

Omme Grupe (1976), "La relación del hombre con el cuerpo y la fundamentación pedagógica de la educación física", en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Daniel Romero (trad.), Madrid, pp. 38-48.

Dr. Ommo Grupe

Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física

Tesis unilaterales sobre la relación del hombre con su cuerpo

Cuando se piensa en la frecuente preferencia que, a la hora de formular una teoría (¡adviértase bien!) pedagógica de la educación física, se muestra por argumentos médicos, cabría suponer que la existencia humana se reduce exclusivamente —o, al menos, consiste principalmente— a su ser físico o corporal. Semejante concepción no se ciñe sólo, desde luego, a la teoría de la educación física, ni tampoco se ha dado solamente en el Nacionalsocialismo, que —aunque un poco cambiada— la defendió expresamente. Curiosamente, en ella se reúnen posiciones dispares en el fondo, como la antropología (naturalista) que ve en el espíritu humano un resultado y una superestructura de los fenómenos corporales, y como la que como Nietzsche concebía: «Yo soy total y plenamente cuerpo, y nada más; y el alma no es más que una palabra para expresar un algo que en realidad pertenece al cuerpo. El cuerpo es una gran razón...»⁴⁰ (un argumento que la educación física ha aducido no raras veces para justificar su propia existencia). Entre esas dos posturas se sitúan una serie de concepciones aparentemente diferentes pero en el fondo coincidentes: por ejemplo, esas psicologías infantiles y juveniles que hacen depender la madurez del joven de glándulas y hormonas, que estudian el primer año de vida del niño exclusivamente desde el ángulo zoológico y consideran las acciones del niño al mismo nivel que las de los monos o de otras fieras con las que lo comparan. Valgan como ejemplo el psicoanálisis freudiano y todos sus seguidores, hasta la psicología moderna, que reducen al hombre a su sexualidad y a sus instintos. La misma concepción volvemos a encontrarnos —aunque revestida de un ropaje más presentable— en esas corrientes pedagógicas que consideran que la formación del carácter es un resultado seguro de la transmisión de unos conocimientos intelectuales o de una capacidad técnico-artesanal; y nos topamos con ella igualmente en ese tipo de educación física que defiende que la forma física es ya educación, como si la salud del alma dependiera sólo del bienestar corporal.

En todas ellas, a pesar de sus diferencias, la idea fundamental es siempre la misma: que el hombre es, antes que nada, cuerpo. Que su ser animico-espiritual tiene su fundamento en la naturaleza corporal. Que, por mucho que él se nos presente como libre y responsable, en realidad su conducta no es en último término más que un resultado encubierto de sus instintos y necesidades. Lo espiritual —sigue diciendo esa concepción— no tiene nada de autónomo; es el producto de la base corporal que lo condiciona y el resultado de un acontecer de campo físico por el que se mantiene en tensión y acción. El ser espiritual del hombre se halla en dependencia ininterrumpida, directa e inmediata de lo corporal. En el fondo, ese ser no tiene consistencia en sí mismo o, si acaso, la tiene de segunda mano. El ser del hombre se agota en su naturaleza corporal; su pretensión de ser algo distinto carece de toda base.

³⁹ Cf. además, MESTER, L., *Zur Didaktik der Leibeserziehung in der Lehrerbildung*, en «Zeitschrift für Pädagogik» 1 (1962).

⁴⁰ NIETZSCHE, F., *Werke*, ed. por Messer, Leipzig, 1920, vol. 1, p. 313.

La opuesta de la tesis descrita es la que piensa que el ser humano reside fundamentalmente en su espiritualidad, en su ciencia, en su empeño intelectual y en sus cualidades morales. Para ésta lo corporal no es más que un apéndice insignificante, aunque imprescindible, de la auténtica esencia humana del hombre. Sólo el espíritu —piensa ella— asegura al hombre su existencia específica, para la cual el cuerpo aparece incluso como un impedimento y un estorbo: en caso de enfermedad es fuente de malos humores y en caso de encontrarse bien plantea necesidades tentadoras y engañosas. Si hubiera que conceder alguna dignidad al cuerpo, sería sólo en cuanto la persona se la confiera.

