



Parenti, Carlos



Las corrientes evolutivas: sus consecuencias para la clase de Educación Física

Educación Física y Ciencia

1996, año 2 no. 1, p. 7-16

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica editada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Parenti, C. A. (1996) Las corrientes evolutivas: sus consecuencias para la clase de Educación Física. [En línea] Educación Física y Ciencia, 2(1). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.125/pr.125.pdf

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>.

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>.

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

LAS CORRIENTES EVOLUTIVAS, SUS CONSECUENCIAS PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Carlos Parenti

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Carlos Parenti es profesor en educación física, Titular de la cátedra Teoría Especial de la Gimnástica y docente en escuelas públicas. Se ha desempeñado como Director del Departamento de Educación física (U.N.L.P.). Actualmente es Director Pedagógico del programa infantil bonaerense educativo-solidario (P.I.B.E.S.) Dirección General de Cultura y Educación, Prov. de Bs. As.

Este artículo fue presentado como ponencia en el Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, septiembre de 1995. U.N.L.P.

Esta problemática forma parte de los contenidos de la materia que dicto en este profesorado, y como toda problemática, surge con los interrogantes necesarios que la convierten en preocupación para la búsqueda de soluciones posibles.

El primer interrogante se me presenta sobre nuestra acción concreta, la clase de educación física.

En ella confluyen y se atraviesan, a partir de la relación entre personas -docente y alumnos- posiciones filosóficas, criterios pedagógicos, creencias, costumbres, realidades y dinámicas socioculturales, concepciones antropológicas, etc.

De los variados atravesamientos, el antropológico es que me moviliza a preguntarme: ¿sobre qué concepción de Hombre intervengo en la clase?, y desde allí, ¿esta posición dónde se evidencia: en mi estilo de enseñanza, en la planificación, en la elaboración de objetivos y logros, en los contenidos, en la evaluación de estos últimos?. Seguramente en todos.

Mis dudas continúan, porque las formulo desde una posición propia, que a la vez genera una nueva pregunta, ¿los alumnos tienen una concepción unívoca o diferente del Hombre?

Y otra más ¿los docentes en educación física tienen una concepción unívoca de Hombre?

Creo que las respuestas a todos estos interrogantes se elaborarán desde los aportes interdisciplinarios, necesarios para dar apoyatura científica a nuestra acción en la clase.

Producida esta dinámica, se genera un proceso de búsqueda de respuestas, constantemente jaqueadas por los continuos avances que se promueven, no sólo en el campo de las ciencias humanas sino también en el campo de las ciencias biológicas.

Por lo expuesto hasta aquí, puedo sostener entonces, que en la clase de educación física se reúnen elementos de una intervención de orden ideológico con dirección educativa.

La clase, en un primer análisis o aproximación, tiene protagonistas reales y concretos, los alumnos y el docente; intervienen también la dinámica intrainstitucional y sus relaciones con la comunidad, las expectativas sociales y las motivaciones e intereses tanto de alumnos como del profesor.

Por lo dicho, se desprende la presencia de sujetos visibles; pero existen también cuestiones invisibles, antes mencionadas, que atraviesan e impregnan el quehacer educativo; sumado a esto, además, las teorías del aprendizaje.

Vemos así claramente que la clase de educación física no es inocua, sino por el contrario, esta altamente contaminada (no enferma) por las variables indicadas.

Esta impregnación es la que debemos rescatar para que el suceso llamado clase, se convierta en el elemento indispensable de análisis.

¿Por qué indispensable?; porque es la resultante donde los alumnos y el profesor generan un interjuego, una forma de educar, llamada por muchos: educación desde y por el movimiento.

Seguramente se preguntaran ustedes sobre el tema que nos convoca y sobre su pertinencia o consecuencias para la clase de educación física.

Intentaré dar algunas respuestas a estas incógnitas.

Como han escuchado, los múltiples atravesamientos que intervienen en la clase, se presentan desde el campo social al valorar o jerarquizar a la educación física y el grado de participación en el acrecentamiento o modificación de las prácticas corporales; en el campo afectivo desde el vínculo entre los integrantes alumnos-docente-alumnos y el grado de inclusión-exclusión grupal; en el campo científico que conocimientos darán sustento; y por último, sin ser un criterio de orden, desde donde el profesor establecerá los discursos pedagógicos para intervenir en los saberes a enseñar y su significación.

