

Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas

Pierre Parlebas*

El historiador que dentro de algunas décadas se dedique a estudiar los escritos actuales sobre educación física quedará asombrado. Hace unos decenios, dirá él, tanto en las revistas o en los libros como en los textos oficiales o en los asuntos sujetos a discusión, los maestros naufragaban en un mar de dudas provocado por una palabra. No todos sucumbían pero todos se veían seriamente afectados. Esta palabra que constituía el terror, la *didáctica*, pues hay que llamarla por su nombre, se había convertido en tema obligado de toda reflexión.

¿Acaso los maestros estaban condenados a sufrir de una enfermedad llamada didáctica? ¿Y por qué no?, se preguntará nuestro historiador. ¿No es normal que se le dé cabida a un nuevo fenómeno cuando éste empieza a surgir? Es aquí donde se encuentra el meollo del asunto: ¿se trata realmente de un nuevo fenómeno?

Sin atender a sus nuevas formas de presentación, este diluvio de textos trae muchos recuerdos a nuestro historiador y hace que reconozca

* Profesor de la Universidad París V.

Traductora: Eliza María Galeano

10 Pierre Parlebas

antiguas controversias que han estado en proceso desarrollándose desde los inicios de la educación física. Podría preguntarse, entonces: ¿la didáctica aporta, verdaderamente, nuevas ideas a la educación física o simplemente hace circular conceptos repetidos, disfrazados con un cambio de vocabulario? Al parecer, la didáctica tiende evidentemente a tomar el lugar de la pedagogía. Pero ¿qué podría decirse de ella?, ¿se puede definir de una manera clara y explícita este concepto? Bien, se dice a sí mismo nuestro historiador, este problema, por su misma envergadura, posee un sentido que se extiende más allá de los límites del aspecto meramente educativo y toma un carácter sociopolítico. ¿Qué significa, entonces, todo este derroche de didáctica?

Un completo tira y afloje

Se pueden contar tantas definiciones de didáctica, como autores que han escrito sobre ella. El único punto en el que todos están de acuerdo es en que no han podido llegar a un consenso acerca del significado preciso del término. A decir verdad, la palabra *didáctica* es muy antigua, ya que se conoce desde el siglo XVI, pero se usaba muy escasamente en textos de lengua francesa. En nuestra revista¹, sólo aparece contadas veces en algunos números de los decenios del cincuenta y sesenta; pero en los del setenta aparece de manera contundente y se convierte definitivamente en una palabra invasora durante la década del ochenta.

El uso excesivo de esta palabra, sin embargo, está asociado a un cambio de sentido. Actualmente se está dando entre didáctica y pedagogía una especie de inversión de significado. Mientras que la primera se consideraba generalmente una disciplina que hacía parte de la pedagogía, hoy existe una manifiesta tendencia a invertir el esquema. De esta forma, la didáctica alcanzaría el nivel de ciencia, especial o general; de teoría que contendría a la pedagogía y, por tanto, se convertiría en ciencia o en metodología de la enseñanza y de la apropiación de conocimientos.

¹ *Revue Education physique et Sport*, en cuyo número 228, correspondiente a marzo y abril de 1991, se publicó este artículo.

Algunos, más osados aún, se refieren a ella como estudio del funcionamiento del sistema de transmisión de los saberes disciplinarios.

De acuerdo con estas acepciones, la didáctica se transforma en un conjunto, en un cuerpo de conocimientos que se ocupa de todos los procesos realizados en el transcurso de las situaciones de enseñanza. Muchos autores, entre ellos E. de Corte², la consideran, incluso, una disciplina dominante; es decir, una metadisciplina que se encarga de aclarar todas las otras. Otros, por el contrario, consideran que existen tantas didácticas como disciplinas. ¿Ciencia o metodología, disciplina especial o general?. La confusión llega a un grado extremo. En esta telaraña de opiniones parece imposible alcanzar a conocer la verdad.

En un estudio profundo dedicado a la didáctica de la educación física, Pierre Arnaud subrayó de manera especial el artificio que haría que se concediera a esa palabra "un poder mágico: el de dar un sentido nuevo pero no explícito a algunas prácticas antiguas".³

¿En qué consiste, entonces, la innovación que se anuncia con bombos y platillos, y en la que se reemplaza la palabra *pedagogía* por la palabra *didáctica*? ¿Acaso es ésta la afirmación tajante de la existencia de una ciencia que regularía las otras disciplinas? o ¿el endurecimiento de las estrategias de intervención según la óptica de las técnicas de manejo: planificación, operacionalización, evaluación? Si los maestros están descontentos, se les anuncia un enfoque renovado y ellos sólo perciben un tira y afloje en el que todos se quieren deshacer del problema.

