

LA LÓGICA PEDAGÓGICA DE LA GIMNASIA: ENTRE LA CIENCIA Y EL ARTE GYMNASTICS PEDAGOGICAL LOGIC: BETWEEN SCIENCE AND ARTS

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (Brasil)
Facultad de Educación Física – Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) – Brasil
Grupo de Investigación en Gimnasia (FEF – UNICAMP – CNPq)
Grupo de Estudios Praxiológicos (GEP- INEFC – Lleida - España)
bortoleto@fef.unicamp.br

FECHA RECEPCIÓN: 30-11-11
FECHA ACEPTACIÓN: 8-5-12

RESUMEN¹

La gimnasia se consolida en la modernidad como una disciplina fundamental para la educación física, un campo del conocimiento que atraviesa transversalmente diferentes ámbitos de la práctica pedagógica. En esta oportunidad nos proponemos realizar un repaso crítico sobre distintos aspectos de la tradición y la historia de la gimnasia, reconociéndola como una pedagogía del cuerpo, discutiendo el desequilibrio entre la literatura y las expectativas educacionales propias de nuestros tiempos. Buscamos, además, presentar algunos de sus rasgos distintivos, por medio de un sintético análisis praxiológico, tratando a continuación de exponer algunas sugerencias para su desarrollo en el ámbito escolar, como estrategias para afrontar la crisis conceptual, referencial y pedagógica que se ha instalado en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: Gimnasia, Crítica Pedagógica; Praxiología Motriz.

ABSTRACT

The gymnastics is an essential subject for the physical education nowadays, an area of knowledge crossing transversally different scopes of pedagogical practices. We propose to develop a critical review about the tradition aspects and gymnastics history, recognizing it as pedagogy of the body, discussing the imbalances between the literature and the today educational perspectives. Besides, present some of its distinctive features by a synthetic praxeological analysis, exposing some suggestions for its development at school sphere as strategies to face the conceptual, referencial and pedagogical crises.

KEY WORDS: Gymnastics, Pedagogy Critical, Motor Praxeology.

1. Dictámenes histórico-culturales de la práctica gimnástica

La gimnasia es repetitiva, aburrida y monocórdica (según la opinión de Herbert Spencer en su obra: "Education: Intellectual, Moral, and Physical". Apleyton & Cia., NY, 1866).

El contexto histórico-cultural de las prácticas gimnásticas, juega un papel fundamental a la hora de discutir su proceso pedagógico, principalmente cuando observamos que gran parte de las situaciones de aprendizaje a las que son sometidos los estudiantes y/o deportistas siguen, todavía, el modelo clásico/tradicional, creado a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX (VIGARELLO, 2003; SOARES, 2009). Es por ello que analizaremos, aunque brevemente, algunos de los elementos contextuales que configuran la lógica pedagógica de la mayoría de las modalidades gimnásticas, especialmente aquellas que fueron deportivizadas a lo largo del siglo XX.

1.1. La gimnasia como pedagogía de los cuerpos

"A verdadeira novidade nesse início de século consiste na análise do movimento: o cálculo das forças produzidas, assim como o cálculo das velocidades e dos tempos [...]. O tema central é certamente o da eficácia mensurável, aquela traduzida pelas forças musculares, pelas velocidades e regularidades. A ginástica é instrumentalizada com a finalidade de multiplicar os números, ela se reestrutura com muita precisão para transformá-los em performances e melhorar os índices: o corpo deve produzir resultados que podem ser vistos, aferidos entre si, figuráveis no rigor de uma tabela. Surge, então, essa possibilidade totalmente nova de transpor cada performance em uma escala abstrata, possibilidade que permitirá intermináveis comparações". (VIGARELLO, 2003: 13).

¹ Agradecemos la inestimable colaboración de la Profesora Dra. Cristina López Villar, de la Universidad de A Coruña (España), a lo largo de la elaboración del presente artículo, y también de Teresa Antañón Baragán por la revisión lingüística.

Las evidencias de que el cuerpo ha sido objeto del control institucional y, por lo tanto, de la política educativa, no deja dudas, ni a los pedagogos ni a los estudiosos del tema². La educación corporal, hoy competencia de la Educación Física, ha tratado de sistematizar las técnicas corporales (en términos de MAUSS, 1974), los métodos y procedimientos de trabajo, así como una intrincada red de ideas y conceptos, de modo más o menos preciso, que posteriormente alcanzaron el espacio educativo (escuelas, clubes deportivos y, por qué no, los centros de alto rendimiento)³.

Esto sólo ha sido posible gracias al estatus que la ciencia moderna ha dado a la gimnasia a mediados del siglo XIX (LANGLADE Y LANGLADE, 1970; SOARES, 2009; BROZAS, 2003). Así, durante más de siglo y medio, se ha forjado una pedagogía de la práctica de la gimnasia, casi toda centrada en el estudio de los modos de ejecución de las distintas acciones motrices (en términos gimnásticos: de las técnicas de movimientos), buscando una enseñanza bajo un orden progresivo de dificultad (complejidad) de las acciones motrices y del análisis mecánico (fragmentación de las distintas fases de ejecución de cada acción motriz) (PIARD, 1982). Tal y como nos recuerda LEGUET (1985: 25):

"La manière classique de rendre compte d'une activité sportive est l'approche descriptive: chacun des gestes est représenté par sa description technique type; elle débouche en gymnastique sportive sur le répertoire des exercices codifiés. Les instruments d'analyse sont essentiellement la biomécanique (centre de gravité, leviers...) et le découpage chronologique en phases..."

Como articularemos más adelante, los modelos de ejecución (técnicas) varían en cada una de las modalidades gimnásticas. De hecho, la especialización de la gimnasia ha sido definida a lo largo del proceso de deportización que cada una de las modalidades ha sufrido a lo largo del siglo XX y principios del XXI, permitiendo algunas similitudes pero también diferencias en las técnicas gestuales. No se puede negar la importancia del debate acerca de la técnica para las acciones motrices gimnásticas (ya lo dijo PARLEBAS, 2001), y por consiguiente, su relevancia a la hora de elaborar las actividades que serán propuestas a los practicantes, sean novatos o expertos. No obstante, el proceso pedagógico (planificar, enseñar, evaluar, dar seguimiento, etc.) no se reduce a un análisis técnico-mecánico de los segmentos corporales, con atención exclusiva a las leyes físicas que rigen el movimiento de los cuerpos. No se puede simplificar el acto educativo hasta el punto de que los practicantes no reflexionen sobre lo que hacen, no comprendan sus acciones, no tomen conciencia de su motricidad (PARLEBAS, 2001: 254). Coincidimos con LEGUET (1985), cuando afirma que el método tradicional no es suficiente para educar las dimensiones afectivas, cognitivas y motrices, especialmente en principiantes. Además, otros muchos conocimientos (éticos, estéticos...) van a dar sentido prático y socio-educativo a los contenidos y a las competencias tratadas (DALLO, 2002), transformando este complejo proceso en un "arte pedagógico".

El análisis de la literatura especializada nos revela que la mayoría de las obras que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas modalidades gimnásticas tiene como objetivo principal el análisis técnico y la exposición de tareas motrices⁴ según su orden de complejidad (MAGAKIAN, 1976; PIARD, 1982). Permite observar además, que gran parte de las propuestas pedagógicas han sido elaboradas hace más de 30 años, bajo conceptos técnicos y pedagógicos propios de otras épocas, de modo que la operativización de la enseñanza, es decir, el trato pedagógico de los modelos de ejecución, no coincide con la realidad vivida por la Educación Física ni tampoco por las modalidades gimnásticas actuales. Como ejemplo de dicha contradicción, podemos mencionar la relación de los gimnastas con el espacio respecto al modelo técnico-pedagógico empleado para la enseñanza de la "voltereta hacia adelante": la mayoría de los manuales presentan una técnica que en su día fue desarrollada teniendo en cuenta que la ejecución se realizaba en un suelo rígido (o semi-rígido). Con todo, la gran mayoría de las prácticas gimnásticas, y esto es una necesidad más que una tendencia, utiliza colchonetas y/u otro tipo de superficies elásticas (pistas de tumbling, fast-track, practicables en suelo, etc.) que a su vez permiten a los practicantes realizar una voltereta (así como saltos mortales) sin plegar demasiado su cuerpo, sin aproximar la barbilla al pecho, lanzando la cadera (centro de masas) sobre los hombros. Vemos que la posición "agrupada" ha sido modificada en función de las características del suelo (que hoy es más elástico). Como consecuencia, tenemos un movimiento de rotación transversal (sea una voltereta o un doble salto mortal) con mayor aceleración horizontal (en el caso de la voltereta) y que permite dar continuidad (levantarse por ejemplo) con más facilidad y fluidez (BORTOLETO Y ESCALANTE, 2008). Este ejemplo nos muestra cómo es posible que una misma acción motriz y, por lo tanto una práctica en su totalidad, pueda ser enseñada bajo modelos técnicos completamente distintos, entre los cuales hay casi 40 años de avances científicos y pedagógicos. La opción por uno u otro modelo dependerá de las condiciones espaciales disponibles. Desafortunadamente, esta información no ha llegado a la gran mayoría de las clases de gimnasia, ni siquiera hace parte del debate en el seno de la formación superior.

