

# **EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR : ¿QUÉ CUERPO "JUEGA" EN SUS PRÁCTICAS?**

**Norma E. Delucca; Graciela M. Petriz**

---

En el marco de las investigaciones que venimos realizando desde 1994 hasta la fecha, y desde un enfoque interdisciplinario entre la Educación Física, las Ciencias de la Educación y la Psicología ("Educación Física, identidad y crisis" – "Educación Física, prácticas, normativa teórica y demandas sociales") nos proponemos en este trabajo:

- 1) Hacer referencia al recorrido de la investigación teórica sobre:
  - a) El concepto, los discursos y la representación del cuerpo a través de los tiempos históricos y las diferencias en la cultura.
  - b) Las conceptualizaciones psicológicas sobre el tiempo de la constitución y construcción de la representación psíquica del cuerpo en el desarrollo.
- 2) Abordar el análisis e interpretación de los datos recogidos en la recuperación de prácticas de las clases de Educación Física Escolar. Desde la Psicología, intentamos elucidar, cuál es el concepto o representación implícita de cuerpo, con que el docente sustenta su práctica y su articulación con los discursos teóricos a los que hace referencia.

1. a) Comenzaremos haciendo una breve referencia a las vicisitudes que el "concepto cuerpo" ha tenido en la historia del conocimiento, en consonancia con el que circula en la cultura.

De los aportes de otras disciplinas (estudios antropológicos y filosófico-sociológicos), se nos hace evidente el diferente estatuto que el cuerpo ha tenido y tiene en culturas y épocas diversas, como en distintos campos del saber. No son sólo "los tiempos" los que marcan la diferencia, sino la "cosmovisión", la ideología y la perspectiva específica que se tiene para "mirar" y significar el cuerpo, aun dentro de un tiempo histórico.

*"Nuestra relación con el cuerpo, así como nuestra relación  
con la realidad, son función de la manera en que el sujeto*

*oye, deforma o permanece sordo, al discurso del conjunto”*<sup>1</sup>  
(Piera Aulagnier - 1986).

Si bien las respuestas del sujeto son efecto de la especificidad de su estructura psíquica, es importante analizar los postulados fundamentales sobre los que se asienta una cultura determinada, fondo sobre el cual el sujeto podrá elegir (en gran medida, sin saberlo), las interpretaciones y significaciones singulares que construirá.

El discurso mítico y el religioso tienen en común, el otorgar un lugar al deseo en el origen y destino del cuerpo. El hombre puede, desde esta cosmovisión, postular un deseo como causa y como organizador de su funcionamiento somático (de origen divino, de las fuerzas de la naturaleza, del bien y del mal).

*“Las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de la persona. Así, muchas sociedades no distinguen entre el hombre y el cuerpo como lo hace el modo dualista al que está tan acostumbrada la sociedad occidental. En las sociedades tradicionales (holistas, a predominio del pensamiento mítico) el cuerpo no se distingue de la persona. Las materias primas que componen el espesor del hombre, son las mismas que le dan consistencia al cosmos, a la naturaleza. Entre el hombre, el mundo y los otros, se teje un mismo paño, con motivos y colores diferentes, que no modifican en nada, la trama común”*<sup>2</sup> (David Le Bretón - 1990).

El autor mencionado, tanto como lo hace Lèvi-Strauss en *El pensamiento salvaje*, marca que en estas sociedades de tipo comunitario, el sentido de la existencia del hombre implica un juramento de fidelidad al grupo, al cosmos, a la naturaleza. El cuerpo no existe como un elemento de individuación. Como mucho, cada persona se considera en su singularidad, dentro de la armonía diferencial del grupo. Lo mismo ocurre con el lenguaje con que se designa al cuerpo o a alguna de sus partes. Por ejemplo: entre los canacos (citado también por Maurice Leenhardt, en su clásica obra *Do Kamo*, 1947), “Karo” (cuerpo del hombre) entra en la composición de palabras que designan el cuerpo de la noche, del agua, de la corteza de los árboles. El cuerpo participa de la naturaleza, que al mismo tiempo lo asimila y lo cubre. El melanesio conquistado y evangelizado, que

---

<sup>1</sup> Aulagnier, P.: “Nacimiento de un cuerpo, origen de una historia” (1986) en *Cuerpo, historia, interpretación*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991.

