

Educación física

ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA RELACIONES ENTRE EDUCACION FISICA Y DESARROLLO INTELECTUAL EN PLATON, LOCKE Y ROUSSEAU

JOSE A. CECCHINI ESTRADA

RESUMEN

El objeto central de este trabajo de investigación es determinar la relación entre educación física y desarrollo intelectual teniendo en cuenta las variables "concepción del hombre" y "teoría del conocimiento". Para ello diseñamos un estudio comparado (esta comunicación es el resumen) de la educación física en Platón, Locke y Rousseau a partir de cinco elementos fundamentales de reflexión:

1. Concepción del hombre
2. Elementos de su teoría educativa
3. División de la obra educativa
4. Teoría de la educación física
5. Principio organizador

El motivo de haber elegido estos autores, es consecuencia del análisis previo realizado que evidencia, en una primera aproximación, que todos ellos sostienen una concepción del hombre y en general del universo muy similar, una teoría del conocimiento distinta y un desarrollo teórico de la educación física en algunos aspectos parejo, pero en otros muy desigual. Ni que decir tiene la importancia histórica de estos tres autores en la dimensión educativa del hombre y en particular de su educación física.

ABSTRAC

The main aim of this research work is to determinate the relationship between physical education and intellectual development taking into account the points "concept of

Man" and "theory of Knowledge". We have designed a comparative study (of which this is a summary) on the topic from the following fundamental approaches:

1. Concept of Man
2. Elements in their educational theories
3. Division of their educative works
4. Theories about physical education
5. Organizing principles

The reason for the election of these authors is a consequence of the previous analysis which evidences that all of them support a similar concept of Man and in general of the Universe, a different theory of knowledge and a theoretical development of physical education which is similar some times and very different in other instances.

We do not need to underline the historical importance of these authors in the educational ground of Man and in particular in physical education.

INTRODUCCION

Qué duda cabe, que el desprecio hacia el cuerpo esgrimido por generaciones de filósofos dualistas ejerció su influjo negativo sobre el desarrollo teórico-práctico de la educación física. ¿Pero hasta qué punto se puede argumentar que una concepción dual del hombre influye sobre el desarrollo teórico y práctico de la actividad físico-educativa? ¿Cómo explicar la interacción entre la educación física, la educación moral y la educación intelectual y una determinada concepción del hombre? ¿Qué nivel de resolución tiene una determinada teoría del conocimiento sobre la dimensión pedagógica de la educación física; así como qué relación tiene con la concepción del hombre señalada?

Esta comunicación es el resumen de un estudio comparado de la educación física en Platón, Locke y Rousseau a partir de cinco elementos fundamentales de reflexión: 1) Concepción del hombre; 2) Elementos de su teoría educativa; 3) División de la obra educativa; 4) Teoría de la educación física; 5) Principio organizador. En el presente trabajo la relación fundamental se va a establecer entre el primero y el último de los apartados señalados.

El motivo de haber elegido estos autores, es consecuencia del análisis previo realizado que evidencia, en una primera aproximación, que todos ellos sostienen una concepción del hombre y en general del universo muy similar, una teoría del conocimiento distinta y un desarrollo teórico de la educación física en algunos aspectos parejo, pero en otros muy desigual. Ni que decir tiene la importancia histórica de estos autores en la dimensión educativa del hombre, y en particular de su educación física.

En resumen, la concepción del hombre aportada por estos tres autores es bastante coincidente, si exceptuamos, como elemento fundamental, la teoría de la preexistencia

del alma, de Platón. Los puntos de coincidencia que consideramos importantes son los siguientes:

Fe en la providencia, basada en una demostración racional. Platón: Las Leyes (965-968). Locke: Ensayo (libro 4, capítulo X). Rousseau: Emilio (IV, 369-375).

Crítica al materialismo. Platón: Fedón (91e-99d). Locke: Ensayo (2, 23, 5); Pensamientos (§42). Rousseau: Emilio (IV, 377-379).

Visión del hombre construida a partir de dos sustancias: espiritual y corporal. Platón: Fedón (64- 68); La República (611c); Timeo (69c y ss.). Locke: Ensayo (2, 23, 5), (2, 23, 15), (2, 23, 18), (2, 23, 19). Rousseau: Emilio (IV, 377-379).