A partir de las corrientes evolutivas, es a mi entender, donde se pueden buscar un criterio organizador **que relaciona desde los modos de pensar sobre el Hombre, hasta los modos de actuar en el Hombre**. Dicho de otro modo, como las corrientes evolutivas que tratan o trataron de explicar el origen biológico del Hombre y como históricamente estas corrientes penetraron en las teorías del aprendizaje, presentes, sin ninguna duda en la clase de educación física.

Las corrientes evolutivas actuaron ya desde la concepción creacionista hasta las que sostienen el interaccionismo materialista; cada una trata de demostrar cómo y por qué esta especie que hoy somos, fue creada o aparece como proceso biológico en crisis, con capacidad de aprender, todavía no mensurable.

Avancemos en la temática:

Como dije hace un momento, en la clase de educación física se manifiesta la concepción de Hombre y por lo tanto de cuerpo; al decir de *Michel Bernard*, “se concibe al cuerpo según se conciba a Dios”, es decir como docente expreso mi concepción del mundo y de Hombre que me prescriben modos de pensar y de actuar en la clase.

Existe por lo tanto, a mi entender, una deriva lógica entre las corrientes evolutivas y las clases de educación física.

¿Por qué esta afirmación?. Trataré de demostrarlo.

En su libro, *El sentido de la evolución*, *George Simpson*, divide a las corrientes evolutivas en; espiritualistas y materialistas; dentro de las primeras, una subdivisión en, finalistas y vitalistas; y en las segundas en, mecanicistas y dialécticas.

¿Qué sostienen los vitalistas y sus teorías fijistas?

Debo hacer una aclaración, existen dos momentos diferenciados en estas teorías, uno anterior al siglo XVIII, los griegos, y otro posterior a él, los vitalistas laicos.

Estas corrientes consideran a las especies como hechos inmutables; se estima entonces que fueron creadas o existieron siempre, contando en su origen con órganos capaces de adaptarlos al medio externo, incluyendo las capacidades intelectuales y las capacidades motoras; no existe por lo tanto un devenir o cambio sino una jerarquía inmóvil preestablecida en todas las especies por un ser o varios seres identificados como dioses.

Esta concepción se registra desde los griegos, sobre la totalidad del universo, que involucra al comportamiento humano, estableciendo un orden jerárquico fijo, expresado

en una organización mental y física, por ello el principio motor de su cuerpo, se confunde con el principio activo de su conducta, se establece así, un estrecho vínculo entre la fuerza vital que aseguran los movimientos del cuerpo y el alma provista de facultades superiores. Vale decir este innatismo está presente tanto en el movimiento corporal como en la razón.

¿Cómo se presenta esta fuerza vital?

Este poder interno de los organismos puede entenderse como “Causa Primera” o “Motor Inmóvil” o “Elam Vital”, explicable sólo por la fe, pero da sustento a modos de pensar sobre las acciones del Hombre. (Producto final de la evolución, según los vitalistas laicos).

Estas concepciones vigentes en las culturas antiguas, hoy se hacen presente sin tanta fuerza pero con ciertas reminiscencias cuando sostenemos que tal o cual deportista fue tocado por la varita mágica o dios lo ha hecho así con sus virtudes y defectos.

Es notorio que desde esta posición, los profesores no podemos intervenir, ni generar ningún cambio o aprendizaje en las conductas motoras y/o intelectuales; estamos presentes en un pasaje terrenal del Ser.

Pasemos ahora a analizar las corrientes materialistas;

Nuestra intervención en el saber a enseñar, esta ligado a nuestro grado de formación docente y nuestra propia interpretación y finalidad de la conducta a instalar en el alumno. Es decir atravesamos esta relación docente-contenido-alumno-propósito, con las connotaciones socioculturales y nuestra impregnación axiológica.

Veamos en un ejemplo:

La teoría del aprendizaje conductista o behaviorista de *Watson* y seguidores, se manifiesta palmariamente en las clases de educación física, al presentar el docente la tarea, por el estilo de enseñanza, definido por *Muska Mosston* en su libro: “*La enseñanza de la educación Física*” como **comando**.

Sabemos que un docente parado en este estilo, establece un criterio de transmisión de la conducta unidireccional; estableciendo por ello un nivel jerárquico, entre el profesor, poseedor del conocimiento, y los alumnos receptores pasivos y vacíos de saberes, cera blanda a modelar o tabla rasa donde se incrustarán las conductas motrices válidas para el progreso continuo.

