



VOLUMEN 3 NÚMERO 1 2016

Revista Internacional de

Pedagogía y Currículo

Cultura corporal y niveles de complejidad e
impacto del proceso enseñanza y aprendizaje

LUIS LINZMAYER

Cultura corporal y niveles de complejidad e impacto del proceso enseñanza y aprendizaje

Luis Linzmayer, Universidad del Bio-Bio, Chile

Resumen: En el presente estudio se propone el concepto cultura como necesario para un proceso de aprendizaje que supere el nivel de información, utilizando un enfoque crítico, dialéctico-reflexivo (Canales, 2006), que, según Sánchez Gamboa (2007), se conoce como filosofía de la praxis. Se utilizan algunos conceptos propuestos por autores como Morin (1990), Maturana (2007), Paulo Freire (1996), Pérez Gallardo (2003, 2013), Neira y Nunes (2006), entre otros. Como conclusión se proponen los niveles de complejidad e impacto que puede alcanzar un proceso de enseñanza y aprendizaje que considere una visión crítica y multicultural del currículo.

Palabras clave: educación, educación física, cultura, complejidad, aprendizaje

Abstract: In the present study the culture concept is proposed as necessary for a learning process that overtakes the information level, using a critical, dialectic and reflective approach, that according to Gamboa is known as praxis philosophy. Some proposed concepts are used for authors as Morin (1990), Maturana (2007), Paulo Freire (1996), Pérez Gallardo (2003, 2013), Neira y Nunes (2006), among others. As a conclusion, it is proposed levels of impact and complexity, that a teaching and learning process can reach and considers a critical and multicultural curricular vision.

Keywords: Education, Physical Education, Culture, Complexity, Learning

Introducción

Los niveles de complejidad e impacto que aquí presento, se proponen como una oportunidad para orientar y transformar nuestras clases en momentos que permitan a los estudiantes “tener voz” (Neira y Nunes, 2006), dialogando con otros en la construcción de respuestas propias, utilizando los contenidos de la Educación Física en la perspectiva de una pedagogía de la cultura corporal. El nacimiento de estos niveles de complejidad e impacto, ocurren en un espacio de análisis y discusión respecto del concepto cultura y su relación con saberes o conocimientos más cercanos a los estudiantes, generando la posibilidad de contestar al poder hegemónico desde una cultura corporal propia de cada individuo o grupo social. En la propuesta no se destacan las diferencias sino que se buscan las semejanzas, lo que nos une como seres humanos, no lo que nos separa. Las diferencias, construidas socialmente y expresadas en cada cultura en forma particular, se respetan y destacan para que cada individuo conozca al otro y se reconozca a sí mismo como un ser único y valioso. Así también, estas discusiones se ubican dentro de lo que, según Sánchez Gamboa (2007, p.98), se conoce como *filosofía de la praxis* en la cual se hace necesario una comprensión histórica del sujeto transformador de la sociedad humana y de la propia vida, actor, constructor de su destino; sujeto que construye su historia en la interacción con el medio y otros seres humanos en las condiciones que el contexto histórico establece, entendiendo que dicha construcción está limitada por el ámbito de las necesidades y por los intereses dominantes y el juego de poder de cada sociedad. Según Sánchez Gamboa, dicha concepción responde a la necesidad de pensar la educación desde el hombre construido socialmente, lo que a su vez obliga a considerar las condiciones socio-históricas y la dinámica de las sociedades en las cuales ese hombre se constituye como humano. Oliveira (1998), argumenta que una cuestión fundamental en ciencias humanas, se refiere a las relaciones entre el tema elegido para investigar y la vida del investigador, esto es, construir relaciones conceptuales creando puentes teóricos entre la experiencia y la teoría. En esta andar dialéctico entre teoría y práctica, entre objetividades y subjetividades, fueron apareciendo conceptos e ideas que se enfrentaron a mis experiencias como profesor en diferentes espacios escolares y comunitarios.

Por otra parte, si bien estos análisis, discusiones y propuestas nacen en un ambiente temático referido a la Educación Física escolar, estimo que sus alcances pedagógicos pueden ser vinculados a

otras áreas del saber, una vez que el ser humano es un ente complejo que, al interactuar con otros, crea, intuye, modifica y adecua comportamientos en función de sus relaciones sociales, de su idea de mundo y percepción de la realidad. Lo que se aprende de una manera puede ser transformada en su aplicación y lo que se aprende en un territorio educativo puede ser aplicado en cualquier otro que solicite su participación.

Así, en la búsqueda de una fundamentación que implique mayor significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden al interior de una clase de Educación Física, o de cualquier otra, aparece la pregunta ¿de qué manera podemos alcanzar niveles más significativos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje? Junto a lo anterior, surgen otras preguntas como las siguientes: ¿Qué es lo que queda en la memoria de las personas? ¿Cuándo o de qué manera un conocimiento alcanza el estatus de significativo, relevante o trascendente? ¿Existe un nivel trascendente en educación? En la búsqueda de respuestas a estas preguntas, reflexiono sobre los conocimientos que serían necesarios para comprender la compleja experiencia de aprender, construyendo relaciones conceptuales entre la teoría y la práctica, entre la experiencia propia y ajena.