También esta concepción se halla presente en la pedagogía con más o menos claridad. La encontramos cuando en la enseñanza y en la educación el cuerpo es ignorado, porque se supone que su importancia es nimia para las auténticas tareas «pedagógicas»; cuando se pasan por alto todas las cuestiones referentes a lo sexual y se deja al joven en toda la precariedad de su sexo, negándosele, por una falsa imagen del hombre, una orientación educativa y dejando que él mismo se ilumine el camino; cuando la mirada que se tiene para con el cuerpo y su significado es tan estrecha que uno mismo se prohíbe una educación física entendida como educativa e incluso se está dispuesto a reconocer sus ventajas para la salud, pero reprochándosele los perjuicios pedagógicos que acarrea al distraer de las tareas escolares, al no compaginar con la idea de una formación científica e incluso estimular un tipo de cualidades que despistan del que constituye el objetivo claro de la educación: ¡ideas todas que, desde las escuelas hasta las universidades, se mantienen tenazmente en muchos lugares!

La exageración de lo corporal en la primera concepción se contrapone en la segunda una hipertrofia de lo espiritual. Pero las dos, igualmente, nos ofrecen una imagen reducida del ser humano; cada una exagera un aspecto de la totalidad humana. Resultado: mientras que en la primera lo espiritual y anímico se considera como una «función» de lo corporal a la que no se reconoce valor propio, porque todo su valor es en último término resultado de los fenómenos naturales, la otra no ve en el cuerpo más que un apéndice del espíritu; conceder a ese apéndice algún tipo de participación en nuestro ser humano y en su formación significaría una biologización inadmisibles de nuestra imagen de hombre. Por muchas partes de verdad que ambas posturas contengan, siguen siendo incompletas y unilaterales si pretenden erigirse en expresión de la realidad *total* del hombre: porque, si uno se asoma a esta realidad con mayor detenimiento, se descubren, junto a elementos funcionales, condicionados, sometidos a las leyes de causa y efecto, otros que gozan de autodeterminación propia y libre.

Pero hay más. Esa actitud unilateral tiene sus consecuencias. Da origen necesariamente a una educación del hombre de acentos igualmente unilaterales y, en esencia, dualista; desemboca en un distanciamiento teórico entre cuerpo y alma y, por consiguiente, en una concepción estrecha de la existencia humana. Por necesidad ésta sufre menoscabo en su totalidad y en la «unidad de la naturaleza humana» (Pestalozzi). Pero, además, no se podrá alcanzar tampoco una teoría de la educación física que responda a la naturaleza del hombre y se funde en ella. Si para una postura la importancia que la educación física tiene en orden a la salud y al aumento del rendimiento basta para dejar sentada su influencia en la formación del carácter, para la otra lo que resalta del ejercicio físico es, digámoslo así, su rasgo

moral; lo que por encima de eso se le atribuye de importancia educativa no es legítimo, y se debe más bien a ese engaño pedagógico que quiere ver un capital educativo donde sólo hay provechos para la salud o de otro tipo. Ahora bien, en cualquier caso la teoría de la educación física —ya que al exagerar cualquiera de los dos aspectos del ser humano no se tienen ojos para ver los valores del otro— se mete por un camino en cuyo final ha de encontrarse una concepción falsa de lo que es y puede ser la educación física.

La relación del hombre con su cuerpo es «multívoca»

La objeción principal contra ambas concepciones de la naturaleza del hombre, las dos necesariamente opuestas a una auténtica educación física, es la siguiente: el hombre no es un ser ni simplemente biológico ni solamente espiritual; es las dos cosas a la vez, biológico y espiritual, y es cada una de esas cosas según el ángulo desde el que se lo mire. Cualquier intento de interpretar al hombre a partir exclusivamente de lo espiritual tendrá que negar, por necesidad, los lazos que de forma indisoluble lo atan a la naturaleza en cuanto base biológica suya; cualquier intento de considerarlo como un ser sola o preponderantemente corporal olvida lo que al hombre lo hace hombre en sentido específico.

No cabe duda de que el hombre es un ser que depende en gran medida de su corporeidad. Su cuerpo es la base orgánica de su existencia, la que hace que ésta sea posible. Sin él la existencia humana sería impensable, igual que tampoco puede definirse ésta como pura y simplemente «física». La tesis aristotélica de esta interdependencia se ha hecho ya clásica⁴¹. Lo corporal es condición de toda existencia humana. El hombre no existe independientemente de su cuerpo, sino en expresa «vinculación» con él. La existencia humana sólo es verdaderamente posible, realizable, concreta, en cuanto que el cuerpo le proporciona un lugar dentro de la realidad espacial y temporal. El hombre *es*, en este sentido, su cuerpo; su existencia es una existencia corporal; es más, una existencia que no puede realizarse más que corporalmente. Y en este sentido mi cuerpo es, justamente, *garantía* de mi existencia.

