

# Si habláramos del placer de enseñar la motricidad en la clase de educación física<sup>1</sup>

Por: Ghislain Carlier

Universidad Católica de Lovaina

Lovaina-la-Nueva – Bélgica

## Introducción

Hablar del placer de enseñar... ¿no es acaso pretencioso o irrealista?

Pretencioso, en el sentido de que muchos profesores experimentan dificultades para ejercer su profesión. Estas dificultades fluctúan en función del progreso en la carrera. Al comienzo, cuando son novicios, los profesores procuran adquirir seguridad. Intentan tranquilizarse y observan detenidamente hasta los menores indicios de satisfacción de parte de los alumnos. Para ellos constituye ya un gran logro que no se produzcan desórdenes o interrupciones mientras exponen y lograr ver el programa. Lo consiguen los mejores o quienes cuentan con mejor atención de parte del equipo de docentes. Los demás abandonan la enseñanza, desilusionados porque la profesión no corresponde con sus expectativas. En el otro extremo de la carrera, al acercarse la jubilación, corren riesgo de caer en la melancolía, es decir, el desaliento, por cuanto ya no están a la altura de nuestra disciplina, y los resultados que constituían su gloria en la época de su loca juventud ya no son más que un lejano recuerdo. Por otra parte, sus articulaciones crujen de manera inquietante y dolorosa. Con todo, visualizar la enseñanza únicamente desde este punto de vista es olvidar que hay profesores felices y orgullosos de ser tales, que apasionan a sus alumnos y provocan en ellos el deseo de aprender.

Irrealista, en la medida en que no es fácil hacer que los profesionales evoquen las características de su carrera y de este modo tener acceso a sus conocimientos, nacidos de la experiencia y ejercidos confidencialmente en la vida cotidiana, en sus clases.

En todo caso, hablar del placer de enseñar es también reflexionar sobre todos los parámetros pedagógicos y didácticos que pueden ayudar a los profesores a apoyar de mejor manera el aprendizaje de los alumnos.

## 1. Algunos conceptos de los cuales no se puede prescindir...

Enseñar es un verbo empleado principalmente en la escuela. Etimológicamente, proviene del latín y significa “mostrar las señales”. Quien enseña es entonces alguien que decodifica, que ayuda al alumno a descubrir el sentido de las señales, las palabras, las cifras, los movimientos...

En distintos dominios del movimiento, se habla de entrenador, psicomotricista, reeducador. Con el fin de proponer un término genérico para abarcar todas estas funciones, los colegas de la Universidad Laval (Quebec)

<sup>1</sup> Traducido del francés por la prof. Dra. Elisa Araya Cortez, docente UMCE-DEFDER

han difundido el concepto de “intervención” e “interventor”. Éste ha sido adoptado por los investigadores y los formadores.

La intervención en motricidad humana –otro concepto genérico para hablar del objeto- incluye todo acto profesional que utilice habilidades y conocimientos de la experiencia y teóricos al servicio de un objetivo. Hay diversos campos de intervención: la escuela, el club deportivo o de esparcimiento, la reeducación, la psicomotricidad... en beneficio de un público variado en distintas edades de la vida. Así, el concepto de intervención tiene una amplia acepción.

La motricidad se concibe como una de las grandes funciones de la persona. Es educable, se desarrolla y se ejerce en situaciones funcionales, transitivas y expresivas. Su ejecución requiere los mecanismos de percepción, elaboración y sensoriomotrices.

Los efectos de una intervención en la motricidad repercuten en las transformaciones obtenidas en los ámbitos de lo fisiológico, psicológico, social y pedagógico, a corto o largo plazo. Más precisamente, la motricidad se descompone en dos grandes categorías de factores: los factores mecánicos y los factores psico-socio-motrices. Los factores mecánicos abarcan las cualidades de velocidad, fuerza, capacidad, flexibilidad y resistencia orgánica y muscular. Los factores psico-socio-motrices, por su parte, abarcan la coordinación global y fina, el equilibrio y la acomodación postural.

Normalmente, no hablamos de motricidad al mencionar profesiones vinculadas con el movimiento. Estamos acostumbrados a emplear las expresiones “educación física” y “deportes”, combinándolas con frecuencia e incluso confundiéndonos. En 1924, Coubertin ya nos pedía distinguir entre ambos conceptos, que señalan realidades sumamente distintas: *“... cometemos un error al confundir la educación física con el deporte: la educación física es buena para todos, moderada y sistemática, y debe ser organizada por el Estado; el deporte tiende al exceso y la superación de sí mismo, y debe estar reservado para los mejores”* (CIO, 1924).

A partir de Parlebas (1981), optamos por definir la educación física como una práctica de intervención que apunta a modificar las conductas motrices de los alumnos y alumnas. Según el mismo autor, para que una actividad se denomine “deporte en sentido estricto”, debe obedecer necesariamente a cuatro criterios: ser una actividad física, organizada en competencia, bajo la tutela de una institución (federación, club) y con referencia a reglas. Todo lo demás constituye actividad física con diversos grados de organización (trotar, pasear en bicicleta, esquiar...). Esta distinción es poco frecuente y sobrepasa el sentido común, pero permite aclarar la realidad desde un punto de vista profesional.

Para los profesionales, esta distinción es más bien cuestión de terminología. Implica un reconocimiento de profesiones diferentes y específicas para cada público enfocado y los contextos correspondientes. Una distinción elemental tiene relación especialmente con el medio escolar y de las asociaciones.

## 2. Carácter específico de la educación física escolar

¿Cuáles son las correspondientes características de la escuela y el club?

**Figura 1:** Distinción educación física/club (Florence, Brunelle, Carlier, 1998)

La educación física escolar	El club deportivo
Obligaciones	Adhesión voluntaria
Confrontaciones	Asociación
Heterogeneidad	Homogeneidad
Evaluación	Prueba
Inmovilidad	Esfuerzo motor

La escuela es ante todo un lugar de obligaciones múltiples. En muchos países, la escolaridad es obligatoria hasta los 18 años. Eso implica que los niños y luego los adolescentes viven en parte de manera forzosa sus relaciones con la institución, los profesores y las materias. La escuela se construye en medio de confrontaciones múltiples entre un adulto y personas menores. El adulto es quien decide y al hacerlo choca con la resistencia (indisciplina, alboroto, violencia) de los alumnos y alumnas. La clase es también un lugar de heterogeneidad. Ahí se codean fuertes y débiles, interesados y desmotivados, grandes y pequeños... La dinámica del aprendizaje en clase es dictada por la evaluación: interrogaciones, pruebas, exámenes, siendo clave el hecho de pasar de curso. Por último, en la escuela, la mayor parte del aprendizaje se efectúa en condiciones de inmovilidad, con el alumno escuchando y mirando a un profesor que habla. La única disciplina que rompe con este imperativo es la educación física.

