

La significación educativa del movimiento

The educational significance of the movement

José Luis Pastor Pradillo

No es simple ni sencillo iniciar una reflexión sobre el movimiento si, previamente, no se identifica el concepto de lo corporal como el referente fundamental y necesario para cualquier análisis que se pretenda iniciar. Posiblemente, también se requiera decidir cuál de estos conceptos, cuerpo o movimiento, ha de constituir el punto de partida y, por tanto, cuál de ellos condiciona la comprensión del otro o cuál de los dos incide más decisivamente en la construcción y significación del otro. A menudo, la perspectiva científica desde la que se aborde el estudio de estos aspectos solucionará el dilema pero también, algunas veces, como ocurre en el caso de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte –¿o de la Educación Física todavía?– esta identificación del polo inicial impone ciertas dificultades que, a menudo, alimentan polémicas precariamente resueltas por una actitud sincrética, casi siempre carente de una intención crítica, que suele evidenciar el carácter específico de una *educación física* resultado de un cúmulo de técnicas y contenidos diversos prestados, quizá, por esos indeterminados saberes a los que se refiere el apelativo genérico e impreciso de *ciencias de la actividad física y del deporte*.

1.- Referencias y paradigmas

Como ocurre en cualquier otra construcción de carácter cognitivo, la adopción de todo punto de vista depende de ciertos supuestos que se refieren a la naturaleza de la realidad. Con ellos y desde ellos se elabora la comprensión de cualquier noción de tal manera que según se crea, o no, que dichos supuestos no son sino simples suposiciones funcionarán como hipótesis o como creencias.

Los conjuntos de hipótesis permiten la formación de modelos o teorías y el conjunto de teorías la construcción de paradigmas. Por tanto, de esta manera, un paradigma no sería sino una especie de teoría general de un alcance tal que puede abarcar la mayor parte de los fenómenos conocidos en su campo o proporcionar un contexto para ellos. En opinión de Kuhn (1970) serían «logos» científicos universalmente reconocidos que durante cierto tiempo proporcionan unos modelos de problemas y soluciones para las personas que los aplican.

Podríamos afirmar que cuando las teorías son eficaces se tiende a aceptarlas dándolas por sentadas y por ciertas. Y así, estos paradigmas normativos se constituyen en marcos de referencia y en filtros conceptuales que habitualmente condicionan la manera *natural y sensata* de ver las cosas o de analizar la realidad.

Refiriéndonos más concretamente a la Educación Física cabría preguntarse por cuáles han sido los paradigmas en que se ha apoyado su comprensión en Occidente a lo largo de la historia. Tradicionalmente, como denuncia Michel Bernard (1980), la transformación de las costumbres siempre ha contribuido a la alienación del cuerpo y, especialmente, el trabajo y el deporte han confirmado este efecto dando lugar, como consecuencia, a un cuerpo deserotizado y a su concepción mecanicista. Igualmente la influencia ideológica de la religión cristiana ha culpabilizado la carne condicionando su redención a la posible utilidad de que pueda ser susceptible en la tarea de ayudar al espíritu lo cual ha dado lugar a concepciones tan diversas como la mercantilización calvinista o la permanente desconfianza hacia sus manifestaciones lúdicas.

La aspiración higiénica, siempre presente, que actualmente parece primar sobre cualquier otra consideración ha ido adaptando su significado de manera que, en ocasiones, ha quedado limitada a ciertos aspectos somáticos y funcionales y, otras veces, sus contenidos se han ampliado hasta incluir cuanto con el espíritu se relaciona. En el contexto de esta alienación habría que preguntarse hasta qué punto, actualmente, el empeño por alcanzar las más altas cotas de salud no enmascaran una negación de la realidad y la no aceptación de una realidad vital que impone la inexorable presencia de un final y, como consecuencia, del miedo a la muerte.

Insertando el movimiento dentro de estos planteamientos, y según cuáles sean los modelos y paradigmas elegidos, podremos considerarlo como realidades que se describirían de manera distinta. La necesidad de movimiento que permite a todo organismo disponer de un determinado nivel de vigilia, una específica percepción de sí mismo o la adaptación al medio donde se ubica, lo que para algunos no sería sino la manifestación más cercana y funcional de la felicidad, podría ser calificada de vivencia, experiencia o conducta, por ejemplo, según cuáles sean los puntos de vista de la educación. Según cuál sea el concepto que de ella formulemos así interesará una forma concreta de entender el movimiento y, como consecuencia, será necesario destacar determinadas manifestaciones o significaciones distintas incluyendo aquéllas que se puedan relacionar con la salud.

Así pues, sustentando la comprensión educativa del movimiento, aparecen distintos paradigmas que justifican su desarrollo, la conveniencia de la práctica de cuantas manifestaciones motrices institucionaliza la sociedad y su empleo como recurso didáctico y socializador. Entre ellos podrían destacarse, por ejemplo, el paradigma salud, entendido el concepto como *no enfermedad*. También el paradigma olímpico que acuñó aquel clérigo francés, tan distante de Coubertin (1894), «*citius, altius, fortius*», se contenta con una exigencia absolutamente cuantitativa que desconoce aspectos tan fundamentales como para dar sentido a una conducta, como preguntarse previamente ¿para qué?, ¿con qué fin? o ¿en qué dirección? O, por descender a un plano más básicamente antropológico, habría que destacar la evidente diferencia que representaría el movimiento realizado por un hombre cuya naturaleza fuera entendida respectivamente desde un modelo dicotómico o desde una teoría unitaria que englobe en la misma realidad el soma y la psique.

Según cuál sea esta comprensión, cuáles sus contenidos o supuestos, y qué paradigmas normativos la sustenten, describiremos un margen tan amplio que entre sus polos cabrían contrastes absolutamente distintos. A, por ejemplo, la educación interesarán los mecanismos de la acción y/o aquellos otros que la inhiben; a la Educación Física podrá interesar la fisiología y/o la conciencia, buscando así al atleta o al místico; y los contenidos del movimiento se podrán ordenar desde registros tan distantes como el anatómico o el simbólico.

Nosotros, aquí, no pretendemos apurar el análisis de una realidad tan compleja sino, simplemente, esbozar una panorámica que evidencie la múltiple significación de que es susceptible el movimiento.

2.- Aproximación a una definición de movimiento

Nosotros, aquí, hemos identificado el movimiento como un fenómeno determinante del punto de vista sobre el que intentamos construir una argumentación cuyo resultado nos consta que será parcial, simplificador y, para algunos, tendencioso. Sin embargo, también parece pertinente esta decisión siempre y cuando consideremos que es el movimiento, precisamente, el elemento diferenciador que mejor identifica a la Educación Física y, sobre todo, a la actuación de sus docentes quienes fundamentan sus técnicas didácticas y suelen justificar su intervención con la repercusión y efectos que para el individuo supone el ejercicio de la motricidad

No obstante, el que nos interesen las repercusiones del movimiento en la estructuración de la persona no significa que cualquier método o teoría al respecto pueda diseñarse desde la absoluta ignorancia de un compromiso con un sistema concreto. Es necesaria una elección previa que implica que, necesariamente, la adopción de un modelo capaz de explicar la construcción de la naturaleza humana desde una perspectiva general. Aunque ahora nos empecinásemos en mantener un enfoque interesado exclusivamente en comprender los efectos del movimiento, su significación o su análisis biomecánico, de manera premeditada, o de forma consciente, deberá ubicarse en una determinada comprensión del hombre que, ineludiblemente, orientará su discurso posterior dándole coherencia a su estructura y desarrollo.

Esta mínima, imprescindible y fundamental comprensión de la naturaleza humana, nosotros la formulamos desde la superación de la dicotomía que concibe al hombre como la adición de dos elementos distintos, el cuerpo y el espíritu, o como una dualidad que exige la jerarquización de su trascendencia y cuya relación entre ambos viene definida por la hegemonía de lo espiritual sobre lo somático. Nosotros entendemos la naturaleza humana desde la globalidad integradora de ambas dimensiones, lo somático y lo psíquico, que mediante lo corporal adquiere una trascendencia que permite concebir el movimiento que emana de ella como expresiones muy complejas que, desde su múltiple significación, adquieren las aristas más variadas. Esta forma de concebir el movimiento supera la comprensión del mero rendimiento biomecánico y su descripción podrá realizarse desde cuantos contextos diferentes son susceptibles de constituirle en objeto y escenario de la conducta humana.

Así pues, el nuevo concepto de movimiento que paulatinamente empieza a interesar a la Educación Física se revela cada vez más complejo y con significados más diversificados aunque, en todo caso, siempre se instala sobre una ecuación que expresa la relación permanentemente establecida entre el hombre y su medio. Es en ella donde la mayoría de los tratadistas pretenden haber encontrado la explicación última de la conducta, la motivación final o primigenia, según los casos, del comportamiento humano y la explicación de un proceso evolutivo que se manifiesta tanto a nivel individual como colectivo.

3.- Teoría homeostática del movimiento

Bajo el ambiguo concepto de adaptación se incluyen fenómenos y dinámicas muy diversas, al menos, en sus manifestaciones formales. Sus consecuencias servirán para explicar un proceso darwiniano de evolución susceptible de ofrecer a la especie humana la posibilidad de elaborar un proyecto, siempre inconcluso, en el que la plasticidad característica del hombre permitirá diseños inéditos e imprevisibles que afectarán tanto a su dimensión biológica como a cualquier otra.

Así pues, bajo el término polisémico de adaptación, en principio, podemos ubicar aspectos aparentemente muy diversos en sus manifestaciones pero en los que, finalmente, en todos los casos, subyace un fin de carácter rotundamente homeostático que, de manera permanente, pretende solucionar el equilibrio inestable que a lo largo del tiempo caracteriza la relación del

hombre con el mundo. Para resolver esta situación el recurso de cualquier especie, y también del hombre, no es otro que el de realizar acciones, conductas, de las que indefectiblemente el movimiento es un componente fundamental. Como consecuencia de estos comportamientos el organismo intenta ordenar, de nuevo, su interacción con el medio donde se ubica incluyendo en esta nueva ordenación las que específicamente establece consigo mismo, con el mundo de los objetos y con el mundo de los demás.

Para determinar estas relaciones, para explicar la razón de su propia existencia, para adquirir conciencia de él mismo y del mundo, para diseñar los recursos y fórmulas que le permiten su adaptación al medio o la del ambiente a sus necesidades, el hombre desarrolla un repertorio conductual, individual o colectivamente, cuya concreción se manifiesta de forma diversa. La creación cultural, la búsqueda de respuestas trascendentes, su tendencia lúdica, la pulsión de experimentar placer o la necesidad de cerciorarse de su propia existencia, por ejemplo, generarán diversos procedimientos donde, de manera constante, podemos identificar el componente motriz que en ocasiones, incluso, es el único que hace posible su expresión.

Dependerá, por tanto, de cómo se interprete la noción de movimiento para que, como consecuencia, pueda determinarse su intervención, su presencia o su significación como elemento de comportamiento humano.

Reduciendo su significado a la expresión más mecanicista, como simple desplazamiento del cuerpo o de uno de sus segmentos en el espacio, sólo interesaría su análisis desde la polaridad acción-no acción o, si se quiere, contracción-distensión, simplificando y reduciendo su comprensión a un mero fenómeno anátomo-fisiológico. Así se constituiría una conceptualización segmentaria donde sólo tendría cabida una pequeña acepción de la posible significación total del movimiento. Aceptar este planteamiento limitará, después, las posibles perspectivas para su estudio, los ámbitos de su aplicación o los contenidos que agoten la totalidad de su significado. Sólo cuando la Educación Física dejó de entender el movimiento como una mera resultante biomecánica fue cuando pudo romper los estrechos límites que la recluían en la estructura exclusivamente técnica de los métodos tradicionales pudiendo, a continuación, aspirar a constituirse, ella misma, como una ciencia capaz de poseer un objeto de estudio propio desde el que aplicar sus postulados a distintos ámbitos de actividad o a diferentes campos de actuación.

Por esto es por lo que creemos que debe destacarse que el tono, esa básica acción biomecánica que constituye la trama del movimiento, siempre estará presente en cualquier conducta o acción adaptativa. Habida cuenta que la adaptación permite diferentes soluciones, la concreción expresada en la polaridad intencional *acción-no acción* se constituirá, en cualquier caso, con los recursos tónicos que permiten las alternativas que ofertan la contracción y la decontracción. Se manifiesta así el tono muscular como la estructura básica sobre la que construir cualquier tipo de comportamiento adaptativo ya sea éste de carácter transitivo o expresivo.

Eso y no otra cosa es lo que se intenta describir al identificar las funciones del tono. El tono de reposo, el postural o el de acción, por citar sólo sus manifestaciones más significativas, cumplirán diferentes funciones que permitirán distintas soluciones adaptativas y harán más eficaces los comportamientos, las acciones o la inhibición del movimiento del individuo.

Somos conscientes de la inexactitud del binomio *acción-no acción* especialmente si lo formulamos tomando como referencia el tono muscular ya que cada una de las posibilidades requiere una determinada modificación del estado de la fibra muscular que, en todo caso, podría interpretarse como una acción en sí misma. Nuestra intención al emplearlo, a falta de una alternativa semánticamente más exacta, pretende resaltar las dos apariencias más básicas del movimiento en cuanto a lo que, como desplazamiento en el espacio, supone una conducta. Sin

embargo, cuando formulamos este planteamiento, somos conscientes de que la eficacia adaptativa exige con idéntica justificación que, en unas ocasiones, la conducta integre un desplazamiento y que, en otras, utilice la inhibición del movimiento. Igualmente, también tenemos presente que cualquier movimiento, cualquier acción transitiva, es el resultado de un compromiso sinérgico que, al mismo tiempo que requiere la contracción de determinados músculos, exige la decontracción o la elongación de sus antagonistas. Más adelante podremos matizar esta descripción según vayamos integrando nuevos elementos que superen esta formulación de partida que, sin duda, puede considerarse excesivamente mecanicista, o cuando analicemos las interpretaciones que de ella se han realizado desde las distintas corrientes psicomotrices.

4.- La significación del movimiento

Por tanto, en términos generales y de acuerdo con Jean Le Boulch (1992), podríamos encontrar tres grandes significaciones en el movimiento: biológica, psicológica y social.

- La *significación biológica* del movimiento resalta cómo éste proporciona, en primer lugar, la certeza de la presencia de vida en un organismo y, en segundo lugar, la satisfacción de determinadas necesidades orgánicas que se resuelven mediante la ejecución de actividades de tipo adaptativo tales como aquellas que están relacionadas con la defensa, la protección o la satisfacción de necesidades específicas y aquellas otras dedicadas a la exploración no específica y que sirven como traducción de la necesidad de movimientos, de información, como estimulación o como expresión.
- La *significación psicológica* la concibe Le Boulch (1992) alrededor de la plasticidad de que el hombre es capaz en sus comportamientos gracias a la inmadurez que posee su sistema nervioso al nacer y a su capacidad para diseñar sus propias conductas y aptitudes merced a su capacidad de actuar con arreglo a su libre albedrío. Desde estos planteamientos claramente conductistas afirma que la plasticidad, como rasgo general del movimiento humano, se caracteriza por las siguientes funciones:
 - o Asegura la actividad neuromotriz en función de la información sensorial que define el estímulo.
 - o Contiene determinados patrones de conducta que desencadena en función de informaciones sensoriales concretas.
 - o Filtra, analiza e integra la información sensorial para construir con ella una imagen coherente que represente un mundo adaptado a las aptitudes particulares de cada organismo.
- En la *significación social*, Le Boulch (1992) integra dos aspectos fundamentales de la conducta. De una parte la función expresiva que, inicialmente, estructura a partir del diálogo tónico para, después, completarla con los distintos aportes de orden cultural y social sobre los que se estructura básicamente la relación. De otra parte, la función transitiva que permite, mediante su modificación, adaptar el medio a las posibilidades y necesidades del organismo que actúa.

En definitiva, de forma progresiva, en el ámbito de la ciencia moderna y también en el campo particular de la Educación Física, a medida que la información ha sido más objetiva y abundante, se ha ido desterrando la vieja percepción que definía al movimiento desde referencias casi exclusivamente mecánicas de tal modo que, como afirma S. Minc (1967), para el hombre «el ejercicio tiene que ser más que sólo ejercicio». Occidente recuperaba la vieja perspectiva somatopsíquica que entendía el movimiento y la conducta como el resultado dinámico de una entidad global en cuyo diseño intervienen sus dos dimensiones: la corporal y la psíquica.

En este esquema el movimiento, o lo motor, sería el elemento común que daría sentido y coherencia a su simbiosis. Y, aunque aún se desconocen muchos de los aspectos específicos de esta relación, cada vez parece cobrar mayor protagonismo el papel de la actividad física en el mantenimiento de la integridad mente-cuerpo. Así parece que lo evidencian Jacobson (1938) y Schultz (1969) en sus estudios sobre la relajación; también Selye (1950) utiliza esta complementariedad para diseñar su procedimiento terapéutico; Minc (1967) lo concibe como válvula de seguridad imprescindible para el mantenimiento del equilibrio afectivo cuando afirma que no puede existir una emoción sin movimiento; Gerda Alexander (1998) fundamenta su concepto de *eutonía* en el tono postural; y Clarke (1966) intenta desvelar la relación entre el vigor físico y el aprendizaje deportivo.

En este proceso sincrético y globalizador irán imbricándose cada vez mayor número de dimensiones y de mecanismos conductuales. Desde la concepción casi exclusivamente mecanicista de la Educación Física tradicional se inicia una revisión crítica a la cual se integran, sucesivamente, la presencia del sistema nervioso, el concepto de conductas adaptativas de la Psicocinética, la relación tal y como Vayer (1987) la entiende, la vivencia que propone la corriente de la Psicomotricidad relacional o vivenciada de André Lapierre y Bernard Aucouturier (1977) y los conceptos sociales que considera Pierre Parlebas (1988). Finalmente, en esta construcción epistemológica no se rechazará ningún contenido ampliando así el campo de estudio de las ciencias que se ocupan del movimiento o de la actividad física al tiempo que se reconstruye la misma comprensión del movimiento, su papel, su función y su estructura. Como el mismo Parlebas (1988) afirmará, "el movimiento corporal no debe aparecer más como una mecánica al servicio de una intención, sino como un comportamiento complejo, indivisible de múltiples referencias, a la vez abstracto y concreto".

En términos generales, a lo largo de este proceso, lo que verdaderamente ha ocurrido es que, en el movimiento, se han identificado tres dimensiones principales desde las cuales entender su estructura e intervenir pedagógicamente: la motriz, la cognitiva y la afectiva. A estas tres facetas algunos tratadistas suman también, como determinante de la conducta motriz, el condicionante social que otros engloban dentro del elemento de cohesión, común para todos ellos, que es la función adaptativa implícita en toda acción. Se da paso así al concepto polisémico que se identifica con la inteligencia motriz, el pensamiento motor o lo que José Antonio Marina (1993) llama el movimiento inteligente. Para él la inteligencia es necesaria tanto para la creación poética, por ejemplo, como para el movimiento que se calificaría de inteligente cuando poseyera, al menos, tres cualidades fundamentales: su carácter voluntario y cuando integra aquellas cualidades exclusivas del hombre que son determinadas por la intencionalidad y que poseen un significado que, además, permite ser interiorizado.

5.- La dimensión cognitiva del movimiento

Por tanto, cabría plantearse la pregunta de si conocemos para actuar o si actuamos para conocer. De la postura que se adopte ante esta paradoja su solución determinará una posterior orientación metodológica y, como consecuencia, un uso específico del movimiento como recurso de intervención.

José Antonio Marina (1993) modifica el esquema clásico del conductismo introduciendo entre el estímulo y la respuesta todo un conglomerado de factores que sintetiza alrededor del concepto de inteligencia pero que, en definitiva, incluye cuantos aspectos psicológicos y sociales separan la inmediatez entre ambos miembros del esquema de la conducta. Estas variables intermedias no sólo condicionarían el conocimiento, la aferencia informativa, sino que orientan la respuesta y, como consecuencia, condicionan sus efectos de tal manera que, ésta, no solo impondría la modificación morfológica del cuerpo sino que exigirá una ausencia de especialización que po-

dría identificarse con lo que anteriormente denominábamos plasticidad. Para el filósofo español esta manifestación de la inteligencia, las operaciones y las variables que introduce, se concretarían en la intencionalidad que guía los comportamientos humanos, coincidiendo así con el concepto que interesa como objeto de estudio a distintas ciencias relacionadas con el hombre entre las que se encuentra la Educación Física y, más concretamente, a las corrientes que se ha convenido en denominar como psicomotrices.

Lo que distintos tratadistas han denominado formatos, esquemas de movimiento, esquemas de acción, conductas o praxias no serían sino coordinaciones motrices en función de un resultado o de una intención que, de manera más o menos inmediata y evidente, siempre incluirán, como último fin, un carácter adaptativo, homeostático, que debería pretender la restitución del equilibrio entre el individuo y el medio donde se ubica.

Desde una perspectiva antropológica las consecuencias de este esfuerzo adaptativo, individual y colectivo, no sería sino el proceso evolutivo que, a largo plazo, modificaría los rasgos definidores de la especie y, a corto plazo, el desarrollo cultural que ordena y da sentido al devenir inmediato de la actividad social.

Desde ambos procesos, en definitiva, se estaría contribuyendo a la construcción de *lo corporal* con lo que, de nuevo, cerrando el círculo, nos situarían en el punto inicial de este discurso, tropezándonos otra vez con el referente principal y objeto de cualquier ciencia que estudie al hombre en cualquiera de sus dimensiones. Utilizamos el término «lo corporal» sin demasiado entusiasmo pero con idéntica intención de quienes lo acuñaron para enriquecer un concepto de cuerpo concebido únicamente desde una perspectiva funcional y mecanicista.

Entendiendo *lo corporal* como un proyecto abierto e inconcluso que, como afirmaba Ortega y Gasset (1927), finalmente, sólo puede concretarse en función de sus circunstancias, hemos de entender que la evolución, tanto a largo como a corto plazo, no haría sino aportar los datos necesarios para concluir la definición: la actualización permanente del significado del cuerpo, las prótesis de que pueda servirse y que la cultura le proporciona para ampliar su percepción o su capacidad motriz y las funciones que de él se esperan para solucionar el permanente conflicto adaptativo. En definitiva, todos estos aspectos, cualquiera que sea su interpretación, ya se refieran a la dimensión cognoscitiva, a la afectiva o a la motriz, estarán determinando la disponibilidad del individuo para abordar su propio proyecto existencial o, en palabras de Pierre Vayer (1977b), para estructurar la relación consigo mismo, con el mundo de los objetos y con el mundo de los demás.

Posteriormente, el diverso entendimiento que de estas relaciones se efectúe, las diferentes formas de concebir esta estructura, darán lugar a distintos modelos de entender el movimiento: el modelo integrado de K. Fidelus (1975), el modelo cibernético de J.S. Bruner (1989), el modelo cibernético de la acción que propone P. Vayer y P. Toulouse (1987), el modelo psicocinético de Jean Le Boulch (1985), el psiconeurológico de Luria (1974), etc. En todos ellos se procederá, más o menos explícitamente, a definir conceptos tales como el de cuerpo, acción-conducta, el Yo, el de esquema corporal o el de imagen corporal.

Para Piaget (1969) el pensamiento se basa en la experiencia y la inteligencia sería el producto de las capacidades innatas en relación con el ambiente. Fundamenta, por tanto, el desarrollo y estructuración de la inteligencia en los efectos que la experiencia de la acción efectúa especialmente en el primer estadio de este proceso que él denomina muy descriptivamente como *sensorio-motor*. La solución adaptativa de donde se extrae la experiencia, para el psicólogo suizo, sería el resultado de dos procesos básicos y complementarios: la *acomodación* o la *asimilación* según en qué dirección se oriente la preponderancia de cada uno de los miembros de la relación establecida entre el sujeto y su medio.

J. Bruner (1989), concediendo mayor peso a la intervención social, entiende que el desarrollo humano logrado a través de la educación ha de entenderse como un proceso que se dirige de fuera-a-dentro como consecuencia de la acción cultural de la sociedad. Quizá por eso localiza el desarrollo en tres grandes áreas de lo que él denomina «evolución mediante prótesis» que, sobre todo a nivel de conducta, representaría la posibilidad de ampliar la capacidad sensorial, la capacidad de raciocinio y la capacidad motriz. Como consecuencia, las posibilidades de análisis del entorno, de diseño de la respuesta y de ejecución de conductas adaptativas se amplían permitiendo al individuo una nueva representación del problema, de sí mismo y del mundo, un conocimiento más objetivo de sus elementos y una más adaptada y eficaz respuesta.

6.- La dimensión afectiva y emocional del movimiento

Minc (1967) afirmaba que el ejercicio sin participación emocional es menos beneficioso. No debe extrañar, por tanto, que muy frecuentemente la intencionalidad de la praxia, sus factores motivadores, deban buscarse en la dimensión afectiva y, de la misma manera, su repercusión educativa pueda orientarse hacia objetivos relacionados con este ámbito.

Distintos autores, utilizando una terminología diversa como, por ejemplo, motivo, pulsión, instinto, necesidad, etc., han destacado esta situación que puede identificarse con un estado emocional entendido como un proceso multidimensional formado por varias clases de motivos. Maslow (1983), para entender la intencionalidad de la conducta, no se muestra partidario de confeccionar una lista de impulsos humanos ya que, en su opinión, muchos coinciden y no pueden separarse de los otros. Él cree que es más conveniente proceder a una jerarquización de las necesidades humanas básicas que dinamizan la conducta o, si se quiere, los posibles desequilibrios que han de requerir el ajuste adaptativo a través de la acción.

En su opinión, la motivación, normalmente, se ordena dando prioridad a unas necesidades sobre otras de manera que se irán solventando las carencias que conllevan de forma priorizada, en una suerte de actualización del viejo adagio latino «*primun vivere deinde filosofare*». Esta ordenación, con la que se priorizan los fines de la conducta, sitúa en lugar prioritario las necesidades fisiológicas, después las relacionadas con la seguridad del individuo, a continuación las relativas al amor, la posesión y el afecto, seguidas de la atención y la correspondencia y, finalmente, la estimación, el deseo de fuerza, de éxito, de autoestima o de prestigio.

Por su parte Henry Wallon (1979) y sus seguidores, desde Ajuriaguerra (1982) hasta psicomotricistas como Lapiere (1982) o Vayer (1977a), se interesan especialmente por el estudio de la relación como elemento motivador y solución adaptativa y todas encuentran en el tono no solo el mecanismo con el que construir la respuesta sino también el instrumento de expresión del contenido afectivo implícito en cualquier relación. Desde la inicial utilización bipolar del tono que el niño realiza al nacer mediante las respuestas hipertónicas, de llamada o como respuesta al displacer, e hipotónicas, de satisfacción o como reacción ante situaciones placenteras, establece las primeras relaciones con su mundo y, con ellas, soluciona la tarea adaptativa que conlleva. Por tanto, la función postural, siempre ligada a las emociones, se convertirá en la exteriorización de una afectividad entendida como consecuencia de unos componentes muy semejantes a los que describe Maslow (1983). Se inicia así la construcción de un diálogo tónico cuya principal función es la de establecer un cauce que haga posible la comunicación afectiva necesaria en toda relación.

En este estudio de la intervención afectiva como componente y motivación del movimiento, posiblemente sea el psicoanálisis la escuela del pensamiento psicológico que más argumentos ha aportado. Quizá por eso las corrientes psicomotricistas que más se ocupan de la afectividad posean una clara inspiración psicoanalítica. Para Freud (1952), las pulsiones, entendidas como

el elemento dinamizador de la conducta y del movimiento, representaban un conflicto para cuya descripción el médico vienés remite a un triple y simultáneo registro: un conflicto tópico entre el preconscious y el inconsciente; dinámico o conflicto pulsional entre las dos tendencias que él denomina Eros y Tánatos; y el económico, en relación con la energía libre y ligada mediante procesos primarios y secundarios.

Siendo el *yo* el elemento de la personalidad que ostenta el *principio de realidad* es el encargado de decidir la conducta y de ejecutarla, de manera que, entre otras funciones, ejercerá la de control de la motricidad. Como el mismo Freud afirmaba en 1926, el *yo* no sólo tiene como meta la adaptación a la realidad sino que «también le es posible intervenir en el mundo exterior alterándolo y produciendo en él, deliberadamente, aquellas condiciones que posibiliten la satisfacción. Esta actividad se convierte luego en la operación suprema del *yo*: decidir cuándo es más acorde al fin dominar sus pasiones e inclinarse ante la realidad, o tomar partido por ellas y ponerse en pie de guerra frente al mundo exterior. He aquí el alfa y el omega de la sabiduría de la vida».

Para que el *yo* pueda ejercer estas funciones es necesario apoyar su maduración en unos elementos que por sí mismos superan el mero aspecto funcional. El individuo, para comprender el problema adaptativo, ha de superar, en primera instancia, el estado de indefinición inicial e identificar la diferencia entre el *yo* y el no-*yo* o, si se quiere, entre él mismo y el medio donde actúa. Sólo así podrá entender la situación, analizar las circunstancias que describen ambos miembros de la ecuación y ejercer la decisión de ejecutar una determinada acción. Para evaluar esta percepción o para diseñar la respuesta necesitaría adquirir dos conceptos fundamentales: el esquema corporal y la imagen del cuerpo.

Françoise Dolto (1967) analiza detenidamente ambos conceptos y, al respecto, concluye que el esquema corporal es una realidad de hecho que, en cierto modo, es nuestro vivir carnal al contacto con el mundo físico. La ubicación de este elemento en la estructura de la personalidad ocuparía áreas inconscientes, preconscious y conscientes. Por eso, para José Guimón (1999), es más o menos el mismo para todos los individuos de una misma edad y un mismo clima. Sin embargo, la imagen del cuerpo sería propia de cada uno y estaría ligada a la historia libidinal del sujeto constituyendo así la encarnación simbólica de su inconsciente. Ambos conceptos, esquema corporal e imagen corporal, se articularán a través de un narcisismo que, coincidiendo con Dolto (1967), entiende Guimón (1999) como la «intuición vivida de ser en el mundo».

La imagen del cuerpo sería la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales, ubicada en el nivel inconsciente, que representa la encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante o, dicho de otra manera, la memoria inconsciente de toda la vivencia relacional que, al tiempo, es actual y dinámica como relación narcisista-interrelacional. Sami-Ali (1994) concibe la *imagen del cuerpo* como el ser mismo del sujeto encarnado como ser imaginario.

Gracias a nuestra imagen del cuerpo, portada por nuestro esquema corporal y entremezclada con él, podemos entrar en comunicación con el otro. No es, por tanto, un dato anatómico material como pudiera serlo el esquema corporal sino que se elabora en la misma historia del sujeto, modificándose a lo largo del desarrollo, lo que hace que necesariamente deba ser concebida como una *imagen dinámica* compuesta por tres dimensiones del cuerpo distintas:

- La *imagen de base* o dimensión estática que permite al niño experimentarse en una *mismidad del ser*, en una continuidad narcisista¹ o en la continuidad espacio-temporal que es su vida.
- La *imagen funcional* o imagen esténica de un sujeto que tiende al cumplimiento de su deseo o aquello que pasa por la mediación localizada, en el esquema corporal, en un lugar erógeno donde se siente su carencia. Merced a esta imagen las pulsiones

pueden manifestarse subjetivándose en el deseo para así obtener placer objetivándose en la relación con el mundo y con el otro.

- o La *imagen erógena*, asociada a determinada imagen funcional del cuerpo, es el lugar donde se focalizan el placer y el displacer erótico en la relación con el otro.

Para organizar estas tres dimensiones, en opinión de Dolto (1967), sería necesario, en primer lugar, que la imagen funcional permita una utilización adaptada del esquema corporal y que la imagen erógena abra al sujeto la vía de un placer compartido, humanizante por lo que tiene de valor simbólico, y que pueda hallar expresión en la mímica, la palabra, la acción y el movimiento.

A la síntesis de estas tres imágenes es a lo que Dolto denomina *imagen del cuerpo* que entiende como síntesis viva, en constante devenir, de base funcional y erógena, enlazadas entre sí por las pulsiones de la vida que se actualizan para el sujeto en lo que este autor también denomina *imagen dinámica*. La imagen dinámica, entendida como el deseo de ser, de perseverar en un devenir, es siempre la de un deseo en busca de un objeto. Lo cual evidencia un componente de claro contenido transitivo y simbólico cuya intervención implica la presencia de una motricidad, continuadora del dialogo tónico primigenio, a través de la cual se persigue la apropiación del objeto o se logra la relación afectiva y la comunicación.

Ya en el ámbito específico de la Psicomotricidad, estos planteamientos los asume André Lapierre (1997) cuando describe el «cuerpo expresión» como aquel capaz de establecer la relación. Para él las pulsiones fundamentales se diferencian de la clásica clasificación freudiana que distingue entre Eros y Tanathos. Identifica el impulso de vida, Eros, con el amor mientras que, al mismo tiempo, sustituye a Tanathos, el impulso de muerte, por Ares o la pulsión agresiva.

Ya en 1923, Freud (1993b) afirmaba que «el yo es ante todo un yo corporal» y, a continuación añadía que «no es solamente un ser de superficie, sino que es, él mismo, proyección de una superficie». Definía así el yo como algo más que un producto derivado de las sensaciones corporales y principalmente de aquellas que nacen en la superficie del cuerpo. Para Freud, por tanto, además de representar la superficie del cuerpo también representaría «el aparato mental».

El matiz proyectivo que Freud (1993,a) atribuye al *yo corporal* se concretará a través del lenguaje del cuerpo y, esta circunstancia, sería la que justificase su carácter universal que expresaría su relación con estructuras arcaicas, innatas y genéticas. Este lenguaje del cuerpo utilizaría como recurso expresivo más idóneo el tono postural, el de sostén, y el de acción a través de los cuales se traduce lo afectivo para ser expresado como contenido relacional que, mediante una conversión simbólica, queda apto para ser comunicado.

La cercanía, o no, de este proceso con lo que, habitualmente, en el ámbito de la Educación Física, se identifica como *expresión corporal* dependerá de los objetivos que, en cada caso, se pretenda conseguir.

7.- Planteamientos experienciales y holísticos

a.- La Gestalt

Posiblemente, desde planteamientos más explícitamente adaptativos también se han ensayado diversas tentativas para analizar la necesidad del movimiento o, si se quiere, para fundamentar en él diversas fórmulas de intervención.

J. Kepner (1992), desde posiciones inequívocamente pertenecientes a la escuela de la Gestalt, identifica movimiento y experiencia. Desde esta relación define la experiencia corporal como aquella que se basa en la conciencia de uno mismo y, como consecuencia, del aquel material del que se nutre el yo para lograr su propia estructuración.

La psicología de la forma se posiciona claramente contra el asociacionismo. Para ella el todo no es la suma de las partes sino que, por el contrario, la parte siempre está en función del todo. Por eso la experiencia del cuerpo no puede ser otra cosa que la experiencia del *sí mismo*, del yo, al igual que lo es el pensamiento, la imaginación y las ideas.

El ser corporal sería intrínseco a la relación con nuestro mundo formando la base que posibilite el establecimiento del contacto con nuestro entorno tanto físico como, especialmente humano, de modo que podamos satisfacer nuestras necesidades y crecer. En el modelo gestáltico este desarrollo humano, el crecimiento y la formación del *sí mismo*, se producen a través del contacto y de la interacción con el entorno.

La acción muscular, como parte interviniente de cualquier intercambio con nuestro entorno, permite que, a través del movimiento, resolvamos las funciones más fundamentales de esta relación: la expresión de nuestros sentimientos y de nuestras emociones, la manipulación y la conformación del mundo y el establecimiento de relaciones con los demás.

La realización de estas funciones requiere, al tiempo que contribuye a estructurarlos, la organización del cuerpo y del *sí mismo* lo cual evidencia, de forma ineludible, la trascendencia que la labor educativa puede adquirir. Esta organización tendría repercusión, fundamentalmente, en dos niveles:

- La *estructura corporal biológica* sujeta a leyes mecánicas y físicas de orden biológico.
- La *estructura corporal adaptativa* en la que, como fruto de la experiencia, se va adquiriendo un repertorio más o menos eficaz de posturas, posiciones, tensiones y movimientos. Las diferencias individuales que se observan en esta estructura demostrarían la existencia y la repercusión de las variaciones personales en el contexto de nuestra adaptación y el ajuste creativo de nuestra experiencia vital única.

En definitiva, en la Gestalt, el movimiento se ve como una parte de un ciclo total de funcionamiento orgánico que no ocurre separado de la sensación, la conciencia o el contacto. El movimiento no acontece como un proceso mecánico aislado sino que, por el contrario, es parte de un ciclo más amplio, de la autorregulación orgánica, lo que implícitamente representa la posibilidad de manipulación del entorno y de expresión del *sí mismo*, del yo, lo cual no es otra cosa que la emoción.

b.- El método Feldenkrais

Otros planteamientos sitúan el énfasis en el inicial conocimiento y estructuración del organismo consigo mismo. Sólo desde la base de utilizarlo como referente podrá entenderse adecuadamente el medio, emitirse una respuesta coherente y, sobre todo, identificar la motivación más adecuada para orientarla. La ordenación y el entendimiento del universo requiere que el sujeto, de manera ineludible, cuente con la referencia inicial que representa la autoimagen.

Moshe Feldenkrais (1997) fundamenta su procedimiento de intervención en la reestructuración de una autoimagen que estaría compuesta por cuatro elementos que, por otra parte, son los mismos que intervienen en toda acción: el movimiento, la sensación, el sentimiento y el pensamiento.

c.- La eutonía

Para conseguir los objetivos que permiten la mejor adaptación del individuo, Gerda Alexander (1998), por su parte, propone alcanzar la «eutonía» o toma de conciencia de la unidad psicofísica del ser humano. La experiencia eutónica la basa en el contacto permanente con el medio y sólo como resultado de esta relación se conseguiría estructurar la unidad psicofísica. Para conseguir alcanzar el estado de eutonía, y como consecuencia el equilibrio entre las dimensiones físicas y

psíquicas del sujeto, es necesario que su relación con el entorno no distorsione esta unidad en su conjunto y, además, enfocar intensamente y actuar conscientemente sobre nuestras tensiones, muscular y nerviosa, y, especialmente, sobre el sistema neurovegetativo y neuromotor. Por tanto, la motricidad, como resultado de la información consciente e inconsciente, nunca podría reducirse a una sucesión de movimientos de contenido y significación exclusivamente mecánica.

d.- La bioenergética

Algunos la relacionan la corriente bioenergética con un numeroso grupo de psicólogos donde, de alguna manera, estarían integrados autores tan destacados como S. Freud, C.J. Jung, W. Reich o A. Lowen. En los planteamientos de todos ellos, aun con diversas matizaciones, como elemento estructurador básico está presente el concepto de energía.

Para Reich (1972), por ejemplo, su peculiar versión de la energía orgónica se generaría en distintas fuentes: como consecuencia del metabolismo, a través de la respiración, mediante la fricción de dos cuerpos o como efecto de la acción de los sistemas vegetativos, sanguíneo y linfático.

El movimiento básico de la energía, cualquiera que sea su explicación, sería del de la «pulsación» que se manifiesta mediante dos funciones opuestas: la expansión y la contracción. Se conseguiría el equilibrio entre ambas, según la teoría de Reich (1972), a través de un orgasmo perfecto que, en todo caso, no es identificable con la eyaculación o el clímax. De otra forma, la energía retenida produce ansiedad y tensiones musculares que suelen aliviarse momentáneamente y de manera imperfecta mediante la realización de actividades inadecuadas, formaciones reactivas y neuróticas, impidiendo la respiración profunda para disminuir la carga de energía o creando una coraza muscular que impida el flujo y la expresión de la energía.

Keleman (1997), por su parte, hace mayor hincapié en la necesidad de ajustar la conducta del sujeto a un *principio organizador* basado en la cualidad innata y fundamental del ser vivo que le hace tender hacia la búsqueda de un orden. Enlaza así con los planteamientos de la Gestalt describiendo la naturaleza del movimiento básico como una reacción que ha de orientarse hacia la forma tanto común como individual.

Formar, por tanto, requerirá dotar de una organización a la pulsación que, en este caso, se refiere al proceso excitación-liberación que, para Keleman (1997), constituye la clave del proceso de la existencia.

8.- Consecuencias pedagógicas y conclusión

Dependerá de cuál sea el concepto que del proceso educativo ostentemos para que, a continuación, busquemos las argumentaciones, los fines, los objetivos y el objeto de estudio que corresponda.