Consideración del alma como una realidad inmaterial e inmortal: en el caso de Platón y Rousseau desde una perspectiva racional y religiosa, en el caso de Locke sólo desde una dimensión religiosa. Platón: Fedón (69c-84b); Fedro (245c). Locke: Pensamientos (§24). Rousseau: Emilio (IV, 367, 369, 371, 379, 382, 283).

Consideración del alma como principio del movimiento e instrumentalidad del cuerpo. Platón: Fedro (245c); Las Leyes (895); Fedón (79d-80b). Locke: Ensayo (2, 21, 4), (2, 21, 5), (2, 23, 18). Rousseau: Emilio (367-372).

Representación de un esquema de las facultades del alma bastante similar. Platón: La República (libro cuarto), (485d, 580d, 581c). El Banquete (209d y ss.); Timeo (69c y ss.). Locke: Ensayo (libro 2, capítulos XIX, XX, XXI). Rousseau: Emilio (libro IV).

Por tanto, los tres autores en cuestión profesan una concepción del hombre muy parecida y que tendría que ser enmarcada dentro de la corriente dualista. Si bien el dualismo, estrictamente hablando, comienza con Descartes, al romper con la instrumentalidad del cuerpo: principio que no está presente en ninguno de los tres.

Sin embargo, desde un planteamiento en esencia dualista suscriben tres teorías del conocimiento distintas.

LA TEORIA DE LAS IDEAS DE PLATON

Platón defiende que creer (doxazein) y conocer (epistaszai) son las actividades de dos facultades con objetos distintos. Debido a que nuestras ciencias en lo relativo a las cosas comunes pueden estar en el error, habrán de ser forjados objetos especiales, como objeto de conocimiento, que tengan una analogía singular con la mente. Los entes matemáticos y los universales asumen mejor este rol, y de ahí que fuera necesario crear un vástago especial de universales autosubsistentes (teoría de la Forma).

El conocimiento es superior a la creencia y esa superioridad reside fundamentalmente en la infalibilidad del conocimiento. El conocimiento implica comprensión, por lo que debe ser abastecido por medio de la enseñanza, entretanto que la creencia puede ser exhortada por medio de la persuasión y el entrenamiento (véase la valentía de los soldados en *La República*, 429-30). Consecuentemente la comprensión y la creencia son distintos, existiendo, como objeto de la primera, universales autoexistentes y particulares sensibles cambiantes como objeto de la segunda.

Por lo que hace referencia a su confinamiento aunque en algunos momentos de su obra se implica que lo que podemos creer también lo podemos conocer (así en el *Menón* 97, se puede creer o conocer el camino de Larisa, o en el *Teeteto* 201, en el que se dice que sólo una persona que pueda conocer los hechos puede ser testigo presencial), sin embargo, en la mayor parte de su discurso esto no es así. El conocimiento tiene objetos especiales y los hechos referentes al mundo empírico no están entre ellos. Consecuentemente sólo podemos conocer las cosas que no cambian, y esta afirmación trae como consecuencia que no podemos conocer el mundo físico.

La "teoría de las Ideas" es la admisión de realidades absolutas, eternas, inmutables, universales e independientes del mundo de los fenómenos. En el *Fedón* se evidencia la existencia propia de la "Forma", separada de los fenómenos particulares del mundo de nuestra experiencia, de hecho el *Fedón* muestra una explicación sistemática de la doctrina de las Ideas.

En 65 y ss., Sócrates establece que el cuerpo es un obstáculo si se le toma como compañero en la investigación, ya que el alma siempre que intenta examinar algo con el cuerpo esta claro que es engañada por él. Tras admitir que es algo lo justo en sí, lo bello y lo bueno, y la imposibilidad de percibir estas realidades por intermedio de los sentidos del cuerpo, llega a la conclusión que aquel que puede llegar más cerca del conocer cada cosa es el que se acerca a ella con el mero pensamiento, "sin servirse de la vista en el reflexionar y sin arrastrar ningún otro sentido en su meditación, sino que empleando el mero pensamiento en si mismo, en toda su pureza, tras haberse liberado en todo lo posible de los ojos, de los oídos y, por decirlo así, de todo el cuerpo".