<sup>2</sup> Le Bretón, D.: *Antropología del cuerpo y modernidad*. (1990) Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. 1995.

adquirió ciertos valores de la cultura occidental, aparece en una entrevista relatada por Leenhardt, a un viejo canaco: “...Lo que ustedes aportaron, fue el cuerpo”, dice.

Culturas holistas, del cuerpo a cuerpo, donde la violencia también se juega en esa misma continuidad de sentido, no sólo entre el hombre y la naturaleza, sino entre los vivos y los muertos. La muerte se hace obligación cuando, se trata de una cuestión de honor. Se mata por venganza, se mata para honrar al que ha sido muerto por otro y así restablecer el equilibrio.

En las sociedades occidentales, en cambio, desde sus inicios, el cuerpo quedaba inscripto entre los atributos fundamentales de la soberanía.

El Rey, “*el soberano*”, cuyo cuerpo a su vez, no era una metáfora sino una realidad política<sup>3</sup> (Foucault- “Vigilar y Castigar”) ya que su presencia física era necesaria para la monarquía, es quien detenta el poder sobre los cuerpos de los demás y es quien puede hacer morir y dejar vivir. Lo que señala Foucault es que el cuerpo, la vida y la muerte, no caen fuera del poder político. Fundamentalmente, esa asimetría se ejerce del lado del poder de muerte. Con relación a la vida, “*los cuerpos dóciles*” de la época clásica (S. XVIII). Resulta así “*todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder*”. En toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones. Pero es aquí, donde se presta una gran atención al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican a través del ejercicio. Estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante de sus fuerza y les imponen una relación de docilidad – utilidad, es a lo que puede llamarse “*las disciplinas*”.

Procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo en conventos, en los ejércitos y talleres, pero “*las disciplinas*” han llegado a ser unas fórmulas generales de dominación. No es la apropiación de los cuerpos de la esclavitud, ni la del “*capricho*” global del amo; ni la sumisión del vasallaje. Diferentes de las disciplinas monásticas, del ascetismo, que aumentaban el dominio de cada cual sobre su propio cuerpo. Estas sociedades disciplinarias apuntan a la sumisión - utilidad. Nace un arte del cuerpo humano. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). Se establece un núcleo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada.

---

<sup>3</sup> Foucault, M.: *Vigilar y Castigar*. (1975) S XXI Editorial. Buenos Aires. 1991

La “*invención*” de esta nueva anatomía política supone una multiplicidad de procesos que se entrecruzan, de origen diverso, que poco a poco dibujan un método general, que se ve actuando en los colegios, en el espacio hospitalario y en la organización militar.

Concomitantemente a este recorrido, la gimnástica en el Antiguo Régimen se remite a ejercicios realizados en los campos deportivos helénicos, los que más que ser una cuestión personal estaban ligados o adquirirían significación patriótica y religiosa.

Las prácticas corporales eran realizadas bajo la protección de una divinidad, representada y asumida por el “*gimnasiarca*” y conducían al logro de la riqueza, la gloria, la conservación de las propiedades y los dones más hermosos que de los dioses se pueden esperar.<sup>4</sup> (Mehl – 1986)

Esta relación disciplinar entre la gimnasia y los lazos religiosos se pierde con la inclusión de la religión cristiana.

Los humanistas en su intento por rescatar los valores de la antigüedad quieren retomar el sentido de los ejercicios helénicos pero resultan desviados al plano de la salud. La gimnasia se utiliza como recurso para conservar la salud o para preservar el estado corporal. Así se ingresa en los tiempos de “*la sociedad de control*”, (siglo XVIII) en la que vemos aparecer los nuevos y florecientes ejercicios físicos al servicio de la educación y la medicina, dando lugar al surgimiento del significado actual de la gimnasia.

En el pensamiento dominante de la modernidad, en nuestra sociedad occidental, se eclipsa sin que desaparezca, el horizonte mítico y religioso y se acentúa la racionalidad de las ciencias.