Además, en la escuela, el profesor, la profesora de educación física se encuentra ante cursos heterogéneos, cuyos estudiantes se caracterizan por el origen social, la confesión religiosa, la estatura, el peso, las aptitudes físicas, el estado físico, la experiencia deportiva y cultural, la motivación, el deseo de aprender o no aprender...

En el club, en cambio, las cosas se perfilan de otro modo. Después de ser conducidos allí por los padres desde su más temprana edad, los niños y niñas que permanecen en el club terminan siendo socios del mismo en forma voluntaria. Con frecuencia se establece una verdadera asociación entre los miembros, los entrenadores y los dirigentes, todos los cuales comparten los mismos intereses. Dada la orientación de carácter específico del deporte practicado, los y las deportistas adquieren cierta homogeneidad (atletas, futbolistas, gimnastas...), que les da una cultura común en términos de habilidad, lenguaje, equipo... La actividad de un deportista está guiada por la preparación para la competencia, ya sea individual o colectiva. Todo eso implica de manera muy natural un gran esfuerzo motor, cuya dinámica es mantenida por la lógica del deporte mismo.

A pesar del carácter forzoso de las obligaciones que impone la escuela, el alumno visualiza la educación física como algo favorable. De acuerdo con una encuesta realizada con 21.000 alumnos de nivel secundario, éstos asisten a clases de educación física principalmente para protegerse (32%), moverse (14%) y descubrir cosas nuevas (12%) (Scheiff, 1994). Aprovechar convenientemente estas motivaciones es al mismo tiempo enriquecedor y desafiante para el profesor. Desde este punto de vista, un profesor, una profesora que practica la pedagogía de las motivaciones tiene cuatro intenciones.

Procura hacer pasar a sus alumnos:

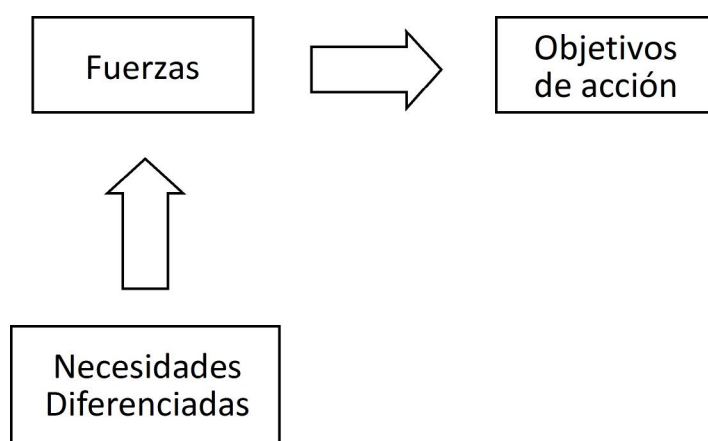
- de la obligación a la adhesión;
- de la confrontación a la colaboración;
- de las diferencias a la valorización de cada uno;
- de la inmovilidad al movimiento,

### 3. Optar por la pedagogía de las motivaciones

Para hacer esto, el profesor necesita un marco de referencia teórica. La pedagogía de las motivaciones es especialmente adecuada para este fin.

Desde el punto de vista pedagógico, el profesor puede enfocar las motivaciones de los alumnos como una serie de fuerzas orientadas hacia determinados objetivos. Estas fuerzas se apoyan en necesidades fundamentales de la persona.

**Figura 2:** Esquema de las motivaciones en pedagogía



Esta opción pedagógica plantea como postulado el hecho de que los y las estudiantes tienen necesidades diferenciadas de carácter individual, pero también diversificadas y fluctuantes en cada uno de ellos en particular. Pueden clasificarse en grandes ámbitos:

- Las necesidades de orden natural: moverse, esforzarse, crecer, experimentar el placer de sentir el cuerpo en movimiento, recuperarse, superar obstáculos, ahorrar esfuerzos, soltarse...
- Las necesidades psicológicas: superarse, desafiarse, cuidarse, complacerse, descubrir, repetir, asegurarse, atemorizarse...
- Las necesidades de reconocimiento social: ser apreciado, obtener reconocimiento de las propias aptitudes, pertenecer al grupo, ser considerado buen alumno, ser líder, desafiar, ser seguidor, ser superior, dominar, hacer el payaso, dárseles de jefe, dárseles de mal alumno...
- Las necesidades de relación: establecer buenos contactos con los demás alumnos, con los profesores, reconciliarse, resolver conflictos...
- Las necesidades ecológicas: experimentar sensaciones en contacto con el agua, la tierra, el aire, la nieve...

Como se ve, esta clasificación no es exhaustiva. Por otra parte, se podrían reagrupar las necesidades mencionadas utilizando otros criterios. Además, las necesidades suelen ir acompañadas de su contrario, para así destacar la diversidad de lo experimentado por varios individuos o el mismo alumno en distintos momentos. Ésos son los ingredientes principales del menú que puede constituir el profesor.

Las motivaciones, lo que moviliza, lo que pone en movimiento, son ante todo dinámicas. Por este motivo constituyen una fuerza que el profesor, la profesora puede aprovechar. Todo esto sería ideal únicamente si los estudiantes estuvieran motivados del mismo modo en cada momento. Por consiguiente, aprovechar las motivaciones es sólo parte de la tarea. La mayoría de las veces el docente deberá provocar motivaciones, hacerlas surgir y desarrollarse, alimentándolas constantemente. Es una de las facetas más difíciles de su misión, pero también la más gratificante.

Los alumnos, las alumnas motivadas se expresan mediante diversos comportamientos observables: escuchan durante las explicaciones, hacen preguntas, son activos y reactivos; se mantienen concentrados en la tarea que se les propone, y aun cuando salgan mal, desean seguir progresando; expresan su satisfacción al final de las sesiones y preguntan qué se hará en la clase siguiente; por último, hablan sobre las materias tratadas después de las clases y fuera de ellas. Algunos llegan incluso a ayudar al profesor, profesora en su tarea docente acompañando a los más débiles.

