

Por una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales desde la Educación Corporal

Lescano, Agustín (director del proyecto de investigación: “Enseñanza de las prácticas corporales. Un análisis desde la Educación Corporal”, CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) FaHCE-UNLP), agustinles@gmail.com

Bravo, Juan (integrante del proyecto de investigación, CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) FaHCE-UNLP), juanbravomdp@gmail.com

Escudero, Carolina (integrante del proyecto de investigación, CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) FaHCE-UNLP), escudero.carolina@gmail.com

Duarte, Andrea (integrante del proyecto de investigación, CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) FaHCE-UNLP), ajdvillalba@gmail.com

Maraschin, Giovanni (integrante del proyecto de investigación, CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) FaHCE-UNLP), giovamaraschin13@gmail.com

Roselli, Analía (integrante del proyecto de investigación, CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) FaHCE-UNLP), analiaroselli@hotmail.com

Servera, Lucía (integrante del proyecto de investigación, CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) FaHCE-UNLP), luciaservera@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Enseñanza de las prácticas corporales. Un análisis desde la Educación Corporal”. La intención del escrito es, en primer lugar, analizar las diferencias conceptuales que hay entre la educación y la enseñanza en el campo de la Educación Física. En segundo lugar, se propone pensar una idea de enseñanza de la Educación Corporal diferenciándola de la idea sostenida por la Educación Física. En tercer lugar, se problematiza qué enseñar y desde dónde enseñar en la Educación Corporal. Finalmente, abordamos el problema de la indeterminación, ella, imposibilita en la enseñanza pensar previamente pasos metodológicos a seguir. Entendemos que estas problematizaciones, nos permiten ir armando una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales en el marco de la Educación Corporal.

Palabras claves: Educación Física, enseñanza, educación, Educación Corporal, prácticas corporales.

Diferencias y relaciones

En el campo de la Educación Física, sospechamos también que en el de la educación en general, es común encontrar como sinónimos los conceptos de educación y enseñanza. Particularmente en la Educación Física no se encuentran distinciones ni precisiones entre uno y otro. Hay una conceptualización laxa que sigue las tradiciones de la didáctica y la pedagogía confundiendo las ideas sobre educación y enseñanza. Sin embargo, en el marco de la Educación Corporal, no es lo mismo hablar de educación que hablar de enseñanza, implican cosas distintas, acciones distintas, discursos distintos. Son prácticas diferentes, pero legítimamente vinculadas. Inclusive, la Educación Corporal hace una distinción entre gobierno, educación y enseñanza. Estas tres conceptualizaciones y sus relaciones, permiten enmarcar, en principio, una interpretación para una teoría de la enseñanza de la Educación Corporal.

Presentamos entonces, brevemente algunas diferencias entre gobierno, educación y enseñanza. Para ello, tomamos los análisis que realiza Behares (2015) sobre Herbart, porque echan luz sobre la confusión reinante que presenta el campo disciplinar, pero también, porque fue Herbart quien realizó esa primera distinción y relación que, hasta el día de hoy, los estudios sobre el tema se ven obligados a mantener.

Sobre la idea de gobierno, Herbart distingue el gobierno de los niños y su educación. El gobierno se refiere al mantenimiento del orden, gracias al cual se controlan en el niño sus tendencias naturales (cf. Behares, 2015, p.25). Busca el dominio o sujeción de la voluntad. Éste, no tiene por finalidad la formación del carácter, sino únicamente establecer el orden en el presente. Implica necesariamente una acción coercitiva o coactiva. Al mismo tiempo, el gobierno corresponde a los padres o a sus sustitutos, puede extenderse y presentarse al educador como problema a resolver, pero no forma parte de la educación en sí misma. Puede suceder que el educador tenga que ejercer la autoridad (disciplina) ocasionalmente, pero no es su meta, sin embargo, tampoco puede rehuir al ejercicio de la autoridad¹ (cf. Behares, 2015, p. 26). En síntesis, el gobierno se dirige al orden o a la sujeción de la voluntad y corresponde a una filosofía práctica del presente. No entran en juego discursos epistémicos, teóricos, científicos, sino un cierto modo de ser y hacer las cosas; es lo que se conoce propiamente como un paradigma de gestión. Si se siguen los estudios sobre gestión en Educación Física, se encontrarán toda una serie de ideas que buscan organizar y administrar un modo de ser (presente en cada individuo) y hacer. Actualmente estas ideas se pueden rastrear en los currícula de Educación Física (sean instituciones educativas, clubes o gimnasios) bajo la idea de autogestión o gestión autónoma,