El discurso científico predominará, como fundamento de explicación de la realidad y del hombre. El método científico y las tecnologías en progreso apuntarán a la medida exacta de las cosas, pretendiendo así abarcar, cercar y dominar lo real, desde la “*objetividad*” desimplicada del investigador, apuntando a la predicción y a las certezas. No ya desde los mitos tradicionales o la religión, sino construyendo el nuevo mito del progreso ininterrumpido y del hombre dueño de sí mismo. Se instala el individualismo, la noción de persona cristalizada en torno al yo.

Enlazado a motivos económicos y políticos, el Estado primero, el mercado después, concentran el poder por sobre el de la comunidad. Los vínculos sociales se hacen más laxos. El individuo se aísla.

---

<sup>4</sup> Mehl, E.: “Sobre la historia del concepto Gimnástica.” En Citrus, Altius, Fortius. Instituto Nacional de Educación Física. Madrid, 1986.

La Medicina y sus progresos, con relación al tema del cuerpo, que se convierte en objeto privilegiado de observación e investigación, opera sus propias fragmentaciones. Tiende al estudio de las enfermedades, más que al del hombre enfermo. Se hace visible el interior del cuerpo. La Biología y la Genética, aportando el conocimiento de los más íntimos mecanismos de funcionamiento del organismo, desacralizan el cuerpo, pero también borran el deseo, a él anudado.

Volvamos al psicoanálisis y a lo que aporta Piera Aulagnier (op. cit.):

*“Una vez que al cuerpo como totalidad, se le sustituyó la célula para tratar de dilucidar las leyes de su propio funcionamiento, [...] al sujeto se le hace difícil postular un deseo como causa y como organizador de su funcionamiento somático. Los destinos de su cuerpo se sitúan ‘fuera del deseo’ [...] El profano ya no puede conocer, sino dando crédito exclusivamente al saber de los especialistas”.*

Por otra parte, cada vez más especializados, en partes del cuerpo.

En definitiva, lo que se evidencia es que tanto el discurso míticoreligioso como el discurso científico, imponen al sujeto su construcción sobre la realidad.

El sujeto no puede repudiar en bloque lo que la ciencia y la cultura en la que vive le ofrecen. Cada sujeto, como dijimos, se apropiará de ciertos elementos de conocimiento más o menos fragmentarios, más o menos confusos, gracias a los cuales dispondrá de un cierto discurso teórico sobre el cuerpo (referido a un cuerpo modelo o universal), del que forma parte el suyo.

Citamos nuevamente a Piera Aulagnier:

*“...La elección de los enunciados sobre el cuerpo, dependerá de cuán aptos sean para el sujeto, para conciliarse con su cuerpo fantasmable e investible por la psique...”* Pero también señala, que todo sujeto va a servirse de otros enunciados (no científicos ni universales) para dar forma a una construcción sobre su cuerpo que preservará como una reserva de su capital ideico, que tiene la labor de “proteger de la luz del día a los fantasmas reprimidos”, vía la acción de la represión y el olvido. O bien, “de memorizarlas para hacer de ellas, en ciertas condiciones, el referente psíquico privilegiado de su cuerpo”.

Este rodeo nos permite, una vez más, tener en cuenta que el cuerpo no es una realidad en sí misma, sino una construcción simbólica compleja. De allí la diversidad de

representaciones que buscan darle un sentido, y su carácter heterogéneo, insólito, contradictorio, de una sociedad a otra, de un discurso a otro, de un grupo social a otro.

1.b: Las diversas teorías psicológicas, tanto las que provienen de la Psicología Genética como del Psicoanálisis, superando las formulaciones dualistas, coinciden en considerar al “cuerpo” como una construcción psíquica, una representación que desde sus comienzos así como se apuntala en lo biológico (organismo) se desprende de él, tomando las reglas que rigen el funcionamiento psíquico.

Cómo se da el proceso de construcción y cuál es la relación con el organismo, dará los matices propios diferenciales de cada teoría. Unas otorgan relevancia a la percepción y al ejercicio sensoriomotriz (Psicología Genética), mientras que las formulaciones psicoanalíticas centralizan sus conceptos otorgando estatuto fundamental a la dimensión inconsciente en su relación con el principio de placer - displacer; cuerpo erógeno, erogenezante, erogenezado.