La intervención del alumno esta marcada por los pasos definidos por *M. Mosston* como: demostración, explicación, ejecución, evaluación. Los aprendizajes de las

conductas motoras, sólo se logran por imitación y mecanización del gesto, cuyo fin último es el **hábito** como respuesta direccionadas hacia la evaluación cuantitativa.

Nuestras clases de educación física están minadas de estos ejemplos.

Veamos: con la idea final de la enseñanza de un deporte, establecemos una prioridad gestual que seguramente esta iniciada por la ejecución de pases y recepción, saques, tiros al arco, lanzamientos al aro, e infinidad de ejemplos realizados en driles o correr distancias en tiempos rígidos o ejercicios cerrados en planos, para el pretendido cumplimiento o mejoramiento tanto de las capacidades motoras coordinativas como condicionales, impuestas en los objetivos.

Esta concepción de la enseñanza por objetivos, considera al alumno como hemos visto, vacío, desprovisto de conocimientos, sólo movilizado a partir de la instalación de mecanismos reflejos condicionados, para dar respuestas mecánicas y estandarizadas.

Entonces, todas las conductas motrices serán fijadas en esta tabla rasa, por la instalación de hábitos. Esta palabra **HABITO**, tiene en esta teoría el significado de nudo central. Es la condición a entrenar o a ejercitar, conducta motriz donde la asociación por adición y su reforzamiento por aciertos, nos da el producto o totalidad solicitada por el profesor.

Desmenecemos aún más este estilo.

La jerarquía o planos que le dan sustento, parten de una intervención total del docente sobre el alumno, que prescribe el modo de aprender la tarea a través de ejercitaciones secuenciadas que toman la denominación de progresiones didácticas o metodológicas, expresando como la acumulación de aprendizajes atómicos a sumar por el alumno, responderán acabadamente en la evaluación del objetivo conductal preestablecido.

Otra palabra que caracteriza a esta teoría es: **Evaluación.**

En el estilo comando, entonces, lo visible y primordial es el rol del profesor, pero además su mayor peso lo ejercerá, de manera patética en la evaluación.

¿Por qué?

Porque en ese acto dará un golpe de pulgar, con reminiscencia de emperador romano, aunque no esté en juego la vida, ya que el producto u objetivo como conducta terminal observable esta presente sólo en él.

Como vemos no solamente comanda la clase sino también es poseedor de la respuesta motriz válida, toda aproximación o alejamiento al modelo establece la

aprobación o descalificación. Todo producto o progreso individual es tenido en cuenta, sí y sólo sí, la destreza adquirida es igual al modelo mostrado por el profesor.

Sobre la pedagogía por objetivos y su obsesión el Profesor *Gimeno Sacristán* da cuenta acabada de la inviabilidad como paradigma pedagógico por ser extremadamente tecnicista e individualista.

Bien, historicemos la evolución de los seres vivos y la del Hombre en particular, para establecer semejanzas entre **el hábito como conducta humana y el hábito como expresión de adaptación de las especies.**

En los albores del siglo XIX, se comenzó a entender a la evolución como un hecho universal que engloba todas las formas de vida en un único proceso.

Jean Batiste Lamarck en su publicación *Philosophie Zoologique* intenta dar explicación al fenómeno de la adaptación de las especies, sosteniendo que el ambiente requería **hábitos** apropiados y éstos a su vez provocaban cambios estructurales.

En una síntesis quizás imperfecta, trataré de explicar esta acción de mediación del **hábito** entre el organismo y el medio; en ella el primero desencadena respuestas en tanto y en cuanto el segundo presiona, rompiendo el equilibrio existente; es así como el organismo (cera blanda, tabla rasa), al no poseer actividad interna, responde solamente por el acoso del medio externo.

Lamarck toma una posición similar a la concepción empirista del conocimiento, representada por *Hume* y *Locke*, quienes sostienen que todo saber procede de la práctica o rutina. Por lo tanto las acciones reiteradas generaban hábitos que se instalaban en las estructuras orgánicas y se reflejaban en la herencia, es decir los ejercicios mecanizados y requeridos con asiduidad, establecían una ley de uso o desuso del órgano, produciendo una herencia de lo adquirido.

De estas dos corrientes, empirismo y lamarckismo, toma pie la teoría conductista del aprendizaje, apoyada también en el criterio psicológico de los reflejos condicionados; el estilo comando de la clase de educación física es por tanto la expresión objetiva de las corrientes enunciadas.