¹ Para problematizar el problema de la autoridad y la educación ver, Arendt, *La crisis de la educación*.

donde el objetivo es volverse competente a partir de la organización que cada uno hace de sí. Para el caso de la educación, Herbart sostiene que ésta se ocupa de la constitución del carácter, de la formación del espíritu, dirige su mirada hacia el futuro y se corresponde con el campo de la pedagogía (entiéndase como disciplina que reflexiona sobre la educación en pos de un compromiso ideológico, político, filosófico general). Se encuentra en la educación un fin o finalidad, y por ello se la ubica en el “plano de las teleologías que ven en el niño el hombre futuro” (Behares, 2015, p. 27). Sin embargo, la educación y la enseñanza están separadas, son dos cosas distintas. No se podría establecer “ninguna relación teórica sólida entre la enseñanza como ejercicio del saber, y la educación como crianza y control del crecimiento de los niños en pos de un fin” (Behares, 2015, p. 23). Sostiene Behares (2015) que la “distancia o proximidad entre los ámbitos de acción de la educación y de la enseñanza” (p. 20), son producto de una jerarquización de la noción de infancia surgida en la Modernidad. El proyecto pedagógico moderno establece la infancia como etapa principal de la vida para conformar “vía educación y control de las familias, los ideales del adulto civilizado y socialmente adaptado” (Behares, 2015, p. 20). Pero insistimos, la educación se ocupa de la formación del carácter y el espíritu, por ello dirige su mirada hacia el futuro; no como el gobierno, que dirige su mirada hacia el presente y lo ordena.

Por último, es preciso decir que cuando hablamos de enseñanza no hacemos referencia al aprendizaje. La enseñanza se distingue del gobierno y de la educación, porque despliega el saber poniendo en funcionamiento el círculo de ideas. “Se trata, en este caso, de las cuestiones atinentes a la dimensión epistémica, o relativa al saber, toda vez que esta actividad o fenómeno supone alguna forma de [relación]” (Behares, 2015, p. 17). En este sentido, la enseñanza jerarquiza el círculo de ideas (saberes) en donde está inserto y es, siguiendo la propuesta herbartiana “el motor principal de la educación” (Behares, 2015, p. 30). Para que no se confunda la enseñanza con el gobierno o con la educación (simple atención y formación del carácter de los niños) se requiere de un trabajo sistemático y abarcador del saber en su articulación con los sujetos. Dice Behares “se trata de la siguiente representación: la enseñanza arrastra, lleva la carga de la educación, hace posible que la educación avance y llegue a sus fines” (2015, p. 32). La enseñanza educativa, siguiendo la propuesta de Herbart descansa en la “ciencia y reflexión; una ciencia y una reflexión tales, que sean capaces de contemplar y representarse la realidad como un fragmento del gran todo” (Herbart, 1939, p. 14 en Behares, 2015, p. 30). Destacamos y acordamos con Herbart la necesidad de la ciencia y la reflexión para trascender el círculo inmediato de la experiencia. La enseñanza educativa no se puede basar en las representaciones que cada uno tiene provenientes de la experiencia y el trato social. Ello constituye un obstáculo

para la enseñanza. Es imprescindible cruzar esa línea y para ello se necesita de la ciencia y la reflexión, porque la ciencia va más allá de la experiencia cotidiana, del conocimiento sensible. Desde la Educación Corporal, entendemos que el trabajo científico es ante todo un trabajo teórico, y la exigencia del saber científico es superar los fenómenos formulando una teoría que explique el dato observado, por lo tanto, no hay ciencia allí donde no hay teoría. No se trata, como generalmente sucede en la Educación Física, de unir o conectar una serie de fenómenos y datos empíricos para obtener una previsión, sino de elaborar una teoría que proporcione una explicación y haga inteligible el dato en la construcción de un objeto teórico (cf. Koyre, 2007).

¿Qué entendemos por enseñanza?

Encontramos que enseñanza y educación están separadas, pero seguimos la hipótesis de que la educación se moviliza por la enseñanza. Reiteramos lo que dice Behares (2015) sobre los estudios de Herbart: “la enseñanza arrastra, lleva la carga de la educación, hace posible que la educación avance y llegue a sus fines” (p. 32).

