

La educación del cuerpo a la luz de las teorías del aprendizaje.

¿El maestro, cómplice de la naturaleza?

Gustavo Oscar Carnevale.

I.E.S. Miguel Neme - U.N.L.P.

gustavocarnevalechaco@gmail.com

Resumen

La enseñanza y sobre todo la enseñanza de las prácticas corporales dentro del sistema educativo formal es entendida como un proceso, más que cómo un acto. Por lo tanto se la intenta explicar o sustentar desde ciertas teorías que determinarían de manera eficaz su sistematización, organización, planificación y puesta en práctica. Más que nada, en búsqueda de garantizar el aprendizaje - como otro proceso- al que se considera como su producto.

Siguiendo esta lógica, se puede inferir que más allá de considerar al aprendizaje, como la consecuencia de la enseñanza, toda la enseñanza se planifica o determina en base al aprendizaje, para ser más preciso, sobre la base de las teorías del aprendizaje, lo que implica negar la posibilidad que el aprendizaje tome el carácter de acontecimiento. En la medida que estas teorías le otorgan criterio de verdad a la naturaleza, configuran ciertas relaciones tanto entre el maestro y la enseñanza, como entre el saber y el sujeto. Relaciones que se intentan problematizar en este trabajo.

Palabras claves: Teorías del aprendizaje – Enseñanza - Maestro – Saber.

Las teorías del aprendizaje como rectoras de la enseñanza.

La enseñanza en general y sobre todo la enseñanza de las prácticas corporales, en este caso dentro de la escuela¹, es entendida como un proceso más que como un acto, por lo tanto se la intenta explicar o sustentar desde ciertas teorías que determinarían de manera eficaz su sistematización, organización, planificación y puesta en práctica. Con el fin de garantizar el aprendizaje -como otro proceso- al que se considera su producto. Tal es así, que a pesar que en estos últimos años existe una tendencia a desvincular estos dos conceptos, al mencionarlos separadamente, se los sigue considerando como necesariamente consecuentes. Como una pequeña muestra de esto, podemos leer en la entrada del Diccionario Crítico de la Educación Física Académica, de edición 2015, cuando se desarrolla el concepto de Clase (de Educación Física) el siguiente párrafo:

“La clase es el momento en que se **concretan los aprendizajes**², un proceso acotado en el tiempo que permite avanzar hacia la construcción del conocimiento.” (Corrales, 2015: p. 93)

Siguiendo esta tesis, se puede inferir que más allá de considerar al aprendizaje como la consecuencia de la enseñanza, toda la enseñanza se planifica o determina en base al aprendizaje, para ser más preciso, sobre la base de las teorías del aprendizaje. Lo que implica negar la posibilidad que el aprendizaje tome el carácter de acontecimiento³. De entenderlo como un hecho casual y

¹ Se hace referencia a la enseñanza de las prácticas corporales dentro del sistema educativo, léase por esto: la escuela primaria, secundaria y el nivel superior no universitario.

² Resaltado del autor.

³ “El término “**acontecimiento**” remite, con una larga y enjundiosa historia que se remonta a la antigüedad, a la configuración de un fenómeno en el cual la materialidad didáctica se construye en **lo didáctico**, que es del orden de la ocurrencia, del devenir, del acontecer, y supone la posibilidad de proponer una materialidad estudiadle a su vez en sus dimensiones recurrente y singular”. (Behares, 2004 pag. 7)

particular, como una configuración de la que poco se puede dar cuenta, dada la complejidad del aprender y la particularidad de quienes aprenden.

