fórmula cuya aplicación aparece impregnada, a veces, de un fervoroso sentimentalismo, y otras, de una rígida y fría legislación. Parece ignorarse que este papel debe estar reservado a la Educación, pero a una Educación esencialmente dinámica y multidimensional que, al margen de su idealismo tradicional pueda adaptarse beneficiosamente a toda realidad que aparezca en su campo con carácter irreversible. Así en Educación Física, las formas tradicionales deberían desaparecer, no en el sentido de borrarlas en absoluto, sino propiciando su reaparición como algo que, al estallar, pierde su forma primitiva pero en cambio denota su fuerza expansiva en todo cuanto se halla a su alrededor. En esto consistiría su nueva dimensión. La Era Tecnológica exige para la Educación Física una renovación de la imagen del hombre que deberá contribuir a formar, y esta contribución está dada por la Fisiotecnología. Siendo éste, por el momento, nada más que un planteo de la Educación Física renovada, la recolección de datos y la exposición sucinta del panorama fenomenológica han debido ocupar el primer lugar entre las tareas fundamentales de este Profesorado. La profundización y, sobre todo, la investigación y elaboración de métodos prácticos en cada caso, será labor futura, consciente y paciente de sus alumnos y egresados. En tal sentido, y para mantener la necesaria investigación sobre el problema, se concretan sus puntos básicos:

1º La característica evolucionista de la Educación Física, en su más reciente adaptabilidad al ambiente tecnológico, constituye la FISIOLOGÍA.

2º La FISICOTECNIA es la rama práctica de aquella que, conjuntamente con la PSICOTECNIA, orientan y educan al hombre para la conservación y utilización de sus valores biológicos y psíquicos en las nuevas tareas que les crea el "industrialismo" en sus múltiples formas y exigencias.

3º Mientras la PSICOTECNIA determina "a priori" las disposiciones afectivo-técnicas de cada individuo, la FISICOTECNIA constituye la prosecución de su cometido en el campo práctico; educando, por un lado, las aptitudes laborativas en calidad y economía; y por el otro, los hábitos de conservación biológica y psíquica en un equilibrio constantemente sometido a variación y vigilancia.

4º La FISICOTECNIA, como rama de la Educación Física aplicada al trabajo (cuyo estudio se denomina Fisiotecnología) debe crear sus propios métodos, cuya aplicación está en el mismo lugar de trabajo, y no fuera de él. Cada tipo de trabajo tendrá un método de doble fin:

- a) Conservación de los valores biológicos. (Ed. de lo Físico.)
- b) Acrecentamiento de las aptitudes tecnológicas. (Ed. por lo Físico.)

5º La FISICOTECNIA no excluye los agentes consagrados de la Educación Física (Gimnasia, Deportes) siempre que éstos puedan ser despojados de sus fines exclusivistas, convirtiéndolos en un tratamiento de "plena naturaleza" por llevar al hombre a los ambientes naturales: gimnasios abiertos, deportes al aire libre, etc. Esto es sólo (y por supuesto indispensable) un factor higiénico para el cuerpo y la mente del hombre encerrado, debiendo por esto mismo controlarse en su carencia o demasía.

6º La FISICOTECNIA deberá crear sus propios métodos, incluyendo "relajaciones" y "movimientos" que promuevan la "actividad fisiológica", conjuntamente con la "actividad mecánica", dentro de cada ambiente de trabajo.

7º El primer planteo organizativo exigiría la creación de una Oficina Fisiotecnológica, anexa al Gabinete de Orientación Profesional, a fin de que el psicólogo especializado obtenga la colaboración del profesor de educación física, no sólo en cuanto diagnóstico y pronóstico de cada candidato, sino en su ulterior desempeño del doble cometido señalado anteriormente.

Otros detalles de organización y, sobre todo, de funcionamiento, habrán de irse concretando a medida que nuestro Profesorado vaya experimentando en este nuevo campo de la Educación Física en la Era Tecnológica.

EPÍLOGO

Al poner punto final a estos breves Apuntes sobre Introducción a la Educación Física, sólo me resta esperar las consecuencias a las que se expone todo el que pretende reorientar —sin desplantes, pero con convicciones— una disciplina tan honda y tan extensa como ésta, que se particulariza en la naturaleza del hombre dotado de razón. Al juego dialéctico de dar razón a la naturaleza, y naturaleza a la razón humana, debe agregársele el que interpreta a la acción misma; pues es en ésta donde se comprueban los verdaderos resultados.