De hecho, gran parte del conocimiento gimnástico es todavía transmitido de forma oral, fruto de la experiencia empírica y de la escasa sistematización, además de ser "patrimonio" de un reducido grupo de expertos, situación que viene generando un inmenso

²Léase la obra: FOUCAULT, Michel (1975): *Vigilar e Punir*. Editorial Vozes, Río de Janeiro.

³Es común olvidarnos de que los centros de alto rendimiento deportivo también son espacios educativos, cuyas enseñanzas se dan bajo los imperativos (valores, ética, moralidad, técnicas...) del deporte moderno de alta *performance* (Bortoleto, 2004).

⁴Tareas motrices entendidas como el proyecto teórico que podrán convertirse en Situaciones Motrices, o sea, en situaciones reales cuando son efectivamente llevadas a cabo.

abismo que separa la vanguardia pedagógica de la realidad de las escuelas o incluso de los gimnasios especializados. Es por ello, que todavía, en gran parte de las experiencias educacionales, la pedagogía de la gimnasia no ha logrado superar el modelo técnico-pedagógico tradicional que la proyectó, tanto en el escenario escolar como en el deportivo, en la primera mitad del siglo XX.

Contrariamente al escenario que acabamos de presentar, sabemos que existen distintas experiencias pedagógicas que lograron superar estas matrices teóricas, como las que proponen GERLING (1998) y RUSSEL, SCHEMBRI y KINSMAN (2009). De este modo, estrategias menos rígidas de aproximación a los conocimientos gimnásticos (circuitos, actividades distribuidas en bloques temáticos o incluso actividades que problematizan las situaciones de aprendizaje) revelan esfuerzos didácticos que merecen alcanzar el conocimiento general. Es cierto además, que muchos centros de enseñanza superior promueven, desde hace años, el debate acerca de la didáctica de las habilidades gimnásticas (sin adjetivarlas en función de los modelos propios de cada modalidad: Artística, Rítmica, Aeróbica, Acrobática,...), buscando un enfoque más amplio y global de la gimnasia (ESTAPÉ, LÓPEZ, GRANDE, 1999). Pero, nos parece, que estas propuestas siguen siendo “excepciones de la regla”.

El conservadurismo, la tradición y la militarización como elementos centrales de la pedagogía de la gimnasia

“Llegar a ser un gimnasta significa aprender progresivamente desde los diferentes elementos gimnásticos a los diferentes aparatos, de los más simples (algunos elementos de base para cada aparato) a los más complejos cada vez más acrobáticos. Se trata también, al mismo tiempo, de buscar una cierta actitud mediante una ejecución correcta y dominada con la amplitud más grande posible.” (THOMAS, FIARD, SOULARD Y CHAUTEMPS, 1997: 31).

El reconocimiento y el prestigio que la gimnasia, antes incluso de transformarse en deporte, ha recibido entre la sociedad moderna no puede ser negado. El poder de las propuestas marcial-higienistas ha creado un contexto de tradición en los modelos técnicos y en los modos/estrategias de enseñanza prácticamente impenetrable. De esta forma, el rigor y la disciplina, resquicios de su origen militar-marcial, acompañaron a la gimnasia cuando ésta ganó espacio como contenido “obligatorio o no” de la educación física moderna a mediados del siglo XIX. Esta concepción de la gimnasia fue empleada en los cursos de formación superior, y también en los gimnasios públicos y en los clubes deportivos. A pesar de las diferencias que poseen estos espacios (escuela, club deportivo, centro de entrenamiento, universidad), y de los distintos objetivos perseguidos en cada uno de ellos, fuimos testigos de cómo el modelo pedagógico basado en la reproducción y en la obediencia a los códigos gestuales estrictos se impuso de modo casi hegemónico. Quizás la pujanza del modelo deportivo, más concretamente del deporte de alto rendimiento como referente socio-educativo, en la historia reciente de la Educación Física ayude a explicar dicho fenómeno. Así, paulatinamente, el marco pedagógico de la gimnasia impuso el patrón de la eficiencia, la precisión, y la distinción por medio del resultado, características del deporte (entendido como práctica institucionalizada y reglada de competición). Luego, no debemos extrañarnos de que el estilo de enseñanza más empleado en las últimas décadas, según la clasificación de MOSSTON Y ASHWORTH (1994), sea el directivo, según pudimos constatar en parte el estudio realizado por LLAMAS, HELLÍN Y MORENO (2004), incluso en las escuelas⁵. Dicho estilo, habitual en los gimnasios de alto rendimiento como ya señalamos en otra ocasión (BORTOLETO, 2004), no debería serlo en otros espacios, especialmente en las escuelas. Eso significa que la práctica pedagógica sigue, en gran medida, fomentando la obediencia y la sumisión, ofreciendo poca o casi ninguna reflexión por parte de los alumnos/gimnastas, haciendo que la pedagogía de la gimnasia se concrete como el acto de copiar-reproducir los modelos técnicos de las acciones motrices previstos en los reglamentos deportivos.

Por otra parte, aunque tenemos constancia de una abundante producción científica acerca de la gimnasia, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días, vemos que el conservadurismo le ha imprimido un *modus operandi* casi inmutable, consolidándola como una práctica rigurosa y volcada en la fragmentación técnica (LEÓN GUZMAN, 1999), reforzando una práctica pedagógica que casi no ha sufrido cambios a lo largo del tiempo.

Aunque existan propuestas pedagógicas fundamentadas en la ludicidad, en la búsqueda del trabajo colectivo y que no limitarse a la reproducción (imitación) (MATEU, 2000), estas son comunes en contextos educativos, casi siempre cuando los responsables son pedagogos atentos a las nuevas tendencias didácticas, en las cuales la actuación activa del alumno es reconocida e deseada.

Es por ello, que la pedagogía de la gimnasia necesita de nuevos referenciales (técnicos, metodológicos, instrumentales y también en valores), buscando acercarse a las especificidades de cada uno de los espacios educativos y a los contextos en los cuales se concretiza como práctica pedagógica (BROZAS, 1999; HAUW y ROBIN, 1996). Un cambio anunciado desde hace más de cuatro décadas:

“Es obvio que la educación física, siguiendo los pasos de la Pedagogía moderna, camina – debe caminar resueltamente – por la senda de la experiencia y de las vivencias del educando. El hábito adquirido por la repetición es un sistema ya caducado, cuando

⁵En términos de Barba y Duran (1996), un método en el que encontramos una introducción directa de la técnica.

de educar se trata. Poco a poco, los viejos métodos han evolucionado y hay que hallar nuevas formas que colaboren con los principios actuales.” (HERNÁNDEZ Y MANCHON, 1972: 11)

1.3. La literatura especializada: hegemonía del modelo tecnicista y de la búsqueda de la eficiencia

“La gimnasia artística es una modalidad deportiva que requiere mucho tiempo de preparación. Ello obliga al profesor a elegir una metodología que acorte al máximo ese <<tiempo de preparación>>, no sólo desde el punto de vista de la técnica de los movimientos, sino también desde el de las condiciones físicas indispensables” (KNIRSCH, 1974: 358).



Imagen 1. Grupo Gimnástico UNICAMP (GGU) - Composición coreográfica: Piaba

El estudio de la gimnasia nos lleva a una amplia y diversificada literatura, desde la historia a la fisiología, desde la biomecánica a la pedagogía. No obstante, el análisis detenido de las obras disponibles, clásicas o no, y que todavía guían la gran mayoría de estudios académicos, incluso las tesis doctorales, indica un referencial que refleja modelos pedagógicos, metodológicos y técnicos que ya no guardan relación con las teorías actuales, especialmente si pensamos en la educación de las conductas motrices (LAGARDERA Y LAVEGA, 2004).

En el campo de la historia, estudios como el de LANGLADE Y LANGLADE (1970) no van más allá de mediados del siglo XX y no ofrecen una visión crítica de la dinámica histórica de la gimnasia, sino más bien una recopilación de hechos y sucesos (lo que no quita el mérito del trabajo). Sin embargo, la historia merece una lectura mucho más compleja⁶, y es el abordaje crítico el que nos llevará a la comprensión de las tradiciones y, consecuentemente, nos permitirá la superación de las mismas.