A modo de ejemplo transcribo algunas afirmaciones tomadas de los lineamientos para la elaboración curricular en la escuela primaria, secundaria y nivel superior. Emanadas del Ministerio de Educación a través del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. Presentes en resoluciones, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y en las recomendaciones para la elaboración del currículo de los profesorados de Educación Física. Considerando que estos documentos, al ser la primera instancia de concreción curricular, se replicarán a lo largo de las demás instancias impactando directamente en las clases de Educación Física:

“El acuerdo alcanzado en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, permitió establecer los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que constituyen una base común para la enseñanza en todo el país a través de un lenguaje que nos incluya a todos”. (NAP www.educ.ar portada de presentación)

“Así, estos saberes se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza, en la que los maestros y profesores los resignifican y ponen en valor atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes a la vez que las orientan hacia un horizonte de mayor equidad educativa”. (NAP Educ. Física Ciclo Básico educación secundaria, 2011: pág. 9)

“Toda acción de enseñanza se basa explícita o implícitamente en una concepción del aprendizaje. Durante muchas décadas el aprendizaje motor era explicado desde las teorías conductistas y conexionistas.” (Renzi y Ferrari, 2008: p. 58)

Una vez demostrada esta idea de relación consecuente con aristas casi inequívocas, entre las teorías del aprendizaje y la gestión de la enseñanza, se

hace necesario repasar los sustentos epistemológicos sobre los cuales se erigen dichas teorías. Si bien algunas de ellas podrían considerarse como superadas –en el caso del conductismo, por ejemplo- las presentare escuetamente, con el sólo objetivo de demostrar como su sustento se ancla en las mismas fuentes epistemológicas, aunque se presenten como paradigmáticamente disimiles. Ya que se rastrea su apoyo en el mismo criterio de verdad. Es decir, a la vez que pretenden ser nuevas teorías que redefinirían las prácticas, no son más que nuevas formas de hacer que enmascaran la misma fuente epistemológica. Donde la teoría de cómo enseñar, se plantea en base a una “naturaleza humana” que condiciona el aprendizaje.

“Se recomienda, a partir de los avances en las teorías del aprendizaje así como también en la didáctica específica, adherir a una concepción de aprendizaje motor por reestructuración, dando cuenta de los procesos socio-cognitivos implicados en el aprendizaje motor y habilitando a los alumnos un rol activo en la construcción de su propia capacidad de acción motriz”. (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Profesorado de Educación Física, 2009: p. 58,59)

Las teorías del aprendizaje motor, bajo la investigación desde las prácticas.

Como hilo conductor del análisis, se esbozan alguna características constitutivas de las diferentes teorías del aprendizaje motor, sus principales exponentes y sus prácticas de investigación, clasificadas por y como lo hace Rocha-Bidegain.

Teorías conductistas:

“Dentro de lo que se denominó corriente conductista, los referentes más representativos son Watson (1878-1958), Pavlov (1849-1936), [...]”

Thorndike (1874-1949), [...] Edouard Claparède (1873-1940), [...]. Entre 1930 y 1960 apareció lo que se denomina neo-conductismo, corriente que – aun siguiendo los principios de Watson– adopta una postura que resulta menos dogmática y menos compleja. Dentro de esta corriente debemos destacar a Hull (1884-1952) y a Skinner (1904-1990), [...] Lawther, Rushall y Siedentop [...]” (Rocha-Bidegain 2012: p. 41,42)

Las ideas más gravitantes en estas teorías eran: el acto educativo consiste en entender y eficientizar los mecanismos de estímulo-respuesta. Es indispensable conocer al alumno en su totalidad, para educarlo mejor. Supone un monismo físico y considera al método experimental como único método válido, para sus investigaciones, en pos de la objetividad requerida. Las investigaciones consisten en recolectar la mayor cantidad de datos, que dan cuenta de la regularidad de ciertas conductas, estos datos se obtienen en situaciones de laboratorios, pero se pretenden extensibles a una situación de enseñanza real.

Sólo permiten analizar y tener en cuenta lo observable y cuantificable, incluyendo la conducta humana, que debe descomponerse y reconstituirse para analizarse científicamente, según las respuestas elementales a los estímulos.

Proponen el grado de maduración⁴ como base para nuevos aprendizajes. Supone leyes universales de aprendizaje. Supone al aprendizaje como causa de la adecuada estimulación. Considera al cuerpo como un organismo biológico, con capacidad de respuestas estereotipadas acordes a los estímulos aplicados.