La educación formal intenta, por medio de diversas materias y disciplinas, sembrar luces a través de algunas teorías, organizadas por conocimientos generales o específicos, que en los currículos escolares aparecen como *contenidos de aprendizaje*. Sin embargo, de la forma en que se desarrollan dichos contenidos y el matiz paradigmático al que responden, muchas veces, al no superar el nivel de información, difícilmente pueden alcanzar otros niveles de complejidad e impacto. Berger (2001, p.2), indica que *la educación que se realiza en las escuelas en todos los grados de enseñanza, privilegia la formación del intelecto, la transmisión de conocimientos, despreciando otras dimensiones igualmente importantes para la formación del ser integral*. Esto quiere decir, que la mayor parte de lo que se enseña se queda en el nivel de información, pues no supera el acceso y procesamiento de la misma solo a nivel intelectual. Para Ken Robinson (2011), (...) *una de las cosas que esperamos de la educación es que ayude a las personas a comprender el mundo que le rodea y a desarrollar un sentimiento de identidad cultural, una idea de su lugar en el mundo; debe ayudarnos a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos, a descubrir nuestros talentos, nuestras habilidades. Si llegamos a la vida adulta sin conocer un mínimo de estos aspectos, es una evidencia de que la educación ha fracasado rotundamente al respecto*. Paulo Freire (1996, p.52), al hablar sobre dicho acto, afirma: (...) *enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción*; a partir de allí, el proceso de enseñanza necesita ser muy bien programado y organizado por el educador, posibilitando al educando, un medio de interactuar y asimilar la información para transformarla en conocimiento y, especialmente, considerar la cultura patrimonial del educando.

Las problemáticas de los conocimientos enseñados en la escuela involucran un sentido que muchas veces no es comprendido por los alumnos puesto que ese sentido, la mayoría de las veces, es propio de las realidades adultas y no de las realidades infantiles, adolescentes o juveniles, eso sin considerar aún que cada realidad es significativa en sí misma y sólo pertenece a quien la vive. De ahí que el acto pedagógico de enseñar algún contenido deba vincularse con las vivencias y experiencias de los participantes, para que por lo menos, supere el nivel informativo. El acto pedagógico debe ser mucho más que un acto para que sea significativo. Debe llevar al alumno a crear “puentes” o relaciones conceptuales entre la información que procesa y su propia vida. La información se transforma en conocimiento en la medida en que adquiere significado en la vida de la persona y eso tiene que ver con las contingencias del día a día, con los procesos socio-culturales. Precisamente, cuando el sujeto utiliza la información para desarrollar sus potencialidades humanas y las coloca al servicio de su comunidad.

Sobre el concepto cultura

El concepto cultura es indispensable en el desarrollo teórico de la construcción de los niveles de complejidad e impacto, puesto que el mismo dice relación con la existencia material y espiritual del individuo, enmarcado en valores y principios que le son propios y que orientan su conducta en la

sociedad. La palabra cultura, en su origen latino, significa acción o manera de explorar ciertas producciones naturales, cuidado con el campo y criadero de animales. Para Vanderlei Silva (2005), el concepto cultura es uno de los principales en las ciencias humanas y abarca todas las realizaciones materiales y los aspectos espirituales de un pueblo.

Por otra parte y referido en la cotidianidad, el concepto cultura es homologado a la erudición o ambientes relativos a las artes y al conocimiento científico. Es común escuchar “aquel sujeto no tiene cultura”, “esta persona es muy culta”, “yo no soy muy culto”, entre otras expresiones que dejan ver que quienes las emiten hacen alusión a que “tener” cultura es sinónimo de ser instruido en determinada área del saber. En la prensa escrita se puede visualizar como separado de las demás acciones humanas y muchos periódicos dividen sus secciones en “actualidad”, “economía”, “deporte” y “cultura”, y cuando nos acercamos al apartado “cultura” nos encontramos con temas de las artes. De acuerdo con esto, la lectura que se puede hacer es que el “deporte”, la “economía”, los “negocios”, la “tecnología”, etc., no podrían ser considerados dentro del concepto cultura, y, junto con ello, que las líneas editoriales de tales periódicos nos envían el mensaje de que estos temas no son o no pertenecen a una actividad cultural. Es más, en algunas ciudades de nuestro país se instauraron las “Escuela de la Cultura”, algunos ingenuamente pensamos que se trataría de escuelas en donde se enseñaría la cultura patrimonial del pueblo indicado, pero no, son escuelas de artes, incluso de algunas artes, como música o danza. Si cultura es todo aquello producido por el ser humano, ¿Por qué la separamos de otras actividades humanas? ¿No sería más acertado hablar de cultura deportiva, cultura económica, cultura artística, cultura popular o cultura patrimonial, entre otras expresiones referidas al tema?

Como podemos ver, en las significaciones que puede alcanzar el concepto cultura, se establecen formas de dominio hegemónico de determinadas visiones y posesiones de la sociedad, en las que se permite que una minoría le diga a una gran mayoría qué es y qué no es cultura o quién es o no es culto. Esta visión reduce el concepto a un bien de consumo, algo a lo que se puede acceder según nos indique nuestra posición en la sociedad, esto es, sectores pobres de la población tendrían un acceso limitado a este tipo de producción cultural, negando y negándose como creadores y productores de una cultura propia, ignorantes de su identidad y sentido de pertenencia. De ahí que, cultura no es solo lo que se crea y posee, sino más bien cultura es lo que somos, lo que nos hace ser, hacer, saber y estar en el mundo. No es un asunto de cantidad o calidad. No tenemos más cultura que otros. Somos y nos expresamos por medio de una cultura que nos identifica dentro de una humanidad planetaria y nos hace, en gran medida, sentir que somos parte de una particular forma de existir, condición necesaria para una vida con sentido y significado. Pertenecer es una necesidad humana que nos permite sentir y saber que somos aceptados, necesidad que establece relaciones con un sentido de existencia válido y legitimado por la historia que se vive y esto nos otorga el derecho a una territorialidad específica, demarcada por una geografía que supera los límites físicos.

Asimismo, como le expresa Blanco (2013, p.31), *una identidad permite nutrir de sentido las experiencias cotidianas de sujetos y pueblos. No sólo cohesiona a través de la reunión de características similares, creando un sentido de pertenencia, sino también, permite distinguarnos de los demás.* Por tanto, el concepto cultura es mucho más de lo que los medios de comunicación nos transmiten y, especialmente, mucho más de lo que nos quiere representar e imponer la cultura dominante. De ahí que dicho concepto se transforme en eje transversal de los niveles de complejidad e impacto, debido especialmente a su significado ontológico y epigenético.