El aparato psíquico infantil se estructura a partir de satisfacciones e insatisfacciones, encuentros y desencuentros, conflictos y estímulos enriquecedores, con los que irá construyendo sus esquemas básicos de funcionamiento, presentes desde el mismo momento de su nacimiento. Esta experiencia tiene al cuerpo como protagonista, tanto porque se realizan en el cuerpo como a través de él.

Así irá construyendo una “representación psíquica” de su cuerpo y de sus posibilidades. Esta construcción, se irá complejizando a la par que desprendiendo del soporte biológico (organismo) para dar lugar en lo psíquico a la casi homologación de la “idea de sí” que también fue construyendo en las múltiples y variadas relaciones con el otro. Cómo ha sido deseado, cómo ha sido rechazado, cómo imaginado, cómo resuelve los problemas que se le plantean y los efectos que tales experiencias han sedimentado en él. Cuerpo simbolizado con múltiples implicancias en la vida de los sujetos, resultando el mediador privilegiado de la expresión y de la comunicación con los otros.

El cuerpo que desde el inicio de la vida no es deseado, no es investido por la madre o asistente del infans, es solamente un objeto cosificado. Un organismo que puede sobrevivir a través de la provisión del alimento y de una situación de equilibrio somático aparente. Pero tendrá dificultades en adquirir existencia para el sujeto que lo habita, como cuerpo psíquico, como “corporeidad”.

*“La corporeidad resulta del encuentro del deseo y el cuerpo funcional; transforma el cuerpo-cosa en un cuerpo-ser”<sup>5</sup>*

Deseo referido a la madre que inviste al hijo, como al que deviene del infans a partir de las primeras vivencias de satisfacción-insatisfacción, como movimiento de búsqueda de un nuevo encuentro, cuando el cuerpo de la madre se ausenta.

*“Es por y en la sutil relación con la madre que el infans accede a y dispone de, una identificación primaria, directa, inmediata, donde adquiere el sentimiento, sensación de ser; esencialmente de “ser cuerpo”; luego de ser un cuerpo [vía narcisismo primario], a través del acceso a la simbolización edípica (como ley reguladora), pasa a la representación psíquica de tener un cuerpo”<sup>6</sup>* (Winnicott - Realidad y juego - 1986).

Esto será posible si la madre es portadora en su psiquismo, si ha inscripto en ella la función de la terciaridad (deseo hacia su pareja de otros proyectos, otros vínculos, más allá del hijo y si anhela, en fin, la autonomía de ese hijo respecto de ella).

Terceridad-alteridad representada y ejercida por el padre (o en nombre del padre también por la madre) en lo que se ha dado en llamar “función paterna”, que en este primer nivel de organización psíquica, no impacta aún como la portadora de la palabra o de la dimensión ética de lo prohibido y lo permitido, propia del acceso al Edipo, sino como complemento de la función amparadora materna, contribuyendo así el padre real del niño desde su lugar-otro, al sostén unificante tanto del hijo como del contexto madre-bebé, que sólo lenta y paulatinamente podrá contribuir a diferenciar.

En otros términos, esta corporeidad originaria constituye lo que Françoise Doltó ha llamado la *“imagen del cuerpo”*. Cuerpo superficie de inscripción; *“pictograma originario”* (P. Aulagnier), sustrato y sustento de futuras representaciones.

Cuerpo que encuentra en el registro imaginario las formas de su representación y satisfacción. Apuesta de su constitución psíquica que se hace presente en cada momento de transformación de la estructura.

Es este cuerpo simbolizado-simbolizante a la vez que erogeneizado-erogeneizante el que sufre y goza encontrando significación a las demandas que desde el interior y desde el otro lo ponen permanentemente en juego. Por lo tanto, no es cuerpo

---

<sup>5</sup> Allouch, E.: “Corporeidad y psicosis infantil.” Revista de Psicoanálisis con los niños y adolescentes. Buenos Aires. N° 7. Año 1994.