Pero además yo *soy* mi cuerpo no sólo porque él es para mí condición de posibilidad y realización, sino de una forma aún más radical: en mi actuar. Comiendo, trabajando, andando, corriendo, saltando, escribiendo, pensando, jugando y sintiendo yo soy mi cuerpo o, si se quiere, mi cuerpo ¡es «yo»! En mi conducta él está interviniendo continuamente, y yo no le echo cuenta, sino que pienso en cualquiera otra cosa; él penetra *todo* mi ser de forma natural e irrefleja. Yo soy algo más que él y, sin embargo, corriendo o ya en casa me identifico con él; estoy ligado a él en una unión radical irrefleja y constante.

Ahora bien, en este «ser cuerpo» del hombre va ya contenido el otro aspecto del ser humano, el de «tener un cuerpo». Yo no sólo *soy* mi cuerpo, sino que también lo *tengo*. Lo tengo en la reflexión, en cuanto que puedo comunicarme con él directamente, cuando lo cuido, lo entreno, lo ejercito, en cuanto que puedo disponer de él sin intermediarios, en cuanto que lo empleo; lo tengo en cuanto que vivo

⁴¹ De *ánima*, 312, etc.

sus limitaciones (que son, consiguientemente, también las mías), en la enfermedad, cuando me aparece como algo extraño y tal vez incluso como una carga; en el cansancio, cuando la actividad me cuesta, o en la debilidad y el agotamiento, cuando sólo una fuerza de voluntad mayor es capaz de mantenerme activo, hasta que tal vez se apoderen ellos de mí. Lo tengo en mis necesidades e instintos, que me comprometen, que reclaman *mi* decisión.

Lo originario de verdad es la unidad de cuerpo y alma en la conducta y la acción; ahí me hago uno con mi cuerpo. Todo lo demás entra dentro de la esfera del «tener cuerpo»: mi cuerpo se convierte para mí en una situación que hay que superar, en una tarea que yo tengo que afrontar; el cuerpo pasa a ser para mí un objeto del que me distancio, un objeto que yo vivo, que yo siento y del que —hasta un determinado grado— yo puedo disponer. Un disponer que, en el caso de enfermedad grave, puede convertirse en la capacidad para llevar con paciencia y valentía mis dolores.

La existencia humana *ascila*, en cierto sentido, entre este ser cuerpo y este tener cuerpo. Son aspectos que aparecen con mayor o menor claridad según la situación del momento. El «yo soy mi cuerpo» incluye siempre la posibilidad, convertible en realidad, del «tener», e incluso en las formas más extremas de este tener yo sigo siendo siempre «mi» cuerpo. Cuando todo nos va bien en la vida y la salud es buena, no nos percatamos de nuestro cuerpo y él interviene, sin necesidad de forzarlo, en nuestra conducta con los demás y con el mundo. Pero la menor molestia hace que ya lo «tengamos», que lo sintamos, que dispongamos de él (hasta en los casos de enfermedad grave, en los que siempre queda un último resto de posibilidad en este sentido).

Este distanciamiento —posible y, en caso de necesidad, realizable— del hombre con respecto a esa corporeidad que él sigue siendo incluso en el «tener» constituye la limitada libertad del hombre frente a su cuerpo, gracias a la cual éste no aparece como determinante en el sentido de una causa que obliga y fuerza sin remisión. La dependencia en que lo «psíquico» se halla con respecto a lo corporal no lo es en el sentido en que una cosa se encuentra condicionada por otra; tampoco es de tipo funcional. Hay que entenderla como posibilidad, como uno de los factores que condicionan la existencia humana. Pero, dentro de las leyes establecidas, sigue siendo capaz de autorrealización. Portmann ha explicado lo que decimos mediante el ejemplo del recién nacido: en cuanto «parto fisiológicamente prematuro», ve la luz del sol casi un año antes que los demás mamíferos; pero gracias a ese nacimiento temprano logra hacerse de las condiciones que posibilitan lo que constituye su ser específicamente humano: su «apertura al mundo» y su «libertad de decisión». El hombre, en cuanto que también «tiene» su cuerpo, lo excede, es más que corporeidad. Así está exento de la necesidad de seguir sólo sus instintos e impulsos y eso lo capacita para conformar su forma de vida con una relativa libertad, para aprender e interiorizar comportamientos y conductas que superan la simple satisfacción de necesidades y que incluso pueden obedecer a un interés total y absolutamenteabiológico, hasta lograr una actitud que se rija por las normas morales más elevadas.