Desde el punto de vista procedimental, los importantísimos aportes de la escuela francesa (GOIRAND, PIARD, CARRASCO, LEGUET, HOSTAL...)⁷ y de otros estudiosos del tema (KANEKO, GAJDOS, BRIKINA, UKRAN, KNIRSCH...) fueron elaborados entre 1950 y 1980 y, en muchos aspectos, ya no pueden ser considerados como actuales, o, por lo menos, no pueden ser leídos sin una posición crítica que permita comprender los límites temporales de dicha producción. El problema es que tales referencias siguen pautando la formación inicial (los cursos superiores), y, por consiguiente, lo que es peor, continúan modelando las clases de gimnasia en muchas escuelas, clubes y universidades⁸.

⁶ En consonancia con lo que anuncia la obra de Jacques LE GOFF “Historia e Memoria” Editorial UNICAMP, 3. Ed., 2008.

⁷ Sugerimos aquí un repaso al detallado análisis: ROBIN, Jean-Francois (1996). Des savoirs de référence aux savoirs à enseigner. In ROBIN, J., HAUW, D. (1996). Activités gymniques et acrobatiques: recherches et applications. Dossiers EPS, Revue EPS, Paris. p. 8-20.

⁸ Vemos en la actualidad una creciente producción científica acerca de la gimnasia, pero poco docentes, alumnos y/o profesores tienen por hábito acceder a los artículos científicos del área. La espera por libros didácticos que traigan los avances científicos con un lenguaje asequible, por ejemplo, lleva entre 10 y 20 años, y, en algunos países (que dependen de la traducción de obras publicadas en otros idiomas), aún más.

Aunque vemos algunos esfuerzos por introducir elementos lúdicos (juegos, ...) (KNIRSCH, 1974), o estrategias menos directivas y ajustadas a las necesidades del alumnado (NUNOMURA Y TSUKAMOTO, 2009), en general la literatura especializada presenta un listado de ejercicios, organizados bajo un orden de dificultad/complejidad (a veces poco claro) que siempre apunta en dirección al modelo técnico-pedagógico anteriormente comentado y en la vertiente competitiva de la gimnasia (FRONTERA Y AQUINO, 1985). Posiblemente, esta lógica sea más presente en la Gimnasia Artística, más también puede ser vista en otras modalidades gimnásticas. Sí los referenciales apuntan hacia la dirección que acabamos de mencionar, sólo podemos esperar una tendencia en perpetuar el modelo pedagógico tecnicista. Por tanto, nos vemos ante un gran desafío: el de promover una revolución pedagógica para la gimnasia, esfuerzo que no puede ignorar la importancia de la técnica (sea la que el modelo deportivo impone u otras, como las que nos brindan las artes corporales), pero debe avanzar hacia una práctica gimnástica más amplia, diversificada y menos impositiva, que permita que cada uno de nuestros alumnos se interesen una vez más por dichas prácticas. En definitiva, una práctica más democrática.

Por supuesto existen excepciones: en Gimnasia Rítmica por ejemplo, la autora francesa LE CAMUS (1982) propone una metodología más global y reflexiva; en Acroport la obra de VERNETTA, LÓPE BEDOYA Y PANADERO (2007) merece consulta.

2. La gimnasia desde la perspectiva de la Praxiología motriz

“Frente a la visión tradicional de la Gimnasia Rítmica (GR), que hasta la fecha sólo ha sido estudiada desde ciencias no específicas de la actividad física (biomecánica, fisiología, etc.) o desde perspectivas mecanicistas que sólo contemplaban la G.R. desde el aspecto técnico, la Praxiología Motriz nos ofrece un marco teórico y los instrumentos para analizarla desde una perspectiva mucho más en consonancia con la propia especificidad de la acción motriz y, con la especificidad de la realidad competitiva (Sierra, 2000)” (SIERRA, 2011: 11).

Una vez presentado el contexto en el que la práctica de la gimnasia se encuentra inmersa, trataremos, a continuación de analizarla de modo genérico e introductorio, según las directrices que establecen los fundamentos de la praxiología motriz.

Nos parece interesante empezar por situar las diferentes modalidades gimnásticas reconocidas oficialmente por la Federación Internacional de Gimnasia (FIG) en los distintos dominios de la acción motriz, poniendo al descubierto las tendencias estructurales y los rasgos dominantes de dichas prácticas motrices. Debemos recordar que conocer estos rasgos generales, significa poseer información privilegiada a la hora de proponer cualquier tipo de intervención pedagógica, como advierten COLLARD (1998), PARLEBAS Y DUGAS (2003). A partir de la referida aproximación a la lógica interna de las prácticas gimnásticas, estaremos en condiciones de constatar si todas estas modalidades basan sus mecanismos de funcionamiento en criterios estructurales similares o, por el contrario, pertenecen a dominios de acción muy dispares y por lo tanto, generan comportamientos diferenciados en sus practicantes.

Veamos cómo cada modalidad se ubica en la taxonomía (el CAI) propuesta por PARLEBAS (2001):

Modalidad	Clasificación
Gimnasia Artística (Masculina y Femenina)	∅ CAI
Gimnasia Rítmica Individual	∅ CAI
Gimnasia Rítmica de Conjunto	C CAI
Gimnasia Aeróbic Individual	∅ CAI
Gimnasia Aeróbic (Pareja y/o Trío)	C CAI
Trampolín Acrobático Individual	∅ CAI
Trampolín Acrobático Sincronizado – Pareja*	∅ CAI
Acroport / Gimnasia Acrobática (Pareja, trío y/o cuarteto)	C CAI
Gimnasia para Todos / Gimnasia General (grupala)	C CAI

Tabla 1. Distribución de las modalidades gimnásticas deportivas en los dominios de acción de la clasificación parlebasiana de las prácticas motrices (CAI)

Como podemos observar, las modalidades gimnásticas se sitúan en dos de las ocho categorías (dominios) de la clasificación parlebasiana:

CAI (Gimnasia Artística, Rítmica Individual, Aeróbic Individual y Trampolín Acrobático individual): dominio de las prácticas psicomotrices, es decir, caracterizadas por la ausencia de interacción motriz, en un medio estable (Parlebas, 1988; 2001). En el caso particular del trampolín acrobático en la modalidad sincronizada (pareja), podríamos ubicarlo dentro del subdominio de las prácticas psicomotrices-comotrices de participación simultánea pero sin comunicación directa y/o esencial.

CAI (Gimnasia Rítmica de Conjunto, Aeróbic en Pareja, Acrosport y Gimnasia para Todos): dominio de las prácticas sociomotrices en un medio estable. Estas modalidades pueden ser ubicadas en el subdominio de las prácticas sociomotrices-cooperativas dado que la naturaleza de las interacciones motrices (comunicación directa y esencial) son siempre de carácter cooperativo (colaborativo).

De acuerdo con LAVEGA (1995), cualquier estudio que pretenda desvelar la lógica interna, es decir, los mecanismos de funcionamiento de una práctica motriz, tendrá que orientar sus esfuerzos a hacer comprensible su tendencia estructural y los procesos y mecanismos de acción dominantes de la clase, grupo o dominio a la que pertenece.

Las prácticas psicomotrices que se realizan en un medio estable se caracterizan por ejecutarse de forma individual, sin la presencia de compañeros y/o adversarios y, por lo tanto, sin interacción motriz directa y/o esencial. En estas circunstancias, la lógica dominante de estas prácticas motrices orienta a los protagonistas a solucionar problemas asociados a aspectos como la reproducción de automatismos o estereotipos motores, el máximo control del propio cuerpo y una óptima dosificación del esfuerzo físico (LAGARDERA Y LAVEGA, 2004). Las situaciones motrices no presentan cambios, imprevistos ni modificación de las condiciones de práctica, circunstancia que justifica que los gimnastas tiendan a protagonizar un conjunto de acciones motrices muy similar (PARLEBAS, 2001). Tanto el criterio de interacción motriz como la relación con el espacio permiten indicar, en términos de la Teoría de los Juegos⁹ y de la Teoría de la Información, que estamos ante una práctica de información completa y perfecta (COLLARD, 1997; MARTÍNEZ, 2002; PARLEBAS, 2001), en la que no existe incertidumbre informacional procedente de la relación con compañeros o adversarios, ni tampoco de la relación con el espacio. De este modo, el gimnasta conoce (o puede llegar a conocer) todas las condiciones y opciones de juego antes de intervenir y, además, estas se van a mantener estables durante toda la intervención.