<sup>6</sup> Winnicott, D.: *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa. Buenos Aires, 1986.

imagen únicamente, sino que se liga inmediatamente a diferentes series asociativas, es decir, al contexto de significaciones que lo incluyen como otro significante más, en la constitución del sujeto. En consecuencia, este cuerpo quedará sostenido, desde el registro simbólico, en lo prohibido y lo permitido y en el soporte imaginario que le posibilita sus encuentros con un otro con quien “yo” entra en relación. “...*Cuerpo identificado a una imagen exterior y pregnante, que despierta un sentido en el sujeto...*”<sup>7</sup> (J. D. Nasio - 1993). Tanto desde la imagen del otro, como con relación a las cosas del mundo que operan como una prolongación de su cuerpo (la casa, su lugar, sus objetos). Cuerpo entonces puesto en juego en las sucesivas identificaciones imaginarias y su correlato, con un cierto saber sobre su falta, permutación identificatoria simbólica, que moviliza la ilusión de que ese otro me lo va a dar.

*“La constitución de la corporeidad en el infans, será operante de aquí y para siempre. Se pondrá en juego en todo encuentro futuro del sujeto con otros. El infans, niño, púber, lo manifiesta en signos o formas coherentes como: sonreír, correr, jugar, de buen grado con otros niños o pares”.* (E. Allouch, Art. cit.)

Este cuerpo no es ajeno al proceso de complejización que se va produciendo como efecto del desarrollo, en el que en diferentes momentos de encrucijada, se impone la sexualidad como paradigma.

En un primer tiempo, podemos distinguir dos momentos lógicos diferentes. El primero, ligado a la separación-diferenciación del cuerpo de la madre: dialéctica de la alienación-separación. Y un segundo momento, centrado en el reconocimiento de la diferencia sexual: lógica del tener o no tener. Expresa alusión a la sexualidad, al goce y al reconocimiento de la diferencia.

Este momento prepara el terreno para lo que vendrá después y que Freud denomina “la segunda oleada en la elección de objeto”, la que determinará también una transformación respecto del goce. Lo que en un primer tiempo tuvo como objeto de amor, a la madre y a él mismo (satisfacción autoerótica), buscará ahora un otro con el que reeditar aquel mítico encuentro con el objeto irremediabilmente perdido, pero siempre buscado. Llegamos así al momento de pasaje y tramitación de los cambios, visiblemente expuestos, en el cuerpo transformado del púber.

---

<sup>7</sup> Nasio, J. D. Cinco intervenciones sobre la teoría de Jacques Lacan, Gedisa, Ed. Barcelona, España, 1993.

Tiempos que si bien tienen un despliegue en la diacronía, en la historia del sujeto, no son tiempos lineales, sino de complejización, por el encuentro de lo real del cuerpo y las marcas de sus transformaciones, con lo sincrónico de la estructura narcisista y edípica (imaginaria y simbólica), que se conmueven y obligan al trabajo psíquico de elaboración y resignificación de sus enunciados identificatorios.

El advenimiento de la pubertad marca la confrontación del sujeto con su propio cuerpo, al tiempo que con su propio yo. Reordenamiento que lo conduce a la pregunta por el Ser. ¿Quién soy?, dirá el adolescente, tramitando los cambios que la pubertad le presenta. ¿Qué deseo? ¿Qué puedo? Se enfrenta así al trabajo de realizar y asumir sus propias conclusiones, es decir, construir y sostener su posición como sujeto sexuado, dentro de las series en las que se incluye. Así entonces, el sujeto despierta; “*El despertar de la primavera*”<sup>8</sup> (Lacan - 1991): a un destino de sexo que lo alcanza, al que sabemos heterónimo del sexo biológico. Nada más banal si no se diera en el campo de los encuentros con el otro, con el que se relaciona a través de imágenes atravesadas por el orden de lo simbólico, que lo incluyen.

Verdadero momento de concluir, en términos de: sacar conclusiones, formular hipótesis, establecer estilos, imperando la lógica de la incompletud en sus dos términos, lo igual y lo diferente. Sacudida identificatoria y narcisista que torna insostenible la omnipotencia del pensamiento, aún cuando el sujeto siempre intentará negar la falta, definitivamente simbólica. Carencia en ser que lo humaniza, habilitando su inclusión en la cadena de las generaciones en dos niveles: como hombre en el conjunto de los hombres, como finito, en el orden de los mortales.