Gracias a ese «ser más» lo anímico y espiritual no sólo se ve posibilitado por el cuerpo; por éste precisamente el hombre se zafa expresamente de una vinculación inflexible a la naturaleza y el entorno para ser su propio guía. Se ve libre de

la presión inmediata y forzosa de la situación y del hechizo de las necesidades e instintos que a ella responden; dicho de otro modo: tales instintos y necesidades son «suyos», no se pueden aislar; en tanto en cuanto que él puede disponer de ellos, son su conducta. Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre lo excede y lo supera. No puede negar, ciertamente, su dependencia del cuerpo, no puede barrer de la realidad sus instintos y necesidades. Estos lo acompañan de por vida. Pero el hombre supera a su ser corporal, lo trasciende; porque él no es solamente cuerpo, no sólo vive como cuerpo, sino que también se experimenta a sí mismo como cuerpo y vive su cuerpo como suyo; conoce su cuerpo, toma posturas frente a él, puede distanciarse de él; puede disponer de su corporeidad. Spranger habla de que el hombre, a la vez que vive en su cuerpo, vive su cuerpo, y lo último es claramente una operación de tipo espiritual⁴². «Ser cuerpo» y «tener cuerpo» son dos caras de una misma moneda: la existencia humana. Ambas forman parte de la idea completa del ser humano, y cada una presenta una «perspectiva» o un aspecto de dicho ser.

Una de las consecuencias de esta «multívoca» relación entre el alma y el cuerpo es la siguiente: es cierto que la relación del hombre con su cuerpo lo define de forma radical, pero no lo determina en su comportamiento de cada momento ni en sus actitudes morales, o lo determina sólo en cuanto él quiere y se deja. El hombre está, a la vez que atado a la corporeidad (en su acción), independizado de ella. En su actuar se somete a un canon, que no le viene dado por la naturaleza como al animal, sino que es él quien se lo fija, bien o mal, en cada caso concreto. La naturaleza no le prescribe cuál ha de ser su comportamiento; se lo tiene que prescribir él mismo. En este sentido, su relación con el cuerpo queda «cortada» en cierta medida. Libre de una dirección forzosamente impuesta por la naturaleza, él es su propio guía; su relación con el cuerpo se convierte en la cuestión de su propia actividad. Al animal le está permitido seguir sus instintos y necesidades sin llegar nunca a ser culpable; el hombre, en cambio, en ese mismo terreno, es responsable y puede hacerse culpable. Pero, por otra parte, esa capacidad de disposición del hombre sólo es posible en cuanto que se presupone el cuerpo: se realiza corporalmente. Mas precisamente por eso es específicamente humana: porque esa capacidad, liberada de toda necesidad vital inmediata, está referida a una norma que no es simplemente biológica, sino moral, por muy débil que sea. Libre de una vinculación directa a la naturaleza en la forma de su cuerpo o por medio de él, el hombre está obligado a la libertad. Su actividad por medio de su cuerpo y con él se convierte, en cuanto autodecisión, voluntad y motivación, en el factor más determinante de su existencia. De esta forma el hombre queda a la vez comprometido a un deber, contrae una deuda moral que sólo puede saldar a base de su propia decisión, con todas las consecuencias que pueden derivarse: el error, el arrepentimiento, la culpa, la reconciliación y la conciencia. Todo lo dicho se aplica, exactamente igual, al comportamiento con su cuerpo.

En este sentido Herder definió al hombre como «el primer liberado de la creación», cuya nota característica está en poder elegir, «aun cuando elija lo peor»; pero a la vez, y como consecuencia, el hombre se convierte en «su propio fin y

⁴² SPRANGER, E., *Psychologie des Jugendalters*, 1960²⁶, p. 318.