Cultura corporal

Los autores Neira y Nunes (Brasil, 2006), han publicado un libro titulado: *Pedagogía de la cultura corporal: críticas y alternativas*, escrito con la intención de debatir la Educación Física desde una perspectiva crítica y multicultural, especialmente en lo que respecta al currículo escolar y al proyecto político pedagógico de cada escuela. Los autores presentan argumentos para una intervención político-social del área, abordando la discusión cultural en el escenario educacional fundamentada en la teorización crítica y poscrítica de la educación y en una concepción de la Educación Física a

partir de las Ciencias Humanas. Dicho abordaje busca fomentar una acción educativa reflexiva acerca de los nuevos rumbos de la Educación Física en la sociedad multicultural. Esta obra pretende contribuir en el debate de la práctica pedagógica escolar cotidiana, sugiriendo formas de intervención pedagógica específica a cada comunidad, rompiendo la actual tendencia de formación de profesores como meros ejecutores de propuestas prefabricadas. Se refuerza la idea de que el “movimiento corporal” es lo que confiere especificidad a la Educación Física, sin embargo no es cualquier movimiento, no es el movimiento institucionalizado, reproducido, estereotipado y acabado. Se trata aquí del movimiento humano con sentido, con significado mediado por el contexto socio-histórico-cultural en que es producido.

Hablamos del movimiento que expresa y representa una cultura del movimiento con intención comunicativa de ideas, sentimientos, etc., que se da al interior de una manifestación cultural. Para ello, los autores nos recuerdan que no es objetivo de la escuela enseñar deportes y que no existe un conocimiento que todos deban saber ni una práctica corporal que todos deban dominar. La *pedagogía de la cultura corporal* es una propuesta contra-hegemónica, que pone en juego la discusión sobre currículo y poder, sobre justicia y democracia. Se trata de “dar voz” y despertar a una nueva pedagogía de la Educación Física, superando la utilización del cuerpo como objeto que produce y consume energía, una propuesta que transforma al individuo en cultor de su propia historia, autónomo y soberano. La pedagogía de la cultura corporal implica el respeto por las culturas corporales propias de cada individuo, esto es, respeto por las diversas y particulares formas de ver, ser, estar, sentir y hacer en el mundo. Desde esta perspectiva el foco no está en las enseñanzas de técnicas de movimiento sino en las dinámicas pedagógicas que permitan el desarrollo de un dominio conceptual. Lo que se busca es descubrir los códigos simbólicos ocultos en cada una de las manifestaciones culturales corporales. ¿Por qué se juega así? ¿Por qué se llama así? Ya no se trata sólo de “qué” hacemos, sino “por qué” lo hacemos de determinada manera, infiriendo, en lo posible, un “para qué”. En una *pedagogía de la cultura corporal* el profesor deberá buscar la razón y el sentido de lo que enseña. Para que esto ocurra es necesario replantearse la función del currículo, y generar desde la escuela un currículo pertinente a la realidad en la que dicha escuela está inserta. Es una mirada mucho más amplia del fenómeno educativo-físico, en el sentido de que lo físico ya no es más centro de atención, el cuerpo ya no es lo que *tenemos* como objeto, sino lo que *somos* como sujetos. Nos enfrentamos a la antítesis de una “pedagogía del oprimido”, que, respetando la forma de ser y estar en el mundo de cada individuo, busca generar un cuestionamiento a la cultura dominante, a las situaciones y posiciones de poder, al dominio de una cultura sobre otra. En palabras de los autores, *si queremos cambiar la sociedad, la práctica escolar tendrá que ser inevitablemente modificada* (p.277). Es una ingenuidad pretender cambiar algo en la sociedad si no se modifican las experiencias pedagógicas al interior de la escuela. Y, la escuela, no puede limitarse a reproducir un currículo establecido desde “arriba”. No puede haber transformación en la imitación, ni mucho menos producción de nuevo conocimiento en la repetición de patrones de movimientos. Los conceptos tradicionalmente asociados a la pedagogía sufren una profunda transformación: ¿Metodología? ¿Didáctica? ¿Currículo? Todos estos elementos, que comúnmente asociamos a la enseñanza y aprendizaje de técnicas deportivas, sufrirán una transformación desde una *pedagogía de la cultura corporal*; en el caso de la metodología, ésta se refiere ahora a la forma como se distribuye el tiempo, el espacio y el material no en función de una técnica de movimiento, sino en función de una práctica crítica y de enlace con otros conocimientos que, primero, permitan conocer su origen y significado para, posteriormente, resignificar la práctica, obteniendo un nuevo sentido basado en el principio de acción-reflexión-acción. Esto es lo que permitirá la producción de nuevo conocimiento. El proceso didáctico deberá permitir al sujeto “darse cuenta” de la manipulación que ha sido objeto, si fuera el caso, cuando no se ha respetado su cultura corporal y ésta no se ha considerado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las llamadas “técnicas de movimientos”. Precisamente, una pedagogía de la cultura corporal descubre que no hay movimientos mejores o peores. Esta pedagogía está lejos de una clase físico-deportiva, lo que comulga con la propuesta de Pérez Gallardo (2003) en la cual se definen y separan los espacios conceptuales de actuación profesional del profesor de Educación Física conocidos como *vivencia, práctica y entrenamiento*. Estos espacios reciben dicha nomencla-

tura porque si bien responden a un mismo fenómeno, cada uno de ellos contiene objetivos propios y características diferenciadoras. El espacio de *vivencia* corresponde a la clase de Educación Física, la cual, entendida desde una pedagogía de la cultura corporal, tiene como objetivo el acercamiento del niño/niña a todo el conocimiento universalmente producido en el área. Si lo que se quiere es aprender y dominar una técnica específica, el profesor debe considerar el espacio de práctica (extraescolar), el cual se conforma desde los intereses y habilidades de los estudiantes y no desde la imposición de un deporte en particular. Ahora, la búsqueda de rendimiento deportivo corresponde al espacio de *entrenamiento*, propio de clubes y escuelas deportivas específicas. Esto es, diferenciar dichos espacios respetando los objetivos que se deben desarrollar en cada uno de ellos. Dicho de otra manera, cada uno de estos espacios responde a un objetivo especial: *vivencia*: conocer las diferentes manifestaciones de la cultura corporal; *práctica*: estabilizar técnicas de movimientos; *entrenamiento*: desarrollar máximo rendimiento físico-deportivo. El problema se genera al confundir estos espacios y transformar la clase de Educación Física en una sesión de entrenamiento. Resumiendo, la pedagogía de la cultura corporal implica un reconocimiento de: el currículo como campo de poder y dominación por un lado, y, por otro, los espacios conceptuales de actuación profesional del profesor y adecuación de metodologías y procesos didáctico-pedagógicos basados en la identificación de identidades y sentidos socioculturales propios.