Sexuación y muerte: dos imposibles que se sostienen por el imperativo que opera desde lo social y lo demanda a que haga algo con su cuerpo, que lo inscriba en la circulación social, ofreciéndole pautas, estableciendo modelos, pero fundamentalmente dando la palabra que prescribe lo que desde ahora se hace posible.

De este modo referimos la genitalidad, como este proceso de transformación en el que rige una lógica definitivamente atravesada por la castración simbólica, la que remite a la puesta en juego del deseo, en el marco de la incompletud y la búsqueda de complementariedad. Así como en el primer tiempo de constitución de la subjetividad -a predominio imaginario-, las figuras determinantes eran las instancias parentales, en el tránsito a predominio simbólico, los determinantes de cada estructura psíquica toman su significación, a través de las figuras que transmiten los ideales imperantes en cada época

---

<sup>8</sup> Lacan, J., Intervenciones y textos- 2. Editorial Manantial. Buenos Aires. 1991.

(a la manera de ofertas o modelos identificatorios), aportando las marcas significantes (insignias, emblemas, valores) de los que el sujeto se apropia como soportes constituyentes de su identidad.

A partir de este momento, el devenir del sujeto transitará por la elección de la pareja, la constitución de la alianza y la estructuración de la familia con el advenimiento de los hijos. Acontecimientos de la historia singular donde el cuerpo-ser se pondrá en juego desde sus marcas fundantes (lo que permanece), pero articulándose con el cuerpo-ser de los otros, en las especificidades de cada contexto vincular (lo que cambia).

Hasta que nuevamente sus transformaciones en lo real del cuerpo lo comprometen en el trabajo de elaboración simbólica de estos cambios, en el proceso de envejecimiento.

2. Por último, desde la investigación interdisciplinaria en curso, que venimos realizando con docentes de Educación Física y Ciencias de la Educación, apuntando desde nuestra perspectiva teórica psicológicopsicoanalítica, a aportar una interpretación específica a las observaciones de campo realizadas (clases de Educación Física en diferentes niveles de la enseñanza), queremos brindar algunas aproximaciones. Lo observado nos parece acorde con la dispersión actual de las referencias sobre el cuerpo, que la cultura brinda desde diferentes canales de información: mensajes científicos, no científicos, publicitarios, de consumo.

Se puede inferir que en las clases de Educación Física, como lugar de incidencia formativa privilegiada con relación al cuerpo, los abordajes apuntan a una ejercitación mecánica, muscular, en busca de ciertas eficiencias y rendimientos privilegiados. Cuerpo ajeno, cuerpo-máquina, cuerpo-cosa.

## **Observaciones**

A modo de ilustración comentaremos algunos pasajes de las observaciones de práctica realizadas.

Ciclo medio: Primer año mujeres (púberes)

*Primer momento:* Las consignas que da el docente, en su mayoría son prescriptivas, verbales, con muy poca participación corporal de su parte.

Las alumnas responden realizando ejercicios mecanizados. No se observa interacción profesora-alumnas. Las alumnas denotan desinterés. Cumplen automáticamente las consignas, responden relativamente, sin entusiasmo. No parecen encontrarle sentido a la tarea (y la profesora tampoco... “con tantas horas... no da el tiempo...” ¿Ni las ganas? ¿O para organizar mejor las clases? ¿O lo uno y lo otro?; es nuestra reflexión.)

El desinterés de las alumnas concuerda con la indiferencia de la profesora así como con actitudes de reto y críticas... “son haraganas”.

#### *Segundo Momento: Práctica de handbol.*

Se repite lo anterior. Acción estereotipada, tanto desde la propuesta de la profesora como en las respuestas de las alumnas. Algunas, individualmente, se integran más a la tarea. Se entusiasman cuando encestan. Una alumna con dificultades, al parecer, por cierta obesidad y con la campera puesta, se margina sin que la profesora advierta o preste atención a su conducta.

#### **Reflexiones**

Considerando que las alumnas son púberes, momento de transformación en el cuerpo y esquema corporal, por ende movilizaciones de la imagen de sí, este tipo de clases no parecen considerar estas variables en la programación o en la actitud para conducir las, siendo que éste podría ser su aporte para el proceso de reconocimiento de las metamorfosis propias y de los demás.