Atendiendo a estas consideraciones teóricas que se deducen de aplicar los fundamentos de la praxiología motriz, el proceso de enseñanza de la gimnasia tendría que atender a los siguientes procesos o mecanismos de funcionamiento:

Reproducción e imitación de estereotipos motores (modelos técnicos o modos de ejecución) (MOREIRA Y PEIXOTO, 2004; COLLARD, 1998; DURING EN LAGARDERA Y LAVEGA et al, 2004);

Ausencia de improvisación (anticipación y/o adaptación motriz), ya que los comportamientos y las respuestas motrices están pre-programados (LAVEGA, 2000; PARLEBAS, 2001: p.163);

Ofrecer un espacio estandarizado y situaciones que ayuden en el desarrollo de un tiempo rítmico en las acciones motrices;

La ejecución de las acciones motrices deben obedecer a modelos predeterminados con la mayor fidelidad posible, conforme establecen los reglamentos de cada modalidad (SMOLEUSKIY Y GAVERDOUSKIY, 1991; SIERRA, 2011);

Las acciones motrices se encadenan formando verdaderos algoritmos motores, popularmente conocidos como ejercicios gimnásticos (PARLEBAS, 2001; THOMAS, FIARD, SOULARD Y CHAUTEMPS, 1997);

El entrenamiento para la competición suele ser intenso, con elevado consumo energético, basado en la repetición de acciones motrices concretas, y se prolonga durante muchos años (BLANC, 1998; MAGAKIAN, 1976; ARKAEV Y SUCHILIN, 2004);

La eficacia deportiva se obtiene a través de la automatización de las acciones motrices y de la constancia en su ejecución y, especialmente, de escoger qué acciones motrices¹⁰ son más adecuadas a cada gimnasta (MAGAKIAN, 1976; LEGUET, 1985; PARLEBAS, 2003; DURING EN LAGARDERA Y LAVEGA, 2004).

⁹Autores como LÜCHEN Y WEIS (1976) también han recogido las aportaciones de la Teoría de los Juegos en sus análisis del deporte.

¹⁰Si consideramos las acciones motrices descritas en los Códigos de Puntuación (en cada una de las modalidades) y algunas que ni siquiera aparecen en dichos documentos, tendríamos centenas, y en algunas modalidades como la GA miles de posibilidades. Así pues, si hablamos de deporte y por lo tanto de la búsqueda de resultados competitivos, el entrenador tendrá que escoger muy bien las acciones que cada gimnasta irá a entrenar, según las características de cada uno de ellos.



Imagen 2. Grupo Gimnástico UNICAMP (GGU) - Composición coreográfica: Formas y sonidos

2.1. La gimnasia como una situación motriz expresiva

Tal y como sugieren MATEU Y BORTOLETO (2005; 2011), así como PARLEBAS (2003), podemos profundar un nivel más en esta taxonomía praxiológica localizando la Gimnasia en el subdominio de las situaciones motrices expresivas (SME). Las prácticas, deportivas o no, que pertenecen a este subdominio incorporan a su desarrollo práxico elementos simbólicos, estéticos o, lo que es lo mismo, un componente expresivo definido por sus objetivos motores. Hay que reconocer que, dentro de la escala de subjetividad que pueden llegar a tener las prácticas motrices expresivas, la gimnasia deportiva se sitúa en el extremo “más objetivo” con una carga subjetiva y expresiva mínima (BORTOLETO, 2000), con predominio de los objetivos deportivos según determina el reglamento, más concretamente el código de puntuación de cada una de las modalidades gimnásticas (BORTOLETO, 2004). En el otro extremo de la escala estarían las prácticas artísticas “más subjetivas”, como por ejemplo, la mayor parte de las modalidades de danza o de circo no deportivizadas. Quizás, la GPT sería la práctica gimnástica más subjetiva (y por lo tanto, que permite mayor libertad expresiva), una vez que su desarrollo no obedece a un código gestual, o mejor dicho, a modelos de ejecución (patrones técnicos) estrictos. Además, es una práctica que en general tiende a mostrar su producto, en espectáculos públicos, como es el caso de los festivales gimnásticos, por tanto, la expresividad (tanto en su función poética como en la referencial) adquiere gran importancia sea en la valoración de los aspectos técnicos como de los artísticos (BORTOLETO Y MATEU, 2005).

Un rasgo constitutivo que permite asociar esta dimensión subjetiva-expresiva a la gimnasia, en particular a las modalidades competitivas, reside en el modo de evaluación. En los deportes gimnásticos la comparación de los resultados se produce a partir de una evaluación de carácter subjetivo, por medio de la cual se evalúa el proceso de ejecución de las acciones motrices (PARLEBAS, 2003; BORTOLETO, 2008; SIERRA, 2011). Pese a la naturaleza subjetiva de la evaluación, como señala LANGSLEY (1996), el reglamento establece un conjunto de normas y reglas que pretenden precisar al máximo este proceso haciéndolo lo más objetivo posible y minimizando así las dudas respecto a la parcialidad del juicio, aunque eso nunca será del todo posible (SANTE-MARIE, 1996).

Por otro lado, debemos entender que la evaluación en la práctica educativa de la gimnasia no puede tener en consideración los criterios deportivos, una vez que son contexto muy distintos. Luego habrá una lógica evaluativa distinta para cada situación.

2.2. El criterio informacional: la relación entre los gimnastas

La complejidad de la información puede, y debe, ser observada a la hora de elaborar las propuestas pedagógicas. Como vimos, la tradición “dice” que debemos empezar de lo más simple hacia lo más complejo. Pero, ¿cómo se puede determinar qué es simple y qué es complejo? Veamos como la praxiología motriz nos puede ayudar en esto.

La Gimnasia Artística y la de Trampolín, por ejemplo, tienen en la “relación del sujeto (gimnasta) con el espacio”, su rasgo fundamental, una vez que no prevén la relación entre gimnastas (THOMAS, FIARD, SOULARD Y CHAUTEMPS, 1997). Así pues, desde un principio, profesores y entrenadores tratarán de hacer a sus alumnos/gimnastas cambiar esta relación cada vez más estable y precisa, por medio de la repetición y estabilización de sus acciones motrices (automatización). Por ello, son prácticas que proyectan un proceso de enseñanza-aprendizaje predominantemente sobre situaciones motrices psicomotrices (individualizadas),

con raros momentos en que las ayudas deben ser empleadas¹¹. Por lo tanto, el fomento del auto-control y de la autonomía será fundamental (BORTOLETO, 2004).

Por otra parte, la Gimnasia Rítmica <individual>, establece una lógica en la que el/la gimnasta debe, además de dominar la relación de su cuerpo (sus acciones motrices) con el suelo (tapiz), tener en cuenta el manejo de un objeto (relación sujeto – espacio – material), lo que supondrá una situación más compleja desde el punto de vista informacional. En palabras de BARBA y DURAN (1996: 20):

"La gimnasia rítmica deportiva es una actividad que privilegia la relación cuerpo-aparato y que puede contribuir a mejorar, de forma importante, los aspectos psicomotrices".

Eso explica, por ejemplo, la necesidad de realizar la iniciación a esta modalidad, sin el empleo de objetos (implementos u objetos), conocida como "gimnasia rítmica a manos libres" (LE CAMUS, 1982; MENDIZÁBAL y MENDIZÁBAL, 1985). En este momento, se tratará de avanzar en el dominio del cuerpo y de las acciones motrices codificadas en el reglamento deportivo, buscando su estabilización, para luego, añadir el implemento a la acción. Por fin, todo este proceso debe incorporar desde el principio los elementos rítmicos (en general procedentes del acompañamiento musical) y estéticos característicos de la modalidad. A continuación, tenemos la Gimnasia Acrobática (Acrosport) y la Gimnasia Aeróbica (en parejas, en tríos o en cuartetos). En dichas prácticas, la actividad se desarrolla de modo sociomotriz, lo que sugiere una experiencia previa en el dominio psicomotriz para que la interacción (relación entre los gimnastas - sociomotricidad) ocurra con la precisión (comunicación motriz) deseada (VERNETTA, LÓPEZ BEDOYA y PANADERO, 2007). En el caso de que los gimnastas no dominen las acciones básicas (las que necesitarán para actuar en conjunto) la relación tiende a evidenciar sus fallos personales y potenciarlos al sumarse a los problemas individuales (si un gimnasta no sabe la posición corporal más adecuada para una posición de equilibrio, no podrá ayudar a otro al que apoya en una figura, construida por ejemplo, entre dos o tres personas. Así pues, la relación entre dos o más protagonistas se hace más compleja (cuando más sujetos involucrados más informaciones deberán ser gestionadas) si comparamos con las modalidades psicomotrices que destacan la <<relación solo con el espacio; o relación con el espacio y el material>>. Consecuentemente, esta práctica debería, al menos desde el punto de vista informacional, preceder a otra práctica gimnástica que permita el dominio psicomotor (como la Gimnasia Artística) específicamente en los ejercicios de suelo. No podemos olvidar que estas últimas prácticas, tienen en su naturaleza, la relación entre los gimnastas su rasgo más significativo, con consecuencias en las acciones y actitudes muy distintas (por ejemplo: la responsabilidad, la confianza, la comunicación entre los gimnastas).