Sin establecer una idea reduccionista, si sustituimos los términos **medio** por profesor y **organismo** por alumno, estamos en presencia de una categorización del aprendizaje motor, restringida a la generación e incrustación de hábitos, concurrentes para responder a la conducta motriz fijada en el objetivo, y avalada por la evaluación mecánica y cuantitativa del movimiento.

Hablaré ahora, de otro modelo imperante en la clase de educación física que se manifiesta a partir del concepto de **COMPETENCIA**, determinando de modo insoslayable la acción de lucha para ganar o triunfar.

Como hemos visto la respuesta motora, El Hacer, como pura actividad genera hábitos permitiendo acomodar a los alumnos al requerimiento del docente.

Veamos ahora como la respuesta motora, **EL HACER**, se genera desde el individuo por su constitución biológica, imponiendo su condición natural o innata.

Esta biologización del comportamiento motor establece una concepción individualista de la Educación Física, porque fundamenta las producciones diferenciadas de los alumnos por las estructuras orgánicas.

¿Cómo se verifica esta concepción en la clase de educación física?

En el modelo anterior el profesor era amo y señor de la situación de clase, a partir de él por imposición de la conducta se generaban hábitos.

En este modelo el rol del alumno es determinante porque las respuestas están ligadas a su constitución hereditaria sin influencias del medio externo.

El docente selecciona contenidos y tareas motrices a resolver, donde los más aptos tienen la mejor respuesta por su herencia biológica. Se establece así una jerarquía del aprendizaje motriz en relación a la **Competencia**, al que más puede, representada por un individuo o un grupo; justificando el profesor su posición selectiva por los mejores y mayores rendimientos cuantitativos de cada alumno.

La clase de educación física se transforma, entonces, en una lucha por superaciones a partir de maximizar al extremo las capacidades condicionales y coordinativas de cada alumno.

Por ejemplo como o cuando un docente se apoya, ingenuamente o no al plantear la ejercitación utilizando la invariada **pregunta** ¿quién puede..? ¿quién es capaz de...? o cuando sentenciamos “ hay que hacerlo como...”. Asumiendo este criterio la clase de educación física se fragmenta en jerarquías, que van desde la adulación al alumno por: **El poder hacer**, hasta la desatención por **no poder hacer**.

Una educación física sustentada en estos preceptos, disgrega a los alumnos por exclusión de los que no pueden hacer, es decir, la clase niega o no cumple con el principio de integración y cooperación. La máxima expresión de esta concepción basada en los atributos endógenos del alumno, se presenta en los torneos y competencias intracollegiales o intercollegiales para formar el equipo representativo y trabajar sólo con ellos.

El rol docente, por lo expresado hasta aquí, es secundario, su intervención se centra en la **elección** de los más aptos, jerarquizarlos por el arribo a los objetivos. Es decir no interviene activamente, solo posibilita que la capacidad motriz se evidencie al poseer el alumno un sustrato biológico que determina **El poder hacer**.

El profesor debe moverse por lo tanto dentro de un concepto restringido de la educación física y su accionar se encuadra dentro del **pesimismo pedagógico**, como diría el profesor *Ricardo Nassif*, por que su participación esta signada como tutor o guía, en función del despliegue de las aptitudes motrices predeterminadas en su estructura hereditaria. Como se diría desde una posición biología, **campeón se nace**.

Esta concepción fundada en la constitución hereditaria, esta presente en la idea de búsqueda o detección de **talentos deportivos**. No hace mucho, desde un organismo de gobierno, se monto el operativo altura para los jugadores de basquetbol y voleibol. Recuerdo partes de la presentación que decían “si tienes entre 12 y 16 años y mides más de 1,70 mts. estableciendo las variaciones por el sexo, acércate a ...” Vale decir la estructura corporal determina por sí la actividad o práctica deportiva a las que se deben ajustar los individuos.

Busquemos ahora la corriente evolutiva que interpreta a la adaptación como producto de las variaciones endógenas del organismo y que su éxito o fracaso esta relacionado directamente con el medio ambiente.

La corriente mutacionista en biología o pragmatismo epistemológico sostenían que el medio natural o social establecía a través de la competencia o del éxito y fracaso una función de selección.