meta de su elaboración». «Con la vida del hombre comienza también su educación: venido al mundo con fuerzas y miembros, tiene que aprender el empleo de tales fuerzas y miembros, su aplicación y desarrollo»⁴³. De forma parecida habla Kant cuando dice que, a diferencia del animal que ha de obedecer sus instintos, el hombre «tiene que elaborar él mismo el plan de su comportamiento»⁴⁴. Y lo mismo piensa Schiller cuando afirma que el hombre posee la capacidad de intervenir como persona «en el círculo de la necesidad» y desarrollar por sí mismo el destino que le ha asignado la naturaleza⁴⁵. Cuando Scheler dice que la razón de que el hombre «sea un ser abierto al mundo» está en su «liberación existencial de lo orgánico»⁴⁶; cuando Portmann aclara que el ser espiritual del hombre no es una manifestación suplementaria de su estructura somática, sino que nuestra existencia está toda ella transida de espíritu⁴⁷; cuando Buytendijk hace, «al proceso de humanización de la persona humana» responsable de lo auténtica y propiamente humano del movimiento del hombre, movimiento que, por tanto, no corresponde a la simple estructura vectorial del campo sino que es elegido y querido gracias a que el hombre no está forzado por la situación⁴⁸, en todas esas afirmaciones está latiendo la idea de que el hombre tiene que estar libre del compromiso vital directo que para él significa ser director de su conducta, con el fin de que pueda responsabilizarse de la dirección de su propia vida, con todas las posibilidades y todos los riesgos que ello comporta, sin que por eso pueda soñar en escapar, ni siquiera por un momento, de una inevitable vinculación con su cuerpo, como base vital-biológica de su existencia. En cuanto «fisis», el hombre ha de ser considerado un ser determinado por las condiciones de la naturaleza; pero en cuanto ser espiritual, hay que pensarlo libre, porque tiene capacidad de decisión frente a la naturaleza y también frente a su cuerpo; puede dirigirse a su cuerpo, distanciarse de él y de sus condicionamientos vitales o también dejarse impulsar por éstos; pero, en cualquier caso, subsiste la posibilidad de una «distancia» gracias a la cual el hombre, exento de unas tensiones estrictamente biológicas, es capaz de decidir, de tomar postura, de comprender, de articular, de nombrar, de juzgar y también de cuidar y ejercitar su cuerpo conscientemente. Y esto es un signo de su actividad, no pudiéndose nunca perder de vista que ésta se realiza y sólo puede realizarse corporalmente⁴⁹.

Naturalmente —y nadie dudará de ello—, el hombre tiene autoridad también sobre sus instintos y necesidades, en el sentido de que dispone de ellos. Nadie, desde luego, se libera de ellos ni ha habido nunca un santo que lo lograra. Nuestros instintos y necesidades buscan de por sí ser satisfechos. El satisfacer la necesidad de alimentos es una condición para poder subsistir como persona. Sin tomar alimentos no se puede vivir. Pero, moviéndonos en el contexto antes explicado de

⁴³ Citado por HERDER, *Mensch und Geschichte*, ed. por Koch, pp. 216 ss. 320.

⁴⁴ KANT, I., *Über Pädagogik*, ed. por Holstein, Bochum, s. d., p. 27.

⁴⁵ SCHILLER, F., *Über Anmut und Würde*, en «Schillers sämtliche Werke», ed. Cotta, vol. IV, pp. 469 s.

⁴⁶ SCHELER, M., *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Munich, 1947, pp. 36, etc.

⁴⁷ PORTMANN, A., *Die Biologie und das neue Menschenbild*, Berna, 1942, p. 16.

⁴⁸ BUYTENDIJK, F. J. J., *Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis*, Stuttgart, 1958, especialmente las pp. 170-188: «Lo humano del movimiento humano».

⁴⁹ Estas interrelaciones están expuestas con mayor detalle en mi libro *Leibesübung und Erziehung*, Friburgo, 1962².

idea falsa de la naturaleza del hombre, cae en el vacío y lo más que consigue es volverse contra la educación misma, que traiciona la corporeidad del joven; demuestra, por otra parte, que todavía en la educación actual la formación del carácter no ha alcanzado la importancia que le toca si se tiene en cuenta al hombre. La razón está en que, tratándose de formación, no hay conducta humana que sea ajena a la cuestión del orden del «yo». Toda conducta, incluso la de la gimnasia, el juego o el deporte, cae bajo las exigencias de lo justo y lo verdadero; ninguna puede considerarse y analizarse como una unidad cerrada, sino que hay que hacerlo desde la perspectiva de la personalidad total del hombre.

¿Qué consecuencias tiene esto para la educación física? En primer lugar, no se puede olvidar que existe una estrecha relación entre la formación y agilización del cuerpo, entre la formación del movimiento y el porte, entre el desarrollo de energías y aptitudes recreativas y la formación de las propiedades caracteriológicas. La formación de las propiedades del cuerpo exige necesariamente que se formen también las del alma, ya que ambas no pueden separarse en absoluto. La interrelación existente entre ellas es indisoluble. La «moral» del hombre no admite dispensas en ningún momento; lo acompaña siempre. E, igualmente, también lo acompaña siempre la educación en el sentido de formación del carácter. A lo más, lo que cambia es la importancia que se le concede en cada caso.