Sin embargo, otros estudiantes del mismo grupo-clase manifiestan comportamientos distintos. Por ejemplo, siempre están ocupados en otra cosa, distraen a sus vecinos y sobre todo procuran por todos los medios evitar la actividad propuesta. Algunos son incluso lo que Toussignant (1991, p. 103) llama *“esquivadores competentes, que se portan como alumnos dóciles y obedientes en las tareas de organización para así evitar luego hábilmente las tareas de aprendizaje sin que el profesor se percate de ello”*. Estos alumnos también tienen una motivación que los lleva a actuar, pero es distinta. Y además hay otros que pueden ser totalmente amorfos, sin dinamismo ni aparentes motivaciones.

Por último hay toda una panoplia de alumnos que arman líos. Llegan sin sus útiles, no respetan el material, son groseros, se niegan a hacer ejercicios y contribuyen a generar conflictos, es decir, alboroto. ¿Se puede decir que estas *“artes del hacer”* son parte de su oficio de alumnos? ¿Se puede decir que en la escuela se aprende tanto eludiendo las reglas como obedeciendo a los profesores? Es la tesis sostenida por Canal y Gleyse (2004).

#### 4. Para una educación física global

En los programas de enseñanza secundaria de la Bélgica de habla francesa (FESec, 2000) las orientaciones de la educación física están estructuradas sobre cuatro ejes.

- **Educación para la salud**

En los países industrializados, el consumo ocasiona excesos o desequilibrios en la alimentación. Éstos provocan una sobrecarga ponderal desde la edad más temprana. Los programas de educación para la salud tienen previsto enseñar a la población, especialmente en la escuela, a regular los aportes energéticos, aprendiendo a agregar movimiento en la vida cotidiana mediante actividades deportivas o funcionales (desplazarse a pie o en bicicleta, evitar el ascensor...). Un objetivo de la clase de educación física es precisamente desarrollar las cualidades mecánicas mencionadas anteriormente. Es conveniente controlar el estrés, presente principalmente en la vida urbana, recurriendo a actividades lúdicas liberadoras y también a técnicas de relajación. La educación física tiene un rol primordial en esta problemática.

- **Educación para la expresión**

En una sociedad contemporánea, concebida cada vez más como una aldea global gracias a los medios de comunicación masiva e Internet, los alumnos y las alumnas tienen acceso a una cultura mundializada. Ésta influye en las modas y determina las maneras de pensar, vestirse, jugar y practicar o ver deportes. Por consiguiente, es importante (volver a) encontrar lugares y momentos de comunicación en los cuales sea posible expresar emociones y sentimientos individuales bajo la supervisión de educadores preocupados del respeto mutuo. Mediante las técnicas de expresión corporal y una gran cantidad de danzas, la educación puede proporcionar a los alumnos experiencias llenas de sentido.

- **Educación para la seguridad**

En una sociedad marcada por el anonimato de las grandes metrópolis, es conveniente educar a los adolescentes de tal manera que puedan evolucionar en forma segura, identificando los comportamientos y las actitudes con riesgos. En caso de agresión, es útil que dispongan de medios para evitar la agresión verbal o física o responder ante la misma. Las técnicas de autodefensa, inspiradas en las artes marciales tradicionales y practicadas en buenas condiciones educativas, constituyen una carta específica de triunfo de la educación física escolar.

Por otra parte, la educación para la seguridad incluye también técnicas de transporte de carga para aprender a llevar objetos en la espalda sin sufrir daños. En los sectores técnicos y profesionales, está considerada la enseñanza a los alumnos en materia de recorridos peligrosos en altura, con el fin de prepararlos para su futuro oficio.

Por último, la educación para la seguridad considera la enseñanza para todos los alumnos de técnicas de acostumbamiento a la altura y a la profundidad en el gimnasio, como preparación para escalar: es “la audacia con seguridad” (Chaumont, Daele, Dellicour, 2002).

- **Educación deportiva**

En una sociedad bajo la influencia del espectáculo mediatizado, el deporte se ha convertido en elemento cultural ineludible. Es importante por tanto que en la escuela los alumnos puedan descubrir sus grandes componentes, anteriormente descritos, con miras a especializarse llegado el caso mediante una práctica en el club. De manera más particular, el carácter específico del deporte en la escuela consiste en centrar al alumno y a la alumna en los valores nobles del buen deporte, es decir, el juego limpio, la equidad, el respeto por las diferencias, el sentido del triunfo y la derrota y el sentido del esfuerzo en el entrenamiento.

Esta presentación demuestra que la educación física no es puramente sinónimo de educación deportiva. Ahora bien, al optar el programa por el cuarto eje, de la “Educación deportiva”, es indispensable que el profesor conozca y pueda distinguir las características del deporte moderno: el deporte inglés y el deporte californiano.

El deporte inglés nació en Inglaterra en el siglo XIX, en la época del apogeo de ese imperio y el nacimiento del maquinismo. Estos dos elementos son importantes. En esa época, la proyección comercial y política de los ingleses hace posible una difusión rápida de las ideas y prácticas nuevas en el mundo entonces conocido. Los deportes nacientes, a menudo inspirados en juegos populares, son calcos del modelo del hombre-máquina, cercano a la máquina a vapor, que representa el invento más extraordinario de la época. Así, se imponen deportes de gran valor energético: el atletismo, la carrera a pie, el remo y los deportes colectivos. Para tener buen performance, se requiere entrenamiento sistemático, razonado y repetitivo. El esfuerzo se consagra como valor esencial, y en relación con el mérito. Éstos son los principales valores de la preparación para la

“verdadera vida”, destinada sobre todo a la juventud de la elite, confinada en *colleges* (Eton, Rugby...) en el campo, apartada de la vida urbana e industrial. Los jóvenes reciben allí una educación a distancia, aislada, producto de los ideales aristocráticos: el desapego, el juego limpio y la gratuidad. Estos valores adquieren todo su sentido cuando se proponen en el universo cerrado de los internados, lejos de la verdadera vida.