En definitiva, cultura corporal es nuestra manera de ver, ser, hacer, sentir y estar en el mundo, que se expresa en una gestualidad con sentido y significado propio. Por tanto, se opone a una cultura de movimiento hegemónica, que se impone a niños y niñas en edad escolar, generalmente por medio del paradigma deportivo tradicional y que defiende o representa al hombre competitivo y exitoso, en los parámetros de una sociedad de mercado y economía neoliberal.

En relación a los conceptos de complejidad e impacto

El concepto “complejidad” ha sido acuñado por Edgar Morín (1990), como una forma de indicarnos que el camino hacia un determinado conocimiento no está exento de contradicciones, y que es prácticamente imposible evitar el parentesco de los opuestos. En el proceso de transformar nuestras intervenciones pedagógicas en situaciones cada vez más significativas para nuestros estudiantes, nos encontraremos con hechos que desafiarán el sentido común y que necesariamente, nos obligarán a reflexionar sobre nuestras propias convicciones, a des-aprender y a des-andar muchas ideas y caminos pre-concebidos, a dudar. En esta línea, Morín (1990, pp.21-22) indica que hay una *tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento*, recordándonos que la educación es un fenómeno al cual concurren otros fenómenos tan o más complejos, llevándonos a reconocer que no existe una verdad o una sola forma de mirar dicho fenómeno y que podemos descubrir o construir otras realidades a partir de un conocimiento apoyado en la teoría, la praxis y la reflexión dialéctica. Considerar la complejidad de los procesos de desarrollo humano, sobre todo los referidos a las creaciones culturales, nos permitirá establecer los criterios que diferencian las características y condiciones de cada uno de los niveles explicitados en el presente estudio.

En cuanto al concepto “impacto”, este es definido por el Diccionario de la Real Academia Española (2001), como un concepto que se utiliza cuando queremos referirnos a un hecho o acontecimiento que “deja huella o señal de algo”. En el sentido común nos referimos al impacto que tienen tales o cuales declaraciones en diversos ambientes. En general, un impacto está cargado de un alto contenido emocional, que puede ser negativo o positivo, dependiendo del origen y contexto donde se produce el impacto. Por tanto, si se quiere tener un impacto que perdure en el tiempo, se deben proponer situaciones, intervenciones, declaraciones, estímulos, actitudes y acciones que contengan un componente emocional positivo, que deje en “el impactado” una sensación de bienestar y deseos de continuar en la acción. Esto es relevante en la medida que nos damos cuenta que el ser humano, especialmente los niños, vivencian negativamente las acciones que les son impuestas sin considerar su estado emocional, impactando en su desarrollo personal y en el deseo de no repetir tal acción. Por ello, es importante considerar el contexto, las características personales y culturales, los medios y el

ambiente, sabiendo que nuestra actitud afectiva puede llegar a ser extremadamente significativa en el desarrollo de un contenido o conocimiento. En la medida que se avanza en superar los distintos niveles aquí explicitados, aparecen situaciones, elementos y emociones, que exigen un tratamiento más delicado y holístico de las experiencias humanas para llegar a construir sentidos que nos sitúen en el tiempo y el espacio socio-histórico que se vive y que podemos, desde allí, saltar hacia un futuro en el que podamos liberar lo mejor de cada ser humano en razón de una sociedad más justa y democrática. Si algo impacta al individuo son situaciones cercanas que dicen relación con su diario y vivir y que afectan su desempeño, particularmente cuando se trata de aprender. Dicho esto, paso a desarrollar los diferentes niveles de complejidad e impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todo aprendizaje es el resultado de una tensión dialéctica entre la información simple y la complejidad que encierra. (Calvo, 2006)