Pero la relación existente entre la formación corporal y la del carácter — pensemos en la «relación» entre alma y cuerpo— no se puede imaginar como causal. Las propiedades físicas no producen unas propiedades caracteriológicas; las estimulan, pero no las generan. La limpieza no es un resultado necesario del jugar; bien puede darse lo contrario: el orgullo, la necesidad de demostrar la propia valía. En esto nada se da por necesidad. La educación física no se nos aparece como una causa que produzca determinadas actitudes caracteriológicas. Ella puede facilitarlas, pero no forzarlas. Nos aparece como una tarea que pretende y debe ser cumplida y en cuyo cumplimiento se van formando estas o aquellas propiedades. Se plantea como objetivo el conseguir con sus tareas el *recte ludere*; pero, además, se esfuerza también por llevar a un *recte vivere*. Más no puede hacer ella, ni tampoco forzar eso. Lo que alguno podría considerar como un defecto es, en realidad, su auténtica oportunidad de ayudar al hombre para que logre su libertad, es decir su responsabilidad y peso específico.

Ahora bien, eso presupone que no forma parte de la naturaleza de la educación física cuáles sean las propiedades que predominen en el carácter; éstas se deben al «yo», que se las tiene que proponer como una constante de conducta. También es el hombre en este terreno «su propia obra» (Pestalozzi). De él depende el que a pesar de unos rendimientos físicos elevados se convierta en una piltrafa o que en el juego y fuera de él, renunciando a cualquier posible ventaja sobre su adversario, se sienta responsablemente atañido por la misma norma que éste. Por (y en) la formación física, por la forma en que ella se alcanza y estructura se aseguran ciertas propiedades caracteriológicas. La educación física ofrece una oportunidad —y, en comparación con bastantes otras materias de enseñanza, muchas oportunidades— para que preponderen propiedades caracteriológicas buenas. El juego y el deporte pueden ser ocasión para formar cualidades buenas, pero también pueden dar aún más firmeza a otras malas. Las buenas cualidades no son algo inmanente a los ejercicios físicos que sólo haga falta apropiarse; hay que alcanzarlas

mediante el empeño propio. Y aquí tenemos el punto de articulación de lo pedagógico dentro de la educación física. Ella ha de ser una ayuda para aprender a orientarse, en la gimnasia, en el juego y en el deporte, hacia unas cualidades caracteriológicas positivas (en provecho de toda la persona).

Pestalozzi ha definido claramente tales interrelaciones. En su conferencia de Lenzburg advierte que poco valor tendría la gimnasia para el hombre si, enseñando al hijo del campesino a saltar y trepar como fiera, no lo habituara a ayudar a su madre o a enhebrar el hilo; la equitación, la danza, el esgrima y el juego se quedarían para él en un campo de existencia humana y de esfuerzo preferible al callado trabajo del padre y a la aburrida y esforzada labor con el arado⁵⁰. Sería falso partir del «brillo engañoso de unas cualidades externas aisladas»⁵¹.

¡Aquí reside, efectivamente, la cuestión fundamental de la educación física y de una educación adecuada en general. La mejor formación profesional, intelectual y física —y nadie dudaría de la necesidad de ellas— carece de sentido educativo si no va acompañada de un esfuerzo por conseguir una buena formación del carácter. La inteligencia, la capacitación profesional, la habilidad o la preparación técnicas no son el rasero para medir la actitud caracteriológica de una persona, y tanto menos lo son la salud, la habilidad física o la belleza corporal. En una época propensa a dejarse llevar por unos modelos que el cine y las revistas ilustradas se encargan de lanzar, esas cualidades son propias, más bien, para ocultar fallos caracteriológicos o incluso para que ellas mismas se arroguen la categoría de rasgos caracteriológicos.

¡Se admiten como criterio único valores como la vitalidad, la capacidad de rendimiento físico, la salud o la belleza corporal —y esto, desde luego, puede suceder, ha sucedido y sucede con demasiada frecuencia—, se abandona un orden obligatorio (en el fondo, el único pedagógicamente interesante) por otro pedagógicamente indiferente. En lugar de unos valores morales, aparecen otros colorados de tintes biológicos o estéticos. Esto no puede justificarse ante el tribunal de la educación. Un ejercicio físico que tienda sólo al desarrollo de capacidades físicas o de la belleza corporal, que, sin excluir lo «espiritual» (eso es imposible), lo neutralice al no fomentarlo expresamente, podrá servir para cimentar tanto conductas de valores superiores como conductas de valores despreciables. El hombre físicamente intacto y bien entrenado, a la hora de su conducta, puede aprovechar sus cualidades físicas en pendencias o para un estilo de vida ejemplar. En todo caso, desde el punto de vista corporal, no hay diferencias.

Por eso —en cuanto la concibamos como juego y como algo que se hace por sí mismo y por las elementales vivencias del mundo y de la vida que comporta— la educación física tiene que ser también edificación de unos principios caracteriológicos dignos. Unos principios que no sólo se mantengan lo que dure la clase de gimnasia o de juego, sino que puedan valer como base de la vida toda! Sólo cuando tales valores adquieran obligatoriedad en la voluntad entera del joven, estará éste dotado positivamente para afrontar el resto de las tareas de su vida. No significa

⁵⁰ PESTALOZZI, H., *Gesammelte Werke*, ed. por Bosshart, Dejung, Kempfer y Stettbacher, vol. 10, p. 142.