La pedagogía del deporte corresponde adecuadamente con estos principios. Sin embargo, una paradoja caracteriza los deportes practicados por la aristocracia de esa época, y es el hecho de tener su origen en los juegos populares. Pierre de Coubertin, futuro renovador de los juegos olímpicos modernos, es seducido por la lógica de estas innovaciones inglesas y quiere importarlas a Francia, a la cual desea fortalecer después de la derrota al combatir contra Prusia en 1870. Esto nos muestra cómo el deporte tiene desde sus orígenes una gran implicación política. Más allá de Francia, el Barón difunde el deporte en el mundo moderno con la renovación de los Juegos Olímpicos a partir de 1896. De esta evocación histórica, retengamos el origen y los principios educativos del deporte inglés con el fin de compararlos con los deportes californianos.

Se llaman “deportes californianos” los nacidos en la costa oeste de los Estados Unidos en el contexto de la oposición de la juventud a la guerra de Vietnam, especialmente sangrienta. Jack Kerouac, un escritor ambulante (*traveller writer*), autor de *On the road* (1957), inspira el movimiento de la *Beat Generation*, una de cuyas ramas inicia los deportes “fun” (de diversión). Sus integrantes se caracterizan por una búsqueda de la libertad al margen de las normas, los estadios y las federaciones. Quieren romper con todas las amarras de la cultura burguesa capitalista, incluyendo el deporte. Están más cerca del hedonismo que de la práctica del ascetismo inherente a los deportes ingleses y no se privan de consumir alcohol o drogas. Su deporte asimila los demás elementos de su propia cultura, como la música (rock, hip-hop, rap...) y la vestimenta. Sus prácticas están influidas por las características de la tecnología moderna. El éxito de estas prácticas depende en gran medida del arte del pilotaje más que de la energía. Todos los sentidos se encuentran en estado de alerta para obtener las sensaciones máximas de velocidad, embriaguez y simbiosis con los elementos: agua, tierra, aire, nieve. El placer experimentado da su nombre a los deportes: son los deportes “fun o de deslizamiento”, como el surf en la nieve, la tabla con vela, los patines de ruedas, la tabla con ruedas... y también la escalada moderna, que autoriza la caída (el “vuelo”) al utilizarse cuerdas elásticas. Las nuevas prácticas se inventan por analogía, cambiando de elemento (pasar del agua a la nieve), de lugar (hacer acrobacia en la ciudad en vez del gimnasio) o adaptando el material (esquiar arrastrado por un velero). El riesgo calculado es parte del juego de acuerdo con el siguiente principio: “¡Más vale vivir con rapidez, morir joven y convertirse en un lindo cadáver que ir a la guerra!”. El deporte está hecho para el hombre, y no a la inversa.

En la descripción de estas dos inspiraciones, los deportes ingleses y los deportes californianos, se perciben las dificultades enfrentadas en el deporte por un profesor o una profesora de educación física. El espíritu de la educación escolar, donde reinan el orden y la disciplina, lo induce a proponer una serie de deportes ingleses. Si eso no da resultado, si los alumnos no están motivados, tendrá la tentación de llegar a la siguiente conclusión: “¡Los alumnos ya no disfrutaban con el esfuerzo!”. Ahora bien, sucede que los y las adolescentes de hoy se identifican más fácilmente con la cultura “fun”, bastante alejada de la escuela, como se ha demostrado. Para ellos, el básquetbol es el street-basket (básquet callejero), y el vóleybol es el beach-volley (vóleybol playero). Para el profesor de educación física la mayor dificultad consiste, como podemos advertir, en armonizar con los intereses de las y los alumnos actuales.

## 5. Contar con instrumentos adecuados

Deseando ofrecer a los profesores y profesoras los instrumentos adecuados para motivar a los alumnos, proponemos el concepto de “tareas sencillas y estimulantes” con el fin de dar vida a los contenidos.

Las tareas sencillas y estimulantes (TSS) tienen las siguientes características:

- **Dinamismo**

Las tareas responden al carácter específico de las clases de educación física, a las cuales los alumnos y las alumnas asisten para moverse. En la medida de lo posible, se llevan a cabo con desplazamiento de todo el cuerpo, gran ritmo e intensidad permanente.

- **Originalidad**

Una de las llagas de la educación física escolar es la repetición recurrente de tareas triviales y simplistas impuestas por el peso de la costumbre (trotar en la sala, salto de cuerda, ejercicios de calentamiento previo, pases altos y recepción en vóley). Los alumnos y alumnas no se entusiasman ante la falta de imaginación del profesor y hacen estos ejercicios con un mínimo esfuerzo o por obligación. El desafío pedagógico consiste en sustituirlos con tareas nuevas, inventadas por ellos, inéditas, personalizadas, que les den la sensación de ser innovadores, de recibirlas como un regalo dedicado de parte de su profesor o de su profesora. Un docente que procede de este modo se convierte en creador de conceptos, inventor, ingeniero, arquitecto de contenidos, más que en un “funcionario” encargado de reproducir gestos motores estereotipados, copiados sin gran ambición de la tradición deportiva.

Ejemplo: hacer juntos una serie de “tiburones” un alumno(a) frente al otro. En la posición alta (brazos extendidos), toparse alternativamente los hombros. Un desafío adicional puede ser ganar en velocidad al compañero (a).

- **Esfuerzo**

Es interesante centrar las tareas en vencer una (¡una sola!) dificultad, en superar un desafío, que ciertamente debe estar a la altura de las aptitudes de los educandos, incluso ligeramente por encima.

Ejemplo: en gimnasia, hacer entre dos personas un apoyo tendido invertido. El o la gimnasta se coloca en posición firme y el ayudante asegura su equilibrio. El ayudante corre alrededor del gimnasta sin tocarlo si es preciso. ¿Media vuelta, una vuelta completa?

- **Apertura**

Las tareas deberían poder más bien evolucionar hacia un nivel más sencillo, más difícil, más complejo, más rápido, más lento, más económico... y así ayudar a los alumnos a aprender cada vez más y dominar —cada uno en su nivel— lo esencial de la disciplina impartida.

Ejemplo: pases altos diversificados por turno: topar el suelo con una mano, girar alrededor de un punto de partida, dar una vuelta completa, hacer rebotar la pelota en el suelo y saltar hacia un lado por encima antes de recibirla después de dar media vuelta, recibir la pelota en posición sentada entre las piernas separadas... con el fin de introducir permanentemente una variación en la apreciación de las trayectorias.