Los tiempos actuales no son propicios para seguir manteniendo la separación incruenta entre los hombres que piensan y los hombres que hacen en el campo educacional, pues tanto unos como otros se han visto impelidos a dotarse de los atributos en ellos faltantes. Esta precipitada aprehensión de cosas aparentemente nuevas ha traído, como es de suponer, no pocas discrepancias; pero el hecho más grave persiste en aquellas casos en que, por intolerancia o incomprensión, esta necesidad de acercamiento (que es más bien un reencuentro) ha exacerbado el ánimo de los que aún mantienen posiciones irreductibles. Si esta situación se planteara solamente en el campo de lo que es ajeno —aunque no desvinculado en absoluto— al hombre mismo, estaríamos una vez más en la innegable verdad de que el hombre, siendo siempre distinto, posee la facultad de discrepar tanto en lo sensible cuanto en lo inteligible. Pero muy distinta es la discrepancia que afecta al hombre en sí cuando, al margen de lo metafísico, se incide en lo pedagógico para determinar separatismos educacionales. Quien se coloca en el espíritu ignorando a la naturaleza, hace tanto daño como quien se coloca en la naturaleza de espaldas al espíritu. Este daño se hace punzante en el hombre que se pretende educar, sin la imagen previa de su indivisibilidad.

La Educación Física, siendo desmerecida por quienes no ven en ella indicios de nutrimiento para la vida espiritual, ha sido peor defendida por los que, ofuscados o molestos, han querido hacer de ella un oponente robusto e ingenuo que cree bastarse autónómicamente. No es de extrañar, entonces, que estos supuestos defensores hayan pretendido formar un hombre para sí (hombre de la palestra) sustrayendo el que es necesario para la vida y para la sociedad.

Estos apuntes sólo anhelan liberar a la Educación Física del enquistamiento a que la llevaron los que pugnaron por combatirla, tanto como los que pretendieron defenderla en demasía. Procurarle un lugar, si bien modesto, entre las disciplinas formadoras del hombre, no es restarle jerarquía, sino más bien acrecentar su significación como colaboradora en el triunfo del espíritu humano, que es la única y deseable jerarquía en toda Educación. Hasta el más humilde pedestal inspira dignidad, cuando lo que soporta es digno del esfuerzo que se hace para mantenerlo en su sitio.

Cuando se proclama, como hoy, que nuestra educación debe ser reorientada, aparece de pronto, incommovible, la gran verdad que asiste a Jaeger cuando postula que, sin la imagen previa del hombre que se quiere formar, no hay educación posible. Si el momento es propicio, la ubicación no es menos oportuna:

aquí, en esta Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se hallan potencialmente reunidas las fuerzas del pensar y del obrar. Si la nueva imagen del hombre, que tan insistentemente se reclama, es tarea de todos, ¿no seríamos nosotros, acaso, los responsables de darle la necesaria plasticidad a la idea?

FAHCE Biblioteca Central
Nro. Inv. 26823
Sig. Top. 796: 341.3.4
Fecha de Alta 23/6/08

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EL DÍA
DIECISÉIS DE ABRIL DE MIL NOVE-
CIENTOS CINCUENTA Y SIETE EN LOS
TALLERES GRÁFICOS DE LA COMPA-
ÑÍA IMPRESORA ARGENTINA, S. A., CA-
LLE ALSINA Nº 2049 - BUENOS AIRES.

FALICE Biblioteca Central
Forma adq. *Donación*
Proveedor *Depto. Ed. Finca*
Fecha: *18.06.08*

Alejandro Joaquín Amavet fue uno de los impulsores de la creación del Profesorado Superior Universitario de Educación Física en la Universidad Nacional de la Plata, y quien desarrolló y representó para los distintos actores del campo disciplinar la perspectiva que singularizó en sus inicios la formación en esta institución. Sus trabajos, editados entre 1957 y 1969, circulan entre profesores y estudiantes del Profesorado de Educación Física de la casa desde su publicación hasta la actualidad, con diferentes lecturas e inscripciones programáticas. Por ello, este volumen tiene como intención, por un lado, reeditar parte de los escritos del profesor Amavet como una forma de facilitar el acceso a estos y su difusión; pero, por otro lado, busca reavivar y potenciar una serie de discusiones sobre el pasado y el presente.

Este volumen cuenta también con tres prólogos realizados por profesores de la casa: Carlos Alberto Parenti, Jorge Luis Fridman y María Lucía Gayol, quienes transitron parte de su formación inicial y su ejercicio profesional en el profesorado junto a Amavet. Sus textos nos presentan un análisis minucioso de las obras compiladas y de la trayectoria de su autor, y tienen como ingrediente extra que están atravesados por las experiencias personales-académicas compartidas por ellos y Amavet..

ISBN 978-950-34-1293-0

DMF

1 *Diálogos en Educación Física*

IdIHCS | Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales
CONICET | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA