

Desarrollo humano, experiencia corporal, vínculo social y Educación Física: notas y abstracciones desde la experiencia de campo

Human development, body experience, social bonds and physical education: notes and abstractions from the field experience

Farid Salgado Cajales¹

Resumen

Tres nociones contribuyeron a la redefinición de los sentidos que orientan la construcción y promoción de situaciones, actividades y prácticas en el cotidiano de la Educación Física (EF) como componente de la vida escolar. Estas nociones son: *desarrollo humano, experiencia corporal y vínculo social*. Ellas se presentan en el campo de la EF, como ejes que atribuyen sentido y que determinan la articulación de sus saberes y prácticas. Las problemáticas que plantea la definición del objeto de la EF en el ámbito educativo, llevó a un grupo de licenciados en Educación Física a rediseñar y construir nuevos espacios, tiempos, modos y estructuras que hicieran posible la concreción de las premisas que orientaban el programa de EF, en términos de la oferta de experiencias corporales, de cara a la construcción de una sociedad fundamentada en el respeto de la integridad física de sus miembros.

Palabras clave: Desarrollo humano, experiencia corporal, vínculos sociales

Abstract

Three notions contributed to redefinition of senses that guides the construction and promotion of situations, activities and practices in the day-to-day of the Physical Education (PE) as part of the school life. These notions are: *human development, body experience and social bonds*. They appear in the field of PE as a core idea that gives sense and determines the articulation of their knowledge and practices. The problems expressed by the definition of the PE object in the educational sphere led a group of graduated in physical education to develop and built new spaces, times, ways and structures that make possible the concretion of the premises that guided the PE program in terms of the offer of body experiences in front to the construction of a society based on the respect of the physical integrity of its members

Keywords: Human development, body experience, social bonds

Recepción: 14-11-2011 / Modificación: 13-09-2012/ Aceptación: 02-02-2013

1 PhD en Ciencias de la motricidad, Doctor en Ciencias de la Motricidad, Universidad Libre de Bruselas; Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional; Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador académico del Colegio Hacienda los Alcaparros. fsalgadock@gmail.com

Como citar este artículo: Salgado, F. (2013). Desarrollo humano, experiencia corporal, vínculo social y Educación Física: notas y abstracciones desde la experiencia de campo. *Educación física y deporte*. 32(1), p. 1331-1337.

Retrospectiva

Esta reflexión sobre los elementos que atraviesan el horizonte de sentido del programa de Educación Física (EF) que evoluciona en el Colegio Hacienda los Alcaparros (CHLA) en Bogotá, Colombia, se articula a un proceso inductivo y colectivo de construcción teórica encaminado al estudio de la experiencia social que emerge de las situaciones, actividades y prácticas del campo de la EF y el deporte. El origen y la operacionalización de este programa pueden explicarse principalmente en la convergencia de dos factores.

Uno de estos factores fue la emergencia y renovación constante de cuestionamientos disciplinares e interdisciplinares generados en la elaboración y consolidación de un proyecto educativo institucional dinámico, orientado desde una perspectiva transversal en la concepción y materialización del acto educativo (por ejemplo, aprender por proyectos) y fundamentado en una filosofía del desarrollo humano. Dicho marco le atribuye un lugar central a la *experiencia vivida*, reconociendo, por una parte, el valor social y formativo de esta, y por otra, la importancia del cuerpo, como sujeto, como dimensión y como principio y plataforma de todas nuestras relaciones.

Esa búsqueda de respuestas a las problemáticas planteadas en la definición del objeto de la EF en el ámbito educativo confluyó con la posibilidad de definir, diseñar y construir los espacios, tiempos, modos y estructuras que hicieran posible la concreción de las premisas que orientaban el programa en términos de la oferta de experiencias corporales.

El otro factor que sin duda impulsó y enriqueció significativamente el proceso de reflexión y construcción teórica fue la convergencia de un grupo diverso e inquieto de licenciados en EF, implicados en diferentes espacios de reflexión académica y/o comunitaria. Esas propiedades del cuerpo docente, sumadas a un importante margen de acción, argumentación y confianza institucional, contribuyeron a implementar un acervo de situaciones, actividades y prácticas en las que se asume la experiencia corporal en toda la amplitud de su significación social.

Si bien la concomitancia de diversos aspectos estructurales y coyunturales explican en gran parte el origen y devenir de la propuesta, es necesario subrayar que esta proyección de la EF está acompañada de las diferentes lecturas que hacen múltiples actores acerca de los desafíos que genera el vivir en sociedad y, específicamente, aquellos que enfrenta la sociedad colombiana. De la búsqueda de una cohabitación en paz y digna para todos, se derivan las motivaciones y compromisos subyacentes a esta propuesta.

Desde una evaluación retrospectiva, se puede distinguir la contribución de al menos tres nociones en la generación y renovación de los sentidos que orientan la construcción y promoción de situaciones, actividades y prácticas en el cotidiano de la EF como componente de la vida escolar. Estas nociones son: *desarrollo humano, experiencia corporal y vínculo social*. Ellas se proyectan en el campo de la EF, como ejes que atribuyen sentido y determinan la articulación de sus saberes y prácticas. En esta ocasión, el propósito consiste en explicitar la manera como se articulan estas nociones a los saberes y prácticas de la EF y poner en evidencia la relación de interdependencia que se establece entre ellas.

1er eje: desarrollo humano

Uno de los aspectos que se destaca de la noción de *desarrollo*, en el ámbito educativo y de lo humano, es su condición de resultado. Así, se entiende que el desarrollo del individuo es la consecuencia o el producto de acciones, procesos y/o condiciones que se pretenden favorables y necesarias para su realización. Cuando una disposición del individuo se plantea en términos de desarrollo, se hace referencia a unos esfuerzos de transformación que lo implican directamente. Es necesario, sin embargo, que el curso que sigan esos cambios, y lo alcanzado a través de ellos, se vea valorado positivamente tanto a nivel individual como colectivo. La experiencia acumulada en la observación de dichos cambios y logros se traduce en la consolidación de un denominador común a partir del cual se elaboran indicadores y se refuerzan los mecanismos de progresión por etapas, que sirven de descriptores y, a su vez, de referentes de comparación y reconocimiento

de los diferentes ritmos en los que se dan las transformaciones.

El origen mismo del término *desarrollo* y sus acepciones, introduce las características del tipo de acciones, procesos, condiciones y finalidades que le son consustanciales. En cualquier diccionario de base² encontramos que *desarrollo* se define, en primer lugar, en términos de incremento, aumento, amplificación o extensión de una manifestación o disposición de carácter innato o adquirido. En segundo lugar encontramos que los cambios o transformaciones esperados o alcanzados en función de esos términos, se articulan generalmente al desarrollo, en la medida en que su contribución se vea valorada positivamente. De una u otra manera se estima que los efectos de todo aquello que conduce al *desarrollo* son expresiones favorables que conllevan, por ejemplo, al logro de mayor capacidad, más bienestar, satisfacción o felicidad. Una ilustración elocuente de la importancia de este carácter positivo de la acción se evidencia, por ejemplo, en la manera como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano define su tarea: “*aumento de las opciones para que los habitantes de un país puedan mejorar su vida*”³. Y, en tercer lugar, el *desarrollo* se inscribe en la esfera de lo posible, o en otras palabras, de disposiciones potenciales o potenciables que cuentan de antemano con indicadores o experiencias de referencia, vividas y probadas, sin que ello excluya totalmente la aceptación de un cierto margen de imprevisibilidad. Así, las actuaciones se enfocan, por un lado, en explorar y acentuar los círculos virtuosos que se reconocen en ciertas situaciones, actividades, prácticas, metodologías, didácticas, etc., y, por otro lado, en identificar, de-construir, limitar y/o bloquear la emergencia de expresiones que se perciben como un obstáculo para el desarrollo.

Hay una imagen que ilustra la aprehensión del eje “*desarrollo humano*” a nivel de su concepción y de la definición de las tareas. Esta imagen, que aparece incluso en algunos diccionarios, fue la del “*desenrollar la madeja y desplegarla en toda su extensión*”. Ella realza lo que el “*desarrollar*” implica en materia de disposición y posibilidad. Además, deja claro que lo que se identifica como objeto de desarrollo tiene una disposición al cambio de estado y que el paso de un estado al otro requiere de unas condiciones y acciones que lo permitan “*alcanzar su máxima extensión*” e igualmente, lo motiven o estimulen. Esto exige que se propicie una interrelación favorable entre las disposiciones de carácter endógeno y las condiciones de carácter exógeno.

Las expresiones de valor, al igual que los indicadores de referencia, sitúan lo que se define como *desarrollo* en un marco social, espacial y temporal preciso. Por ello vale la pena subrayar, por una parte, el carácter dinámico que dicho marco, situado y fechado, le imprime a lo que se entiende por desarrollo; y por otra, el reconocimiento de las subjetividades que constituyen la conformación de modelos tanto a nivel de las singularidades como de las generalizaciones que estos pretenden⁴. La tendencia de las metodologías de desarrollo a establecer semejanzas, a privilegiar espacios comunes o a actuar exclusivamente desde el mimetismo debe ser claramente identificada y ponderada precisamente en función del marco socio-espacio-temporal⁵.

La emergencia de esos elementos constitutivos de una perspectiva pluralista del desarrollo ha ido paralelamente clarificando los sentidos, al igual que las tareas, contenidos, metodologías, desafíos, prácticas y relaciones interdisciplinarias de la EF en el ámbito escolar. Desde esa perspectiva fueron repensados reglamentos, actividades, es-

2 En este caso, se trata del diccionario de la lengua francesa *LE PETIT ROBERT* en su edición de 1993.

3 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia -2003, *El Conflicto, callejón con salida*. Bogotá, septiembre de 2003, p. 13.

4 Una aproximación crítica frente a las pretensiones de generalización que vehicula la noción de desarrollo se encuentra en el *Dictionnaire critique de sociologie de Boudon-Bourricaud*, 2da edición, julio 2012, p. 168-175.

5 La operacionalización de esas tendencias en el campo socio-económico están ampliamente expuestas en el libro de Immanuel Wallerstein, “*Comprender el mundo*”.

estructuras deportivas, ceremonias de premiación, sistemas de competición y evaluación, entre otros aspectos. Ello se ha ido dando en la medida en que se va reconociendo el rol que estos cumplen como parte de las condiciones que favorecen o limitan el “desenrollar” ciertas capacidades o algunas formas de relación y encuentro con el otro, o determinados procesos de pensamiento, etc. Se puede decir que desde este eje del “desarrollo humano” han podido identificar múltiples manifestaciones en las que la EF puede asumir un compromiso frente a su despliegue; pero quizá su principal aporte consiste en la comprensión de la relevancia que tienen las condiciones que posibilitan tal desenvolvimiento.

2do eje: experiencia corporal

En lo que concierne a los espacios de formación y reflexión propios del campo de la EF en Bogotá, la década de los años noventas dio paso a la emergencia de un sinnúmero de cuestionamientos de naturaleza epistemológica que generaron importantes transformaciones a nivel de programas, prácticas, criterios de evaluación, entre otros aspectos. Una de esas manifestaciones es la del posicionamiento de la *experiencia corporal* como noción que orienta y articula nuevas formas de integración y sinergias entre saberes y prácticas de la EF con toda una tradición del pensar el cuerpo. Una mirada más antropológica y social del cuerpo le abrió paso a otras expresiones que confrontaron la aprehensión predominante del cuerpo en términos de rendimiento, docilidad y utilidad, configuradas inicialmente en función de los intereses y necesidades del campo marcial, de la medicina y de la industria.