En España, el cambio de la denominación de los antiguos estudios de la Licenciatura en Educación Física por la nueva de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte encierra, en sí misma, el germen de diversas contradicciones que, desde nuestro punto de vista, podrían imponer a la nueva denominación un carácter efímero. Pero, sobre todo, resalta una circunstancia primordial que nos hace dudar de si estos estudios se refieren a unos contenidos que, por sí mismos, pueden poseer la cualificación necesaria como para constituir un cuerpo lo suficientemente diferenciado como para que pueda ser calificado de ciencia. El mismo título de los estudios ya indica que su objetivo no es la actividad física o el deporte sino otras ciencias que, en todo caso, no se especifican.

Si lo que se estudia en los centros universitarios son las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, su misma denominación lleva implícita la negación de que la Actividad Física posea la

consideración de ciencia. En este nuevo modelo de estudios habría que determinar, en primer lugar, a qué contenidos se refieren estas ciencias y a cuales no y, en segundo lugar, si son distintas aquellas que son útiles para la actividad física de las que fundamentan el deporte ya que así parece quedar establecido al distinguir entre ambas el título.

De esta formulación parece desprenderse que lo sustantivo de estos estudios es el conocimiento de unas indeterminadas ciencias cuyos contenidos serán los que, posteriormente, se aplicarán al deporte y a todo tipo de actividad física mediante, suponemos, alguna otra disciplina que disponga de las técnicas adecuadas. Esta crítica no quiere decir que nosotros nos encuadremos entre aquellos que reclaman la permanencia de la antigua identificación utilizando el término de Educación Física. Por el contrario, en todo caso evidencia nuestra frustración por no poder contar con una denominación que identifique claramente el objeto de estudio, si esto fuera posible, o, en su defecto, las funciones profesionales de los titulados y facultativos.

En el caso que nos ocupa, si de manera genérica admitimos que el fin último de la educación no es otro que el de procurar que el proceso adaptativo, cualquiera que sea su dirección, se realice de la manera más eficiente parece coherente identificar este propósito con la estructuración o educación del yo puesto que él será quien, de manera activa, ordene las relaciones entre el sujeto y el mundo donde se ubica.

Se podrá alegar que así formulado, de manera genérica, a este proyecto adaptativo contribuyen prácticamente todas las actividades humanas lo cual es absolutamente cierto y justificaría los planteamientos que adoptan los partidarios de la llamada educación cósmica. Sin embargo, resuelto ya este debate en el campo de la Pedagogía, convendría decidir si esto es posible desde la experiencia motriz, utilizando en este proceso al movimiento como recurso principal. Nosotros no creemos que exista ninguna razón que impida asumir este planteamiento desde la perspectiva específica de la Educación Física y, por esa razón, algunos tratadistas, especialmente aquellos que imprimen una orientación psicomotriz a sus planteamientos, identifican su objetivo principal con la educación del *yo corporal* considerando que ésta debe ser su contribución específica al proyecto más amplio en el que ha enmarcarse su intervención.

Una comprensión de la educación física que solucionase definitivamente estos aspectos nunca se ha conseguido de forma concluyente lo que, posiblemente, haya sido muy positivo para su evolución y desarrollo y, quizá por eso, ha entretenido la labor reflexiva de muchos tratadistas. José María Cagigal, en 1968, pensó que el movimiento, tal y como él lo entendía, podía justificar la existencia de una ciencia que denominó Kinantropología. El objeto de esta nueva ciencia cuya conceptualización original ya la había formulado con anterioridad el Instituto de Educación Física de Lieja, sería «el hombre en movimiento o capaz de movimiento y las relaciones creadas a partir de esta aptitud o actitud». Al utilizar estos dos conceptos, aptitud y actitud, referenciaba este proceso en las dos dimensiones fundamentales de la naturaleza humana, la física y la psíquica.

Poco más tarde, Jean Le Boulch (1972), enuncia los principios básicos de lo que él afirma que es, también, una nueva ciencia: la Psicokinética. Con ella quiere dejar patente su rechazo al modelo tradicional de carácter mecanicista que entonces caracterizaba a la llamada Gimnasia Educativa ya que, en su opinión, no podía considerarse al movimiento *como una forma en sí* sino como una manifestación *significante* de la conducta de un hombre.

Para este psicomotricista francés, «la unidad del ser sólo puede realizarse en el acto que él inventa» cuya significación está siempre en relación con la conducta del ser en su totalidad. Por tanto, la conducta, nuevo objeto de la Educación Física, sería la unidad significativa de todo un conjunto en el que cada uno de los elementos de la respuesta sólo tiene sentido cuando está comprendido en el proceso global. Con su argot particular, Le Boulch (1997) afirmará que son

las praxias, entendidas como actos dirigidos hacia un determinado ambiente o medio de forma intencionada, y no los estereotipos, tan frecuentes entonces en la educación física y en la práctica deportiva, los que deberían constituir el objetivo de la acción educativa.

Más recientemente, Pierre Parlebas (1988) inaugura una nueva corriente que, inicialmente, denomina Sociomotricidad y que, posteriormente, al menos en España, se conocerá como Praxiología. Este nuevo planteamiento intenta ordenar todos los contenidos, y especialmente el estudio de la conducta, en un modelo estructuralista que comprenda un conjunto de sistemas ordenados o conjuntos de elementos interrelacionados.

Hemos seleccionado estos modelos con el único ánimo de ilustrar lo que ha representado el desarrollo de la comprensión del objeto de la Educación Física en los últimos años. En esta evolución parece que ha quedado consolidado el movimiento como la seña distintiva, lo específico, de la Educación Física frente a otras ciencias o técnicas que también se ocupan del hombre y más especialmente de su cuerpo. Por tanto no parece descabellado afirmar que este concepto ha de integrar forzosamente la definición que describa la naturaleza de esta ciencia.

Sin embargo, también hemos querido mostrar cómo el mismo concepto de movimiento no es un término unívoco sino que, por el contrario, admite un carácter polisémico que introduce en su estudio diversas perspectivas posibles. La adopción, en cada caso, de alguno de estos distintos enfoques, desde el más puramente mecanicista hasta el orientado hacia intereses exclusivamente expresivos, ha conformado, a lo largo de las últimas décadas, la sucesiva comprensión del objeto, fines, objetivos y técnicas propias de la Educación Física. Como consecuencia, la diversa significación que este elemento admite, plantea, como elemento de reflexión inmediato, cual ha de ser la más adecuada interpretación y qué acepción a acepciones deben ser las que, específicamente, distingan a la Educación Física del resto de las ciencias interesadas en el movimiento humano.

El devenir histórico parece que ya ha resuelto cuál ha de ser la perspectiva desde la que ha de continuar la evolución de la Educación Física y cuál ha de ser la comprensión más adecuada que del movimiento ha de realizarse. El análisis de la evolución de la Educación Física, cualquiera que sea el ámbito que elijamos, ha venido determinado por un proceso de fundamentación teórica de carácter científico que le ha permitido integrarse en la esfera universitaria con el máximo reconocimiento. Este proceso la ha hecho participar de las nuevas aportaciones e integrar en su cuerpo doctrinal los descubrimientos que, sobre el hombre, han logrado otras ciencias. Como consecuencia, la Educación Física se ha visto sujeta a un inevitable proceso de revisión crítica que, como no podía ser de otra manera, no sólo ha afectado a sus procedimientos y técnicas de intervención sino que, especialmente, ha interesado a su planteamiento epistemológico y a la redefinición de todas sus conceptualizaciones básicas y, entre ellas, la significación del movimiento.