Teorías cognitivistas:

“[...]aquí se reúnen teorías elaboradas a partir del conocimiento generado por una parte en la psicología cognitiva y las neurociencias: para el caso de

⁴ *Maduración*: proceso genéticamente determinado por el cual un órgano alcanza su desarrollo completo y permite que la función que controla se manifieste con el máximo de eficacia (Rigal, 2006:86). Las habilidades filogenéticas aparecen en el momento en que la maduración lo permite. (citado en Rocha-Bidegain, 2012)

las teorías del aprendizaje motor propiamente dichas y de la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo, la psicología genética, el psicoanálisis freudiano; para el caso del desarrollo motor, las neurociencias.[...] Dentro de la psicología cognitiva, a su vez, pueden distinguirse dos corrientes o vías de desarrollo: la perspectiva europea y la perspectiva americana. Dentro la primera podemos destacar autores como Bartlett, Piaget o Vigotsky, quienes basaron sus trabajos en supuestos cognitivos claramente constructivistas, mientras que en la línea americana se sitúan los trabajos adscritos al procesamiento de la información.[...]. La idea constructivista se basa en la existencia de una mente que, mediante procesos dirigidos desde arriba (top-down), determina la forma en que la información es procesada y la naturaleza de las representaciones construidas por el sujeto.[...] El supuesto fundamental de este paradigma es entonces considerar a la mente como un sistema manipulador de símbolos, y como consecuencia entiende que la actuación de las personas está determinada por las representaciones que elaboran o han elaborado”.(Rocha-Bidegain 2012: p. 49,50)

Estas teorías no hacen foco en la conducta final, sino más bien en el proceso, que llevará al aprendizaje. Le otorgan al sistema nervioso la función central y determinante para que se produzca el aprendizaje. Aparece la retroalimentación, positiva o negativa, de quien enseña o del ambiente, como determinante del aprendizaje. Cambia el eje centrado en lo físico, y es la mente como procesadora de datos, la que ocupa su lugar. Pone al que aprende, como protagonista de su propio aprendizaje, lo que el alumno ya “sabe” será la base de lo que puede aprender.

Una vez marcadas estas diferencias, es preciso destacar que coinciden con la corriente anterior en los siguientes aspectos: pretenden la transferencia de los resultados en laboratorios a situaciones reales, sólo validan los resultados obtenidos a través del método experimental, descomponen los movimientos con el fin de analizarlos de manera atomizada. A pesar de desplazarse de lo físico hacia

lo mental, no dejan de pensar en un cuerpo puramente orgánico, donde el sistema nervioso central del hombre, evoluciona tal y como evoluciona en los animales.

Teorías de los sistemas dinámicos de aprendizaje:

“Este grupo de teorías resulta el más sorprendente de todos, no sólo porque aún se están gestando/formulando, y por ello mismo parecerían ser las explicaciones que en poco tiempo ocuparán la atención de investigadores y docentes, sino también porque reactualizan viejas discusiones, apelando de manera anacrónica a autores de la década de 1930.

El concepto de sistema dinámico proviene originariamente de la mecánica clásica. Éste posee características muy deterministas, derivadas de la mecánica de Newton y Laplace. Posteriormente, la termodinámica estudiará los sistemas desde una perspectiva diferente, en la que se considera al sistema una entidad en sí, como un todo, y no reducido a partes como en la mecánica clásica.[...] En psicología, esta concepción es representada por la psicología de la Gestalt. El término gestalt significa en alemán forma orgánica, y el filósofo Christian von Eherengields (1859-1932) fue el primero en usar gestalt en el sentido de una pauta perceptual irreducible afirmando que el todo es más que la suma de las partes. [...] También en psicología, Gibson describió la perspectiva ecológica (Gibson, 1979). Ésta enfatiza la información que da el medio como causante de las actividades del organismo (entendido siempre como un todo). El medio, las sustancias, las superficies, los objetos, los lugares, y los otros animales son affordances para el organismo en cuestión.[...] En el campo del aprendizaje motor, las corrientes sistémicas influyeron categóricamente en el pensamiento de una de las figuras fundamentales del estudio del comportamiento motor, Nicolai Bernstein (1896-1966), autor soviético cuyas investigaciones de la década del 1930 recién fueron traducidas en 1967.[...] Bernstein identificó como

punto de partida para comprender el movimiento de todo el organismo la formulación del programa motor, y como principal corrector de la dinámica de la acción motriz al feedback”.(Rocha-Bidegain 2012: p. 59,60,61,62.)