Charles Darwin, toma de la corriente económica naciente, el liberalismo, **el concepto de competencia** en plena expansión a mediados del siglo XIX en Inglaterra. La idea competitiva marco toda una visión sobre el hombre, en términos de lucha por la supervivencia del más apto, tomando suma importancia, las actuaciones de los individuos quienes eran valorados positivamente en función del éxito. Las condiciones de éxito, según este pensamiento, se cumplían por las condiciones particulares de cada individuo y sus comportamientos eran el producto de los factores constitutivos de orden hereditario.

Se observa claramente la preponderancia asignada a la herencia o a las condiciones innatas para justificar la supremacía.

La sobrevaloración orgánica como única causa de progreso o fracaso, tanto en el mundo animal como en el sociocultural, trajo aparejado un modo de pensar sobre los aprendizajes; dando sustento a las corrientes psicológicas basadas en la teoría del

ensayo y error o del tanteo, estableciendo por ello el valor del éxito o fracaso como causa única.

En el campo sociocultural de nuestro siglo este pensar sobre el hombre tiene su máxima expresión en la Alemania de **Hitler**, instalando en esta sociedad la persecución y muerte de seres humanos por su condición hereditaria, posición patética asumida en los Juegos Olímpicos del año 1936 con el criterio selectivo de raza superior.

Si nos regimos por el criterio dominado por el determinismo biológico, encerramos al alumno en una estructura preformada sin posibilidades de intervención intencionada y por lo tanto lo dejamos librado o expuesto a sus virtudes y/o defectos de su condición genética. Los progresos de los alumnos o personas sólo se logran por expresión de su herencia favorable.

Las referencias que ahora daré a conocer, si bien no expresan el criterio de raza superior, contienen un sesgo semejante al determinismo que evidentemente no comparto.

William Sheldon, en su libro, *Las variables del comportamiento humano*, basado en la psicología constitucionalista estableció principios de correspondencia entre la estructura corporal y el temperamento humano.

En función del análisis y medición de las regiones del cuerpo: cabeza, tronco, abdomen, miembros inferiores, miembros superiores; conformó una escala numérica y promediada, clasificó a las personas en Mesomórficas, Endomórficas y Ectomórficas, según se corresponda con la predominancia de la masa muscular, el tejido adiposo o la delgadez, asignándole a cada uno de estos modelos o tipos, variables en el comportamiento denominadas: somatotónico, vicerotónico y cerebrotónico, cada uno con su rasgo social. Vemos así como cada encuadre del cuerpo contiene para el alumno o persona, un límite morfológico y social inamovible.

Este criterio de medición también se sostiene hoy para establecer en los deportistas un mapa o somatocarta que signará su tarea o deporte en función de pliegues cutáneos, acumulación de grasa o espesor o diámetro óseo.

Sostengo que esta obsesión por lo medible y cuantificable nos ubica en un plano devaluado, porque el alumno o deportista trae todo en su historia genética imposible de intervención. Esta concepción biologista anula o pone en duda, en el mejor de los casos, nuestra posibilidad de construir y de participar en y con las personas de su disponibilidad corporal.

Existen también otras corrientes evolutivas que han dado sustento a otras tantas teorías del aprendizaje, estableciendo paralelismos que denotan similares maneras de entender, a la evolución, la educación y la epistemología.

Como es el caso de la teoría de la emergencia, que desde el punto de vista biológico no considera a los caracteres nuevos como preformados en otros caracteres anteriores, sino que emergen de síntesis de otras precedentes; esta síntesis no es sumativa o aditiva, se logra por emergencia directa y total.

Se puede decir entonces, como lo hizo *Lloyd Morgan*, que los nuevos caracteres son emergentes de totalidades anteriores pero irreductible a las precedentes, de modo individual. Decimos así que son síntesis que no se pueden reducir ni explicar por síntesis anteriores.

Niegan por ello, la construcción de los seres vivos por complejizaciones constantes, dadas por la intervención del organismo y del medio.

Vale decir, un organismo emerge como totalidad única y original. La adaptación se produce entonces, al englobar en un único acto la situación externa y la producción endógena del organismo, reorganización que genera una nueva totalidad.

Se puede observar similares pensamientos o actitudes intelectuales en ciertas fenomenologías alemanas, que dieron como resultado una concepción del aprendizaje, apoyada en la teoría de la forma o *gestalt*.

La reorganización del campo o conjunto es un acto de inteligencia; este acto único de orígenes del conocimiento se da por una aprehensión diferenciada de la realidad. Esta reequilibración del conjunto o campo, son síntesis de síntesis precedentes que no se implican como construcción o génesis.