Por tanto, a modo de colofón, podríamos afirmar que en todo este proceso el movimiento que incumbe a la Educación Física, el movimiento humano, ha pasado de ser entendido como un mero fenómeno motor y sectorial, del que interesaba especialmente las cualidades que le hacían mecánicamente más eficaz, a despertar una consideración más global en la que han de ser consideradas todas sus dimensiones lo cual le convierte en una reacción compleja y unitaria que implica a la totalidad del ser humano y cuyo fin posee una orientación que ha de ser enfocada desde un planteamiento eminentemente adaptativo. En su desarrollo más reciente, la Educación Física se ha pasado de considerar al movimiento como el elemento distintivo y recurso específico para conseguir sus objetivos a otorgar a la organización de la conducta la capacidad de justificar su capacidad de intervención, también, en el proyecto educativo.

NOTAS:

¹ Francois Dolto entiende el narcisismo como el deseo de vivir preexistente a su concepción, como la intuición vivida de ser en-el-mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AJURIAGUERRA, J. de (1982): *Manual de Psicopatología del niño*, Barcelona: Toray Masson.
- ALEXANDER, G. (1998): *La eutonía*, Barcelona: Ed. Paidós.
- BERNARD, M. (1980): *El cuerpo*, Buenos Aires: Paidós, p. 18.
- BRUNER, J. (compilación de José Luis Linaza) (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- CAGIGAL, J.M. (1968): "La Educación Física, ¿Ciencia?", *Citius, Altius, Fortius*, t. X, p. 5.
- CLARKE, H. Y JORDAN, D.B. (1966): Longitudinal Analysis of Strength and Motor Development of Boys Ages Seven Through Twelve Years, (inédito), (Cit. por CRATTY, B.J. (1990): *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Buenos Aires: Paidós, p. 288)
- DOLTO, F. (1967): *La imagen inconsciente del cuerpo*, Barcelona: Ed. Paidós.
- FELDENKRAIS, M. (1997): *Autoconciencia por el movimiento*, Barcelona: Ed. Paidós.
- FIDELUS, K. (1975): "Biomecánica y deporte", *Deporte 2000*, año VII, nº 77, p. 46.
- FREUD, S. (1952): *Esquema del Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1993a): Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud: *Los textos fundamentales del Psicoanálisis*, Barcelona: Altaya, Vol. III, p. 227.
- FREUD, S. (1993b): El yo y el Ello. En S. Freud: *Los textos fundamentales del Psicoanálisis*, Barcelona: Altaya, Vol. III.
- GUIMÓN, J. (1999): *Los lugares del cuerpo. Neurología y psicobiología de la corporalidad*, Barcelona: Ed. Paidós.
- JACOBSON, E. (1938): *Progressive Relaxation*, Chicago: University of Chicago Press.
- KELEMAN, S. (1997): *La experiencia somática*, Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer.
- KEPNER, J. I. (1992): *Proceso corporal*, México: El Manual Moderno.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1977): *La educación vivenciada*, Barcelona: Científico Médica.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1982): *El adulto frente al niño*, Barcelona: Científico Médica.
- LAPIERRE, A. (1997): *Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación*, Bilbao: Desclée De Brouwer.
- LE BOULCH, J. (1972): *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1981): *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- LE BOULCH, J. (1985): *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: consecuencias educativas*, Barcelona: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1997): *El movimiento en el desarrollo de la persona*, Barcelona: Paidotribo.
- MARINA, J.A. (1993): *Teorías de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama.
- MASLOW, A.H. (1983): *La personalidad creadora*, Barcelona: Kairós.
- MINC, S. (1967): "Emotions and ischemic heart disease", *American Heart Journal*, Vol. 73.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1927): "Vitalidad, cuerpo y espíritu", *El Observador*.
- PARLEBAS, P. (1988): *Elementos de la sociología del deporte*, Málaga: Unisport.

- PASTOR PRADILLO, J. L. (2001): *Fragmentos para una antropología de la actividad física*, Madrid: Paidotribo.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1969): *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- REICH, W. (1972): *La función del orgasmo*, Buenos Aires: Paidós.
- SAMI-ALI (1994): *Pensar lo somático. El imaginario y la patología*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- SELYE, H. (1950): *The Physiology and Pathology of exposure to Stress*, Montreal: Acta. Inc. Med. Publ.
- SCHULTZ, J.H. (1969): *El entrenamiento autógeno*, Barcelona: Científico Médica.
- VAYER, P. (1977,a): *El diálogo corporal*, Barcelona: Científico Médica.
- VAYER, P. (1977,b): *El niño frente al mundo*, Barcelona: Científico Médica.
- VAYER, P. y TOULOUSE, P. (1987): *Psicosociología de la acción*, Madrid: Científico Médica.
- WALLON, H. (1979): El cuerpo propio y el acceso a la conciencia corporal. En J. Leif y P. Juif: *Textos de Psicología del niño y del adolescente*, Madrid, Narcea, pp. 171-173.

RESUMEN:

El cambio de valoración que lo corporal y el movimiento han experimentado como consecuencia de un complejo cúmulo de circunstancias de diverso orden, cultural, económico, ideológico, sociológico, etc., imponen una ineludible reflexión que desvele la ampliación que el significado de estos conceptos está adquiriendo en la sociedad occidental. Sólo cuando haya finalizado este proceso que, en cualquier caso debiera ser crítico, se podrá ubicar la Educación Física, de manera eficaz, dentro de un proyecto global y coherente. Aquí se pretende enunciar aquellos aspectos fundamentales desde los que ha de ser abordado el análisis epistemológico que describa una nueva comprensión del movimiento y, desde ella, su papel en el proyecto docente.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física. Psicomotricidad. Educación Psicomotriz.

ABSTRACT:

The change in valuation undergone by corporality and movement as a result of a complex series of cultural, economic, ideological and sociological circumstances, demands an inevitable reflection which reveals the extension that the meaning of these concepts is acquiring in western society. Only when this process –which therefore should be a critical process– is finalized may Physical Education effectively be situated within a global, coherent plan. It is intended here to put forward those fundamental aspects from which the epistemological analysis must be approached to describe a new understanding of movement and thus its role the teaching plan.

KEYWORDS:

Physical Education. Psychomotor activity. Psychomotor education.

DATOS DEL AUTOR:

José Luis Pastor Pradillo es Licenciado en Educación Física y Psicología, Doctor en Filosofía y Letras (Educación), Profesor Titular de Escuela Universitaria del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Alcalá de Henares. Sus líneas de investigación son Historia de la actividad física y los deportes en España e Intervención psicomotriz en educación.