Aquí la teoría del conocimiento entraña que las realidades absolutas no pueden ser captadas por medio de los sentidos. Mas adelante (72c-72d), en el pasaje dedicado a la *Reminiscencia*, Cebes recuerda a Sócrates lo dicho en otras ocasiones sobre el origen del conocimiento (véase el *Menón*). El conocimiento, por tanto, no es otra cosa que recordar cosas sabidas en otros tiempos, siendo absolutamente necesario que nuestra alma haya aprendido previamente lo que ahora recuerda. Argumento que implica claramente la preexistencia del alma.

Posteriormente, a petición de Simmias, se analiza la mecánica del recuerdo, resultando que si al establecer que varias cosas son iguales admitimos que no son "lo igual en sí", es debido a que estamos en posesión de una idea anticipa de "lo igual en sí". Tal igualdad no existe en el mundo de la percepción sensible, luego es necesario que nosotros hayamos conocido previamente lo igual, con anterioridad al momento en que, al ver por primera vez las cosas iguales, pensamos que todas ellas tienden a ser como es lo igual, pero les falta algo para serlo. Las cosas son parecidas a las Ideas y nos las recuerdan.

Al tratar la indisolubilidad de lo simple (77d-84b) Sócrates dice que las verdaderas realidades, las esencias de las cosas no admiten cambio, y son, por tanto, idénticas a sí mismas, únicas, permanentes y eternas. Queda de este modo perfectamente delimitada la frontera entre el mundo de las Ideas y el mundo sensible.

El arte gimnástico y sus posibilidades en la construcción del conocimiento

Tanto el arte gimnástico como el ejercicio físico, gimnasia, se mueven para Platón en la esfera de lo sensible, lo que supone emplear conjeturas empíricas, experiencia, rutina, situándose entre los fenómenos del mundo físico, de las opiniones y creencias que pueden ser inducidas por la persuasión y el entrenamiento.

La separación entre ambos niveles es tajante. Aunque evidentemente Platón nunca sostuvo la tesis absurda de que podamos alcanzar conocimiento sin usar de los sentidos, a veces habla como si lo hiciera. Sin embargo en el Fedón (75-76) tras afirmar la necesidad de haber adquirido antes de nacer el conocimiento de "lo que es en sí" y de haberlo perdido en el momento de nacer, después "gracias a usar en ello de nuestros sentidos", recuperamos los conocimientos que tuvimos antaño.

Del mismo modo en La República (510 y ss.) al establecer la división principal entre el mundo sensible y el mundo de las Ideas, el geómetra se sirve de objetos sensibles pertenecientes al nivel inferior, como copias o imágenes de realidades matemáticas, cuya existencia tiene lugar en el nivel superior.

En buena medida, es posible que la tajante distinción entre los niveles "doxa" y "epístème" dependa de ese confundente modo de hablar. La distinción entre unos y otros niveles es cuestión de grado en lo que se refiere al uso de los sentidos; el problema no es si usamos o no los sentidos, si no de que si su uso es o no crítico. En sus últimos escritos Platón vio que la antigua distinción entre "doxa" y "epístème" no podía ser neta y tajante, y así debe interpretarse el papel de la experiencia sensorial en el proceso de la refutación amistosa que precede el momento de la aclaración definitiva (Carta séptima, 342-5).

En esta misma dirección hay que interpretar el tratamiento metodológico de los comportamientos motrices para el aprendizaje de las matemáticas que encontramos en Las Leyes (819b). Aquí las cuestiones del cálculo son enseñadas desde el punto de vista de sus aplicaciones prácticas: "repartir frutos o coronas", "reunir cajas de oro, de bronce, de plata y de otras materias". O el tratamiento de la gimnasia como didáctica para desarrollar otros contenidos: "o también la colocación de los luchadores y boxeadores, como sucede en las competiciones, de forma que cada uno actúe en su turno y pasa una ronda".

En estos escritos se tiende un puente entre uno y otro nivel, el mundo sensible y el mundo de las Ideas, y se le otorga a las conductas motrices una dimensión educativa que hasta ese momento no tenía de modo tan evidente.

No obstante, salvo en los pasajes comentados, Platón no otorga a la educación física ningún papel organizativo en la construcción del conocimiento, debido a la tajante separación entre el mundo sensible y el mundo de las Ideas.