- **Sentido**

Nada es más decepcionante para un profesor, una profesora que escuchar a un alumno, a una alumna preguntar (o poner en duda): “¿Para qué sirve esto?”. Nada hay como una tarea que por sí misma provoque el



deseo de realizarla, porque la demostración del profesor ha sido sorprendente o sencillamente porque el alumno la adopta muy a gusto, motivado por la ilusión de que ha sido hecha especialmente para él.

Ejemplo: enseñar a los alumnos, alumnas a aflojar los músculos haciéndolos reducir el tono mediante técnicas de relajación antes de flexibilizarlos alargando las inserciones musculares, al igual que un neumático desinflado se puede deformar, lo cual no ocurre cuando está inflado a tope.



## 6. En busca del placer de enseñar y aprender

Para llevar a cabo su enseñanza, el profesor, la profesora juega con dos registros.

El primero se encuentra dentro de la escuela. Se apoya en la vida de la clase, en el carácter específico de la misma. El grupo al cual se dirige sólo existe en el ámbito escolar: la vida que lo anima está sujeta a las reglas de la escuela. Así, parte importante de las propuestas del docente puede encontrar enteramente su lógica en “el aquí y ahora”. Los aprendizajes son específicamente escolares. En los lugares donde la gimnasia todavía se enseña, ésta corresponde con esta característica. En muchos países, sólo se aprende gimnasia en la escuela, al igual que las matemáticas y la gramática.

El segundo registro se encuentra fuera de la escuela. Cada vez que puede, al llevar a cabo el aprendizaje, el profesor, la profesora indica para qué podría servir en la vida cotidiana o en una futura profesión. También puede referirse a la práctica de los profesionales, y en este caso se habla de “contextualización”. El aprendizaje de idiomas extranjeros y geografía a menudo encuentra su justificación en esta lógica. Algunos ejemplos en educación física: *“Los deportistas profesionales dedican cada vez más tiempo a adquirir flexibilidad con el fin de evitar las lesiones”*. *“Es necesario beber con frecuencia si se practica jogging cuando hace calor”*. *“He aquí algunas técnicas de autodefensa que permiten tranquilizarse al pasar por una zona poco segura”*. Para las adolescentes: *“Cuando den a luz, será conveniente tener buenos abdominales”*.

Cada vez que el profesor aplica una pedagogía de las motivaciones, reconoce el efecto positivo del éxito en los educandos, y observa además que el progreso, el éxito y el placer están íntimamente ligados.

Para comprender cómo alimenta el individuo su placer en la acción, es preciso interrogar a la psicología. Una teoría importante (Delignières y Garsault, 2004) asocia el placer con la motivación intrínseca. Ésta es alimentada por la sensación de capacidad y autodeterminación. La sensación de capacidad depende

de la dificultad de la tarea realizada. El placer experimentado por el individuo aumenta en proporción con la dificultad de la tarea que lleva a cabo, pero con el contrapeso de la cantidad de esfuerzo requerida para tener éxito.

La intensificación de la sensación de capacidad, en la práctica de APS, incide directamente en un mayor nivel general de autoestima. La sensación de autodeterminación, por su parte, tiene relación con un sistema de autonomía en la elección y conducta de la actividad y con una sensación de control de los hechos y el resultado. La libertad de quien lleva a cabo una práctica constituye la fuente principal de la autodeterminación. La práctica de actividades de esparcimiento refuerza la disposición a la autodeterminación, que a su vez favorece la dedicación a estas actividades.

Esta teoría permite enfocar dos elementos en relación con la pedagogía de las motivaciones en educación física: la tarea debe ser atractiva para el participante, el cual, para experimentar una sensación de capacidad, debería estar en condiciones de adoptarla con intensidad de manera autónoma. Éste es el precio para que obtenga placer.

En cuanto a la intervención, se comprende que es preciso graduar las dificultades para que el placer surja desde el comienzo de la actividad y no se aplase para más tarde. Por otra parte, todo el arte del profesor y la profesora consiste en adaptar los desafíos en función de la evolución individual.

Se sabe también que el placer es alimentado por la naturaleza de los objetivos que se fija la persona: progresar, superarse, dominar la tarea, por una parte, o afirmar su superioridad en el plano competitivo, por otra. Nuevamente, las necesidades reales del estudiante constituyen la guía del docente. Por último, la educación física se tomará en serio cuando se convierta en una disciplina de aprendizaje, y cuando el aprendizaje se defina a partir de las necesidades de los alumnos, las alumnas y la transformación de sus conductas motoras y no a partir de la lógica de las disciplinas deportivas introducidas en la escuela.

G. Haye<sup>2</sup> completa el análisis indicando que el placer es inmediato y subjetivo. Clasifica sus expresiones en bio-placeres, psico-placeres y socio-placeres.

Los profesores, las profesoras son ante todo actores en terreno. Su profesión consiste en ayudar a los alumnos, a las alumnas a construir conocimientos. Los docentes están en la acción, en la inmediatez. Construyen enseñanza que por sí misma produce aprendizaje. Para hacer esto, poseen conocimientos prácticos y rutinas. Éstas se basan en la experiencia, elaborada en el curso del tiempo y mediante repeticiones. La acción de un profesor, de una profesora es visible y observable. Es posible analizar sus gestos profesionales (enunciar, interrogar, reaccionar ante los resultados, interactuar, evaluar...). Con todo, los profesores y las profesoras también poseen teorías. Éstas son de varios órdenes, comenzando por las teorías objetivas, denominadas también conocimientos sabios. Éstos se enseñan en la universidad, se construyen mediante la investigación y aparecen en los manuales; se pueden formular con leyes, con reglas, como las leyes matemáticas o de la física. En diversas disciplinas (educación física, literatura...), se trata más bien de prácticas culturales de referencia (el básquetbol, el teatro...) o de tecnología (informática).