1.- Nivel de complejidad e impacto informativo

Según Perrenoud, (2001, p.28), *la información es exterior al sujeto y de orden social; el conocimiento es integrado al sujeto y de orden personal; el saber es la alianza entre los dos polos. El saber se construye en la interacción entre el conocimiento e información, entre el sujeto y ambiente, en la mediación y a través de ella.* Considerando esto es que podemos darnos cuenta que todos los profesores ‘informamos’ alguna cosa. De hecho, sabemos que la palabra profesor proviene del acto de profesar que a su vez hace alusión al acto de hablar en público, es decir, toda persona que realiza declamaciones públicas podría ser considerada profesor. Pero también las palabras contienen un sentido socio-histórico, o más bien, están imbuidas de los procesos sociales, y van adquiriendo los matices de quienes las pronuncian y representan un significado más allá de la etimología. Por ello, se espera del profesor algo más que información. En este nivel se asume la función de un periódico o como lo haría una emisora de noticias, transmitiendo a los estudiantes una gran cantidad de información que muy probablemente será olvidada tan pronto acabe la clase. El alumno no encuentra relación entre aquello que se le informa y las cosas que están sucediendo en su vida. Si el saber se construye en la interacción entre la información y el conocimiento, entre el sujeto y el ambiente, los procesos de aprendizaje en las clases de Educación Física obligan al profesor a crear dichos ambientes en el sentido que, si se entrega una información, esta debe procesarse de inmediato en un ambiente en el que se represente dicha información. Esto exige crear metodologías participativas, innovadoras y contextualizadas. Asimismo, en este nivel, el alumno no consigue hacer relaciones entre las diferentes materias, ya que muchas de esas materias se “encierran” en sus disciplinas y los profesores no planifican en conjunto, interdisciplinariamente. Y si el estudiante no es capaz de crear relaciones entre distintos conceptos, no podrá comprender el fenómeno en su totalidad. Este es el nivel de las metodologías discursivas, frontales y verticales, dando poca o ninguna importancia a las inquietudes de los estudiantes. Se podría decir que el *nivel informativo* es el nivel de impacto más básico del aprendizaje, y muchos, sea por la falta de estímulo o por la ausencia de un profesor creativo y crítico, se quedan en este nivel para siempre. Comprender la dinámica pedagógica en el nivel de información no es complejo. En el caso de la Educación Física, el profesor muestra ejercicios que los alumnos reproducen sin analizar o cuestionar los significados. Una serie de “técnicas correctas”, que los alumnos deben ejecutar y acercarse lo mejor que puedan al “modelo” para obtener una buena calificación. En general, el contenido es el mismo siempre y coincide con lo que el profesor más domina. Esta es la Educación Física militarista, del hacer sin reflexionar sobre ese hacer. En este nivel lo que importa es lo que se enseña, no lo que se aprende. Se dificulta entender para qué se hace lo que se hace y la forma en que se hace. El hacer se aleja del comprender. Y si los alumnos no hacen preguntas mucho mejor. En este nivel se desestima lo que el estudiante trae como conocimiento previo, su cultura y forma del ver el mundo. Se le trata como un objeto que debe “contener” la información que se le entrega y luego “reproducirla” sobre una hoja de papel o una cancha de gimnasio. Lo que prevalece es la re-producción de patrones pre-establecidos, de conductas aprendidas por otros en otros contextos, donde la persona tiene escasas posibilidades de reconocerse como transformador del mundo.

2.- Nivel de complejidad e impacto significativo

El aprendizaje significativo es más que una acumulación de hechos, que provoca una modificación en el individuo sea en el comportamiento, en una acción futura, en sus actitudes o en su personalidad. Colocado en palabras de Carl Rogers (1982, p.258): *Es un aprendizaje penetrante, que no se limita a un aumento de conocimientos, pero que penetra profundamente todas las dimensiones de su existencia.* Obviamente, para que el aprendizaje sea significativo, la enseñanza debe ser también significativa. Entonces, ¿cuál es la enseñanza significativa? Es aquella que “significa” alguna cosa para el alumno. ¿Será que la “voltereta” y la “invertida” *significan* algo para nuestros alumnos? Lo significativo está directamente relacionado con los intereses de los participantes del proceso de aprendizaje, con su cotidiano, sus preocupaciones, su deseo de encontrar sentido en todo lo que hacen o no hacen. En este nivel, la Educación Física puede ayudar considerando la cultura corporal propia de cada edad y grupo social, las prácticas corporales que identifican a un grupo o sociedad. Es decir, la enseñanza es significativa para el alumno cuando el contenido “habla con él y de él”, esto es, comienza a comprender las relaciones que hay entre lo que él y sus contemporáneos hacen y las otras expresiones culturales. Aquí estamos en el nivel en el cual el alumno entiende, orientado por su profesor, el porqué de un contenido. Esto implica considerar el dominio conceptual y no el dominio técnico como eje del proceso pedagógico (Pérez Gallardo & Linzmayer, 2013). Si bien el profesor es responsable de la socialización de contenidos validados en planes y programas de estudio, su responsabilidad pedagógica está en saber reconocer lo que es propio de cada edad considerando el medio socio-cultural en la cual está inserto el sujeto que aprende. Es decir, el aprendizaje alcanza el *nivel de complejidad e impacto significativo* cuando el profesor ha conseguido problematizar dicho conocimiento colocando al alumno frente a sí mismo y su circunstancia. En este nivel, los conocimientos de los deportes superan las variables técnicas para llegar a la comprensión del fenómeno deportivo como expresión de sociedades y culturas. Siguiendo esta línea de reflexión, es importante considerar que:

Se trata de darnos cuenta de las posibilidades concretas de lidiar con elementos de la cultura corporal integrantes de lo cotidiano de nuestros alumnos y alumnas, de modo de permitirles interactuar con ellos, no en la condición de consumidores pasivos de mercaderías producidas por la industria cultural deportiva, sino como sujetos capaces de construir, de forma participativa, crítica y creativa, sus propios procesos de incorporación, en sus vidas, de parte de aquello presente en el universo de esa dimensión cultural. (Castellani, 2002, p.60).

Pensando en ello y buscando fundamentar con más precisión lo que implica el nivel significativo, Neira y Nunes (2006, p.275), indican: *La formulación de una pedagogía de la cultura corporal no involucra únicamente introducir determinadas prácticas o agregar algunos contenidos. No basta acrecentar al currículo los juegos, luchas, deportes, etc., es necesario desarrollar un nuevo mirar, una nueva óptica, una sensibilidad diferente.* Esto nos obliga a tomar en cuenta y valorar la cultura patrimonial del estudiante, puesto que, en un hacer significativo, los propios alumnos establecen los códigos que dan sentido a sus expresiones corporales y deciden sobre la forma como representan tales significados. En este punto comienza la relación de los conceptos de educación física y cultura corporal, puesto que el nivel significativo implica un reconocimiento del valor de todas las expresiones culturales humanas y no solo las del ámbito deportivo. La enseñanza, y, consecuentemente, el aprendizaje significativo, colocará al sujeto en la condición de interesarse y comprender las razones y mecanismos de cómo se produce el conocimiento, especialmente el que le significa una razón de existencia porque es el que utiliza cotidianamente, diferente del mecanismo de reproducción en el cual el estudiante es sólo objeto que imita y reproduce lo hecho por otros. El estudiante comienza a darse cuenta que su cultura corporal patrimonial es importante, conteniendo el mismo valor que las otras. A partir de este nivel el alumno es visto como sujeto, constructor de su propio aprendizaje y generador de una personalidad históricamente situada.