EL EMPIRISMO DE J. LOCKE

El empirismo de Locke se opuso a la teoría de las ideas innatas, de Platón. El entendimiento es una tabla rasa en la que la experiencia se va escribiendo. Las ideas no son fruto de una espontaneidad creadora del intelecto humano, sino más bien de su pasividad frente a la realidad. La mente es como una especie de receptáculo en la cual imprimen sus huellas los datos procedentes del medio. La sensación, por tanto,

transmite desde los objetos externos a la mente el mayor número de ideas, y estas impresiones forman los datos simples de la percepción. La mente registra esos datos pasivamente, “ya que en la mera y muda percepción es sólo pasiva, y cuanto percibe no puede menos de percibirlo” (Ensayo, 2, 9, 1). Conocer es ver, y es pura locura imaginarse que se puede ver y comprender con los ojos de otro, incluso aunque posean el don de las palabras para describirnos clarísimamente lo que ha visto. Las ideas que derivan de la sensación son las iniciales y las más importantes en la vida del niño. La consecuencia educativa de estos principios teóricos es la condena del verbalismo y del estudio de las palabras sin las cosas, situar la experiencia en el comienzo de todo estudio, y proceder a enseñar por medio de las cosas y por la observación directa. Por ejemplo, en sus “Pensamientos acerca de la educación”, al tratar de la instrucción del latín dice que como este no es más que un estudio de palabras, cosa desagradable en toda edad, “agregadle cuantos conocimientos reales podáis, comenzando por los objetos que hieran más sus sentidos” (§169). Asimismo al tratar de las disertaciones critica el método habitual de los colegios que proponen ejercicios sobre máximas latinas, “entonces, el pobre niño, que no tiene ningún conocimiento de las cosas de que debe hablar (conocimiento que no se adquiere sino con el tiempo y la experiencia), debe poner su imagen en tortura” (§172). La regla a seguir para el estudio de la geometría es la siguiente: “los niños son capaces de aprender todo lo que cae bajo sus sentidos, particularmente bajo el sentido de la vista, en tanto que su memoria este bien ejercitada. Así es como un niño pequeño puede aprender sobre la esfera lo que es el ecuador, el meridiano, etc.” (§181). En resumen, “carece de interés que los niños oigan hablar de objetos visibles sino tienen idea de ellos; y estas ideas no son las palabras las que pueden proporcionárselas, sino las cosas mismas o las imágenes de las cosas” (§157).

La acción motriz y su función organizativa en el proceso de conocer

El empirismo tiende a considerar la experiencia como imponiéndose por sí misma, sin que el sujeto tenga que organizarla, esto es, como si se imprimiese directamente sobre el organismo sin que una actividad del sujeto sea necesaria para su constitución. Así Locke, al referirse a “lo que se observa en los niños” (Ensayo, 2, 1, 6) dice que “como todos los que nacen en este mundo están rodeados de cuerpos que continuamente y de diverso modo los afectan, una gran variedad de ideas se imprimen en la mente de los niños, téngase o no el cuidado de enseñárselas. La luz y los colores están en todas partes en constante disposición de causar impresiones, con sólo que el ojo este abierto”. El hombre, por tanto, empieza a tener ideas cuando tiene por primera vez una sensación, que es una impresión o noción hecha en alguna parte del cuerpo. La corporeidad juega su papel, pero es este un papel pasivo en el conocimiento. A pesar de que la vista o el tacto impliquen para percibir movimientos del ojo o de la mano, dichos movimientos, valga la contradicción, tienen un carácter pasivo en la medida en que no sirven para organizar la información, ya que esta se impone al sujeto. La experiencia es, pues, recepción sin acción, mostrándose como un mero contacto entre el sujeto y una realidad independiente a él.

Una vez que la mente esta provista de ideas simples puede ejercer actos propios para formar ideas complejas. Aquí el espíritu es activo, pero a su vez independiente del medio exterior. Una vez abastecido de ideas simples es autosuficiente, no precisa

para nada de la acción en su entorno. En ambos casos la acción del sujeto en el medio no cumple ningún papel organizativo en la construcción del conocimiento.