Las risas por lo bajo, los bostezos, las conversaciones entre ellas, diluyen el sentido de la actividad, situación que podemos relacionar con la interpretación de “*haraganería*” expresada por la docente.

En otra clase dictada por la misma profesora, también con alumnas de primer año, se logra un clima satisfactorio. Coincide con que la profesora propone algo diferente adecuando la actividad al grupo: le impone un ritmo vital, pero es sólo un instante, luego decae nuevamente y se estereotipa.

Remarcamos desde la observación, que la clase resulta aburrida, lenta. La profesora denota nuevamente no encontrarle sentido a la actividad: “*¡me va a dar un ataque de nervios!*” dice a las alumnas. Dirigiéndose a la observadora comenta: “*Los libros dicen una cosa y la práctica, o lo que se hace acá, es otra*”, desde su posibilidad de

autocrítica y haciendo referencia a las diferencias entre lo que trasmite la teoría y lo que se implementa en las prácticas.

Quedamos pensando que de este modo el deporte no logra cumplir su objetivo en cuanto a la iniciación en el cumplimiento de las reglas, a orientar el movimiento con una finalidad predeterminada, a propiciar el intercambio productivo y enriquecedor, a disfrutar con el movimiento y la participación grupal.

La profesora comenta que las alumnas están “*condicionadas como animalitos*” porque no usan todo el gimnasio, ya que generalmente lo comparten en clase simultánea con otro grupo. Nos preguntamos: ¿algo de esto ocurrirá con esta docente, desde variables propias de su función? ¿También ella parece haber perdido el interés ante las dificultades, el aburrimiento y la pobreza de respuestas, de recursos y de gratificaciones, en contraste con el agotamiento frente a la sobrecarga, la exigencia, la burocratización del sistema educativo? Nos lleva a pensar esto el hecho de que el observador es tomado como interlocutor catártico, quizá no sólo para justificarse sino dando cuenta de su propio desamparo como profesional-docente.

### **Otra Observación**

*Segundo año: mujeres (adolescentes- 14 o 15 años)*

*Primer momento:* La docente da consignas claras y precisas. Se implica desde lo verbal: “*vamos a hacer...*”, “*Ahora nos sentamos...*”. Muestra la acción a realizar, ofreciéndose como modelo, explicando el movimiento. Lleva la clase de un modo organizado, al parecer cumpliendo un plan trazado.

Sin embargo sus intervenciones, resultan indicaciones mecánicas sin lograr darle un sentido, una explicación, acerca del porqué o la conveniencia de este u otro movimiento, incluyendo al alumno para que se apropie, desde una anticipación, de aquello que va a realizar. Este primer momento es el de toma de contacto del alumno con la tarea, con el docente y con los compañeros. No parece suficiente transmitir la mecánica para que el alumno se involucre. Recordamos la función que en la adolescencia cumplen constitutivamente “los iniciadores”, aquellas personas que con su participación inician al adolescente en la mecánica y también en el goce de las nuevas adquisiciones, es decir, apuntalan el inicio en el placer de la acción con sentido, en la vida del joven.

*Segundo momento:* Se propone el juego cooperativo con relación al deporte que están ejercitando (handbol). Aparece descuidada la interacción por parte de la profesora entre y con las alumnas. No logran integrarse las indicaciones con su fundamento y con lo vivencial.

## **Reflexiones**

Si consideramos que el pensar en el adolescente, se apoya en la posibilidad de formular hipótesis, encontrar explicaciones y hallar fundamento para todas las cosas: ¿por qué se dan las indicaciones sin considerar que tal vez la motivación para descubrir la tarea como placentera, provenga de haber hallado el sentido, la significación, la utilidad y la proyección de futuro de todas las actividades? ¿Es que el docente no logra utilizar los conceptos que se dan en clases de Psicología, en su formación? Aquéllos que hacen referencia a que el adolescente como sujeto, está tramitando su tarea de “desasimiento” de la autoridad y figuras paternas. Una indicación no explicada, ¿ha de ser desconocida, generando rechazo, desinterés, las más de las veces encubierto en una aceptación sumisa pero indiferente?. Algo así como: “...te pongo la cara, pero no te doy el cuerpo”.