Desde esa aproximación antropológica y social, se entiende y acepta la subjetividad que porta todo intento de definición o de atribución de significados al cuerpo, así como la inscripción de dichos significados a tiempos y entornos precisos. Además, la integración de la dimensión social pone de manifiesto que la atribución de sentidos no es la expresión de la sola voluntad del individuo y que, por el contrario, el rol de la colectividad y la dinámica cultural parece determinante. De esta manera, el cuerpo se reconoce tanto en su materialidad inmediata e individual como en su

relación con el entorno, lo que incluye las creencias, convicciones, representaciones, identidades y poderes que le circundan. Las singularidades y generalidades que tal reconocimiento provoca, le abren paso a una multiplicidad de lógicas subjetivas y heterogeneidad de enfoques que se definen en función del entorno, la cultura, los grupos sociales, las civilizaciones, etc. Como lo subrayan Corbin, Courtine y Vigarello: “*El estudio del cuerpo y de sus actos revela en cierto momento otras dimensiones que no revelaba hasta ahora: considerar por ejemplo que hay una inteligencia del movimiento por fuera de la trayectoria clásica en la que se subordina lo motor a la idea, conlleva a estudiar de manera diferente las prácticas, la maneras de hacer y de sentir. Es finalmente considerar sentidos allá en donde parecían no existir*” (2005).

Se puede intuir que la consideración de esos otros sentidos ha ido despertando mayores niveles de reconocimiento de la diversidad étnica y la composición pluri-cultural de la sociedad colombiana. Un ejemplo de ello han sido las expresiones de estima social hacia la población negra en el territorio colombiano y la afirmación de los patrones culturales. Poco a poco se ve una sociedad menos limitada a una concepción del cuerpo desde las representaciones de la cultura occidental y una mayor apertura a la exploración de otras versiones en las que se dé cuenta de la significación del cuerpo en el nativo, el negro, el mestizo, entre otros.

La reflexión alrededor de la noción de *experiencia corporal* conlleva a la integración de esas otras dimensiones y sentidos en la aprehensión del cuerpo dentro del espacio atribuido a la EF, lo que genera, por un lado, una revisión de métodos, actividades, referentes epistemológicos, sistemas de evaluación y marcos normativos; y, por otro lado, una mayor atención a la especificidad del carácter lúdico de sus prácticas dentro del proceso de afirmación del ser-cuerpo y de negación de toda expresión de instrumentalización y desprecio que implique la dimensión corporal. El lugar central en el que se ubica al cuerpo y a la experiencia dentro del proyecto educativo se materializa, por ejemplo, en la proporción del número de horas y medios concedidos a la EF y las actividades artísticas, así como a la flexibilidad

de los horarios para asegurar la participación de los estudiantes en eventos y proyectos interdisciplinarios o propios de estas áreas.

Entre los acentos establecidos desde la noción de experiencia corporal está, por ejemplo, el ofrecer situaciones y actividades variadas en las que se privilegia la exploración y la vivencia antes que la construcción de automatismos, sin que ello excluya la promoción de estos últimos en algunas prácticas. Por otra parte, se ha enfatizado la atención en los aspectos relacionales que se ejercita en las diferentes situaciones que se provocan desde las actividades y prácticas de la EF. Esta dimensión relacional adquiere un valor fundamental tanto en la concepción y evaluación de los contenidos del programa como en la proyección y desarrollo de los encuentros intra-escolares e inter-escolares. Los modos de interacción inducidos por las actividades, el tipo de relaciones sociales que se derivan de estos, los gestos, las actitudes, las formas corporales de la empatía o de la animosidad en el vínculo social, la agresión corporal y, en general, todas las formas de relación y comunicación ligadas estrechamente al cuerpo, se convierten en objeto de reflexión e intervención desde el ámbito pedagógico en cuanto ponen de manifiesto el rol de la corporeidad en las acciones intersubjetivas en contextos de aprendizaje. Tal acento en la dimensión relacional aparece retrospectivamente representado en lo que Honneth denomina la “corporeidad de los procesos sociales” (2006, 9. 164).