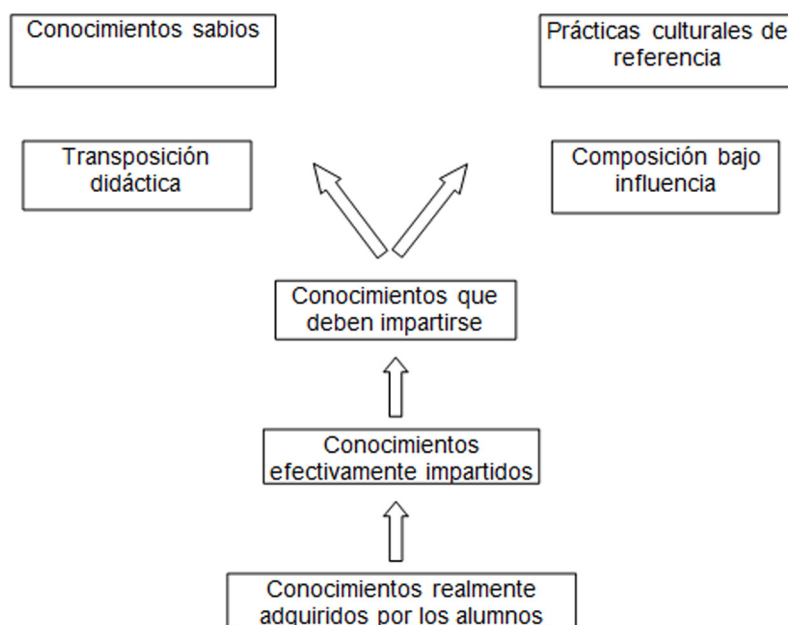
Con frecuencia, la importancia de una disciplina —y por tanto el nivel del docente— tiene relación con la amplitud de los conocimientos sabios (las matemáticas, las ciencias...). Sería demasiado sencillo si enseñar solamente consistiera en transmitir conocimientos sabios o prácticas culturales de referencia. Se requiere una selección inicial de los conocimientos (en sentido amplio) por impartir. Las pautas requeridas en esta etapa

<sup>2</sup> HAYE (G), "Introduction à l'étude des plaisirs des pratiquants" *Corps et Culture*, Montpellier, 2006, sitio WEB <http://corps y culture.revues.org/document921.html>.

aparecen en las instrucciones oficiales, en los programas. En este nivel, se encuentra lo que el legislador considera útil e indispensable para los alumnos. El carácter en mayor o menor medida prescriptivo de estas instrucciones oficiales no garantiza su aplicación por parte de los profesores. De hecho, en cada clase, en cada sesión, la realidad del contexto de la clase y la autonomía del profesor, de la profesora reducen los conocimientos que deben impartirse a conocimientos realmente impartidos. Se encuentran indicios de esto en las planificaciones de los profesores y en los libros de clase, si bien esta información, de carácter declarativo, sólo refleja parcialmente la realidad. En definitiva, lo importante es que los alumnos y las alumnas aprendan realmente.

Ésta es la forma en que los pedagogos explican las distintas puertas de entrada para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante precisar que existe una interpretación y una aplicación de carácter “ascendente” de este esquema, considerando en mayor medida la realidad de la clase, las vivencias de los alumnos, de las alumnas y los conocimientos ocultos de los profesores y profesoras: ocultos porque se limitan a la intimidad de la clase; ocultos, pero también subjetivos, por cuanto los docentes poseen teorías subjetivas, personales o compartidas, sobre la forma de abordar una clase por primera vez o proceder ante la falta de disciplina, por ejemplo, o sobre el grado de importancia que debe atribuirse a los criterios de evaluación.

Siendo ante todo actores, para los profesores y las profesoras es difícil analizar su práctica y mencionarla en discursos por cuanto estiman que eso va en desmedro de la realidad. Los investigadores tienen conciencia de estas dificultades. Sin embargo, cuando desean rescatar los conocimientos ocultos en la acción profesional de los docentes, emplean técnicas precisas (entrevistas, observaciones, autoconfrontación, explicitación) para poder así abordar la realidad en la forma más confiable posible.



### 7. Un grupo de profesores habla sobre su placer

En una investigación reciente, Binamé (2006) se interesó en la experiencia de los profesores desde el punto de vista del placer. ¿Por qué interesarse en el placer? Porque nos parece que constituye uno de los indicadores más adecuados para comprender los mecanismos del oficio de un profesional con una experiencia a veces larga. Ocho profesores, cuatro mujeres (M1 a 4) y cuatro hombres (H1 a 4), con 15 a 33 años de antigüedad, participaron en una entrevista semiestructurada. Sus testimonios se reagrupan en seis temas, que constituyen nuestra definición del placer de enseñar educación física.

- **Mantener el equilibrio entre el cuerpo y el espíritu**

*“El placer de enseñar es el placer de estar en armonía conmigo mismo. Deseo comunicar cosas en relación con el cuerpo, la educación física y lo mental, y cuando lo hago estoy a gusto conmigo mismo. Este placer es la expresión que deseo transmitir, y si no lo tuviera este placer no sé lo que sería, no podría evolucionar” (H1).*

*“El placer de enseñar es amar lo que se hace, estar bien en lo que se hace, querer ayudar a aprender y estar convencido de lo que se hace” (M2).*

*“El placer de enseñar es poder seguir siendo uno mismo” (H4).*

*“Experimento placer en el movimiento y en mi estado físico personal, y experimento placer al ver contentos a los alumnos. Ahora los alumnos se dicen: ¡Vaya, es viejo, pero todavía hace cosas lindas!” (H3).*

H1 y H3 mencionan una particularidad de la educación física: la necesidad de mantener el cuerpo en condiciones correctas y sanas para sentirse bien. Recordemos al respecto un adagio muy conocido de Juvenal, el escritor latino (Sátiras, X, 356): *“ut sit mens sana in corpore sano”*.

- **Dar, transmitir a los alumnos, las alumnas**

*“El placer de enseñar es tener la sensación de ser útil, de dar algo: dar placer, dar aprendizaje” (H3).*

*“Experimento placer desde el momento en que mis alumnas lo sienten, es decir, desde el momento en que les entrego algo” (M2).*

*“El placer de enseñar es transmitir cosas: transmitir un saber deportivo, o más bien valores deportivos y valores de relación, educativos” (M3).*

*“El placer de enseñar es transmitir las propias pasiones, la pasión por el movimiento, la pasión por el esfuerzo, la pasión por el juego colectivo” (H4).*

En estos extractos observamos que nuestros colegas aluden en forma indirecta a la necesidad de sentirse útiles (H3 y M2), de transmitir, compartir, dar. Al satisfacerse estas necesidades, está presente el placer.