3.- Nivel de complejidad e impacto relevante

En este nivel es importante establecer la diferencia que existe entre *orientar* y *dirigir* en los procesos educativos, ya que dirigir hace alusión al acto de tomar el volante de un automóvil para llevarlo donde nosotros queremos que vaya. El niño o niña, el adolescente, no es un automóvil. Las personas deben ser orientadas, no dirigidas, para tomar en algún momento de sus vidas, sus propias decisiones. La diferencia entre dirigir y orientar está en el hecho de que en el acto de dirigir existe una manipulación directa y forzada de las respuestas de los alumnos, en cuanto que, en la orientación, el profesor sólo ofrece posibilidades, caminos, dejando al alumno elegir entre esas posibilidades la que más responda o se coordine con sus características y circunstancias. Una de las principales diferencias es la presencia del profesor sin prejuicios e intentando humanizar los problemas que se presentan, en el sentido de mantener un equilibrio entre lo que los estudiantes pueden, deben o quieren hacer. Se debe intentar ir más allá de la individualidad en razón de una sociedad que respete y acepte las diferencias, ya que si existe algo que nos hace iguales como humanos es precisamente el hecho de ser diferentes. Según De Masi (2003, p.131): *el gran desafío con el cual la psicología se depara desde que nació consiste en comprender y explicar la normalidad de la diferencia: por qué el cambio es incesante; por qué los sistemas sociales, aun cuando se alteren continuamente, consiguen conservar la propia identidad; por qué el entrelazamiento siempre diverso de factores siempre iguales es capaz de producir resultados que son iguales y diferentes al mismo tiempo.*

Siguiendo la línea de raciocinio de De Masi, en este nivel una de las funciones del profesor es problematizar el proceso de aprendizaje colocando al alumno y alumna frente a su existencia socio-cultural, como individuo y persona que puede y debe contribuir con cambios que permitan la formación humana necesaria para generar ambientes en los cuales sea posible respetar las diferencias en paz y libertad. También en este nivel comienza un desarrollo más abierto de la autonomía, ya que para que la enseñanza sea relevante, debe existir la libertad suficiente y necesaria para construir respuestas propias e innovadoras, en la creación de grupos de interés. El profesor, junto a sus estudiantes, establece los criterios necesarios, actividades y metodologías, que permitan un desarrollo autónomo, tanto individual como grupalmente. Cuando el alumno comienza a tomar decisiones que implican evaluar y determinar lo que es mejor para él y para su grupo, el proceso de enseñanza-aprendizaje comienza a ser relevante. El nivel relevante considera el contexto socio-histórico en el cual sucede el proceso. Nada de “memorizar”, mucho para relacionar. ¿Qué tiene de común algunos de los principios de Newton y los contenidos de la Educación Física? ¿Será que podemos encontrar una relación entre el fútbol y los problemas de desigualdad social? ¿Cómo creamos nuestra concepción de país? ¿Cuál es la cosmovisión de los involucrados y como esta cosmovisión se conjuga con los otros seres de la naturaleza? Un proceso de enseñanza-aprendizaje relevante significa darle sentido a una serie de contenidos supuestamente inconexos, pero, sobre todo, llevar al alumno a cuestionarse sobre el propio conocimiento y determinar los rangos de diferenciación entre *saber* y *conocer*. Tan importante como jugar fútbol es comprender cómo se manifiesta ese deporte en la sociedad y lo que representa para las diferentes culturas. Aprender a leer “entre líneas”, descifrar que quieren decir algunas propagandas con determinados mensajes. Comprender lo que hay detrás de los intereses de la publicidad. Las músicas, las obras de teatro, los discursos políticos, las demandas sociales, entre otros fenómenos. Este es el nivel en el cual se estimula el pensamiento y la actitud crítica. Desde el punto de vista pedagógico podemos utilizar aquí lo que Schönardie (2001) propone como *evaluación por compromiso*, queriendo decir que el valor pedagógico está en el compromiso que el alumno adquiere con su propio aprendizaje, comprometiéndose, junto a su profesor, a responder a los acuerdos tomados. Aquí se espera que el alumno haya comprendido no sólo el por qué sino también el para qué de las cosas, cuáles son las relaciones conceptuales entre diferentes fenómenos de la naturaleza y la cultura. En el caso de la Educación Física escolar, además del dominio conceptual, el alumno podrá manifestar preocupación e interés por ayudar a su comunidad escolar o donde vive. De ahí la importancia de aprovechar el espacio extra-escolar para crear y administrar grupos de intereses diversos. Por ello podemos decir que la Educación Física, diferente de otras disciplinas del currículo escolar, tiene más posibilidades de alcanzar y desarrollar este nivel de complejidad e im-

pacto, porque va más allá de la sala de clases. Es importante recordar aquí lo que nos dice Morín, en razón de *lo humano del humano*, indicando que lo que agrava la dificultad de conocer nuestro mundo, es el modo de pensamiento, que ha atrofiado en nosotros, en vez de desarrollarla, la aptitud de contextualizar y globalizar las dinámicas relacionales humanas, materiales y espirituales, individuales y sociales. Estar en el *nivel de complejidad e impacto relevante*, exige una lectura del bosque sin perder de vista cada uno de los árboles que lo componen.

4.- Nivel de complejidad e impacto trascendente

Uno de los problemas que se presentan en los procesos educativos escolares es que nosotros, educadores, trabajamos con y en el conflicto humano de dar sentido a la existencia como seres vivos pertenecientes a un macro sistema en constante evolución. En dicha perspectiva, la Educación Física adquiere una especial relevancia en el desarrollo de una actitud positiva y afectiva frente a los acontecimientos diarios, que permita al individuo moverse con éxito por las diversas circunstancias de la vida. Nuestra existencia se manifiesta a través de una presencia física en el mundo, que nos define como individuos y seres humanos que pertenecen a un momento histórico específico, vivenciado en una realidad socio cultural particular.

¿Qué significa *transcender* en el proceso de aprendizaje?