La relevancia dada a la experiencia corporal se explica igualmente en relación con la experiencia vivida y el papel transversal y constitutivo de esta en la definición del acto educativo. Tal valoración se da en la medida en que la experiencia se concibe como el fundamento de nuestra manera de ver las cosas (conceptos, ideas, teorías, creencias, convicciones, etc.)⁶. La experiencia vivida, en la cotidiana puesta en relación del individuo con el mundo inmediato, va trazando las coor-

denadas de lo excepcional y de lo habitual, de lo inédito y de lo reproductivo, de lo espontáneo y de lo conocido, de lo intuitivo y de lo reflexivo, de lo incluyente y de lo exclusivo.

3er eje: vínculo social

La búsqueda de soluciones al conflicto social y armado que atraviesa la sociedad colombiana, constituye el principal desafío de cualquier proyecto educativo comprometido con el presente y futuro de su población. La evolución y los efectos de dicho conflicto operan negativamente sobre las formas, por ejemplo, de cohabitación, de organización colectiva y de atribución del reconocimiento. Construir una sociedad fundamentada en el respeto de la integridad física del otro “*aunque piense y diga diferente*”⁷, es una condición esencial en la proyección de las modalidades del vivir juntos sobre el territorio colombiano.

Esos desafíos que imponen nuestras condiciones de existencia, han hecho que nuestros esfuerzos y nuestra mirada se enfoquen en los procesos colectivos, especialmente en lo que concierne al vínculo social. A este respecto, nuestro interés se centra, primero, en la identificación y evaluación del contenido del vínculo social; segundo, en entender la manera como dicho contenido se constituye y se justifica; tercero, en caracterizar como operan dichos vínculos en diferentes esferas de la sociedad; cuarto, en describir e intervenir el tipo de vínculo social que emerge de los modos de interacción promocionados en los saberes y prácticas de la EF; y, por último, en estimar su nivel de contribución o perturbación en los procesos de construcción de sociedad, comunidad, colectividad o grupo.

La preponderancia dada al vínculo social responde a la comprensión del ser humano como un ser esencialmente social, que requiere del marco de una vida en comunidad para su pleno

6 A este respecto hay toda una corriente de pensamiento (el interaccionismo) de la cual tres de sus exponentes son Erving Goffman, George H. Mead y Anselm Strauss.

7 Expresión evocada por Jaime Garzón el 14 de febrero de 1997 en una conferencia en la que hizo referencia a la interpretación que la comunidad Wayu le dio al artículo 11 de la Constitución de 1991.

desarrollo; y de ahí, que el tipo de vínculo que se establece en las relaciones interpersonales se entienda como una manifestación estructural y determinante de la organización social.

Dos observaciones han reforzado el posicionamiento de este eje en la orientación del sentido de los saberes y prácticas de la EF. La primera, hace referencia a la experiencia social, real y efectiva que provoca la competencia deportiva a nivel escolar. Si bien una parte de sus expresiones responde a los postulados y premisas que promueve la práctica deportiva en pro de un mejor vivir en sociedad, es claro que una proporción, no menos importante, de hechos, actitudes y comportamientos ligados a esas mismas prácticas revelan la prevalencia de condiciones estructurales o simbólicas que obstaculizan, alteran o perturban el vínculo social. Es una observación que reactualiza el eterno debate sobre las incongruencias entre discursos y prácticas, y que, en este caso, resalta la ambivalencia de la práctica deportiva (Adorno, 1984). Ello plantea la necesidad de poner en evidencia ese currículo oculto que evoluciona en la experiencia social provocada en la competencia deportiva. De ahí, por ejemplo, la introducción de la palabra “encuentro” como factor determinante del sentido de los eventos inter-escolares en cuanto experiencias mutuamente favorables de intercambio.