⁵¹ *Ibid.*, p. 240.

esto una «pedagogización» del juego y de los ejercicios físicos, sino poner en acción un elemento que, en cualquier caso, está contenido en ellos y es constitutivo de los mismos.

Reflexiones didácticas

El problema auténticamente didáctico de la educación física está en que, en comparación con otras materias de enseñanza, en ella pesa mucho más el aspecto de educación y formación —en el sentido amplio de los términos— que las exigencias propiamente académicas. No cabe duda de que también la educación física tiene tareas que resultan (entre otras cosas) de su estructura académica; entre ellas, el alentar una capacidad de rendimiento físico, la salud, formar el porte y el movimiento, etc. Pero a la vez cuenta con unos ámbitos formativos propios y fundamentales a través del movimiento y del juego. Ahora bien, justamente en éstos se presentan sus posibilidades pedagógicas en sentido estricto. Si no se respondiera a unas exigencias objetivas, la clase se quedaría en farfolla vacía y en pasatiempo obligatorio. En el caso de la educación física el plantearse unas tareas objetivas y el fijar su contenido es de un valor diferente al que pueda tener en otras asignaturas. Las materias de educación física no poseen en sí mismas una finalidad didáctica, como la que hay que conceder a las materias matemáticas o históricas. Por otra parte, su «acervo formativo» no es transmisible, ni existe la necesidad de pasarlo de generación en generación. Para sus fines objetivos y educativos, es relativamente indiferente cuáles sean las materias con que se consigan. Y la razón está en que las «materias formativas» de educación física se mueven a un nivel distinto que las de otras asignaturas; aquí no se cuenta con ningún axioma euclidiano ni con una tabla de multiplicar. La causa la tenemos, una vez más, en lo peculiar de la relación del hombre con su cuerpo, que repercute hasta en la didáctica. Acertadamente, con ocasión del 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultages, el grupo de trabajo de «educación física» dejó constancia de que cualquier discusión sobre problemas didácticos no sólo ponía sobre el tapete cuestiones de tipo pedagógico sino también principios previos de corte filosófico y antropológico. Añadiendo, además, que no podía ser tarea principal de la educación física «transmitir un bien cultural», sino que ella estaba obligada a un «actuar presente y vivo», cuya elección dependía, por su parte, de cuáles fueran los fines pedagógicos que se hubieran propuesto ⁵².

La múltiple problemática que se plantea a la educación física al tener que conseguir unos fines objetivos, hacer realidad unas pretensiones pedagógicas y, a la vez, mantenerse en el ámbito del juego sólo podrá solucionarse cuando todas las tareas gimnásticas no sólo sean una finalidad en sí mismas sino que estén también al servicio de la conducta del joven. Sólo así permanecerá la didáctica de la educación física dentro del terreno de la pedagogía a la vez que impedirá que se caiga en un «body-building» posiblemente estéril desde el punto de vista pedagógico.

> Tenemos, pues, que el sentido de la educación física se halla siempre en objetivos que caen fuera de la que es su finalidad inmediata: en una salud concebida

⁵² *Didaktik in der Lehrerbildung*, en «Zeitschrift für Pädagogik» 2 (1960), pp. 136 ss.

éticamente, en una estética de corte ético, en cuanto compuesta de naturalidad, coraje y belleza, y en una conducta lúdica auténtica, junto con las experiencias que ésta lleva apareadas. De acuerdo con esto, mientras más cualificados sean el juego y los ejercicios físicos, mayores serán sus posibilidades de formación, aunque la relación así establecida no sea causal. Supuesta su buena orientación educativa, no hace falta decir expresamente que en la educación física escolar las marcas tendrían más importancia que hasta ahora. Si bien es verdad que existe el peligro de que se formen así unas cualidades caracteriológicas negativas, no lo es menos que se ofrece al educador la enorme oportunidad, con tal de que él sepa actuar acertadamente, de hacer madurar las cualidades positivas aplicándolas a tareas que están por encima de lo normal en calidad y exigencias. Para ello, el juego y su compañero inseparable, el instinto recreativo, tienen que vitalizar con su savia los planes objetivos y educativos.