Significa que el alumno comprende que su individualidad, su existencia, se manifiesta a través de los otros, esto es, se observa y refleja en los otros y, junto a otros, vislumbra el sentido de su vida, los necesita y lo necesitan. El conocimiento trasciende desde el sujeto hacia algo fuera de él, se eleva en busca de otros horizontes, sobrepasa los límites de la experiencia material buscando realizarse como persona consciente de su entorno y de las variables que afectan el comportamiento humano, tanto individual como social. Significa, además, el pasaje o transición del alumno hacia un parámetro más allá de sus propios intereses, vinculando su individualidad a un proceso social, que le permite superar sus propios límites para auto determinarse, realizando elecciones en libertad de consciencia. La existencia individual se transforma en existencia social, comprendiendo y aceptando una determinada pertenencia socio-cultural, manifestando un compromiso con los valores de esa sociedad históricamente situada. Esto tiene relación con la búsqueda de la felicidad y autorrealización del individuo. Equilibrio entre ser, tener, pensar, sentir, saber, hacer y estar, lo que será posible en la medida que el educador lleva a los alumnos a cuestionarse frente a los acontecimientos cotidianos, propios y ajenos, estimulando la empatía y la alteridad, considerando las características individuales y contextualizando el proceso pedagógico. Pero, sobre todo, considerando las experiencias que el niño, el joven y el adulto traen cuando llegan a la escuela, reconociéndolos como sujetos portadores de conocimiento. (Neira y Nunes, 2006). Todo esto sin la necesidad de generar comparaciones y sin necesidad de competir. Es aquí donde se puede vivenciar la cultura matrizica de la que habla Maturana (2007), ya que el trabajo comunitario lleva a la persona a considerar que no hay espacio ni oportunidad para las luchas de poder. Es la *cooperación celular* para dar vida al organismo completo y complejo. Dar a los alumnos y alumnas la posibilidad de construir sus propias respuestas, dando a entender que el conocimiento sin valores ni sentimientos, puede ser peligroso para toda la humanidad, (de la misma forma como puede ser peligroso el sentimentalismo sin conocimiento), una vez que somos producto de la historia al mismo tiempo en que la creamos. Esto, evidentemente, nos lleva a considerar discusiones de orden ético, observando y reconociendo que estar en el mundo nos obliga a tomar posición frente a determinados temas y situaciones que afectan a la humanidad, y, responder a las demandas provenientes de tales fenómenos con una actitud coherente y consecuente. En este nivel se produce la lectura de los códigos simbólicos, traduciendo los mensajes a las vivencias propias de los alumnos, buscando en dichas conexiones un nuevo conocimiento, generando la comunicación entre los sujetos y el fenómeno, entre el fenómeno y las distintas realidades. El aprendizaje trascendente nos lleva por el camino de la creatividad y la crítica constructiva en razón de una ciudadanía responsable y soberana. Esto es particularmente importante puesto que: *el desarrollo de la criticidad, es indispensable para la capacidad de elecciones conscientes y, por consecuencia, para la asunción de la ciudadanía. Sin embargo es preciso recordar que la criticidad por sí sola no basta para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Tan importan-*

te como la criticidad es la creatividad, segundo movimiento, que reconstruye después de la desconstrucción. (Neira y Nunes, 2006, p.279).

El profesor habrá conseguido integrar los aprendizajes a situaciones específicas, cuando las actividades expresen los intereses de los estudiantes y se extrapolen a la comunidad. Aquí se concretiza la responsabilidad social y la clase va más allá de la escuela. Los alumnos y alumnas entienden que no hay aprendizaje sin conexión con el contexto o con sus realidades sociales; que la responsabilidad social es consecuencia de un aprendizaje significativo y que la trascendencia se da en la medida en que respondemos éticamente a dicha responsabilidad. Es en este nivel en que los alumnos y alumnas se sienten importantes y responsables por los cambios que puedan producir en la sociedad. Constructores de su propia historia y actores de sus propias decisiones, los estudiantes, en este nivel, adquieren el protagonismo de sus propios aprendizajes, equilibrando sus intereses personales con las necesidades sociales de su comunidad.

Consideraciones finales

Toda teoría está sujeta a su aplicación práctica. El éxito o fracaso de dicha teoría también está sujeta a variables vinculadas a la competencia profesional y a las condiciones con las que se cuenta para desarrollar dicha competencia. En definitiva, las condiciones que se necesitan para el desarrollo de los diferentes niveles de complejidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje tienen que ver, también, con condiciones laborales dignas, competencia profesional, sentido de existencia, consciencia y consistencia de la multidimensionalidad humana, contenidos y metodologías contextualizadas, sentido de justicia, en fin, condiciones axiológicas en razón de la sociedad que se representa. Todo eso considerando que el profesor se formó en una universidad que le otorgó las herramientas para tales cuestionamientos y que, de no ser así, difícilmente el profesor vislumbrará su responsabilidad ética, reduciendo su labor a una responsabilidad técnica. Por ello, una de las principales condiciones para permitir alcanzar niveles superiores en el desarrollo de los aprendizajes en el medio escolar, es la formación de un profesor con amplio conocimiento de los aspectos socio-antropológicos, socio-culturales, históricos y políticos, entre otros, para que de esta manera pueda poseer una visión crítica de los fenómenos sociales y, consecuentemente, ayudar a sus estudiantes a generar pensamientos y acciones autónomas, actitudes propositivas y creativas en relación a su posición en el mundo y su relación dialéctica con los demás.