¿Cuáles serían las condiciones específicas para que se suscitara un cambio real que pudiera ser legítimo y digno de crédito? Sería necesario asumir una nueva elaboración teórica. Tal vez un trastorno

² E. de Corte y colaboradores. *Les fondements de l'action didactique*. Ed. A. de Boeck. Bruselas. 1979.

³ También Claude Prévost aborda este tema en su original libro *L'éducation physique et sportive en France. Essai d'antropologie humaniste*. PUF. Paris. 1991. Este autor no cae en la trampa y se muestra lúcidamente reservado frente a los excesos relacionados con la didáctica.

12 Pierre Parlebas

contenidos o de los procesos de enseñanza se pueda justificar mediante conceptos inéditos, con un análisis epistemológico renovado o enfocando de manera diferente el objeto de la didáctica, tal como sucedió con la lingüística y la física, por ejemplo. Pretender innovar en materia de educación física sin proponer una teoría renovadora de la motricidad y del individuo activo no tiene ningún fundamento; es como correr tras una quimera.

Para lograr ese cambio del que venimos hablando, también habría que tratar de obtener resultados empíricos convincentes o datos científicos que pudieran exponerse como pruebas concretas en las que fuera posible confiar. ¿Cuáles son los aportes experimentales de la corriente didáctica? Si nos dispusiéramos a buscarlos estaríamos perdiendo tiempo. Sólo podemos ver con claridad una fachada construida a partir de un conjunto de elementos prestados de sectores como la psicología cognitiva: percepción, decisión, representación; la enseñanza programada: desglosamiento de las tareas; los procedimientos experimentales: observación del comportamiento, claves, indicadores, todo ello enmarcado en las técnicas de manejo: objetivos finales, planificación, operación, evaluación. Gran parte de esos textos es una recopilación de trabajos de diversos autores, una amalgama de datos prestados, no siempre reconocidos, acompañadas de investigaciones de las que extrae ciertos resultados y conceptos descontextualizados.

Operación, conducta motriz, prácticas sociales, lógica interna, evaluación. ¡Qué cantidad de abusos se cometen y se disfrazan con estas palabras!

¿Se puede definir la didáctica?

Si bien una cantidad no despreciable de discursos sobre la didáctica se muestra enfática y poco controlada en sus afirmaciones, también es cierto que de algunos textos surge un proceso muy interesante: intentar fundar la base de la intervención docente de los datos publicados acerca de la observación y la experimentación. El eje principal de algunas de las tentativas de la didáctica radica, sin duda alguna, en el desarrollo de un proceso experimental de análisis de las situaciones de la enseñanza. A esto asociamos el interés de algunos estudios conceptuales ricos en

implicaciones; entre ellas, el concepto *transposición didáctica*⁴ propuesto por Y. Chevallard. Por supuesto, el fenómeno es trivial y constituye, desde hace algunos años, la base de la formación profesional de los maestros y particularmente de los profesores de escuela: toda la lección de cálculo, de historia o de geografía, está concebida como el tratamiento de saberes científicos que deben ser transmitidos a los estudiantes, como se pasa del paisaje real al mapa, por ejemplo. Sin embargo, el estudio detallado de las diferentes etapas de este tratamiento emprendido por Chevallard aclara notablemente los procesos que se dan en el curso de la enseñanza y los que se dan en el niño. Por lo tanto, podemos constatar que todos estos tipos de estudios existen hace ya mucho tiempo con los nombres *pedagogía experimental* y *análisis epistemológico*.

De acuerdo con esto, entonces, ¿la didáctica estaría desprovista de todo interés? No creemos que sea así, siempre y cuando no haya desviaciones. En primer lugar, consideramos primordial enfocar separadamente el punto de vista particular de cada disciplina. Así, aquí hablaremos de la didáctica de la educación física y no de la de las ciencias, lo cual es algo muy diferente.

En segundo lugar, pensamos que la didáctica no se puede definir como una ciencia sino como una tecnología o, mejor, como una metodología acompañada de opciones normativas. En conclusión, podemos decir que la pedagogía no está comprendida en la didáctica, sino que, más bien, le asigna los proyectos que debe realizar.