La reflexión de Bernard Defrance (2004, 63), profesor de filosofía, amplía estos testimonios: *“¿De qué está constituido el placer de enseñar? De la obligación (que no debe confundirse con su contrario, la imposición) de dar. (...) Los niños sólo pueden descubrir eso en la escuela: el saber es lo que aumenta compartiendo, transmitiendo y dando de sí mismo. Cuando doy dinero, dejo de tenerlo; pero cuando entrego una información, un saber, cuando transmito una habilidad, con eso mi propia habilidad, mi propio saber aumenta, es decir, aquí, en la escuela, se debería tener la experiencia de la relación humana en su nivel más profundo: llego a ser lo que doy. ¿Por qué se elige esta profesión en definitiva? Porque tal vez el placer de enseñar no es otra cosa que el placer de dar, transformarse, ser lo que se da y a veces lo que se perdona”*.

- **Hacer progresar física y mentalmente a los alumnos, las alumnas**

*“El placer de enseñar es lograr que los alumnos progresen (vencer sus temores...), o en todo caso ver su evolución, no sólo en el plano deportivo, sino también en el plano humano. Yo procuro que en sus estudios adquieran cierto grado de plenitud” (H2).*

*“Cuando los alumnos no están en parte alguna al comienzo y progresan, también experimento placer” (M1).*

*“El placer de enseñar es sentir que uno sirve de algo haciendo evolucionar a las personas” (M2).*

*“Cuando los alumnos de nada hablan y llegan a hacer cosas lindas, suelo decir en broma en la evaluación: “¡Es artista, pero no lo sabía!” (H3).*

*“Experimento placer al verlos progresar. Estoy insatisfecho si no respondo a esta solicitud de aprender algo” (H1).*

*“Experimento placer cuando mis alumnos progresan, por ellos, por una parte, ya que es realmente muy agradable progresar, y pienso que el placer se encuentra en el aprendizaje. Además, si progresan, eso significa que uno los ha ayudado debidamente, que ha encontrado la forma de interesarlos” (H4).*

*“El placer de enseñar es transmitir valores deportivos y valores de relación, educativos” (M3).*

De acuerdo con las declaraciones de nuestros colegas, su enseñanza se basa esencialmente en la progresión individual de los alumnos y alumnas, en su desarrollo personal, y en pequeña medida en sus logros. Para estos docentes, se trata de hacer que los estudiantes den lo mejor *de ellos mismos*, que desarrollen la confianza en sí mismos (*“vencer sus temores”*), que crezcan en el plano humano.

- **Hacer experimentar placer a los alumnos, a las alumnas**

*“El placer se manifiesta cuando uno ve que los alumnos aprecian el hecho de estar en la clase, cuando están contentos de realizar ciertas cosas” (M1).*

*“Yo experimento placer a partir del momento en que mis alumnas sienten placer” (M2).*

*“El placer de enseñar es el placer de ver el placer de ellos” (H3).*

*“El placer se encuentra en el aprendizaje” (H4).*

Advertimos que el placer de los alumnos contribuye al placer de nuestros colegas. Observamos también que el placer de los alumnos, de las alumnas emana de su progreso, su evolución, su aprendizaje.

- **Transmitir el gusto por el movimiento**

*“Mi objetivo es transmitir la pasión por el movimiento” (H4).*

*“Mi desafío personal consiste en motivar a mis alumnas y que al terminar la secundaria me digan que ha sido realmente extraordinario y desearían continuar” (M3).*

*“Es transmitir esa pasión por el movimiento, transmitir el gusto por el esfuerzo, el sentido del esfuerzo, impulsarlos un poco a ver desafíos personales, a moverse. Es transmitir el gusto, el placer de moverse” (M3).*

*“El placer es también enseñarles actividades nuevas y hacerlos adoptar una mejor higiene de vida, hacer que el deporte se convierta en un hábito” (H2).*

Estos extractos destacan una serie de elementos específicos de la educación física:

- Hacer adoptar una mejor higiene de vida a los alumnos es hacer que se ocupen de su cuerpo, que lo respeten tal como es, con sus imperfecciones, y es importante porque eso les permite mantener o adquirir cierta autoestima.
- Hacer que los alumnos comprendan el sentido del esfuerzo y le tomen el gusto. Todos nuestros colegas aluden a la transmisión del gusto por el deporte y el movimiento como objetivo principal de la enseñanza. Algunos se refieren también al gusto por el esfuerzo, y al respecto queremos citar una

interesante observación de Méard: *“Es importante introducir progresivamente el esfuerzo, ya que el placer inmediato proporcionado por una actividad de moda termina cansando. La actividad nueva deja de serlo al cabo de tres sesiones. Es importante ir más allá del placer puntual de los alumnos y poner énfasis en el esfuerzo en sí mismo”* (2000, 80).

En educación física, el esfuerzo es más visible que en otras disciplinas, porque es principalmente de orden físico. Además, la educación física es la única disciplina escolar en que el esfuerzo no es puramente un medio, sino un objetivo en sí mismo (Méard, 2000, 77-78).

La expresión “inculcar el gusto por el esfuerzo” puede prestarse a confusiones. A primera vista, podríamos pensar que esta expresión común refleja una tendencia masoquista... En realidad, *“el objetivo del profesor es mostrar a los alumnos que únicamente podrán llevar a cabo proyectos valorizadores mediante su esfuerzo y su trabajo. Adquirir el sentido del esfuerzo o el gusto por el mismo consiste entonces en aceptar un desagrado pasajero para obtener una satisfacción posterior, pero mayor”* (Méard, 2000, 86). En otras palabras, “inculcar el gusto por el esfuerzo en los alumnos” significa que se requiere hacerlos tomar conciencia de que pueden encontrar placer en el hecho de superarse a sí mismos para llegar a un resultado valorizador.

- **Vivir en complicidad con los alumnos, con las alumnas**

*“El día en que sienta que las cosas ya no se dan bien con mis alumnos, creo que pensaré en la posibilidad de retirarme. Para mí, el placer proviene sobre todo del contacto que tengo con mis alumnos, y me entiendo bien con ellos. Tenemos buenas relaciones, no debo recurrir todo el tiempo a la autoridad, no necesito estar vigilándolos, etc. Las cosas se dan realmente en otro nivel, y es agradable”* (M4).

*“Me parece que tengo buen contacto con las alumnas, hay reciprocidad de parte de ellas, de manera que hay mucha alegría. Y esa reciprocidad es lo que me hace seguir adelante”* (M1).

*“Si los alumnos nos pesan, nos prueban se acabó... El placer de enseñar reside en los alumnos”* (H3).

*“Es realmente el contacto con las alumnas y sus peticiones lo que me mantiene en la enseñanza”* (M4).