En este sentido, pues, tiene gran importancia el rendimiento corporal; pero aún es más importante (desde el punto de vista pedagógico) el esfuerzo que su consecución supone, el empeño exigido por el aprendizaje de unas cualidades físicas, la autodisciplina y la autosuperación, el entrenamiento y el duro trabajo, la liberación de energías recreativas mediante el juego, la danza y la gimnasia. Más importante que la capacidad gimnástica es la prestación de ayuda al camarada más débil; más importante que el buen rendimiento en el juego, es la vivencia de las reglas del juego, el atenerse todos a ellas, sin las cuales el juego «no existe». La salud y la belleza físicas no garantizan un buen carácter; eso sólo lo puede hacer el auto-dominio que se cultiva en el entrenamiento, la diligencia en cumplir las propias tareas deportivas, la actitud de limpieza conservada incluso frente al adversario sucio. Ahí están las metas decisivas de una educación física que se entienda como pedagógica y de una didáctica que busque tales metas.

La educación física como «principio» de la educación

Si se considera la educación física desde esta perspectiva, su papel formativo es amplísimo. Tiende a la educación y formación de todo el hombre, en tanto en cuanto eso es posible dentro de su propio ámbito y ateniéndose a sus propias «materias». En ese sentido, hay que entenderla como un «principio» necesario de la educación. No es mera «parte» de la educación total, como muchas veces se dice, de la que podría prescindirse sin que sufriera detrimento la totalidad, porque no encaja en una concepción de la educación como suma de partes. La educación física, aparte de sus tareas específicas como asignatura, representa una forma determinada de llevarse a cabo la formación y la educación. En cuanto a las tareas susodichas ella no se distingue para nada de las demás asignaturas, aunque tal vez pueda, en ciertos aspectos, ofrecer mejores oportunidades. Su importancia, pues, no puede entenderse como si la educación física tuviera que existir para que la educación quede redondeada y completa como un todo en el que también lo corporal tiene su parte; la educación física ha de existir porque no se puede dar una auténtica educación, basada en la naturaleza del hombre, si no tiene en cuenta lo corporal, y estaría incompleta sin la gimnasia, el juego y el deporte.

Si quiere librarse de la esterilidad que amenaza a una falsa concepción de la na-

turalidad del hombre, la educación física no puede ceñirse a lo corporal. Del mismo modo, la (llamada) educación general no puede desentenderse de las discusiones teóricas sobre lo corporal ni de la atención práctica al cuerpo, si no quiere fracasar en su empeño de ser una ayuda para la vida entera. No se estará a la altura de «la unidad de la naturaleza humana» (tanto en la educación física como en la educación general) si la educación responde a una imagen del hombre de la que se hayan borrado previamente aspectos esenciales de la misma. En este sentido hay que entender la frase de Hammelbeck de que «la educación es mucho más que educación física, pero es muy poco sin ella»⁵³.

Este reconocimiento de la educación física y de su importancia para la formación y educación del joven no tiene por qué reflejarse necesariamente en más horas de deportes. Eso no constituye más que una parte de la problemática de esta asignatura. El verdadero sentido de esta asignatura no hay que medirlo por horas de clase. En el fondo, el reconocimiento y la valoración necesaria, tan urgente, de esta materia depende de algo muy distinto: de una nueva concepción, revisada, de la educación, que se oriente de acuerdo con la naturaleza del hombre. Esa concepción nueva de la educación no se refiere a la tan proclamada «armonía» de la formación, con la que sólo se pretende negar la multivocidad y problematicidad de la naturaleza humana. Apunta a ese tipo de formación que, aun reconociendo la tensión del ser humano, no pierde de vista su verdadero objetivo, custodiar la humanidad del hombre, sino que intenta ser una ayuda para que él pueda conseguirlo por sus propios medios.

Esta humanidad del hombre es algo siempre amenazado, y las amenazas vienen de todas partes: de la relación del hombre con su cuerpo —en el que él se halla como en su casa—, de la realidad social, de su relación con la profesión y el trabajo. La amenaza proviene, por último, también de la misma humanidad, porque ella no es algo inmovible, sino que ha de ser conservada mediante opciones y decisiones constantes y, consiguientemente, corre el riesgo continuo de sucumbir ante las amenazas y convertirse en mera cosa instintiva, dejándose llevar de la corriente de necesidades verdaderas y supuestas. Pero, por otra parte, la humanidad del hombre es siempre ella misma, capaz de subsistir a las tensiones y amenazas y de ser dueña y señora suya. A eso tiende la verdadera formación, y no se comprende por qué no ha de tener cabida en ella una educación física que exceda el nivel de unos puntos y notas.

⁵³ HAMMELBECK, O., *Leibeserziehung in der Gesamterziehung*, 1961, p. 27.