Es posible así el paralelismo entre las explicaciones de la *Gestalt* en psicología de la inteligencia, la posición fenomenológica en epistemología y la interpretación de la emergencia en el campo biológico.

Nuevamente la pregunta, ¿en la clase de educación física, dónde se presenta esta concepción?

En nuestras clases existe un elemento sumamente útil para el aprendizaje que es aportado por el alumno, **la significación**.

Para producir en los alumnos un grado de significación capaz de desencadenar aprendizajes, la presentación de la tarea se efectúa de modo sincrético o global usando como recurso metodológico la demostración de la tarea; la organización perceptiva

producirá síntesis de vivencias anteriores que permitirán relacionar el conglomerado de señales y captar el sentido y significado de la tarea motriz solicitada.

Pero, ¿cuándo y cómo aprende?

En la reorganización de las percepciones que se produce por un ajuste de respuestas a situaciones de estímulos, genera una comprensión inmediata o un **insight** y es como la define *W. Köler* el surgimiento de una solución completa en relación con la disposición total del campo.

Aparecen así en la clase, relaciones, reorganizaciones perceptivas por superación de comprensiones anteriores, que dieron respuestas a otras gestalten significativas; cada alumno, por lo tanto posee un **timing** individual de significación y resignificación de los aprendizajes motores que favorecen el surgimiento (emergencia) de una nueva síntesis.

Escucharon a partir del análisis de la teoría de la forma palabras que representan su identidad como son: **significación, timing, insight, campo, percepción**, sumamos ahora la palabra **transferencia**.

¿Cómo se genera la transferencia?

A mayor generalización de estímulos, aumenta el potencial de transferencias de respuesta, cada alumno elabora esta capacidad en forma individual, de acuerdo a la significación de la tarea motriz solicitada.

¿Qué se transfiere según esta concepción?

Veamos: la generalización de estímulos similares, por ejemplo los bloques de movimientos, jump shot en basquetbol, el bloqueo o remate en voleibol, lanzamiento de la pelota de softbol, tiro suspendido en hanbol, etc., integran en forma primordial grupos musculares con similares palancas biomecánicas, reproducen entonces configuraciones motoras que serían las transferibles.

¿Cómo se conectan las teorías de la emergencia biológica, la gestalt en psicología y la fenomenología?

Por lo dicho, la lógica interna que poseen está en función de producciones endógena, la síntesis a la que se hace referencia no se da por construcción histórica es decir, el **insight** es una generación espontánea de aprendizajes motores sin intervención docente. Por último las acciones biomecánicas se dan por el uso de grupos musculares, no son transferibles, o como sostienen otros autores no sólo no se transfiere sino que además, interfieren o transfieren negativamente.

Avancemos otro tanto en las clases y las corrientes evolutivas.

Seguramente por lo escuchado hasta aquí, cada uno esta haciendo una valoración, de acuerdo a cada actuación en las clases que dictan a diario, formulando a la vez, las correspondientes críticas y/o autocríticas.

Comentaré ahora como la corriente gestálticas influyó en la concepción psicomotriz desde su origen.

Por definición, *Jean Marie Tasset*, nos dice que esta disciplina, por sus medios de acción, pueden ejercer una importante influencia en el niño, sobre todo en lo en lo referente a su rendimiento escolar, y prosigue, el niño que no conoce su esquema corporal y cuya orientación espacial es deficiente, tendrá dificultades para adquirir los automatismos necesarios para el aprendizaje escolar; la percepción de antes y después, como dominio temporal, conocimiento de la lateralidad, derecha-izquierda, para el dominio espacial, necesario para la lecto-escritura por inversión de letras con grafía similares.

Si analizamos la definición de *Jean Le Boulch*, sobre el esquema corporal, veremos como esta presente la concepción estática al decir: “El esquema corporal es la intuición (percepción) del conjunto (globalidad) o conocimiento inmediato, (insight), que poseemos de nuestro cuerpo en situación estática o en movimiento (señales), así como la relación de las diferentes partes y el todo y las relaciones espaciales con los objetos que lo rodean (estructuración del campo)”.

Desde esta definición podemos observar con claridad, el criterio de **emergencia gestáltico**.