Definimos la didáctica como la organización de los contenidos y procedimientos de enseñanza que se suceden en las situaciones de aprendizaje, eventualmente jerarquizadas, y la cual depende de los objetivos y estrategias pedagógicas adoptadas en la disciplina que se esté considerando. La didáctica, entonces, se traduciría en programas, programaciones, redes de secuencia de enseñanza y de progresiones variadas. Sin embargo, puede pertenecer a varios niveles: el de la nación, el del establecimiento, el de la clase, y a todos aquellos que consideran

⁴ Yves Chevallard. *La transposición didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. 1985.

de una manera cada vez más detallada las conductas de los alumnos y las condiciones reales del contexto de intervención.

En esta perspectiva, la didáctica no es una ciencia, sino la disposición de las situaciones de enseñanza, sometida a las exigencias del proyecto pedagógico. Por supuesto, esta organización se verá favorecida si está -rodeada de puntos de vista científicos. Es conveniente conducir el acato de la enseñanza a su máximo grado de calidad, es decir, obtener de ella los efectos que más se aproximen a los esperados. Y para esto, ¿quién negaría los aportes invaluable de la psicología, de la lingüística y de la pedagogía experimental a la que le correspondería realizar investigaciones objetivas y recopilaciones de resultados que desembocaran en procedimientos eficaces de enseñanza?

En vista de todos estos aspectos, no creemos que exista alguna razón seria para aceptar y adoptar la inversión de significado que señalamos anteriormente. En educación física, por ejemplo, la primera pregunta que un docente se debe hacer no es cómo enseñar el boxeo, sino, si en determinadas condiciones es necesario enseñarlo. Solamente pasamos al *cómo*, después de haber respondido afirmativamente al ¿es necesario hacerlo?; es decir, al porqué del orden de los datos científicos. La respuesta que desencadena el proceso de enseñanza no puede depender de una simple tecnología operativa. Toda intervención educativa se basa en análisis independientes de los procedimientos didácticos. No nos dejemos engeñecer por la aparente magnificencia de la tecnología de manejo: las elecciones normativas no le incumben en absoluto.

Al campo de la reflexión que considera las finalidades y los objetivos y, además, su ejecución en diferentes contextos, se le conoce generalmente como *pedagogía*. Nos parece razonable mantener este término en su acepción, ratificada, por lo demás, por miles de textos. Así, la pedagogía es una práctica de intervención explícita apoyada por un estudio teórico que busca una influencia en el sentido de los valores elegidos. Ella cubre, entonces, el conjunto de las variables de las situaciones educativas y los factores institucionales, y abarca también los elementos de contenidos, sin embargo, en esos campos, también la didáctica tendrá que depender de una reflexión más profunda que a su

se podría tener?, ¿gestos, técnicas, sistemas de juego, principios de interacción estratégica, estructuras de acción motriz? Pero en este caso de qué objetivo específico estamos hablando? Si por ejemplo orientamos su análisis hacia las relaciones corporales de los jugadores en el espacio, hacia su relación con el balón o con sus compañeros, o hacia sus estrategias de interacción práctica, podemos decir que tenemos un objetivo de referencia específico: la acción motriz. En este caso la elaboración didáctica dependerá, aunque no la reconozca ni lo tenga presente una teoría de acción motriz.

La didáctica de la educación física, derivada de la parte de la pedagogía que se refiere a la acción, está ligada a un análisis del objeto específico de la educación física y de los mecanismos de influencia sobre él. El carácter original de este objetivo predetermina los contenidos: pues toda su estructuración se verá afectada por ese objetivo independiente de que se trate una práctica motriz automatizada como el salto con garrocha; de una práctica en la que se requiere de una decisión motriz o una participación individual o de grupo. Querer copiar la didáctica de la educación física de disciplinas como la matemática, por ejemplo, denota un desconocimiento total de la especificidad de las actividades físicas y deportivas.

Desde este punto de vista, la didáctica de la educación física tiene una importancia difícil de ignorar: ella es la que autoriza la acción pertinente que posibilita que los objetivos tomen forma y se cumplan. Por lo tanto resulta posible y atractivo profundizar en las fuentes de sus múltiples estrategias instrumentales. Pero, ¿significa esto que ese interés indiscutible le confiere un aspecto novedoso y, además, justifica el despliegue de los textos didácticos de la última década?

