

Reflexiones sobre educación, contenido y enseñanza en Educación Física. Por una tecnología de enseñanza de la Prácticas Corporales

Servera, M. Lucía, FaHCE-UNLP, luciaservera@gmail.com

Resumen

En esta ocasión abordaremos algunas reflexiones sobre cómo aparecen en la bibliografía del campo de la enseñanza de la Educación Física los conceptos de educación, contenido y enseñanza. Según lo estudiado hallamos estos conceptos vinculados al desarrollo de una naturaleza humana esencial que obtura la posibilidad de crear otras formas de vida por fuera de las constituidas hegemónicamente. El trabajo se enmarca en la perspectiva de la Educación Corporal, ya que nos permite pensar una propuesta diferente de la que históricamente ha establecido la Educación Física en relación con estos conceptos y por ende con sus prácticas de enseñanza específicas.

Palabras clave: educación, contenido, enseñanza, Educación Física, Educación Corporal.

Estado de la Educación Física

Lo primero que podemos decir es que históricamente en la Educación Física (en adelante EF), e intuimos que no se limita solo a ella, la educación se establece como fin, como un objetivo a alcanzar. A partir del rastreo de la bibliografía que dice hablar sobre enseñanza de la EF encontramos que se ha entendido que la naturaleza humana en general, y específicamente el movimiento natural del hombre y/o la motricidad, son el “principio ordenador”: la finalidad de la EF es educar el ser humano en sus diferentes aspectos. Al mismo tiempo detectamos que esto implica una pedagogía que epistémicamente es inherentemente sustancialista, y a la vez determinista en lo que respecta al destino de las prácticas. Esto es porque la naturaleza se establece como dada y está allí alojada en la sustancia extensa, ya sea biológica, psicológica o antropológica, y a la que hay que desarrollar o contribuir a desarrollar, en términos de crecimiento, maduración y evolución. Son entonces los fines educativos los que establecen los principios de enseñanza. La pedagogía que se constituye -a grandes rasgos, esos discursos y ese pensamiento sobre lo educativo- lo hace, como dijimos, desde una posición epistemológica sustancialista y, al mismo tiempo, en función de una moral que dice lo que ‘se debe’ y ‘no se debe’ hacer, reiteramos, por naturaleza.

A partir del fichaje de la bibliografía estudiada en relación con los conceptos citados y su abordaje en el campo de la EF podemos aclarar una cuestión: que en todos los casos *lo que se sabe*, el contenido, está justamente *contenido* dentro de un interior, dentro de los límites de un continente. Este es su rasgo fundamental. Encontramos que aparece en el interior del individuo, en otros casos en el interior del contexto, en otros, en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) o de enseñanza y aprendizaje (E y A). Así decimos que el contenido de la EF implica un ente, requiere del ser (para alojarse dentro). Por lo tanto adquiere la forma de una *propiedad*. Decimos que es una propiedad porque se tiene o no se tiene, le pertenece al maestro, al alumno, al proceso, al diseño curricular de la disciplina... Ejemplos de esto son: la imagen y el esquema corporal, las habilidades motoras, las capacidades condicionales, la motivación, la expresión corporal, la comunicación y contra-comunicación motriz, etc. Todas estas cuestiones que sostiene la EF nos remiten, insistimos, a un sustancialismo y determinismo, que a la vez permite pensar y sostener los siguientes conceptos: transferencia (un conocimiento sirve para aplicarse en variadas situaciones), trasposición didáctica (un saber científico que debe ser ‘pedagogizado’ para transmitirlo), autonomía (búsqueda de las normas de sí mismo), la enseñanza como proceso de E-A o de E y A (lo que permite sostener una aplicación del modelo de estímulo-respuesta), la motivación (tener un motivo, algo que causa el movimiento).

Así, en cuanto a los contenidos, la EF los utiliza, ya sea como actividades físicas, como tareas motrices, entre otras, como medio para el desarrollo de esa naturaleza humana que mencionamos arriba. Encontramos aquí una relación de necesidad, y esto es porque se supone una naturaleza que debe desarrollarse inevitablemente para que llegue a su destino. Estas relaciones de necesidad se basan específicamente, como dijimos, en una biología, una psicología y/o una antropología humanas: hallamos educación en la medida en la que haya que desarrollar un cuerpo orgánico, una etapa evolutiva o el hombre en su integralidad. Si seguimos este pensamiento, cualquier manifestación de la cultura (juego, danza, gimnasia, etc.) será propicia para alcanzar las metas educativas, dado que la transmisión del conocimiento establecido -lo que se sabe- persigue como finalidad: difundir valores, imponer ciertos ideales, conservar y mantener una cultura determinada. Traemos dos ejemplos, dice Seybold (1976): “la educación física en la escuela ha de posibilitar el desarrollo sano del ser joven, estimular una vida sana y echar las bases de una ‘conciencia higiénica’.” (p.13). En la entrada Educación del *Diccionario crítico de la Educación Física Académica* (Carballo, 2015) se lee que en una mirada actual más abarcativa la educación cumple con funciones

como: “dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros ciudadanos, entre otras.” (p.160).