De lo dicho se desprende que desde las clases apoyadas en el criterio psicomotriz, creemos generar transferencias de movimientos que posibilitan soluciones en el campo afectivo, social y motriz, es decir transferimos hacia otras formas del comportamiento humano. Como ejemplo de actividades psicomotrices, ¿quién no ha hecho planificaciones pensando que?: recorrer el espacio del patio por las líneas de la cancha o marcadas intencionalmente, llevaba a los alumnos a transferir al margen de la hoja del cuaderno, recorrer una letra dibujada en el piso para lograr o mejorar la escritura, hacer manualidades o coordinaciones finas para el dominio de la escritura , jugar con el adentro-afuera, sobre-debajo para los conjuntos matemáticos.

A mi entender esta concepción avanza notoriamente en el mejoramiento de la motricidad, pero con una dependencia evidente del campo psíquico.

La psicomotricidad es por ello una respuesta filosófica sobre la idea de Hombre, al romper esta dicotomía cartesiana implícita en la educación; el criterio de unicidad, totalidad, diferenciabilidad es válido como sustento epistemológico.

El método global puesto en práctica y la cantidad de propuestas que solicita la resolución de problemas a los alumnos, tiene variados objetivos: la coordinación visomotora, organización temporo-espacial, equilibrio, etc., es decir el mejoramiento de estas capacidades o aptitudes hace que el profesor en educación física intervenga más como un terapeuta motor.

La psicomotricidad como concepción de totalidad orgánica entre psiquismo y cuerpo es válida, expresa una posición de unicidad cierta, pero supedita lo corporal a lo psíquico, interviniendo en lo racional y no en lo motor.

Sobre este criterio del dominio corporal y su beneficio, el dominio racional, siempre comento a mis alumnos en la cátedra, que si esta transferencia se cumple de acuerdo a lo sostenido por la psicomotricidad, saber corporal a saber intelectual, los profesores en educación física tendríamos solucionado las materias de contenido teórico o por ejemplo la escritura y sus trazos y otras tantas transferencias.

Sostengo entonces que, los aprendizajes para el logro de los dominios intelectuales se producen interviniendo en ese campo y los dominios de los comportamientos motores se producen interviniendo en el campo propio. Vale decir los aprendizajes motores o intelectuales se producen a partir de la intervención-acción en el campo específico, resguardando el criterio de unicidad.

Como toda innovación pedagógica, los valores que posee son de importancia, pues la tarea se centra en la unidad funcional del alumno en situación.

Por último mencionaré el interaccionismo tanto de las corrientes epistemológicas como biológicas.

Desde el interaccionismo biológico, podemos decir que la evolución se produce y continúa por dos variables básicas: organismo y medio.

¿Pero qué lógica interna posee esta relación para que se produzca tanta diversidad de vida?

La respuesta no es simple, es más, creo que aún no existe; sí puede haber aproximaciones científicas o interpretaciones.

La constitución del mundo real se explicita en una palabra: **VIDA**, en ella la relación entre individuo y medio toma variedad indefinida de expresión o evidencia.

Al decir “**MEDIO**” expresamos lo constituido por grupos de individuos en relación, cualquiera sea su especie; por lo tanto, cada cambio o modificación en una, desencadena una reacción en progresión geométrica, (para cuantificarlo de algún modo), generando calidades orgánicas cada vez más variadas y complejas.

Esta teoría evolutiva, que sustenta los cambios continuos por la complejización diferenciada de los organismos, incluida la muerte y/o la sustitución por otros, explica por la propiedad flexible y adaptable de los organismos, el origen de una especie que representa el estado-proceso más avanzado de la evolución orgánica llamado HOMBRE.

Con él se inicia una Nueva Evolución al decir de *George Simpson*, por poseer la capacidad de transmisión de las experiencias vividas. Esta nueva concepción evolutiva que supera la relación individuo-medio por la de población-medio, demuestra un interjuego más variado y heterogéneo de apareamientos donde la carga genética produce una diversidad indeterminada de individuos con genotipos específicos.

Podemos ver, como la complejización y la calidad distintiva del aporte genético, produjo una especialización diferencial y distintiva de la célula nerviosa, posibilitando la constitución de un órgano del sistema Nervioso Central: llamado **cerebro humano**.

En un artículo publicado en el libro, *La evolución del Pensamiento*, el biólogo, *Franz Seitelberger*, al hablar de la desespecialización del cerebro humano, nos dice que el hombre a perdido todo su equipaje instintivo y por lo tanto todo acto o conducta humana se aprende por un proceso de génesis desde lo organicogenético a lo psicogenético. Esta propiedad específica del hombre como especie y de individuo como ejemplar, posibilita una construcción propia de su existencia y de su entorno.