La segunda observación concierne a algunas de las manifestaciones que caracterizan al deporte espectáculo y la influencia de estas sobre el deporte escolar. Más que enunciarlas, es importante subrayar que estas se inscriben y se valoran dentro de una concepción del ser humano como un ser esencialmente egocéntrico, que actúa exclusivamente en función de su propio interés y que, por lo tanto, vive en estado permanente de rivalidad y hostilidad con los demás. Razón por la cual, lo social es entendido como un conjunto de interacciones simplemente estratégicas, orientadas por la desconfianza y el miedo, lo que define las relaciones interpersonales en términos de lucha. Tanto por las evidencias que se exponen y renuevan en la amplia literatura que existe al respecto, como por la experiencia cotidiana que viven los profesores de EF y los entrenadores en cuanto agentes de sus respectivos ámbitos, se decidió asumir el reto de pensar y configurar los

eventos inter-escolares a nivel lúdico y deportivo desde las necesidades de la población escolar y desde el objeto de la institución escolar en el marco de la consolidación de una sociedad incluyente. Una gran parte de los componentes de los encuentros lúdicos y deportivos (Salgado 2003, 2004) se explican e implementan como dispositivos que pretenden contrarrestar ciertas manifestaciones provenientes del deporte espectáculo. Una expresión de ello es, por una parte, la democratización de la participación. Todos tienen el derecho de asistir y participar de los eventos, lo que limita la emergencia de la figura de “selección”; por otra parte, el valor atribuido al hecho de participar en los encuentros se sobrepone al del resultado deportivo. Los encuentros lúdicos no buscan establecer, en función del resultado deportivo, una clasificación entre quienes participan.

Conscientes de que las situaciones, actividades y prácticas del campo de la EF y del deporte exponen al individuo socialmente y lo hacen de una determinada manera, se plantearon nuevas lecturas sobre el valor de la socialización en el enfrentamiento, así como sobre los modos de relación, por ejemplo, a nivel de las figuras y relaciones de autoridad (profesor-estudiante, árbitro-jugador, entrenador-jugador, capitán-árbitro, padres-entrenador, etc.), de la movilización de referentes de identidad, del rol atribuido a las expresiones de agresividad en relación con el adversario, de los mecanismos de inclusión y de exclusión, de entendimiento y de confrontación que median la búsqueda del campeón, y de las diferentes formas de participación y uso público de la razón frente al sentimiento de injusticia.

Bibliografía

- Adorno, T. (1984). *Modèles critiques*. Paris: Payot.
- Boudon, Bourricaud. (2002). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Quadrige.
- Corbin, A., Courtine, J. J., Vigarello, G. (2005). *Histoire du Corps*. Paris: Editions du Seuil.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théologie critique*. Paris: Editions La Découverte.

Salgado, F. Desarrollo humano, experiencia corporal, vínculo social y Educación Física: notas y abstracciones desde la experiencia de campo

Le petit Robert. Dictionnaire de la langue française. (1993). Paris: Dictionnaires le Robert.

NACIONES UNIDAS. (2003). *El conflicto, callejón con salida.* Naciones Unidas. Bogotá: UNDP.

Salgado, F. (2003). Los encuentros lúdicos. *Revista Lúdica Pedagógica*, 1(8), 65 - 69.

Salgado, F. (2004). Los encuentros lúdicos. *Revista Lúdica Pedagógica*, 1(9), 81 - 88.

Wallerstein, I. (2009). *Comprendre le monde: introduction à l'analyse des systèmes-monde.* Paris: La Découverte.