Pero ¿qué es movilizar? ¿Qué se requiere para movilizar? El saber. De éste necesitamos para enseñar y es aquello que se nos presenta como objeto de indagación. Pero aquí dos cuestiones, primero por la *negativa*. La indagación no es como sostiene la Educación Física enseñar por ‘descubrimiento guiado’ o ‘resolución de problemas’. Esas son instrumentaciones o estrategias didácticas que dejan de lado el saber. Desde la Educación Corporal encontramos que las instrumentaciones didácticas centran su atención en cómo enseñar y desvían la preocupación por el saber y su producción, poniendo el énfasis en la tecnificación y las estrategias metodológicas. Por ejemplo, en la Educación Física la enseñanza de los deportes se divide en distintos períodos, que se corresponden con etapas evolutivas o con fases sensibles, que indican lo que los aprendices deben hacer y no hacer en cada periodo, etapa o fase. Al mismo tiempo, la enseñanza se tecnifica con distintos objetivos a lograr y/o competencias a desarrollar, donde el centro es el individuo y las características naturales y biológicas que su cuerpo presenta (cf. Lescano, 2017, 2021). De este modo, la correspondencia entre etapas evolutivas, individuo y cuerpo biológico, organiza una supuesta teoría de la enseñanza de la Educación Física basada en el desarrollo del organismo por estímulo y respuesta, articulada en instrumentaciones o estrategias didácticas. Se tecnifica una propuesta dejando sin problematizar qué saber enseñar y por qué enseñarlo. Tenemos entonces una paradoja: aquellos que tienen el dominio absoluto, certero, autosuficiente y completo de las instrumentaciones o estrategias didácticas (conocen, utilizan, ordenan, presentan y evalúan pasos metodológicos) son los que ‘no saben’, son los que no tienen un dominio sobre el saber y presentan la contracara del engaño (cf. Behares, 2010, p.68). De este modo, siguiendo a Herbart, hay una educación sin enseñanza, consecuentemente,

la secuencia educativa se sustenta en un lazo de naturaleza sentimental, porque no problematiza el saber o círculo de ideas (cf. Herbart en Behares, 2015, p. 30).

Por la *positiva*. Si el saber es aquello que se nos presenta como objeto de indagación articulado con una falta y un imposible saber, no tenemos la posibilidad de completar o suturar la relación entre aquello que falta y lo que se presenta como imposible, características éstas del saber científico moderno. Entonces prevalece la pregunta, la indagación, la problematización por sobre el dominio absoluto, certero, autosuficiente. Enseñar es enseñar la falta, para dar cuenta que siempre hay un imposible. El saber tiene una estructura (imposible, conocimiento como saber sabido y saber en falta), la función de la enseñanza es poner en circulación el saber (su estructura), por lo tanto, la enseñanza enlaza con la falta. Buscando un decir elegante: la enseñanza tiene por función enlazar con la falta de saber.

3. ¿Qué enseñar? ¿Por dónde comenzar?

Siguiendo las ideas presentadas, la interpretación que realizamos para una teoría de la enseñanza desde Educación Corporal, nos indica que nuestro objeto son las prácticas corporales. En el marco de la Educación Corporal, las prácticas corporales, son objeto de investigación y de enseñanza (nótese que el mismo objeto adquiere ambos sentidos). En este punto, existe una diferencia formal y profunda con la Educación Física. Ésta, básicamente se ocupa del movimiento humano que se encuentra en la filogénesis de la especie, es natural y evoluciona; por lo tanto, la Educación Física debe estimularlo y desarrollarlo. Por ejemplo, para el caso del deporte, el campo de la Educación Física sostiene trabajar sobre el desarrollo, el crecimiento y la maduración. Éstos son conceptos claves para entender que hay una naturaleza que funciona como base para la enseñanza, pero también como destino a alcanzar. Presentamos algunas ideas, Sánchez Bañuelos (1986) sostiene que “el niño necesita aprendizaje respecto al movimiento, [...] el joven necesita desarrollar sus capacidades de movimiento lo que le ayudará a llegar a ser un adulto con plena capacidad funcional” (p. 12). Blázquez Sánchez (1986) establece una fase en la enseñanza del deporte llamada “desarrollo de las habilidades y destrezas básicas” (p. 9), argumentando que, “es importante para la futura capacidad deportiva del niño descubrir todo el potencial de movimiento que hay en el ser humano mediante tareas acordes con su grado de evolución individual” (p. 35). También, Hernández Moreno (2000) presenta argumentaciones análogas al sostener que “un individuo está iniciado en un deporte, cuando, tras un proceso de aprendizaje, adquiere los patrones básicos [o movimientos básicos] requeridos por la situación motriz específica y por la especialidad de un deporte” (p. 12). Entonces, en todos los casos, el movimiento funciona como medio argumental, soporte y elemento de circulación entre una base natural propia de cada individuo y la función o destino

que cada cual alcanzará cumplido su crecimiento, desarrollo y maduración individual.