La pérdida del instinto hizo posible en el hombre la generación de facultades superiores en el cerebro como son: la conciencia, la reflexión, la emotividad profunda, que podemos definirla como realizaciones de la vida psíquica.

Podemos concluir entonces, que la vida orgánica y psíquica nos presentan al hombre como un unidad psicobiológica construida de modo dialéctico, donde por un lado, la disponibilidad corporal y la reflexión y por otro la certeza de un mundo exterior que objetiviza, le posibilita aprehender y comprender por sus aprendizajes, su participación en el interjuego individual-grupal y social-cultural.

Pregunta posible.

¿Y la clase de Educación Física?

Si es verdad, ¿cómo este interaccionismo se presenta en el aprendizaje motor?.

En mi exposición utilice deliberadamente la palabra **construcción**, va de suyo que esta concepción evolutiva, es la expresión acabada de la teoría constructivista de los aprendizajes. Por lo tanto puedo afirmar que el alumno no tiene ningún sentido prescripto a priori, como lo sostiene la teoría fijista o que su constitución genética determina su capacidad física y de conocimiento, imponiendo sus virtudes endógenas, o como lo ve el conductismo, vacío, cera blanda donde incrustar comportamientos desde el afuera (llámese docentes y sus objetivos conductuales).

Podemos concluir que la teoría del aprendizaje llamada constructivismo es por hoy, la que proporciona mayor sustento científico para la enseñanza de los contenidos en la formación de los alumnos, no por descarte de los anteriores sino por posibilitar un abordaje desde la óptica del que aprende, a partir de un proceso continuo de resignificación crítica del saber.

Por lo tanto, en la clase de educación física el saber a enseñar basado en el descubrimiento, el planteo de la tarea contendrá los datos desde donde el alumno significará y resignificará, poniendo en juego su acervo motor o historia motriz del saber hacer. Por el sendero de la pedagogía de la pregunta, respetamos la individualidad de cada alumno, quién se carga afectivamente desde el desafío o conflicto. La ruptura de sus equilibrios, y las posibles alternativas anticipatorias de respuestas se ponen de manifiesto, entonces no estoy hablando de una retroalimentación pura, docente-alumno y viceversa o relación de dos; sino de los atravesamientos sociales, afectivos axiológicos que intervienen en una clase de educación física.

Entonces las preguntas que hice al inicio de la charla: ¿sobre qué concepción de Hombre intervengo o debería intervenir?. ¿Sobre la concepción fijista-vitalista? No, pues no puedo intervenir, está así determinado.

¿Sobre la concepción lamarckista/conductista de incrustación de hábitos? Tampoco porque no respeto su capacidad e individualidad.

¿Sobre la concepción mutacionista/pragmática? No creo, porque lo biológico estructural determinó su capacidad es decir su éxito o fracaso.

A mi entender en aquella que lo respete como un hecho evolutivo en continuo proceso, que por el grado de desespecialización cerebral alcanzado, pueda construir sus aprendizajes en una relación crítica y permanente con su medio, que respete su individualidad y le posibilite reflexionar sobre su origen.

Por lo tanto me apoyaré en la teoría del interaccionismo biológico y epistemológico, base de la concepción constructivista del aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

El Sentido de la Evolución: Simpson George G., Editorial: Eudeba, Buenos Aires, 1977.

Las Variedades del Temperamento: Sheldon William H. Editorial: Paidós, Buenos Aires, 1960.

La Evolución del Pensamiento: Lorenz Konrad, Wuketitis Franz. Editorial: Argos Vergara S.A., Barcelona, 1984.

Teoría de la Educación: Nassif Ricardo. Editorial: Kapeluz, Buenos Aires, 1984.

El Cuerpo: Bernard Michel. Editorial: Paidós, Buenos Aires, 1980.

Teoría y Práctica de la Psicomotricidad: Tasset Jean-Marie. Editorial: Paidós, Buenos Aires, 1980.

Psicología de la Conducta: Bleger José. Editorial: Paidós, Buenos Aires, 8° edición 1973.

La Enseñanza de la Educación Física: Mosston Muska. Editorial: Paidós Ibérica, España, 1988.

Aspectos Metodológicos e Implicancias Pedagógicas: Castorina y otros. Editorial: Miño y Dábila S.R.L. Buenos Aires, 1984.