Pensamos que, aún en el caso de esta docente, que trabaja a la par de los alumnos en algunos tramos, algo de la formación fragmentaria, poco reflexiva, se transmite en su clase escolástica, haciendo efecto negativo al no hallar el punto de articulación entre lo que es la actividad propuesta y la disposición de las alumnas. Correcciones sólo verbales: “espalda derecha”, sin la consecuente implicación corporal por parte del docente. En muy escasas situaciones hay intercambio corporal del docente con el alumno y de los alumnos entre sí: “trotamos sin tocarnos” dice el docente.

Sumado a ello, el marco de las condiciones infraestructurales ya señaladas: gimnasio compartido, mala acústica, poco espacio para moverse con libertad.

Buscar la cooperación, el compromiso conjunto, suelen quedar en la intención para alcanzar la dinamización de las clases.

Consecuentemente de las “entrevistas en profundidad” y de los “grupos con adolescentes”, se desprende que: las clases de Educación Física escolar son desestimadas por alumnos y profesores, quienes paradójicamente suelen pasar largas horas en gimnasios y actividades deportivas extraescolares, otorgando al cuerpo un lugar hegemónico. Cuerpo baluarte narcisista en la consideración de sí y recurso sobrevaluado para alcanzar la posición que aspira a ocupar en el conjunto. Trabajo, esfuerzo,

exigencia: múltiples figuras del distanciamiento de la relación placentera con el propio cuerpo.

Preocupación “*que contribuye a hacer más rígidas las normas de la apariencia corporal (ser flaco, bello, estar bronceado, ser joven, dinámico) y por lo tanto mantener más o menos claramente una desestima de quien no puede, por alguna razón, producir los signos del ‘cuerpo liberado’*”, como lo denomina Le Bretón, haciendo referencia a la ideología imperante con relación al cuerpo a partir de los años sesenta, e ironizando el sometimiento a las demandas del cambiante imaginario social, que obstaculiza el procesamiento simbólico y la elaboración de la contradicción que se le presenta al sujeto, de ser y tener un cuerpo.\*

## **BIBLIOGRAFÍA**

AULAGNIER, P.: *La violencia de la interpretación*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. 1977.

AULAGNIER, P. y otros: *Cuerpo, historia, interpretación*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991.

BAUDRILLARD, J.: *El intercambio simbólico y la muerte*. Editorial Monte Ávila. Venezuela. 1992.

DOLTÓ, F.: *La imagen inconsciente del cuerpo*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1986.

FREUD, S.: *Proyecto de Psicología*. (1895) Editorial Amorrortu. T.I. Buenos Aires. 1982.  
*Tres ensayos de teoría sexual*. (1905) Editorial Amorrortu. T. VII. Buenos Aires. 1978.

*Pulsiones y destinos de pulsión*. (1915) Editorial Amorrortu. T. XIV. Buenos Aires. 1979.

LACAN, J.: *Escritos I y II*. S. XXI. Editorial Méjico. 1977.

MALDAVSKY, D.: “Transformaciones representacionales constituyentes del aparato psíquico en la adolescencia.” En *Adolescencia de la metapsicología a la clínica*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. 1984.

MILLER, J. A. y otros: *Desarrollo y estructura en la dirección de la cura*. Editorial Atuel. Buenos Aires. 1993.

NASIO, D.: *Cinco lecciones sobre la teoría de J. Lacan*. Editorial Gedisa. Buenos Aires. 1993.

---

\* Trabajo leído en el “Tercer Congreso de Educación Física y Ciencia” – F.H.C.E – UNLP Setiembre 1997

- PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (1977) Editorial Grijalbo. Méjico. 1994.
- Seis estudios de Psicología*. (1964) Editorial Ariel. Buenos Aires. 1994.
- Problemas de Psicología Genética*. (1972) Editorial Ariel. Barcelona. 1980.
- WALLON, H.: *Los orígenes del carácter en el niño*. (1934) Editorial Lautaro. Buenos Aires. 1964.