En definitiva estas teorías proponen el manejo y acondicionamiento del entorno y contexto, para brindar las mejores condiciones de autorregulación. Pretenden al aprendizaje, como el proceso interno de los alumnos, con el fin de lograr una acomodación o estado de homeostasis con el medio. Retoman, aunque no lo proponga explícitamente, la idea de estímulo-respuesta, disfrazado en una reacción autoregurable de acomodación a las condiciones del medio. El aprendizaje sólo puede ocurrir, con el sentido que se pretende, si las condiciones del medio están dadas. Aparece la propuesta de ecología de la clase, donde se supone que la autorregulación entre las relaciones medio-alumno, darán como resultado unívoco el aprendizaje. Ya no se pone a lo físico ni a lo mental en el centro, pero en la idea de sistema que plantean –aunque se la proponga como un todo- es el sistema nervioso central el encargado de reconocer los desequilibrios ecológicos y conduce al aprendizaje a través las adaptaciones que genera.

“En síntesis todo el campo del aprendizaje motor se ha organizado a partir de la idea que existe una *naturaleza humana* que orienta y determina los comportamientos y posibilidades de aprendizaje.” (Giles, Rocha-Bidegain 2015: p. 85)

Ante la *naturaleza humana*, el maestro es prescindible y el saber una exclusividad.

Para cerrar este trabajo se establecen las consecuencias que tiene en la enseñanza de las prácticas corporales, el hecho de tomar como fundamentos las

teorías del aprendizaje, que dieron forma al aprendizaje motor como dispositivo biopolítico.

Se plantean dos consecuencias, que no son independientes una de la otra, sino que operan de manera simultánea.

El maestro cómplice de la naturaleza.

En primer lugar se presenta como consecuencia: la prescindibilidad del maestro como poseedor de saber y como el responsable ético de transmitir ese saber, en el acto de enseñar. Aunque en este sentido existen algunas pequeñas diferencias “de forma” entre el conductismo respecto del cognitismo y de las teorías de los sistemas dinámicos, todas ellas tienden a configurar las mismas consecuencias.

Dado que el conductismo planteaba la centralidad del docente, basada en una autoridad suprema frente a los alumnos –sin luz propia-, a través de la cual llevaría adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵. Sin embargo era el docente –quien *dócilmente* se subordinaba al bio-poder ejercido por el estado- el encargado de llevar a cabo el plan diseñado por la “naturaleza” y organizado por las disciplinas empoderadas en el contexto histórico en el que el conductismo tomó fuerza. Entonces, su centralidad – la del docente- se circunscribía a estimular de la manera más efectiva aquello que naturalmente formaba parte de los individuos, para obtener la mejor respuesta, aunque ésta se suponía la misma en todos los ellos, por el hecho de pertenecer a la misma especie, “humana”. No se necesita entonces de un maestro, que ponga en juego su saber, para

⁵ En este caso es literalmente pertinente la consideración como un solo y único proceso a la enseñanza y el aprendizaje, que se daba a través del par estímulo-respuesta. Lo que se condice más con un proceso de instrucción o adiestramiento que con la enseñanza, dado que la enseñanza supone la puesta en un juego de un saber. Behares diría: incluso respecto del saber, que la parte estabilizada es conocimiento y no saber. Roudinesco dirá, que para Foucault el conocimiento no supone ninguna modificación en el que conoce, mientras que el saber sí.

compartirlo y hacerlo circular, sino más bien de un técnico capaz de actuar desde y sobre lo biológico y natural.