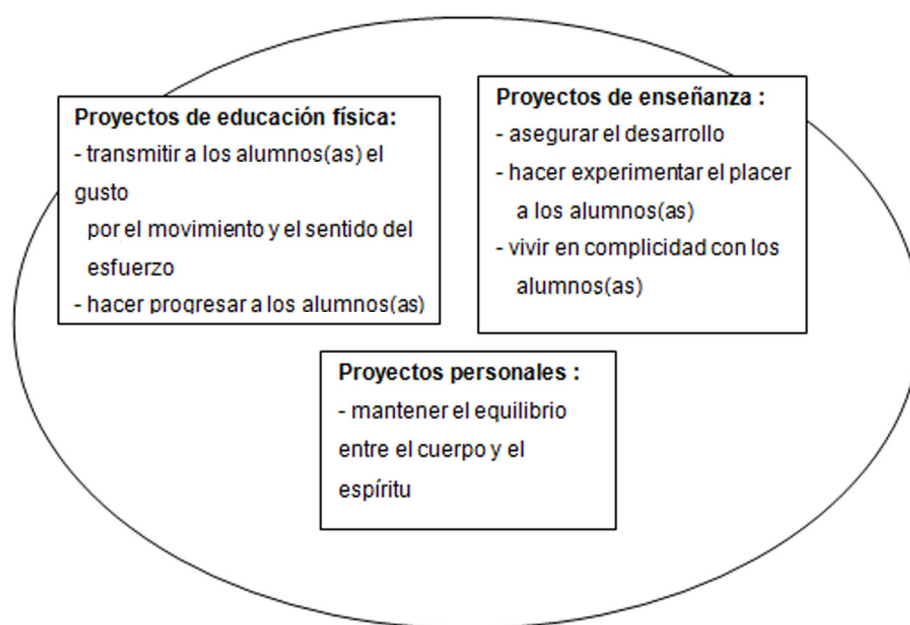
Nuestros colegas insisten en el contacto con los alumnos y alumnas y mencionan la importancia de la reciprocidad de esta relación. Cada uno aporta algo al otro, hay retribución y peticiones de parte de los estudiantes. No se trata de una relación de autoridad o fuerza; por el contrario, la relación se basa en el respeto mutuo y la confianza.

Con las definiciones personales que dan nuestros colegas del placer de enseñar educación física, que constituye su “teoría subjetiva”, construimos una definición propia: **“El placer de enseñar educación física es, en relación con uno mismo, mantener el equilibrio entre el cuerpo y el espíritu, y en relación con los alumnos y alumnas la alegría de transmitirles el gusto por el movimiento para hacerlos progresar, junto con asegurarles el desarrollo y el placer personales viviendo con ellos una relación de complicidad”**.

No manifestamos explícitamente nuestro último elemento mencionado (**tener complicidad con los alumnos y las alumnas**) porque nos parece subyacente en la elección de la profesión docente.

Podemos elaborar un esquema retomando los factores determinantes del placer de enseñar expresado por nuestros colegas. El esquema apunta a una generalización de sus particularidades. Permite establecer una concepción general del placer de enseñar educación física tras un análisis individualizado de las entrevistas con nuestros colegas.

### Placeres de la enseñanza de educación física



**Figura 3**

Los factores determinantes del placer de enseñar educación física.

### Conclusión

La educación física escolar es una disciplina “completa aparte” que debe enfocarse “completamente aparte” (A. Hébrard). Si bien el “gusto” por el esfuerzo ha sido durante mucho tiempo uno de los principales argumentos para poner en movimiento a los alumnos y las alumnas, es preciso reconocer que hoy día es bastante insuficiente, dados los numerosos e importantes grandes cambios experimentados por la sociedad y los individuos. Por consiguiente, corresponde a los profesores y las profesoras investigar la forma de captar el interés de los estudiantes y transmitir su mensaje educativo, despertando sin cesar nuevas motivaciones. Ésta es una de las principales necesidades actuales de la profesión. Entre los instrumentos disponibles, proponemos practicar la pedagogía de las tareas sencillas y estimulantes y procurar en todas las circunstancias captar y despertar el interés en las clases.

A partir de una investigación exploratoria, observamos también el grado de riqueza del placer de enseñar y cómo puede contribuir realmente a dinamizar al profesor, a la profesora a lo largo de toda su carrera. Comprendido en este sentido, el placer constituye probablemente la mejor manera de contradecir la reflexión de Freud: *“La enseñanza es un oficio imposible porque el profesor nada debe esperar a cambio de parte de los alumnos”*.

**Bibliografía**

- Binamé, S. (2006). *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique. Analyse d'interviews d'enseignants sur leurs zones de satisfaction professionnelle*. Memoria no publicada de licenciatura en Educación Física. Louvain-la-Neuve : IEPR-UCL.
- Canal, J.L., Gleyse, J. (2004). Ethnologie de l'EPS – Normas institucionales y «artes del hacer» o cómo se elabora un curso en la vida cotidiana, en Gh. Carlier (Ed.). *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier: AFRAPS, 183-198.
- Chaumont, E., Daele, J.M., Dellicour, C. (2002). De l'audace en sécurité à l'escalade. En Gh. - Carlier, Ph. Gérard, R. Obsomer, J.P. Renard (Eds.). *Education physique et sportive. Innovations pédagogiques en formation continue*. Bruselas : De Boeck, 47-56.
- Defrance, B. (2004). Le plaisir d'enseigner. *Puzzle*, 17, 53-64.
- Delignières, D., Garsault, Ch. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*, París : Editions Revue EP.S, 90-91.
- de Coubertin, P. (1924). *Discours de clôture aux J.O. de Chamonix*. Lausanne : CIO.
- FESeC (2000). *Programme d'éducation physique*. Bruselas : Licap.
- Florence, J., Brunelle, J., Carlier, Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruselas : De Boeck Université.
- Haye, G. (2006). Introduction à l'étude des plaisirs des pratiquants. *Corps et Culture*, sitio WEB <http://corps y culture.revues.org/document921.html>.
- Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en science de l'activité physique*. París : Editions Revue EP.S.
- Scheiff, A. (1994). *Enquête sur les motivations de 21000 élèves pour le cours d'éducation physique*. Louvain-la-Neuve : Unidad EDPM.
- Tousignant, M. (1991). Les esquiviers compétents. En D. Siedentop. *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montreal : Gaëtan Morin, 103.