Por ejemplo, para Locke las ideas simples de espacio se adquieren tanto por la vista como por el tacto, así los hombres perciben por la vista la distancia que hay entre dos cuerpos o entre las partes de un mismo cuerpo. Los modos simples del espacio son modificaciones en la mente de una idea simple. Los hombres han establecido en sus mentes ciertas longitudes determinadas (pulgada, pie, yarda, braza, etc.). “Cuando alguna de esas tales determinadas longitudes o medidas del espacio se hacen familiares al pensamiento de los hombres, estos pueden repetir las mentalmente cuantas veces quieran, sin mezclarlas ni juntarlas con la idea de cuerpo, ni de ninguna otra cosa; y de ese modo hacerse para sí mismos las ideas de lo largo, de lo cuadrado o cúbico, etc.” (Ensayo 2, 13, 4). Lo mismo ocurre con el tiempo, así la duración procede de la reflexión sobre la sucesión de nuestras ideas. Para Locke la idea de sucesión no proviene del movimiento (Ensayo 2, 14, 6). “Y si alguien piensa que más bien la obtenemos por la observación del movimiento, por medio de nuestros sentidos, quizás se avenga a mi parecer, si considera que el movimiento mismo produce en la mente una idea de sucesión, justo en cuanto produce en ella un curso continuado de ideas”. Igual ocurre con los modos del número, que se producen por adición. “Repetiendo esta idea de la unidad en nuestra mente, y adicionando las repeticiones, es como tenemos las ideas complejas de los modos de aquella idea”.

Estos ejemplos muestran cómo para Locke la acción motriz, acción del sujeto en el medio que le rodea, no cumple ninguna función organizativa en la construcción del conocimiento. Así al analizar la disposición a la crueldad en los niños dice que el placer que encuentran los niños en hacer daño, maltratar a los pajaritos, a las mariposas, etc., destruir las cosas sin objeto, “no puede ser otra cosa, a mi juicio, que una inclinación adquirida y extraña a la naturaleza, un hábito que resulta del ejemplo y la sociedad” (Pensamientos, §116). Locke no tiene en cuenta que gran parte de la crueldad de los niños se debe a su curiosidad. Estas acciones del niño tienen como finalidad la de ir construyendo su mundo. Del mismo modo, al hablar de la curiosidad de los niños entiende que los medios para estimularla son no rechazar ni desdeñar ninguna pregunta del niño, respondiendo y explicando las materias que desea conocer, procurando no dar respuestas engañosas e ilusorias, y halagando su vanidad mediante cosas que les hagan mejores. Aunque en el punto cuarto dice que quizás no fuera un mal, para excitar la curiosidad, ponerles alguna vez ante los ojos cosas extrañas y nuevas, a fin de provocar sus investigaciones y darles ocasión de encariñarse con este asunto: Locke no contempla al sujeto que actúa, en el proceso cognitivo. La sensación y la percepción se hallan en el primer eslabón del conocimiento pero como realidades autónomas independientes de la motricidad.

EL PRINCIPIO ACTIVO DE J. ROUSSEAU

En Rousseau el planteamiento es distinto, si bien recoge del empirismo inglés la necesidad de la experiencia directa con los objetos en el fundamento del desarrollo intelectual, no acepta que la sensación, por sí misma, pueda explicar el acceso a las operaciones del espíritu. La razón posee un principio activo que se le niega a la mera

sensación. A la sensibilidad se suman otras disposiciones que derivan de la propia actividad, y que en el niño representan una verdadera necesidad biológica de movimiento. Es por medio de la práctica como se van organizando los datos sensoriales, de este modo la acción motriz cumple un papel esencial en el aprendizaje perceptivo. Si el niño no estuviera en continuo movimiento sus diferentes sentidos nunca se integrarían ni constituirían una realidad. En este sentido, Rousseau propone el ejemplo del gato, que concuerda perfectamente con los experimentos con gatitos de Held y Hein (1969) que evidencian la importancia de la acción motriz en el aprendizaje perceptivo. "Fijaos en un gato entrando por primera vez en un cuarto: inspecciona, mira, olfatea, no se queda en reposo un momento, no se fía de nada hasta después de haber examinado todo y reconocido todo. Así hace un niño al empezar a caminar y al entrar, por así decir, en el espacio del mundo. La única diferencia es que, a la vista, común al niño y al gato, el primero une, para su observación, las manos que le dio la naturaleza, y el otro el olfato sutil con que ella le dotó. Esta disposición, bien o mal cultivada es lo que hace a los niños hábiles o torpes, pesados o ágiles, aturdidos o prudentes" (Emilio II, 159). De este modo va construyendo su mundo a partir de la aportación de los diferentes sentidos y, sobre todo, de la acción del sujeto sobre el medio, que los organiza y unifica. De hecho si nos estuviéramos moviendo, nuestros distintos sentidos nunca se integrarían ni constituirían una realidad. "Así pues, consistiendo los primeros movimientos naturales del hombre en medirse con cuanto le rodea y en experimentar en cada objeto que percibe todas las cualidades sensibles que pueden referirse a él, su primer estudio es una especie de física experimental relativa a su propia conservación" (Emilio II, 159).