Una tradición didáctica muy antigua

Digámoslo de una manera clara: realmente la reciente corriente didáctica no propone nada nuevo en materia de educación física, si la analizamos desde un punto de vista de sus fundamentos. En efecto, sólo se limita a ilustrarse en el mejor momento del pasado de la didáctica antigua. ¿Sería posible que ignoramos los trabajos de nuestros antecesores?

16 erre Parlebas

Para atenernos solamente al siglo pasado, hablemos de Georges Hebert. Lo esencial de su obra es el soberbio desarrollo de una didáctica influida por una exposición doctrinal y completada con un conjunto de obras que detallan claramente la organización meticulosa de los grupos de actividades. Los trabajos de Georges Demeny y de *L'Ecole de Joinville* [la escuela de Joinville], ofrecen, usando una forma diferente que incluye interminables progresiones de ejercicios, brillantes aplicaciones con una organización racional de los contenidos. ¿Podríamos imaginar alguna didáctica más explícita y más científica que la gimnasia construida a partir de la obediencia anato-fisiológica? En su campo, los métodos deportivos han contado con el indudable mérito de multiplicar las propuestas didácticas que se afanan por ajustarse al comportamiento del niño. Los artículos del *Cercle d'Etude d'Athlétisme* [círculo de estudio de atletismo] del *Ensep*, que muchas veces han hecho de las series de enseñanza la base de su concepción, revelan la fertilidad indiscutible de esta corriente. El método sicocinético, concebido por Jean le Boulch⁵ en el decenio de los sesenta, se acompaña de una didáctica sabiamente argumentada, algunas veces aun más elaborada que ciertas posiciones actuales que pretenden parecer innovadoras.

Finalmente las diversas instrucciones oficiales, como las de 1959 por ejemplo, no han dejado de insistir en la implementación de ejercicios-criterios, que hagan avanzar el curso de la enseñanza. También han señalado la necesidad de crear series o progresiones de gradación lógica, analizadas cuidadosamente antes de su aplicación. ¿No es acaso la programación oficial de 1967, querámoslo o no, un ejemplo típico de didáctica a nivel nacional?

Estos ejemplos que responden a veces estructuraciones lineales sistematizadas, e incluso rígidas, no incluyen, por supuesto aquellas didácticas que sitúan al niño en el centro del proceso de apropiación de los saberes. Los métodos de una educación nueva dan al alumno un considerable margen de iniciativa personal, y elaboran didácticas concebidas según modalidades más flexibles y mucho más abiertas. La educación física no ha carecido de inspiración y continúa avanzando en

⁵ Jean LeBoulch. *L'éducation par le mouvement*. Les Editions sociales franfaices. Paris. 1966.

esta vía, particularmente cuando ubica la noción de conducta motriz en el centro del proceso educativo. En este caso, podemos constatar también en qué medida están ligadas las proposiciones didácticas y las orientaciones pedagógicas elegidas.

Sea como sea, la conclusión de estos aspectos es clara: sin alcanzar a ser innovadora, la didáctica responde a grandes preocupaciones de intervención práctica que inquietan a la enseñanza de la educación física desde sus inicios.

Un aspecto merece ser subrayado: los maestros de educación física son una prueba contundente de la creatividad excepcional en el área. Si imaginamos los ejercicios inéditos, las motivaciones educativas, los procedimientos ingeniosos y las series originales que crean situaciones de aprendizaje, renovadoras y eficaces, podremos observar que los practicantes de educación física dan testimonio, desde hace varias décadas, de una creatividad didáctica asombrosa. Del mismo modo nos sorprende la afirmación tajante de una pretendida modernidad del estudio didáctico, pues resulta más bien una ingenuidad simpática pero sin sentido, un equívoco que se vuelve sospechoso. ¿No podríamos pensar que aquí hay gato encerrado?

Sin limitar la didáctica, le hemos dado una definición que aunque restrictiva, le confiere paradójicamente importantes propiedades. Mientras que la pedagogía es materia frecuentemente controvertida y por naturaleza sujeta a discusión, ya que depende en gran medida de un sistema de valores; la didáctica está comprendida entre las disposiciones que constituyen el motivo de estas discusiones normativas. Entre el cómo y el por qué la didáctica tiene la libertad de definir su campo de intervención apoyándose en hipótesis controladas y en resultados experimentales. También puede elaborar situaciones variadas de aprendizaje, y sugerir una secuencialidad de los horarios de enseñanza y de los currículos. En otras palabras, la didáctica ofrece dispositivos precisos y, ante todo operacionales, al servicio de las estrategias pedagógicas. Es de anotar que en educación física las nociones de *programa* y *programación* se consideran válidas, siempre y cuando se halla definido de antemano un contenido específico y algunos criterios pertinentes; en una palabra: el objeto de la disciplina. Como podemos observar, es indispensable reflexionar a fondo sobre el objeto de la educación física; ya que quien evite

el estudio epistemológico tardará más para llegar a encontrarlo y le será más difícil comprenderlo.