Se trata del compromiso de cada individuo, consigo mismo y con un proyecto claro de vida, para transformarse plenamente en persona. Igualmente, compromiso con sus grupos sociales de pertenencia y con la sociedad como un todo, para transformarse en ciudadano de cuerpo entero, en la realización de deberes y derechos de participación que son irrenunciables a una conciencia cívica bien formada. (Carneiro, 2006, p.33). La educación está llamada a guiarnos por el buen camino, entendiendo por buen camino el bienestar de la humanidad en el respeto de cada cultura, y si la globalización es un proceso inevitable, al menos deberíamos considerar no globalizar la pobreza, la violencia y todo pensamiento o acto que vulnere derechos fundamentales del ser humano. Los educadores debemos buscar las formas, metodologías y didácticas que nos permitan ir de un nivel de complejidad e impacto menor a uno de mayor implicancia pedagógica, entendiendo que una pedagogía basada en la formación humana está llamada, irrenunciablemente, a formar hombres y mujeres de bien, al servicio de una comunidad que asegure la paz y apoyo material a todos los ciudadanos. En palabras de Calvo (2012, p.56), *El profesor, al asumirse como educador, reconoce que nadie es igual a otro; valora la importancia medular que juega la subjetividad en todo el proceso educativo a partir de la cual cada persona construye su universo de relaciones holísticas y sinérgicas.*

Según pienso y resumiendo ideas centrales del presente estudio, el acto de educar es un encuentro entre los significados personales y los profesionales, un encuentro con las posibilidades de la existencia en una manifestación total de la trascendencia de la propia individualidad. También pienso que una de las grandes responsabilidades del educador es anunciar y denunciar, las injusticias y desigualdades ocurridas a la luz de las oportunidades y oportunistas que usan y abusan de las posiciones de poder que ocasionalmente ocupan y, especialmente, hablar o escribir desde su consciencia

lo que estima debe ser dicho o escrito y no lo que otros desearían escuchar o leer. Además, sinceramente creo que para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje sin estrés, sin la desesperación por la obligación de aprender, sin dejar a nadie de lado, debemos tener el coraje de superar ciertos paradigmas y teorías que amarran los espíritus y ahogan la natural curiosidad que todos tenemos como seres humanos y encontrar, o crear, cada uno en su tiempo y espacio, el sentido y significado de su existencia.

El camino que ha permitido la creación de estos niveles no es otro que aquel que muchos ya han caminado. Ser profesor, para los que viven la pedagogía más allá del funcionalismo de su disciplina, permite observar a la luz de las declaraciones de los estudiantes, presentes y pasados, un sentimiento de gratitud, confianza y credibilidad. Variables que sabemos, no se miden con instrumentos tradicionales y que no pertenecen al mundo positivista de las explicaciones. Un camino es siempre una posibilidad de cambio, de transformación, crecimiento y búsqueda de alguna verdad. He querido compartir lo que mi vida profesional me ha permitido descubrir y crear, entendiendo que toda actividad pedagógica que se realice en un ámbito escolar debiera orientar sus metodologías y didácticas hacia el desarrollo del ser humano libre, autónomo y creador de una sociedad más justa y democrática, en pro de un servicio público o privado que contribuya al bienestar social, en razón de una cultura propia e históricamente situada.

REFERENCIAS

- Berger, M. (2001). *Educação Transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo*. Sao Paulo, Brasil: UNICAMP.
- Blanco, E., Cárcamo, H. y Ponce, R. (2013) *Sociedad, Cultura y Educación*. Chillan, Chile: Ediciones Universidad del Bio-Bio.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de Investigación Social*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Carneiro, R. (2006). La Educación, el aprendizaje y el sentido. En: Weinstein, J. y Carrasco, E. *Sentidos de la Educación y la Cultura: cultivar la humanidad*. Santiago de Chile, Chile. LOM.
- Castellani, L. (2002). *Política Educacional e educação física*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogia de la Praxis*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores.
- De Masi, D. (2003). *Criatividade e Grupos Criativos*. Río de Janeiro, Brasil: Sextante.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Maturana, H. (2007). *Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile, Chile: Editora J. C. Sáez.
- Morín, E. (1990). *Introducción a la Complejidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Neira, M. y Nunes, M. (2006). *Pedagogia da cultura corporal*. São Paulo, Brasil: Forte.
- Oliveira, P. (1998). Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. En: *Metodologia Das Ciências Humanas*. São Paulo, Brasil: UNESP.
- Perrenoud, P. (2001). *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Pérez, J. y Linzmayer, L. A. (2013). *Gimnasia Rítmica Formativa: propuesta pedagógica para la educación física escolar*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad del Bio-Bio.
- Pérez, J. et al. (2003). *Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio*. Rio de Janeiro, Brasil: Lucerna.
- RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (p. 2368). Madrid, España: RAE.
- Rogers, C. (1982). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Sánchez, S. (2007). *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió, Brasil: UFAL.
- Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la Praxis*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Schönardie, L. (2001). *Educação Física na 1ª Série do Ensino Médio: Uma Prática por Compromisso*. São Paulo, Brasil: UNICAMP.
- Robinson, K. *El sistema educativo es anacrónico*. RTVE.es. Video. Disponible en: <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>, recuperado el 4 de marzo de 2011.

SOBRE EL AUTOR

Luis Linzmayer: Profesor de Educación Primaria y Secundaria por más de 20 años. Conocimientos en pedagogía, psicopedagogía y elementos socioculturales de la educación. Especialista en Educación Física formado por la Universidad de Chile (1985) y posgraduado por la Universidad Estatal de Campinas – UNICAMP, Brasil (2008). Docente de la Universidad del Bio Bio, Chile, (2007-2014), para la formación de profesores de Educación Infantil, Básica y Media, en el enfoque de una pedagogía socio crítica, relevando la cultura patrimonial y orientado en una visión humanista de la educación.

La *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo* es una de las diez revistas especializadas que conforman la colección de revistas de la comunidad internacional de Educación y Aprendizaje. La revista explora los procesos de diseño e implementación de experiencias educativas y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

La *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo* es una revista evaluada por pares y acepta artículos en español y portugués.

La revista publica artículos redactados en riguroso formato académico, textos de orientación teórica como práctica, con una aproximación prescriptiva como descriptiva, incluyendo las narrativas de prácticas de diseño e implementación educativas, y los efectos de dichas prácticas. Son especialmente bienvenidos los artículos que presenten el estado del arte de esta especialidad, así como los textos que propongan prescripciones metodológicas.

ISSN: 2386-7574