Influencia de la educación física en el desarrollo intelectual del niño

"Por ser sus sensaciones los primeros materiales de sus conocimientos, ofrecérselas en un orden conveniente es preparar su memoria para proporcionarlas un día en el mismo orden a su entendimiento... Quiere tocar todo, manipular todo: no os opongáis a esa inquietud; les sugiere un aprendizaje muy necesario, así es como aprende a sentir el calor, el frío, la dureza, la blandura, la pesantez, la ligereza de los cuerpos; a juzgar por su tamaño, su forma y todas sus cualidades sensibles, mirando, palpando, escuchando sobre todo al comparar la vista con el tacto, al estimar con la mirada la sensación que producirá bajo sus dedos" (Emilio I, 73).

Así la idea de extensión no proviene de la vista, "sin el tacto, sin el movimiento progresivo, los ojos mas penetrantes del mundo no podrían darnos ninguna idea de la extensión" (Emilio II, 185). "Sólo por el movimiento aprendemos que hay cosas que nos son extrañas, y sólo por el movimiento adquirimos la idea de extensión" (Emilio I, 73).

Al referirse a la educación de los sentidos, evidencia la importancia de estos en la acción motriz. En esta los sentidos incitan a construir hipótesis y ayudan a comprobarlas. Es, por tanto, un proceso de conjeturas y refutaciones, en el que la sensación es el elemento pasivo frente a la actividad organizadora del sujeto. Así, antes de emplear la fuerza es necesario estimar la resistencia, obrando siempre de modo que la estimación del efecto precede al uso de los medios. De este modo acostumbraremos a prever el efecto de todos sus movimientos y a corregir sus errores.

Rousseau advierte de la importancia de no convertir al alumno en un receptor meramente pasivo de información; por contra propone enseñar por el interés natural del

niño, organizando dicho proceso sobre su propia actividad. Se hace imprescindible, por tanto, basar toda la enseñanza en la observación concreta y la experimentación. “En lugar de poner a un niño sobre los libros, si le ocupo en un taller sus manos trabajan en provecho de su espíritu, se vuelve filósofo y cree no ser mas que un obrero” (Emilio III, 233). “Indiscutiblemente se toman nociones mucho más claras y mucho más seguras de las cosas que se aprenden así, por uno mismo, que de aquellas que se derivan de las enseñanzas de otros; y además de no acostumbrar su razón a someterse servilmente a la autoridad de los demás uno se vuelve mas ingenioso para encontrar relaciones, para ligar ideas, para inventar instrumentos que cuando, adoptando todo esto tal cual se nos da, dejamos debilitarse nuestro espíritu en la indolencia, como el cuerpo de un hombre siempre vestido, calzado, servido por sus criados y llevado por sus criados, pierde a la postre la fuerza y el uso de sus miembros” (Emilio III, 232).

Propone situar al alumno frente a los fenómenos de la naturaleza, lo que pronto despertará su curiosidad. Esta curiosidad no hay que apresurarse a satisfacerla. “Poned las cuestiones a su alcance, y dejádselas resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo ha comprendido por sí mismo, que no aprenda la ciencia, que la invente” (Emilio III, 220). Al final del tercer capítulo vuelve a insistir sobre lo mismo: “mi meta no es proporcionarle ciencia, sino enseñarle a adquirirla” (Emilio III, 278).

En resumen, la vida intelectual se estructura sobre la base de una razón sensitiva, constituyendo el primer nivel de una razón capaz de formar ideas simples. “Como siempre procedemos lentamente, de idea sensible en idea sensible, como nos familiarizamos mucho tiempo con la misma antes de pasar a otra” (Emilio III, 222). No es en las explicaciones librescas donde el niño debe formar sus primeros conocimientos, sino en el plano de las sensaciones, ejerciendo su dominio y su acción sobre el medio que le rodea.