En este punto de nuestra reflexión y después de haber situado la didáctica dentro de la pedagogía, reconociéndole abiertamente una importancia determinante y de larga trayectoria en la gestión de los contenidos, ¿podríamos avanzar más en nuestro análisis?

Lógica interna de las situaciones motrices

Dado que el maestro de educación física tiene a su disposición cientos de actividades, ejercicios, juegos predeportivos o deportes, está condenado a elegir. Considerando estas condiciones, ¿limitará sus actividades a las que están de moda, aquellas que son más familiares o a las favorecidas por las condiciones locales?, ¿no debería, más bien, situar las diferentes prácticas dentro del conjunto de las actividades para evaluar la originalidad que cada una de ellas, en comparación con las otras, puede ofrecer a sus estudiantes?

El análisis de las actividades debe fijarse en los aspectos que le corresponden propiamente a la educación física propiamente, porque ¿para qué repetir lo que los especialistas en otras áreas expresan muy bien actualmente? El análisis radica, en definitiva en la acción motriz; la representa el común denominador de todas las actividades físicas independientes de su modalidad: actividades libres, ejercicios, danza, esquí, baloncesto, etcétera. La educación física posee su propio objeto, que constituye a la vez la razón de ser, que le brinda su identidad y le asegura su especialidad. La elaboración de una teoría científica de la acción motriz puede comprender una investigación rigurosa que conlleva a las situaciones motrices y a sus implicaciones didácticas. La educación física posee su sello distintivo como disciplina definida, enseñanza, enmarcada dentro de un sistema educativo.

El problema está planteado, pues, en términos muy claros. Es conveniente desarrollar una ciencia de la acción motriz que estudie, entre otros, los diferentes procesos de influencia ejercidos sobre los individuos activos, sea o no en un marco institucional. La acción motriz

toma forma de manera variada según los tipos de situación.⁶ Las reglas de los juegos deportivos o las consignas de los ejercicios contienen coacciones y restricciones de acción que predeterminan una lógica motriz. De esta forma, el fútbol impone una manera de manejar el balón, de comunicar y de ocupar el espacio, muy diferente a la del voleibol y a la del baloncesto. El reglamento de cada juego deportivo le define un universo de acción particular que pre-orienta las conductas motrices de los participantes. Para identificar ese sistema de límites y coacciones, es necesario actualizar, en la acción motriz de los jugadores, el concepto *lógica interna de las situaciones motrices* que propusimos hace veinte años en esta misma revista.

Los rasgos de la lógica interna no se refieren exclusivamente al sistema objetivo de la actividad ni a las particularidades subjetivas de quien actúa, más bien, dan un testimonio sutil de la interacción entre el sistema y el actuante. Así, un rasgo tal que relacione la persona activa con el espacio y su medio, tiene en cuenta el sistema de límites exactos del juego en cuestión: las dimensiones del campo, las zonas de juego, el material prescrito, entre otros, en la medida en que se inscriba en las conductas motrices que mejor se adapten a los participantes. La incertidumbre de información que se presenta en el exterior, por ejemplo, es un rasgo ineludible de lógica interna, y el cual depende del espacio objetivo, domesticado o salvaje, definido por el reglamento. Sin embargo, sólo tiene sentido hasta que está en función de las características subjetivas de quien actúa, de su experiencia pasada, de su familiaridad con este medio siempre portador de imprevistos, así como de sus capacidades cognitivas y de sus arrebatos afectivos personales. Podemos señalar también como elementos de lógica interna, entre otros, la relación con el tiempo, con el compañero, con el adversario, las cuales permiten conjugar esos dos polos indisolubles: el jugador y el juego al que se dedica.⁷

⁶ Marcel Mauss. *Les techniques du corps, in Sociologie et anthropologie*. Puf. Paris, pp. 363-386. 1966.

⁷ Pierre Parlebas. *Lexique commenté en Science de l'action motrice*. Insep. Paris. 1986.