En cambio, en la Educación Corporal lo que ordena la enseñanza es el saber de las prácticas corporales que permite desplegar, movilizar y poner en juego en la situación de enseñanza el círculo de ideas: desde y hacia el imposible, de lo que se sabe a lo que falta saber y al imposible saber. No se trata de comunicar un sentido, de describir un hecho, de proyectar un comportamiento o conducta. Tampoco implica jerarquizar la experiencia y el aprendizaje, ni la identidad o propiedad corporal, ni las representaciones que cada uno tiene sobre las prácticas corporales. Ni hay un método de enseñanza que luego sea medido en función de su eficiencia. Insistimos, todos estos son obstáculos para la enseñanza en el marco de la Educación Corporal. Entonces, se trata de problematizar el saber en su propia dinámica. Si de allí partimos, entendemos que toda práctica corporal tiene una estructura con relaciones específicas entre sus elementos, y que, si seguimos sus conexiones podremos pensar la enseñanza desde ese punto. De modo general, encontramos que en la gimnasia el cuerpo es de la acción, se resuelven acciones o hay acciones a resolver del cuerpo. Al mismo tiempo, esas acciones buscan salir de la mera instrumentalidad para conseguir la máxima belleza, economía y ritmo del movimiento corporal. En cambio, en el deporte el cuerpo también es de la acción, pero busca resolver una situación de competencia entre al menos dos partes, siguiendo un conjunto de reglas conocidas y que al mismo tiempo definen los límites de violencia permitidos. Además, crea otra realidad que no tiene efectos serios sobre la vida real y produce, pero también contiene, una serie de tensiones que permiten que el deporte se realice en un doble goce: la tensión que emerge de una buena práctica deportiva y el clímax de la victoria (cf. Elías, 2016). Por otra parte, el juego se nos presenta como forma porque crea otra ficción (al igual que el deporte), con sus leyes, su necesidad, su lógica, su código y su lenguaje; accionando sobre situaciones profanadoras (separarse de lo útil, lo propio o lo rentable) tendentes al desapego de las cosas y de uno mismo para permitir que el juego se realice (cf. Crisorio y Lescano, 2021). Estas dinámicas estructurales que enunciamos de modo general, adquieren sentido por la relación de los elementos y existen en tanto el observador y/o enseñante las pongan en funcionamiento. Pero se requiere para ello, siempre de un análisis estructural y lógico de cada práctica corporal que la coloque en situación. Es decir, la indicación o secuencia de enseñanza tiene que seguir la propia dinámica de la gimnasia, o del juego o del deporte, si no lo hace, la enseñanza deja de tener sentido en el marco de la Educación Corporal.

4. Indeterminación metodológica

Hasta donde podemos analizar, en el marco de la Educación Corporal la enseñanza mantiene un principio de indeterminación. Es decir, no podemos estimar simultáneamente la posición

respecto del saber y los pasos metodológicos a seguir. Es más, carece de valor y no tiene sentido en el marco de esta teoría de la enseñanza. En cambio, en la Educación Física se puede simultáneamente establecer una posición y pautar previamente una serie de pasos metodológicos que van de lo simple a lo complejo, de lo general a lo específico. Para ello, necesita sostener que el objeto tiene existencia individual (el cuerpo de la Educación Física es natural y extenso), se localiza en una posición concreta (según la etapa evolutiva, periodos o fases sensibles) y sigue una trayectoria bien definida (pasos metodológicos), armando así, un proceso de enseñanza-aprendizaje que suma y fusiona etapas o pasos establecidos previamente. Como la Educación Corporal subvierte esas ideas (existencia individual, posición concreta y trayectoria definida) en el axioma: no hay lo humano sin lenguaje, nos autoriza a postular que el cuerpo no es anterior a los discursos que en cada época lo han habilitado, sino que se constituye en y a partir de tales discursos. Entonces, el “lenguaje separa al viviente del orden natural, del mundo y de sí mismo, lo arroja a lo indiferenciado, lo intima a determinar lo indeterminado: un imposible puesto de relieve por Heisenberg” (Crisorio, 2021, p. 9). Insistimos, este axioma crea un imposible lógico negando la posibilidad de suturar y unificar una metodología de la enseñanza que determine y sepa de antemano la posición respecto del saber y los pasos a seguir. En cambio, en la Educación Física es común encontrar, por ejemplo, pasos metodológicos que indican cómo enseñar gimnasia artística (del rol a la vertical); también las federaciones/asociaciones deportivas arman manuales metodológicos de enseñanza (básquet, rugby, fútbol, vóley, hockey, etc.); igualmente las gimnasias patentadas (bodysistem, crossfit, zumba, etc.) tecnifican sus propuestas en diferentes niveles para ser aplicados, en todos los casos enunciados, a todos por igual. El objetivo de estos manuales metodológicos es garantizar una formación equivalente en un tiempo determinado, que permita seguir una misma dirección con una progresión de contenidos técnicos, tácticos y físicos acordes a la edad. Se busca unificar al sujeto en la enseñanza en donde la ciencia, con el mismo axioma que enuncia, se muestra incompleto a la hora de justificarse formalmente, dejando dividido al sujeto entre aquello que se conoce y el imposible que el axioma enuncia en su primera proposición. El *a todos por igual* comúnmente utilizado en la enseñanza, comienza en