Esta inteligencia de tipo práctico dará paso progresivamente a una inteligencia abstracta, pero como ya ha quedado reseñado no hay que pasar de golpe de una a otra, ya que la segunda se fundamenta en la primera. En la edad de la razón, es el momento de desprenderse del mundo sensible para pasar al de la abstracción.

A tenor de lo expuesto, es evidente la importancia de la educación física en el desarrollo intelectual del niño. Enfrentado primeramente a un mundo físico, deberá poco a poco desentrañarlo, a la vez que descubre su propia realidad corporal. “Con su fuerza se desarrolla el conocimiento” (Emilio II, 91). El medio exterior proporcionará al niño constantemente estímulos, ante los cuales reaccionará activamente; actuando e interaccionando es como se irá desarrollando su cerebro. “Supongamos que en su nacimiento un niño tuviera la estatura y la fuerza de un hombre hecho, que saliera, por así decir, completamente armado como Palas del cerebro de Júpitar; ese hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómeta, una estatua inmóvil y casi insensible. No vería nada, nada oiría, no conocería a nadie, no sabría volver los ojos hacia lo que necesitaría ver. No sólo no percibiría ningún objeto fuera de él; tampoco relacionaría ninguno en el órgano del sentido que se lo hiciera percibir; los colores no estarían en sus ojos, ni el sentido en sus oídos, los cuerpos que no tocara no existirían sobre el suyo, no sabría siquiera que tiene uno...” (Emilio I, 68).

El medio proporcionará al niño información incitando a construir hipótesis que pasara a comprobar, cristalizando una acción física en el entorno que dará paso a nue-

vos datos que servirán a nuevas conjeturas. Es actuando y eliminando errores como el niño aprende. Educación natural y autoactiva que pondrá en juego todas sus instancias intelectuales. "A medida que el ser sensitivo se vuelve activo, adquiere un discernimiento proporcional a sus fuerzas en otros usos" (Emilio II, 148). "Estos ejercicios continuos dejados así a la sola dirección de la naturaleza, al fortificar el cuerpo no sólo no embrutece el espíritu sino que, por el contrario, forman en nosotros la única especie de razón de que es susceptible la primera edad y la mas necesaria en cualquier época de la vida. Nos enseñan a conocer bien el uso de nuestras fuerzas, las relaciones de nuestros cuerpos con los cuerpos circundantes, el empleo de los instrumentos naturales que están a nuestro alcance y que convienen a nuestros órganos... Las lecciones que los escolares aprenden entre si en el patio del colegio son cien veces más útiles que cuanto se les pueda decir nunca en clase" (Emilio II, 159).

La relación educativa fundamental para Rousseau es, pues, la relación entre el ambiente natural y el individuo, y se trata de una "relación activa". Si bien recoge la aportación empirista, añade a ésta la disposición al movimiento y a la investigación que es la única que vuelve posibles las funciones psíquicas. A partir de este planteamiento teórico si que es posible otorgar a la educación física un lugar en el desarrollo intelectual del niño; correrá a su cargo estructurar una inteligencia práctica que será el fundamento de la inteligencia abstracta, estableciendo, de este modo, un puente sólido, que Platón le niega, entre un nivel de razonamiento sensorial, limitado a lo concreto, y otro nivel de razonamiento abstracto.

CONCLUSIONES

Aceptado unánimemente que a la educación física le compete velar por la higiene de un cuerpo sano. Asumido, por una inmensa mayoría, que la educación física también ejerce su influencia pedagógica sobre la región intermedia del alma, relacionada con los sentimientos, las emociones, los juegos y diversiones, la valentía, el carácter y, en general, la virtud. Si a la educación física le toca colaborar en el desarrollo intelectual del niño, va a depender directamente de la formulación de una determinada teoría del conocimiento, que teniendo en cuenta el desarrollo funcional del educando otorgue a la acción física en el entorno algún papel organizativo en la elaboración del mismo. Como ya hemos visto, Rousseau no encuentra ningún impedimento para mantener dicha tesis desde una concepción dualista de las relaciones entre alma y cuerpo.

Por último, resaltar que los métodos de educación psicomotriz, educación física de base, tienen su origen histórico en la educación física de Rousseau.