Las reglas estables y precisas suscitan maneras de actuar que corresponden a principios de acción característicos e identificables. Globalmente, se pueden distinguir principios de acción psicomotores, en el caso de prácticas aisladas como el esquí, el salto, y la gimnasia, y principios de acción sociomotores en el caso de algunos participantes en prácticas aisladas como el tenis, la esgrima, y el rugby diferentes a los de las actividades como el atletismo y la gimnasia, realizados en un ambiente estable y estandarizado, y a los de aquellas prácticas como el kayak, la espeología, y el parapente, realizadas en un ambiente cambiante y natural y en las cuales el principio de acción es propicio y adecuado, incluso antes de su aplicación.

La organización didáctica deberá así mismo conferir importancia particular a las conductas de descodificación del medio y de los otros. Si observamos la manera como se descifran los índices y las señales, veremos que estas conductas están en la raíz de las previsiones de los jugadores y de su pre-acción; éstas nos transportan a una semiótica de la motricidad, es decir, a una *semiotricidad*. Si confrontamos los índices ambiguos y los subterfugios que se presentan en el amague, veremos que los practicantes descodifican metainformaciones y metacomunicaciones motrices. El verdadero campo de los fenómenos cognitivos de las prácticas motrices, del cual se habla tanto de la didáctica de la educación física como en la simiotricidad, se ve claramente representado en tales situaciones.

La lógica interna de actividad física es el *hueso duro* de estos rasgos de acción de motriz. Se trata del "documento de identidad" de la práctica considerada, el cual reúne sus características pertinentes más destacadas. Todo ejercicio, todo juego, todo deporte, se puede analizar según sus elementos de lógica interna, los cuales intentaremos tratar en términos de operaciones y comportamientos observables. ¿Cómo podría reencontrarse de otra forma el proceso didáctico, sino fuera poniendo un poco de orden en la gran diversidad de las prácticas motrices? Si nos detuviéramos en este punto, podríamos usar el enfoque taxonómico, y reagrupar así, en un mismo tipo de equivalencia, las actividades que

8 Pierre Parlebas. *Elemento de sociologie du sport*. Puf. Paris. 1986.

posean la misma constelación de rasgos pertinentes, según el nivel que esté considerando. Globalmente, las prácticas de una misma categoría requieren ciertas pericias motrices del mismo tipo. Las actividades de una misma familia o conjunto pueden, igualmente, favorecer las transferencias de aprendizaje, las reinversiones de familiaridad; sin embargo, es conveniente ser prudente, ya que tales generalizaciones no se adquieren siempre de antemano.⁹ Una clasificación bien dispuesta -la actual es insuficiente- permite identificar las diversas categorías de las actividades. El maestro también puede evitar los olvidos y las repeticiones y proponer al niño un programa completo de actividades físicas y deportivas. Esta sería una herramienta didáctica fundamental que favorecería las buenas elecciones.

Lo que realmente está en juego

La didáctica puede representar un notable dispositivo de acción y de control de los contenidos y de los procedimientos de enseñanza. Quien dirige la didáctica, también controla la educación física, sus fuerzas vivas y su impacto en los alumnos; es decir, que lo que está en juego con respecto a la didáctica no se reduce a las simples características de una tecnología trivial del aprendizaje.

No hay que asombrarse demasiado del interés que la Inspección general le confiere a este tema, pues ese es su papel tal como se observa en otra disciplina. En el pasado, las autoridades de tutela no se privaban de ejercer actos de autoridad unilaterales.

Ultimamente, la programación oficial de 1967 apareció como el ejemplo mismo de una decisión autoritaria que, valga decirlo, estaba llena de aberraciones didácticas. El aspecto abrupto e incoherente de estos textos oficiales se vuelve aún más escandaloso cuando constatamos que en el transcurso de diez años, de 1958 a 1968, cuatro

⁹ Véase "*Aprentissage en education physique*" en *Revue education physique et Sport*, n. 1969.

22 Pierre Parlebas

instrucción estuvieron vigentes sucesivamente mientras que sus respectivos contenidos estaban en contradicción, los unos con los otros.

Los trabajos emprendidos por la Inspección general durante la década pasada, manifestaban una preocupación por la consideración del estado actual de los conocimientos y, particularmente, de los datos científicos que presentaban una nueva perspectiva. La reciente publicación *Introducción a una didáctica de la educación física*¹⁰, realizada por el decano de tal institución, reivindica la educación física como disciplina de enseñanza situada totalmente dentro de la educación nacional.