A continuación tendríamos la Gimnasia Rítmica de conjunto, que suma todas las relaciones anteriores (con el espacio, con los implementos y con los compañeros), constituyéndose como la más compleja, desde el punto de vista informacional, entre las modalidades de competición, tal y como señala SIERRA (2011). Es por ello que los países más desarrollados poseen programas diferenciados para la formación y el entrenamiento de la GR individual y la GR de conjunto (LISITSKAYA, 1985; JEMNI, 2011).

Considerando la relación sociomotriz que caracteriza a esta modalidad, tanto desde el punto de vista didáctico como de la práctica, observaremos el desarrollo de elementos gimnásticos (habilidades) colectivas similares a las del Acrosport. El diálogo entre modalidades de una misma lógica es fundamental para la acción pedagógica y para el desarrollo de la modalidad (THOMAS, FIARD, SOULARD y CHAUTEUPS, 1997).

Finalizando, y quizás sintetizando todo el conocimiento gimnástico, tenemos una forma de expresión de la gimnasia moderna, la denominada Gimnasia para Todos – GPT (hasta hace poco denominada como Gimnasia General o Gimnasia de Grupos). En este tipo de actividad demostrativa (no-competitiva) todas las relaciones son posibles, por separado o a la vez, por eso, cuanto más amplio es el conocimiento gimnástico y el dominio de las diferentes relaciones, más posibilidades de acción tendremos, y por lo tanto, una mayor riqueza motriz podrá ser explotada en las composiciones (coreografías). Pero esto dependerá de un proceso de creación donde la elaboración cooperativa y democrática, pondrá en valor la potencialidad de cada sujeto, buscando que el producto final (la composición) sintetice de modo creativo y expresivo todo el conocimiento gimnástico del grupo, exponiendo las potencialidades individuales y colectivas en favor del espectáculo (AYOUB, 2007; BORTOLETO Y MATEU, 2005).

En este sentido, la GPT es entre las modalidades gimnásticas, la que sugiere una intervención colectiva sin limitar/definir la cantidad de practicantes, transformando dicha práctica en un proceso complejo desde el punto de vista informacional. Lo que significa que la comunicación de naturaleza cooperativa (colaborativa) gana protagonismo, superando incluso los códigos gestuales, una vez que dicha modalidad no es reglada por un código de puntuación (es una modalidad participativa, demostrativa, no competitiva), según destaca AYOUB (2007). Así pues, las composiciones pueden o no incluir acciones motrices de las más variadas prácticas corporales (gimnásticas o no), se pueden usar o no implementos (aparatos) de manipulación tradicionales y/o alternativos, con acompañamiento musical (rítmico), poniendo especial cuidado en la creatividad, la diversidad, el impacto estético y la ludicidad,

¹¹El uso o no de las ayudas, y su frecuencia es uno de los dilemas más comunes de la pedagogía de la gimnasia. Unos defienden las ayudas entre alumnos como un modo de cooperación y formación humana (responsabilidad, etc.) (LLAMAS, L.; HELLÍN, G. y MORENO, 2004), otros discuten la necesidad de capacitar a los que ayudan para que no entorpezcan el proceso de aprendizaje (ARAUJO, 2003). Otros, con todo, afirman que las ayudas deben ser escasas y solamente cuando sean extremadamente necesarias (SMOLEUSKIY Y GAVERDOUSKIY, 1991).

características minimizadas en las demás modalidades gimnásticas (deportivizadas – institucionalizadas). Aún más importante para el pedagogo, y la praxiología motriz es clara en este aspecto, es que cuanto mayor sea el número de practicantes involucrados en una composición coreográfica, más simple serán las acciones motrices a ejecutar. Una lógica que promueve el “colectivo” en detrimento de lo “individual” condición que muchas propuestas pedagógicas ignoran, especialmente en la educación física escolar. Por tanto, queda claro, desde el análisis praxiológico, que este tipo de práctica debería ser desarrollada en los espacios educativos, pero la tradición y hegemonía de los deportes gimnásticos de competición, en especial los que forman parte del programa olímpico (especialmente GA y GR), oscurecen otras posibilidades de llevar la gimnasia a los espacios educativos. Diversidad gimnástica que los grandes festivales nos brindan (Blume en España, la Gymnaestrada Mundial por ejemplo), muestran que la gimnasia es mucho más rica en diversidad, en técnicas, en estéticas, en aparatos, en ludicidad, de lo que estamos habituados a observar. Incluso las formas más simples de movimiento, denominada por NAVAS (1999) como “Gimnasia Natural” (posiblemente haciendo alusión al método elaborado por el francés Georges Hébert, SOARES, 2003) puede ser un excelente contenido para que los profesores de educación física desarrollen, no sólo durante la iniciación, sino también para cualquiera que desee hacer gimnasia. Quizás, esta sea la aproximación que Leguet quiso hacer al proponer que los fundamentos de las acciones motrices gimnásticas estuvieran en los esquemas (habilidades) básicos.

Nos parece que no es necesario seguir de modo estricto la “secuencia de complejidad” de las prácticas gimnásticas que hemos analizado, no obstante, al tenerla en cuenta podremos planificar con mayor fundamentación y rigor nuestras decisiones pedagógicas. Por otra parte, al conocer la existencia de una gran variedad de lógicas internas entre las diferentes modalidades gimnásticas, significa que también tendremos que ofrecer esta variedad a nuestros alumnos.



Imagen 3. Grupo Gimnástico UNICAMP (GGU) - Composición coreográfica: Mini-trampolín

2.3. El análisis del espacio y sus consecuencias

El análisis histórico del espacio de práctica nos revela que durante la segunda mitad del siglo XX, y más frecuentemente a partir de la década de 1990, el uso de superficies elásticas, especialmente en las modalidades gimnásticas que incluyen acciones motrices acrobáticas, como la GA, ha revolucionado los conceptos y parámetros técnicos, así como las metodologías de entrenamiento.

Las superficies elásticas (SpE) constituyen a día de hoy, un recurso imprescindible para la enseñanza de la gimnasia, acercando la tecnología de los trampolines elásticos y fosos de espuma por ejemplo, a la realidad pedagógica, desde las clases para principiantes hasta el alto rendimiento (BORTOLETO, 2004). Diferentes investigaciones han puesto de relieve la importancia de las SpE, sea como medio “facilitador” para la enseñanza de las acciones motrices gimnásticas, o como herramienta para prolongar la carrera deportiva en función de la disminución del impacto repetido, característico del entrenamiento gimnástico. Otro ejemplo podría ser la importancia de las SpE empleadas en la fase de aterrizaje, como el foso de espuma y/o las colchonetas de espuma o aire. Cuando disponemos de una superficie de llegada más flexible, podemos concentrar mayor atención en otras fases de la acción realizada (especialmente en la fase de despliegue (take-off) y en la fase aérea. Tendremos además, más tiempo para percibir la dinámica de la acción, y también la posibilidad de realizar un número mucho mayor de repeticiones con menor desgaste corporal, formalizando así un proceso de automatización y perfeccionamiento más efectivo. Por consiguiente, logramos disminuir las lesiones propias de recepciones mal ejecutadas o del exceso de impacto en los procesos de aterrizaje.

Es cierto que la gran mayoría de los tratados gimnásticos, como el de KNIRSCH (1985), hablan del aporte de dicha tecnología, aunque dedican poco o casi nada a estudiar los posibles usos de la misma. En Gimnasia Artística, por ejemplo, el Trampolín está considerado el séptimo aparato en masculina y el quinto en femenina, tal y como señalan SMOLEUSKIY y GAVERDOUSKIY (1991). En palabras de RAMIREZ (2010: 159):

“De nombreuses activités utilisent le trampoline comme outil pédagogique d’une aide très précieuse. C’est ce paramètre pédagogique qui nous intéresse ici [...]. En résumé nous pouvons dire qu’il est utilisé par toutes les activités acrobatiques.”

De la misma manera, el uso de superficies elásticas para la fase de recepción (aterrizaje) es, en la actualidad, una obligación si hablamos de entrenamiento deportivo de alto rendimiento (RAMIREZ, 2010: p.177-180).

En definitiva, el análisis más detenido de los aparatos (espacios) gimnásticos, especialmente si observamos su evolución tecnológica y morfológica (OLIVEIRA y BORTOLETO, 2011), indica que hay una tendencia a que los espacios de entrenamiento y competición, utilicen superficies cada vez más elásticas, facilitando el aprendizaje además de hacer el proceso más seguro. Con tantas evidencias, sea por medio de la observación empírica o mediante las investigaciones científicas, nos parece que una vez más dejamos de ver lo que hay que ver, que el estudio profundo de la “lógica interna” de las prácticas, nos permite conocer los rasgos estructurales de mayor relevancia, y que luego influyen con más contundencia en el proceso de planificación-organización del proceso pedagógico, sea donde sea, en todos los niveles de práctica.