la otra dimensión que propone la ciencia para unir al sujeto dividido que ella produce, es el desarrollo de la ciencia del hombre: la psicología. La psicología como ciencia moderna, se funda en la maniobra que hace del sujeto un objeto de estudio, un objeto de conocimiento científico. De esta manera, la psicología tiende a cerrar el efecto sujeto, suturarlo, mediante la objetivación. ¿Cuál es el nombre del sujeto convertido en objeto?: el hombre. Entonces, como objeto de estudio, el sujeto es tomado en una aparente unidad (Eidelsztein, 2001, p. 31).

La Educación Corporal en cambio, trabajando con el principio de indeterminación, lo que se propone es un punto de partida en la enseñanza, que surge del análisis lógico de la práctica corporal que elijamos transmitir. Consecuentemente, ese análisis, debe abocarse, en primer lugar, a extraer la lógica propia de la práctica corporal de que se trate (derivándola de la lógica general de las prácticas corporales) sólo a ella, e inmediatamente a su actuación, al de los elementos técnicos y/o tácticos que ella requiera. La elusión adrede del sujeto en estos análisis obedece a que la Educación Corporal, el revés de la psicología, la educación en general y la Educación Física en particular; opera con el sujeto dividido y no con el sujeto “tomado en una aparente unidad” (arriba Eidelsztein, 2001), para no sustraerlo de su condición particular. Suponer el sujeto y el cuerpo constituidos en las prácticas, en este caso en la de enseñanza de una práctica corporal, de un modo particular, obliga a abandonar la ilusión de predecir lo que va a suceder antes de poner en funcionamiento la enseñanza. Hay una imposibilidad estructural de saber cuál es el paso siguiente si no se quiere sustraer de ella la condición particular que el sujeto y el cuerpo presentan en la Educación Corporal. Solo podemos fijar un punto de inicio de la enseñanza que tenga en cuenta las relaciones estructurales y lógicas que cada práctica corporal establece entre ella y su actuación, para realizar una apuesta sin garantías que señale una posible y probable dirección de la enseñanza.

Referencias

- Behares, L. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo, Psicolibros Waslala.
- (2015). “Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones”, en *Didáskomai* (nº 6). Montevideo, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo: I. Del juego al deporte: de los 6 a los 10 años*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- Crisorio, R. (2021). Conferencia: “Actualidad del cuerpo”, presentada el 20 de octubre de 2021 en las “III Jornadas Cuerpo, Educación y Sociedad del CICES” en el marco del “14º Congreso Argentino, 9º Latinoamericano y 1º Internacional de Educación Física y Ciencias”, Depto. Educación Física, FaHCE–UNLP, en prensa.
- Crisorio, R. y Lescano, A. (2021). Juego y realidad, en *Revista Lúdicamente*, Vol. 10, N°20, Año 2021. Mayo-Septiembre 2021, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, volumen 1. Buenos Aires, Letra Viva.

- Elias, N. y Dunning, E. (2016). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicaciones a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo*. Barcelona, INDE Publicaciones.
- Koyre, A. (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México, Siglo XXI editores.
- Lescano, A. (2017). La organización del currículum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas, en *Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber*. FaHCE – UNLP, La Plata.
- (2021) Estructura y proceso: diferencias en torno a la teoría de la enseñanza de la Educación Corporal, en *Revista de Educación Física y Ciencia*, vol. 23, núm. 2, e172, 2021. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid, Gymnos Editorial.