Esta era la aspiración de gran parte del gremio profesional. Con esto se afirma claramente que la educación física no se puede reducir a una suma de aprendizajes de técnicas deportivas; el deporte ya no se considera el punto de llegada obligatorio, la culminación de la educación motriz. El proceso de desarrollo se orienta deliberadamente hacia la consideración real de las conductas motrices que cubren la diversidad y la riqueza de sus múltiples dimensiones, la orgánica, por supuesto, pero también la cognitiva, la afectiva o la de las relaciones con el entorno en general. Aquí tenemos pues, un nuevo punto de vista lleno de frescura en sus propuestas y que de cabida a esperanzas muy razonables.

Hay un riesgo mal entendido, riesgo en el acto de manifestarse y surgir: el papel de la Inspección no es producir estudios epistemológicos revolucionarios ni revelar datos experimentales inéditos. Sin lugar a dudas, su papel es más bien realizar una síntesis didáctica ligada a los conocimientos científicos de la época, considerando los valores elegidos por el cuerpo social del cual aquella es representante. Si la Inspección se excede o extiende sus funciones, ¿no es esto ya demasiado? ¿Al querer entrar a participar en la fisiología, la neurociología o en la sociología, las instituciones de educación física y de deporte no han olvidado acaso explorar el campo de los asuntos que verdaderamente les corresponden y que deberían analizar siempre basados en un modelo científico? ¿O es que las

¹⁰ Claude Pineau. *Introduction à une didactique de l'éducation physique*. Dossier Eps. N8. Paris. 1991.

motriz les parecen indignas y carentes de importancia? Es urgente que los profesionales de esta área se capaciten para producir los conocimientos que permitan la organización, entre otras didácticas, de su propio campo de intervención.

Otras autoridades en materia de educación física se dedican a estudiar con gran diligencia los orígenes de la didáctica; entre ellos tenemos el ejemplo de los organismos incitados por Robert Merand y sus colaboradores de la Federación deportiva y de gimnasia del trabajo. Desde la aparición de la programación de 1967, habíamos tenido algunos desacuerdos con este autor que defendía un texto que actualmente se está revaluando y el cual hacía del deporte y de la competencia el único punto de apoyo y la finalidad de la educación física. Esta corriente se ha apoyado constantemente en aparentes garantías extranjeras como: Wallon, Piaget, algunos matemáticos y otros expertos en conocimientos deportivos que han sido revocables a través del tiempo y de las corrientes en boga; lo cierto es que tal corriente no produjo jamás algún trabajo científico. Las posiciones que han defendido este movimiento son la programación de 1967, la pedagogía por objetivos, la evaluación, la didáctica, es decir, esencialmente aquellas opciones que favorecen el estricto marco de desarrollo al que el docente parece estar obligado a ceñirse. Todos estos dispositivos ponen en consideración una centralización, si no de hecho, de derecho. Aunque quisiéramos, aquí no podemos observar casi ninguna investigación que valga la pena, sino más bien, una ocupación del terreno y una tentativa de dominio ideológico sobre la educación física; sorprendentes trabajos que terminan por encasillar a los docentes y a sus alumnos en una verdadera didáctica catrecillo.

El argumento que aparece repetida e incansablemente en los textos de la corriente de Robert Merand, algo como una fórmula mágica, es la legitimación del papel primordial conferido al deporte en la educación física por el hecho de que éste constituye una "práctica social". Esquemáticamente hablando, el razonamiento radica en un silogismo del siguiente tipo: el deporte es una práctica social, término mayor; todas las prácticas sociales son educativas, término medio; por lo tanto, el deporte es educativo, conclusión. La primera premisa, que se quisiera adivinar sociológicamente, denota una asombrosa debilidad desde el siguiente ángulo: en efecto, hace más de medio siglo que Marcel Mauss, expuso en

un célebre artículo, que las técnicas corporales eran, todas y cada una de ellas, sociales y culturales; entre estas técnicas podemos nombrar, por supuesto, los deportes propiamente dichos, pero también los juegos tradicionales, así como las prácticas corporales aparentemente más simples como caminar, correr y nadar.¹¹ Afirmar, entonces, que el deporte es una práctica social es innecesario, ya que está demostrado hace años. La primera premisa, que se sobrentiende, afirma que todas las prácticas sociales son educativas, lo cual es evidentemente indefendible; ¿acaso el vandalismo, el fraude, la droga y la guerra no son también indiscutibles prácticas sociales? Por lo tanto, la conclusión del silogismo resulta inevitablemente inválida. Es necesario excluir de toda polémica la conclusión: esos tipos de proposiciones que sirven de base a posiciones teóricas que pretenden organizar la didáctica profesional de la educación física, aparecen más bien como eslogan, que como argumentos serios. Esas proposiciones vienen realmente a ilustrar la "palabrería de la didáctica".