La verdad es que pocos son los profesores y entrenadores que se han dedicado a estudiar estas relaciones, o incluso, las transferencias que las SpE permiten respecto al amplio repertorio de acciones motrices gimnásticas (POZZO y STUDENY, 1987; MOREIRA y PEIXOTO, 2004; COLLARD, OBOEUF, AHMALDS, 2007; JUNYENT y MONTILLA, 1997).

Aún sobre el espacio, vemos en la literatura numerosos estudios que proponen la adaptación del espacio, especialmente en el caso de la Gimnasia Artística, para facilitar la enseñanza en las fases iniciales (tal y como propone GERLING, 2008). Dicho de otra forma, proponen acercar las dimensiones o modificar los “aparatos tradicionales y/o oficiales” al nivel y a las condiciones de los practicantes (por ejemplo, BORTOLETO, 2008). En el caso de niños pequeños, disminuyendo la altura de la barra fija por ejemplo. Así, cualquier decisión en este sentido, significa praxiológicamente hablando, disminuir la cantidad de información que el practicante tendrá que asimilar o gestionar para poder llevar a cabo las acciones motrices que le están enseñando. Esto es, simplificar la práctica sin cambiar su lógica interna. Así pues, cuando la altura deja de ser un problema, las clases tienden a funcionar mejor¹². Utilizando el ejemplo anterior de la barra fija, al poner la barra más baja estamos disminuyendo la necesidad de lectura de la altura (y las preocupaciones – influencia emocional), facilitando la entrada y la salida del aparato. Luego, podríamos decir que también ganaríamos en términos de economía de energía (del aprendiz y del profesor), además de proponer un desafío pedagógico cercano a las posibilidades del alumnado. Este tipo de estrategia facilitadora en la iniciación gimnástica también es aplicable a la Gimnasia Rítmica, modalidad que hace tiempo modifica el peso y tamaño de los aparatos en función de las características del debutante (o de la categoría en el contexto deportivo).

En definitiva, como destacamos en los últimos apartados, cada una de las modalidades gimnásticas evidencia un (o a veces más) tipo de relaciones sistémicas, dicho de otra forma, entre dos o más componentes del sistema. El análisis de estas relaciones (de estos rasgos más significativos de sus lógicas internas), nos permitirá comprender las diferencias, incluso de complejidad informacional (aquí remitimos a la Teoría de la Información), y por lo tanto, tendremos mejores argumentos para organizar la enseñanza de las mismas según un orden más objetivo de complejidad. O, en el caso contrario, continuaremos enseñando dichas modalidades según el criterio de “tradición histórica / proximidad cultural” en el que cada profesional enseña lo que quiere o lo que conoce, y no las prácticas según las necesidades de los practicantes ni tan poco teniendo en cuenta la diversidad gimnástica.

3. La gimnasia en el ámbito escolar: apuntes pedagógicos

“O reconhecimento da ginástica como um dos conteúdos da educação física escolar, ou seja, como conhecimento a ser estudado na escola, é legítimo, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 77) “[...] na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas” (AYOUB, 2007: pp. 84).

Desde hace décadas y, lamentablemente, hasta la actualidad, la educación física sufre con el imperialismo del modelo técnico-deportivo, como hemos recalado una y otra vez a lo largo de este texto. En consecuencia, la gran mayoría de las experiencias gimnásticas en las escuelas ofrecen actividades que reproducen de modo estricto los códigos (gestuales, comportamentales,

¹²La modificación de uno o más elementos del sistema praxiológico (espacio, tiempo, objetos, etc.) de modo a adecuar la situación a las posibilidades de los alumnos, a motivarles, a generar nuevos aprendizajes, entre otras consecuencias, consiste en la actividad central del pedagogo.

éticos, de reglamentación ...) propios del deporte de rendimiento. Pasamos así, demasiado tiempo matizando dichos códigos, con poca o casi ninguna atención al sujeto en acción, a sus conductas motrices.

Modalidades como la Gimnasia Artística, la Gimnasia Rítmica, y más recientemente el AcroSport y el Aeróbic, fueron las que lograron una mayor aceptación en el espacio escolar. Desafortunadamente, hoy en día estas prácticas son cada vez más frecuentes como actividades extraescolares.

No obstante, considerando las pocas horas semanales y la gran diversidad de contenidos que la educación física dispone, nos parece más inteligente enseñar los fundamentos de la gestualidad gimnástica (posición defendida por LEGUET, 1985 desde hace mucho tiempo y pocas veces comprendida), sin determinar por anticipado, cuál será la o las modalidades que nuestros alumnos deben practicar. O sea, creemos que la escuela no precisaría adjetivar la gimnasia (artística, rítmica ...), si la lógica interna de ellas nos dice que se trata de prácticas similares. Con esto además, disminuiríamos la fuerza de los prejuicios asociados a la gimnasia de competición, tales como que la Gimnasia Artística interrumpe el proceso de crecimiento, o que la Gimnasia Rítmica es una práctica únicamente femenina¹³. Dicho de otra forma, proponemos una "alfabetización gimnástica", como objetivo principal, para que luego los alumnos puedan utilizar estos conocimientos de la manera que más les interese.

También deberá ser un punto de inflexión entre todos los profesionales la ya consolidada idea de que la práctica pedagógica debe iniciarse por la enseñanza de las habilidades codificadas (cerradas). Nos parece más interesante crear situaciones pedagógicas que propicien la exploración del cuerpo y sus posibilidades motrices, en una constante búsqueda de la motricidad inteligente y creativa, centrada en el desarrollo de las conductas motrices (COLLARD, 2007).

No menos importante, será alentar la motricidad elemental, casi-espontánea, o poco codificada por los patrones culturales (especialmente los deportivos), fomentando en los niños y niñas acciones como correr, saltar, girar, lanzar, subir, bajar etc., viviendo su cuerpo de la mejor y más amplia manera posible. Eso ya nos permitiría avanzar mucho en los cursos superiores, lugar donde recibimos personas interesadas en estudiar las prácticas motrices (juegos, deportes ...) pero que, con más frecuencia de la deseada, no saben ni siquiera correr o realizar saltos básicos. O sea, nuestro desafío de formar y capacitar profesionales que no han vivido su cuerpo en toda su potencialidad, se hace mucho más difícil y penoso (para todos). Quizás sea por eso, que la educación física se esté decantando tanto hacia el estudio de los aspectos exteriores, con base en ciencias que no estudian y, por lo tanto ignoran muchas veces, la experiencia práctica (sensible) tan preciosa en nuestro campo de trabajo y estudio, y, cuando la consideran lo hacen sin criterios científicos más bien apoyada en la tradición¹⁴.

4. Consideraciones finales: la Gimnasia para Todos y su invisibilidad pedagógica

"Gymnastics for All offers a variety of activities suitable for all genders, age groups, abilities, and cultural backgrounds. Gymnastics for All activities contribute to personal health, fitness and well being – physical, social, intellectual and psychological. The focus of Gymnastics for All activities is Fun, Fitness, Fundamentals, and Friendship and can involve: Gymnastics with or without apparatus; Gymnastics & Dance. Gymnastics for All offers aesthetic experiences in movement for participants and spectators while providing the opportunity to focus on items that are of particular interest in a national and cultural context." (FIG, 2009: 3).

Las reflexiones expuestas a lo largo de este artículo, nos permiten decir que una de las modalidades más interesantes de la gimnasia, especialmente en el campo educativo, es la denominada Gimnasia para Todos (o Gimnasia General hasta hace poco tiempo), pero que lamentablemente está todavía poco desarrollada¹⁵ en algunos países, en gran medida por desconocimiento! Debemos

¹³Una explicación a la presencia de dichos prejuicios es la falta de información, o la información distorsionada ofrecida por los medios. Es por ello que debemos acercarnos a las evidencias científicas que evidencian que la práctica de la GA, incluso en el alto rendimiento, no interrumpe el proceso de crecimiento, o que la GR también es una práctica masculina, como magistralmente nos enseñan grupos japoneses como el "Grupo de la Aomori University", pocas veces nos atrevemos a debatir temas como estos junto a nuestros alumnos, ayudando a la cristalización de los prejuicios. Sobre estos temas sugerimos la lectura de los siguientes artículos: CHIMOT, Caroline; LOUVEAU, Catherine (2010). Becoming a man while playing a female sport: The construction of masculine identity in boys doing rhythmic gymnastics. *International Review for the Sociology of Sport*, 45: 436. <http://irs.sagepub.com/content/45/4/436.full.pdf+html> ; FERREIRA, FILHO, Raul Alves; NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz (2006). Ginástica artística e estatura: mitos e verdades na sociedade brasileira. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(2):21-31. <http://www3.mackenzie.br/revista/index.php/remef/article/viewFile/1289/994> .