Ahora bien, esta pedagogía establece una naturaleza dada y fija lo que se debe y no se debe hacer. Está basada en una posición epistémica y moral que implica una normalidad, y por ello no se piensa a sí misma. Así es que precisa subsidiariamente de una didáctica para funcionar, ya que la EF se establece como una transmisión de una mera acumulación de manifestaciones, de productos culturales. Con esto decimos que la EF se conforma de conocimientos meramente técnicos, en el sentido que lo propone Koyré (1994) en *Pensar la ciencia*. Siguiendo al autor “la *téchne* es rutinaria en cierto modo por esencia, porque opera conforme a reglas que no comprende y que, en consecuencia, no es capaz de criticar y menos aún cambiar (si no por inadvertencia u olvido).” (p. 114); sin embargo, admite la existencia de un pensamiento técnico que

es el que constituye, en el interior del sentido común, por experiencia, por *trial and error*, la habilidad manual de los oficios y las reglas de las artes. Y son estas reglas las que, transmitiéndose de generación en generación, acumulándose y combinándose, formaron el tesoro del saber empírico -saber precientífico pero, no obstante, saber- que permitió a los hombres desarrollar técnicas, e incluso llevarlas a un nivel de perfección insuperable antes, incluso mucho antes, de haber concebido la teoría. (p.115).

Siguiendo esto, consideramos que la EF es una práctica precientífica, y que la pedagogía que piensa la EF no es crítica sobre sí misma porque se transmite de generación en generación, con un conocimiento del orden de la experiencia, que se acumula y combina como mero pensamiento técnico. Como dijimos antes, esto hace que deba echar mano a un método que legitime y garantice el ‘éxito’ pedagógico. Allí es donde aparece la didáctica específica, que se pregunta antes que nada por el *cómo*: la didáctica de los juegos motores y los deportes, la didáctica de la gimnasia, etc. Establece metodológicamente una secuencia progresiva de ejercicios y tareas que nunca remite a la pregunta por el *qué enseñar*. Pero al mismo tiempo también aparece un deporte recreativo, deporte social, deporte de alto rendimiento, gimnasia para la salud, rehabilitación por el ejercicio, etc. A cada contexto, objetivo, disciplina o grupo le corresponde una proyección de pasos a seguir determinados previamente a la situación de enseñanza. Esto, aparentemente, garantiza los resultados esperados¹.

¹ El caso de las propuestas de los estilos de enseñanza de Mosston y Ashworth (1999) nos parece el ejemplo más clarificador de la preeminencia de la pregunta del *cómo* por sobre el *qué enseñar*.

Hasta aquí dijimos muy brevemente cómo aparecen la educación y el contenido en el campo de la EF, esto es, como desarrollo de una naturaleza y como propiedad, respectivamente. Como se verá el concepto de enseñanza aparece de manera esquiva, lo que encontramos es que la EF, cuando habla de enseñanza la confunde con educación y la liga directamente a esta. Cuando habla precisamente de enseñanza se refiere a la transmisión de contenidos, y como explicamos, lo hace en función de ciertos fines educativos.

Propuesta de una tecnología de enseñanza en Educación Corporal

Veamos qué se encuentra a partir de pensar una tecnología de enseñanza de las Prácticas Corporales (desde aquí Pc) desde la propuesta de la Educación Corporal (en adelante EC). Hablamos de tecnología, siguiendo a Koyré (1994), en relación de oposición a un pensamiento técnico, dado que la tecnología implica una teoría que se vuelve sobre la práctica, reflexiona sobre ella y da lugar a la crítica científica y la transformación de las reglas de su funcionamiento.

Dijimos que la EF comporta un carácter epistemológicamente sustancialista. En la EC la posición que sostenemos es de orden lógico, porque se constituye en el lenguaje y en el discurso. Así es que cada concepto y sus relaciones -enseñanza, educación, contenido para este caso- cambian de sentido. De allí que la enseñanza de las Pc no implique relaciones de necesidad subsumidas a un desarrollo natural del ser humano, sino el análisis de las relaciones lógicas específicas puestas en cuestión para su enseñanza.