Con la fortificación del cognitivismo y a posterior de las teorías sistémicas, se hace mucho más evidente la difuminación del maestro en la enseñanza. Apelando a la intención de sacar de “adentro” de los niños y adolescentes -exdúcere⁶- todas sus potencialidades, prestando especial atención de no entorpecer su desarrollo, que será lo más armónico y completo, si se logra dejar explotar a la “naturaleza humana”, “al potencial creativo de los niños”, “a la gran capacidad inquieta y creadora de los adolescentes”, ideas a las que adhiere el constructivismo. En síntesis el maestro pasa a ser una técnico, como nexo entre lo que se debe y como se debe enseñar, y aquello que los alumnos están en condiciones de aprender, -si se quiere, aquello que podrían aprender, esté o no, el maestro-.

Mientras que en los sistemas ecológicos, el profesor interviene generando el medio más adecuado para que el individuo, en un proceso de intercambio con este medio, pueda auto-regularse. Aquí el maestro actúa acondicionando el entorno, para que sea la búsqueda autónoma de homeostasis propia del alumno, lo que genere el conocimiento. Nuevamente el saber – o aquello que permitiría el aprendizaje- está en los alumnos en forma de estructuras preexistentes y el maestro brindara las condiciones que ayudaran a que emerja o se autogenera, el maestro en este caso pasa a ser “el docente en el rol de coordinador grupal” (Ferrari-Renzi 2009: p. 60)

Por todo esto, pensar en un docente que nace para serlo, hecho que por carácter transitivo se deduce de esta posición, ya que su naturaleza le permitirá o no ser un buen docente. Que debe dedicarse a estimular a sus alumnos, para obtener esa respuesta, que se supone debería aparecer. O pensar en un docente facilitador, coordinador, creador del andamiaje necesario, que acompaña al desarrollo natural de los niños y adolescentes, inhabilita el protagonismo necesario del maestro, un

⁶ Una de las acepciones etimológicas del vocablo educar.

maestro que se constituye en las relaciones con quien aprende y con lo que se enseña.

Bajo estas condiciones de validación en “lo natural del ser humano”, emerge y se consolida la idea de individuo, con características propias y comunes de una misma especie. Tanto en el que aprende como en el que enseña. Podría decirse que se trataría de un individuo: integro, indiviso, a priori, con componentes “esenciales” de su especie, con características invariables y pre determinadas, que está allí para aprender, lo que otro individuo logrará que aprenda en la medida que mejor establezca un vínculo de complicidad con la naturaleza.

El saber, una exclusividad.

El problema del saber, representa el segundo punto sobre el cual se puede observar consecuencias bastantes desbastadoras en dos sentidos. En primer término, todas las teorías del aprendizaje presentadas, desconocen o invisibilizan a la cultura, como creadora de saberes, como organizadora de la vida social, como generadora de sentidos y significados, en el mismo momento ponen todos estos componentes dentro del individuo. Ya que atribuyen lo que se sabe o se puede aprender, a factores orgánico-biológicos, ya sea que los supongan en lo físico, en lo mental o dentro de un sistema conducido por el sistema nervioso central. Aquello que no esté “EN” el cuerpo del individuo no tiene ningún sentido para el aprendizaje. Si se analiza críticamente y en profundidad todas las corrientes teóricas, es “lo humano” como esencia, lo que debe aflorar con la intervención del maestro. Nada importa de las significaciones culturales que el deporte, los juegos o la gimnasia tienen, nada importa de las relaciones que se crean a partir de las cadenas de significantes entre el maestro y el aprendiz.

Sin desconocer que existe un auge importante en reconocer en “el contexto” de las clases o la sociedad un componente determinante. Pero siempre como un estimulador al desarrollo de lo interno, ya constituido como característica humana. Por ejemplo cada vez que se hace mención al “sujeto que aprende” poniéndolo

como sinónimo de individuo, categorizándolo como alumno de tal o cual grado, de tal o cual edad, proveniente de determinado contexto social, en situación de encierro, como parte de una etnia, como niño o adolescente, etc.