¹⁴ Cabe destacar que la "tradicición" debería ser entendida como todo aquello que queda, que se repite y por lo tanto es recreado cada vez que es llevado a cabo. Una tradición no puede ser tan rígida al punto de impedir los cambios, los avances, sino más bien al contrario. Quizás las palabras de Peter Brook (El espacio vacío. Barcelona: Ediciones Península, 1968: p.15-16), acerca del actor (teatro) nos ayude: "Las verdaderas antigüedades han desaparecido y sólo sobreviven algunas imitaciones bajo formas de actores tradicionales, que continúan interpretando al estilo tradicional, inspirándose no en fuentes reales, sino en fuentes imaginativas, como puede ser el recuerdo de la voz de un actor más viejo, que, a su vez, recordaba el estilo interpretativo de algún predecesor". Así pues, la constante en la tradición debería ser el cambio, la actualización.

¹⁵No podemos olvidar que en los festivales gimnásticos muchos grupos se presentan como de "gimnasia para todos", con todo, son en realidad grupos que practican GA, GR, AcroSport de modo recreativo, bajo el modelo deportivo (una persona toma todas las decisiones, prepara la

señalar que otras modalidades gimnásticas (deportivas o no) no fueron tratadas en este trabajo por motivo de los límites propios de un artículo, lo que no significa que las desconocemos o que no merecen nuestra atención, como por ejemplo la Gimnasia Estética de Grupo o el Euroteam

Hemos visto hasta aquí que el énfasis de la pedagogía gimnástica sigue orientado hacia las modalidades deportivas (y, por consiguiente, en sus modelos técnicos-metodológicos), posiblemente por la tradición deportivizada de la formación superior en Educación Física y por la importancia que los medios dan principalmente a las modalidades olímpicas.

Con todo, la práctica de la GPT nos marca un rumbo opuesto a las modalidades deportivas, esto es: su naturaleza sociomotriz (colaborativa), fundada en el trabajo colectivo, que promueve el respeto a la diversidad técnica-estética, aproximando la gimnasia al arte, fomentando así la creatividad a partir de una lógica informal, no controlada por un Código de Puntuación, en la cual las variables situacionales (de la lógica interna: tiempo, espacio, materiales) son flexibles y dinámicas, adecuándose de modo más cercano a la realidad escolar. Con esta posibilidad, vemos aparecer una alternativa gimnástica para el modelo tradicional, donde raramente escapamos del imperialismo del CP y de los modelos técnicos estrictos, cuyo dominio depende de una dedicación en general imposible y no coherente con el objetivo de la intervención pedagógica en el ámbito educacional.

Vemos además, en la GPT, un maravilloso campo de trabajo para el desarrollo de las competencias transversales, como las actitudes y valores, constituyéndose en una verdadera posibilidad de formación humana, es decir, en la modificación profunda de las conductas motrices de los practicantes.

Por tanto, es la práctica que más flexibiliza los códigos estrictos de la gimnasia deportiva, al mismo tiempo que busca acercarse al arte, condición fundamental para la educación física, como señalan MATEU, 2010 y SOARES (2006).

Una prueba factible de lo que acabamos de comentar, son los macro-festivales de gimnasia (Blume – España; Del Sole – Italia; Landstavne – Dinamarca; Turnfest – Alemania; Slet – República Checa, etc). Estos eventos, algunos con tradición secular, muestran la fuerza que la práctica que la gimnasia puede tener para la formación de las futuras generaciones de practicantes, con visibles impactos en la disciplina, en el trabajo voluntario-colaborativo inter-generacional, en la diversidad estética y también en la promoción de un estilo de vida saludable y sostenible¹⁶, por medio de prácticas colectivas. En definitiva, vemos que sí tenemos opciones al modelo deportivista de la gimnasia, aunque todavía estamos lejos de reconocer sus prestaciones y de romper con su hegemonía, incluso en el campo de la gimnasia (BORTOLETO y MATEU, 2005).

En definitiva, parece que la rigidez y, sobretodo, la “casi” ausencia de las capacidades reflexivas (PARLEBAS, 2001: 91) en las prácticas gimnásticas se han convertido en el paradigma pedagógico hegemónico. De este modo, profesores y entrenadores han dejado de crear, de dudar, de innovar, rindiéndose a la tradición marcial que dió inicio a la práctica de la gimnasia en la modernidad. Por ello trabajamos para la superación (y no la negación) del modelo técnico-mecánico (biomecánico), que hace mucho tiempo ronda las clases de gimnasia, como afirma PARLEBAS (2001: 117):

“Hasta 1960 aproximadamente, las gimnasias denominadas científicas (es decir, de prescripción médica) fundaban su práctica en un análisis anatómico asombrosamente estático. Las gimnasias llamadas “constructiva”, “sueca”, morfoestática”, “de mantenimiento” y “correctiva” se referían esencialmente a los principios de las máquinas simples, como los de descomposición de los movimientos, utilización de pesos adicionales, localización de las movilizaciones segmentarias, complejidad progresiva de los ejercicios incrementando las palancas, etc.

Finalmente, sea por medio de la GPT, o de cualquier otra práctica gimnástica, no podemos padecer las mismas críticas que Herbert Spencer hizo con respecto a la gimnasia a finales del siglo XIX, estando en los principios del XXI, mencionadas justo al principio de este manuscrito. Dicho de otro modo, necesitamos de una práctica pedagógica para la gimnasia acorde con nuestro tiempo y, por lo tanto, con las expectativas contemporáneas de la Educación Física. Y eso, sólo podemos hacerlo nosotros, como expertos en la temática.

coreografía, direccional en entrenamiento, etc.). No basta entrenar juntos para realizar una práctica colectiva (o mejor, sociomotriz). Pero esto es asunto para otra ocasión.

¹⁶Me parece importante observar que algunos países tienen todavía, en las prácticas gimnásticas, su mayor aliado hacia la promoción de la actividad físico-deportiva. La verdad es que muchos han logrado valorar más la gimnasia no competitiva (léase Dinamarca, Noruega, Suiza, ...) manteniendo su cultura gimnástica operante en casi todos los espacios sociales (escuelas, clubes, ...) y garantizando una práctica continuada y regular, aspectos fundamentales para un aprendizaje de calidad. El DTB (Deutscher Turner-Bund), por ejemplo, tiene casi 5 millones de asociados practicantes de gimnasia, y la gran mayoría jamás participó de una competición gimnástica. O sea, otros modelos son posible y reales, y no están tan distantes! Sólo se aprende a jugar practicando, y practicando mucho, y está práctica continuada sólo ocurre cuando hay interés y motivación, cuando la ludicidad permanece presente, a pesar, del rigor y la búsqueda constante por la técnica.