Siguiendo lo anterior: si la enseñanza de las Pc funciona como una tecnología, del análisis de su lógica particular se constituirán los principios que ordenen esa enseñanza, que será a partir de una problematización del saber. Así, la enseñanza del deporte, la danza, el juego y la gimnasia implica la reflexión y la enseñanza de su estructura y de su lógica particular. En este punto debemos aclarar que la relación con la educación se da también de manera diferente, aquí seguimos algunas ideas de Behares (2015) y las retomamos para pensar desde nuestro campo. Si en la EF la educación la encontramos como el desarrollo de una naturaleza humana esencial, en la EC aparece como efecto de una enseñanza particular, es decir, la enseñanza de un saber arrastra una educación específica. Al invertir estas relaciones, y entender la educación como efecto, diremos que *la enseñanza de las Pc tiene una ética*, y no una base moral como mencionamos respecto de los fines pedagógicos de la EF. Sostenemos que esta ética está en relación con la desarticulación del saber con el poder hegemónico, es

decir, contra las lógicas de necesidad, contra la cultura dominante (nihilista, biologicista, individualista, inmediatista), contra la vida descalificada². Específica y mayormente en el deporte contra la violencia, el exitismo y la competencia desregulada; en el juego contra lo sagrado; en la danza contra lo espectacular; en la gimnasia contra el cuerpo como unidad y medio para un fin por fuera de sí. Así es que no toda manifestación o recorte de una cultura puede ser un contenido a transmitir, como sucede en la EF, sino que es preciso pensar y elegir qué será enseñado.

La enseñanza de un saber

Por otro lado, pensar una tecnología de enseñanza de las Pc, requiere introducir otro concepto a estas relaciones que venimos presentando, y es el de *saber*. El saber al que nos referimos es el saber científico, y del cual diremos algunas particularidades: tiene tres dimensiones, el saber implica *lo que se sabe*, pero también *lo que no se sabe* y el *imposible* saber. Aquí hacemos una lectura de Behares (2012), que reconoce que estos tres registros son posibles a partir del psicoanálisis lacaniano. Como vemos, se introduce una dimensión de lo que falta saber y, a la vez, se establece un imposible lógico que es del orden de lo incognoscible. Para la enseñanza de las Pc esto es fundamental, porque si decimos que en la EF el contenido es una *propiedad*, lo que se presenta en la EC, por el contrario, es el saber como *falta*. Lo que se tiene, lo que le pertenece a alguien, contra lo que no se tiene, contra lo que no le pertenece a nadie: lo común es la falta. En relación a esto dice el autor:

Desde los albores del pensamiento occidental se ha entendido al conocimiento como Uno-lazo en las representaciones del Imaginario y al saber como lo que allí falta, en su insistencia carnal agujereada en las derivas del Simbólico que bordean la angustiada imposibilidad del Real. (Behares, 2012,101).

Finalmente, en la EC, la enseñanza tiene que ver con una lógica que establece preguntas, una maniobra con el saber que corre límites de lo que se sabe a lo que no se sabe y que asume y se estrella con un imposible, con un infranqueable, es decir, nos pone en relación a ciertos límites que no podemos sortear. Así podemos pensar: no hay nada *contenido*, porque el saber no es una propiedad, sino que implica una forma de relación crítica con el mundo. La enseñanza no es una mera transmisión sino que es del orden del acontecimiento y produce lazo en función del saber. Behares dice que “La enseñanza es del orden de la no coincidencia

² Para ver un diagnóstico que hace la EC sobre las tendencias de las lógicas de la sociedad actual ver Crisorio y Lescano (2022).

del conocimiento con el saber, así como lo es de la (in)posibilidad de la comunicación intersubjetiva.” (2012, 101).

Notas finales

Con todo lo dicho, retomamos dos cuestiones: por un lado, la enseñanza en el campo de la EF se confunde con la educación, esta última establece los principios y fines pedagógicos y las instrumentaciones didácticas en base a una moral. A partir de introducir el saber en relación a la enseñanza en el campo de la EC, podemos decir que la educación y la enseñanza no se implican *necesariamente*, y mucho menos que son lo mismo.

La otra cuestión que rescatamos es que todos aquellos conceptos pedagógico-didácticos que defiende la EF en base a sostener la idea de contenido como *propiedad*, caen al enfrentarlos con una problematización desde un punto de vista epistémico diferente. Podríamos así desestimar los conceptos de transferencia, transposición didáctica, autonomía, motivación y procesos de E-A y de E y A.

Finalmente, queremos dejar anotados tres puntos para seguir pensando una tecnología de enseñanza de las Pc: 1. Qué implica la problematización del saber (en sus tres dimensiones). 2. Cuáles pueden ser esos principios que permiten prever la mayor cantidad de situaciones y que están en relación con la estructura de cada Pc (esto requiere abandonar la didáctica y la pedagogía). 3. Qué implica que la educación se de lógicamente *a posteriori* de la enseñanza, esto es, que sea su efecto.

Referencias

- Behares, L. E. (2012). *Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza*.
- Behares, L. E. (2015). Enseñanza y Educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Didáskomai*, (6), 13-36.
- Carballo, C. (coord.) (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física Académica*. Prometeo Libros.
- Crisorio, R. y Lescano, A. (2022). *Educación Corporal como Programa de Investigación Científica*.
- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Ediciones Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física*.
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Editorial Kapelusz.