La enseñanza contextualizada a la que se hace mención en el ámbito de la educación como propuesta superadora, siempre que se rija por las teorías naturalistas del aprendizaje, no es más que la *naturaleza humana* retroalimentada positiva o negativamente por el contexto.

Por consiguiente al centralizar la enseñanza en el *sujeto que aprende* –**individuo**– según la posición que sustenta este trabajo– hacen desaparecer al contenido como saber universal, circulante y operante, como parte de una cultura, a la cual se debe intentar incorporar de manera crítica a los destinatarios de la educación.

Una posibilidad que podría considerarse lógica es, que en lugar del contenido como saber cultural, aparecen las técnicas de enseñanza, como recetas implacables, siempre en relación con las posibilidades “*naturales*” de aprender. Recetas, que en el caso de las teorías del aprendizaje, están predeterminadas, y se entienden como el “saber cómo se aprende”. Aunque se proponga incentivar la creatividad del docente para enseñar de maneras novedosas y flexibles, estas prácticas no dejan de ser reguladas por la “*naturaleza del sujeto que aprende*”, constructo que podría reemplazarse sin perder el sentido por “*el individuo modificado por el medio*” – de una vez y para siempre– .

Negando así los “entres” generados: entre lo que hay que enseñar en relación con el que aprende y sus deseos; el que aprende y sus deseos en relación con el que enseña y su saber, en lo que podría llamarse a decir con Rocha-Bidegain un esquema de “al menos tres”⁷.

⁷ “El nuevo dispositivo de Enseñanza que proponemos supone al menos Dos (maestro y aprendiz) y una tercera posición que media esta relación: el saber. Esto supone el imperativo de abandonar la relación causal entre Enseñanza y Aprendizaje que ha supuesto que se aprende porque se enseña. Maestro y Aprendiz no podrían referirse uno al otro si no hubiera una tercera instancia (un

En remplazo a este posible esquema de “al menos tres”, se consolida la idea de individuo “uno”. Uno que aprende, como la naturaleza le permite y “uno” que enseña, como debe hacerlo, para obtener los efectos buscados.

Donde el poder aprender –saber- se transforma en una exclusividad de aquellos individuos que han sido “bien dotados” por la naturaleza. Tanto para aprender las prácticas corporales, como para aprender a enseñarlas. Dentro de un sistema educativo que induce a la ingenuidad de creer, que es una casualidad que la naturaleza, siempre beneficia a las clases dominantes.

Seguir pensando que lo que opera en la posibilidad de aprender, es la naturaleza en sus formas de: talento natural, desarrollo motor, condición humana, maduración, potencialidades, estímulo-respuesta, estructuras de aprendizaje pre-existentes, innatismo, ecología del aprendizaje, inteligencia etc. seguirá siempre reforzando el poder biopolítico que el sistema educativo y las teorías del aprendizaje han tenido a lo largo de la historia de la educación. Poder que muta, se mimetiza, se complejiza o se alía, pero no desaparece. Y que muchas veces autoriza, implícita o explícitamente, a descartar a través del *monte Taigeto de la evaluación-acreditación*, a todos aquellos que no cumplan, con la norma –en el sentido de normalidad- establecida por las clases que detentan el poder. Reproduciendo el status quo pretendido y propuesto por el capitalismo neoliberal de occidente.

Bibliografía:

- Behares, L. (Director) (2004). *Didáctica Mínima, los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala
- Carballo, C. (Coordinador) (2015). *Diccionario Crítico de la Educación Física académica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Otro, un Orden simbólico) que sanciona este encuentro, haciéndolo posible (Voltolini, 2008:184)”. (Rocha-Bidegain, 2012)

Ministerio de Educación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Profesorado de Educación Física*. 1° edición, Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Educación Física Ciclo Básico educación secundaria*. Buenos Aires.

Rocha- Bidegain, L. (2012). “*El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*”. (Tesis de Maestría, Maestría en Educación Corporal) FaHCE-UNLP La Plata. Recuperado de www.fahce.unlp.edu.ar/memoriaacademica