Referencias

- ARAUJO, Carlos (2003): Manual de ayudas en Gimnasia. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- ARKAEV, Leonid I. y SUCHILIN N. G. (2004): Gymnastics: How to create champions - The theory and methodology of training top-class gymnasts. Meyer and Meyer: Londres.
- AYOUB, Eliana (2007): Ginástica Geral e a educação física escolar. Editorial UNICAMP, Campinas.
- BARBA, Anna Peregot; DURAN, Conxite Delgado (1996). 1000 ejercicios y juegos de gimnasia rítmica deportiva. Paidotribo, Barcelona.
- BLANC, Jean-Paul (1998): Diététique du Sportif: que manger pour être en forme? 7ª edición, Editorial Amphora, París, pp.178-179.
- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (2004). La lógica interna de la Gimnasia Artística Masculina (GAM) y estudio etnográfico de un Gimnasio de alto rendimiento. Tesis doctoral, INEFC, Universitat de Lleida.
- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (2008). A ginástica artística estudada a partir da óptica da praxiologia motriz: reflexões preliminares. In: João Francisco Magno Ribas. (Org.). Jogos e Esportes: Fundamentos e Aplicações da Praxiologia. 1 ed. Santa Maria: Editorial de la Universidad Federal de Santa Maria, v. 1, pp. 125-144.
- BORTOLETO, M. A. C.; ESCALANTE, O. (2008): Acrobacia de solo. In: BORTOLETO, M. A. C. (Org.). Introdução à pedagogia das atividades circenses. 1ª. ed., Jundiá: Fontoura, v. 1, pp. 15-36.
- BORTOLETO, Marco A. C.; MATEU, Mercè S. (2005). La gimnasia general en España. Revista de Educación Física – REF, A Coruña, v. 5, n. 98, pp. 11-20.
- BROZAS POLO Polo, Mª Paz (1999). Actividades acrobáticas y creatividad. Ed. Gymnos, Madrid.
- BROZAS POLO Polo, Mª Paz (2003): Fundamentos de las actividades gimnásticas y acrobáticas. León, Editorial de la Univ. León.
- COLLARD, Luc (1997): Logique Interne et Risque. Faculte des Scienciees du Sport. Actas del Seminario Internacional de Jóvenes Investigadores de Acción Motriz de INEFC Victoria.
- COLLARD, Luc (1998): Sports, enjeux et accidents. Editorial PUF, París.
- COLLARD, Luc; OBOEUF, A.; AHMALDS, A. (2007): The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. Perceptual and Motor Skills, 105, pp. 15-26.
- DALLO, Alberto R. (2002): La gimnasia herramienta pedagógica: el movimiento agente de formación. Comunidad de Madrid, Consejería de educación, Madrid.
- ESTAPÉ, Elisa; LÓPEZ, M. Y GRANDE, I. (1999): Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo. El placer de aprender. Barcelona: Inde.
- FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG) (2009): Gymnastics For All: regulations manual. FIG, Moutier.
- FRONTERÁ, Jorge y AQUINO, Francisco (1985): Gimnasia Deportiva Masculina. Técnica y metodología. Editorial Stadium, Buenos Aires.
- GERLING, Ilona E. (2008). Gerättumen Für Fortgeschrittene. Berlin: Meyer & Meyer.
- GERLING, Ilona E (1998). Teaching children´s gymnastics. Londres: Meyer & Meyer.
- HAUW, Denis y ROBIN, Jean-François (Org.) (1996): Activites gymnique et acrobatiques. Revista EPS, Dossier EPS. Nº 25, Editorial EPS, París.
- HERNÁNDEZ, José Luis Vazquez y MANCHON, José Ignacio Ruiz (1972). Actividades gimnásticas: bancos suecos. Editorial Bruño, Madrid.
- JEMNI, Monèm (2011): The Science of Gymnastics: Routledge, Londres.
- JUNYENT, Ma. Victoria Saburit; MONTILLA, Ma. José Reina. (1997). 1023 ejercicios y juegos de equilibrios y acrobacias gimnásticas. Paidotribo, Barcelona.
- KNIRSCH, Kurt (1974): Manual de gimnasta artística. Librería Deportiva Esteban Sanz M., Madrid.
- LAGARDERA, Francisco y LAVEGA, Pere et. al. (eds.) (2004): La ciencia de la acción motriz. Ediciones Universitat de Lleida, Lleida.
- LANGLADE, Alberto y LANGLADE, Nelly (1970): Teoría General de la Gimnasia. Editorial Stadium, Buenos Aires.
- LANGSLEY, Eileen (1996): Gymnastics: the art of sport. Edición Federación Internacional de Gimnasia (FIG), Montier, Suiza.
- LAVEGA, Pere (1995): Del joc a l'esport. Estudi de ls bitlles al pla D'Urgell (Lleida). Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, INEFC Barcelona.
- LE CAMUS, Christiane (1982): La gymnastique rythmique sportive et sa valeur educative. París: Vrin.
- LEGUET, Jacques (1985): Actions motrices en gymnastique sportive. Editorial Vigot, París.
- LEON GUZMAN, Francisco Manuel (1999): La demostración de los errores técnicos como medio para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de la gimnasia artística. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura, Cáceres.
- LISITSKAYA, Tatiana (1985): Gimnasia Rítmica. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- LLAMAS, L.; HELLÍN, G. Y MORENO, J. A. (2004): La enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas em la etapa escolar. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 4 (14), pp. 82-105 <http://cdeporte.reclir.es/revista/revista14/arthabgimnasticas.htm>
- LÜSCHEN, Günther y WEIS, Kurt (1976): Sociología del deporte. Editorial Miñon, Valladolid.
- MAGAKIAN, Arthur (1976): Gymnastique masculine: les agrés compétitifs. Editorial Amphora, 3º edición, París.
- MARTÍNEZ, Raúl de Santos Gorostiaga (2002): La intermotricidad alterna. En INEFC Lleida, libro de actas del V Congreso de las Ciencias del deporte, Educación Física y Recreación. pp. 321-332.

- MATEU, Mercè S. (2000): 1300 ejercicios y juegos aplicados a las actividades gimnásticas. Barcelona, Editorial Paidotribo.
- MATEU, Mercè S. y BORTOLETO, Marco A. C. (2005): Las situaciones motrices de expresión (SME) y los dominios de acción motriz. Actas del IX Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Univ. Las Palmas de Gran Canarias, Las Palmas.
- MAUSS, Marcel (1974): Sociologia e Antropologia. Edusp, São Paulo, pp. 210-234.
- MENDIZÁBAL, Susana; MENDIZÁBAL, Isabel. (1985). Iniciación a la gimnasia rítmica: manos libres, cuerda y pelota. Gymnos, Madrid.
- MOREIRA, Miguel, y PEIXOTO, César (2004): Análise das interações de três técnicas gímnicas em modalidades diferenciadas. In V. Ferreira e P. Sarmento (Eds) Formação Desportiva Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo, pp. 139-164.
- NAVAS, Miguel Torres (1999): Gimnasia natural. Inde Publicaciones, Barcelona.
- NUNOMURA, M. TSUKAMOTO, M. H. C. (2009): Fundamentos das ginásticas. Editorial Fontoura, Jundiá.
- OLIVEIRA, Mauricio Santos y BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (2011): Apontamentos sobre a evolução histórica, material e morfológica dos aparelhos da ginástica artística masculina. Revista de Ed. Física, UEM, Maringá, v. 22, p. 95-111.
- PARLEBAS, Pierre (1988): Elementos de Sociología del Deporte. Editorial Junta de Andalucía, Málaga.
- PARLEBAS, Pierre (2003): Dominis d'acció motriu i selecció d'activitats en educació física. In: Lliçó Inaugural del INEFC Catalunya 2002-2003, Generalitat de Catalunya, Barcelona, p.1-16.
- PARLEBAS, Pierre y DUGAS, Eric (2003): Transferencia de aprendizaje. Actas del VIII Seminario Internacional de Praxiología Motriz, Universidad de Murcia, Murcia.
- PARLEBAS, Pierre. (2001): Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- PIARD, Claude (1982): Fondements de la Gymnastique: technologie et pedagogie. Vigot, Paris. Versión en español: (1989): Fundamentos de la Gimnasia Deportiva. Ediciones Lidium, Buenos Aires.
- POZZO, Thierry, STUDENY, Christophe (1987): Théorie et pratique des sports acrobatiques. Editorial Vigot, París.
- RAMIREZ, Gabriel Morales (2010): Entraînement gymnique: la pratique de demain. L' Hartmann, París.
- RUSSELL, Keith, SCHEMBRI, Gene y KINSMAN, Tom (2009). Up down all around: Gymnastics lesson plans. Gymnastics Canada, 3. edición, Montreal.
- SANTE-MARIE, Diane (1996): International bias in gymnastic judging: conscious or unconscious influences? Revista Perceptual and motor skills, nº 83, p. 963-975.
- SIERRA, Elena Palmeiro (2000): Análisis Praxiológico de la Gimnasia Rítmica: las situaciones motrices de conjunto. Tesis doctoral. Universidade da Coruña, A Coruña.
- SIERRA, Elena Palmeiro (2011): Análisis de la comunicación motriz en la modalidad de conjuntos en gimnasia rítmica y su relación con los resultados del campeonato del mundo de Moscú 2010. Las Palmas: Acción Motriz, enero-junio, 2001, pp.10-20.
- SMOLEUSKIY, Vladimir y GAVERDOUSKIY, Iuriy (1991): Tratado General de Gimnasia Artística Deportiva. Editora Paidotribo, Barcelona.
- SOARES, Camen Lucia (2003). Georges Hébert e o método natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 21-39, sept.
- SOARES, Carmen Lucia (2006): Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. In ROZENGARDT, Rodolfo (coordinador) (2006). Apuntes de historia para profesores de educación física. Miño y Dávila, Madrid. pp. 223-249.
- SOARES, Carmen Lúcia (2009): Da arte e da ciência de movimentar-se: primeiros movimentos da ginástica no Brasil. In: DEL PRIORE, M.; MELO, V. A. de (Org.). História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais. 1. ed. UNESP, São Paulo.
- THOMAS, L., FIARD, J., SOULARD, C. e CHAUTEPS, G. (1997): Gimnasia Deportiva: De la escuela... a las asociaciones deportivas. Editorial Agonos, Lérida.
- VERNETTA, Mercedes S., LÓPEZ BEDOYA, Jesús, PANADERO Francisco B. (2007): El acrosport en la escuela. INDE, Barcelona.
- VIGARELLO, Georges (2003): A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, septiembre.