Un ejemplo revelador: las actividades de carácter libre que implican contacto con la naturaleza

Todos los autores están de acuerdo cuando afirman que la didáctica debe tener presente ante todo, el potencial del niño o del alumno, sus motivaciones y sus representaciones. Con el ánimo de trabajar sobre esta idea, algunos colegas incitamos, en 1984 y 1985 dentro de la Comisión vertical, presidida por Alain Hébrard, a realizar una encuesta tomando una muestra nacional representativa de 10.000 alumnos de segundo grado.¹² Nos movía el deseo de recoger la opinión de los directamente interesados.

La encuesta fue realizada por el Sprese Servicio de previsión del Ministerio de educación nacional y constatamos, finalmente, un agrado innato general por la educación física: el 65% de los adolescentes y preadolescentes piensa que la intensidad horaria de educación física es

¹¹ Marcel Mauss. Op. cit.

¹² Alain Hébrard. *L'éducation physique et sportive Réflexions et perspectives*. Revue Eps, Revue Staps. Paris. 1986.

insuficiente y el 82% declara que seguirían en clase de educación física, aun después de que ésta hubiese terminado, si las clases no fueran tan obligatorias. En cuanto a los gustos más comunes y arraigados entre los estudiantes, nos encontramos con algunas sorpresas: solamente un estudiante de liceo, entre cuatro se siente atraído por la competencia; es decir, que tres de cada cuatro no aprueban este tipo de motivación, que se ha presentado la mayoría de veces como la mayor atracción y la causa principal de la afición de los jóvenes a las actividades físicas. Los deportes más practicados en los liceos y colegios, el atletismo, los deportes colectivos y la gimnasia, saturan a los adolescentes que se declaran abiertamente atraídos por las prácticas de carácter libre, que requieren contacto con la naturaleza. Un porcentaje de 92%, rara vez alcanzado en las encuestas, estaría encantado de entregarse a este tipo de actividades; el 84% preferiría tales actividades fuera del establecimiento educativo, y el 60% desearía realizarlas en el transcurso de una secuencia de varias jornadas. ¿Cómo es posible que quienes promulgan la didáctica desconozcan totalmente estos deseos y estas representaciones de los estudiantes a los cuales ellos dicen dedicar toda su atención y su entrega en el trabajo?

Ante tal cantidad de factores favorables, una didáctica que persista en negar estas actividades no tiene ninguna posibilidad de ser aceptada. Por otro lado, ¿no sería necesario escaparse de ese marco rígido del horario de clases y considerar una redistribución de las sesiones de educación física, reagrupando horarios y pensando en desplazamientos hacia espacios propicios en el medio natural? La pasión de los estudiantes por las prácticas de carácter libre sugiere que una didáctica actual debe proponer nuevas fórmulas que se adapten a la riqueza y originalidad de los requerimientos de hoy en día. Esto sería una innovación.

Aunque desde sus inicios la didáctica constituyó un sector floreciente de la educación física, considerando que no usaba el nombre *didáctica*, debemos anotar que durante la última década esta disciplina tuvo un carácter invasor. A decir verdad, es la palabra la que ha ganado fama desmesuradamente, la palabra pero también la idea de que era necesaria una organización de la enseñanza común y homogénea para todos, ¿un programa para la educación física? ¿Por

Como pedagogía de las conductas motrices la educación física sólo puede interesarse en la didáctica como vitrina que organiza la aparición de estas conductas, teniendo cuidado de no fiarse de las planificaciones autoritarias que poco se ocupan de la personalidad del niño. Se necesita mucha flexibilidad. La complejidad de las situaciones motrices requieren la luz del área científica, que es la única que puede poner distancia entre las ideas recibidas y los dogmas. La solución didáctica, aparentemente seductora, propuesta por la síntesis del maestro perfecto, suena finalmente como la confesión de un fracaso. Dispongamos mejor, de una información profunda y susceptible de dar al maestro la ilustración necesaria y el pleno dominio y libertad para sus elecciones pedagógicas.