

Didáctica de la Motricidad, una propuesta desarrollada en rel-acción a la infancia*

Motor functions didactics: a proposal developed in rel-action to childhood

Ensino da Motricidade, uma proposta desenvolvida em rel-Ação às crianças

Sergio Toro A.

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios
Educativos, seatoro@gmail.com

RESUMEN

A partir de observación y análisis, básicamente cualitativos, en el ámbito de la educación básica en cuatro establecimientos escolares de diferente dependencia administrativa, el trabajo presente se orienta hacia el desarrollo de una propuesta programática de la Didáctica de la Motricidad, desde la experiencia de encuentro e inter-acción de los actores del proceso educativo formal. Para tal efecto se hace un análisis e interpretación de la acción como condición humana y posibilidad de construcción de aprendizajes en el contexto de la educación formal infantil. Los principios y categorías expuestos al interior de la misma se pueden desplegar en otros procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación formal, más allá de la infancia.

Palabras clave: acción, motricidad, didáctica, relacionalidad.

ABSTRACT

Based on the observation and analysis, mainly qualitative, in the field of elementary education in four different school units, this paper is directed towards the development of a programmatic proposal of motor functions didactics from the encounter and inter-action experience of the important figures in the formal educational process. For this purpose, it has been developed an analysis and an interpretation of the action as human condition and possibility for the construction of knowledge in the formal context of education for children. The premises and categories presented can be used in other teaching/learning processes of formal education beyond childhood.

Key words: action, motor functions, didactics, relationality.

RESUMO

A partir de observação e análise qualitativa no âmbito da Educação Básica, em quatro instituições escolares com diferentes dependência administrativa, o presente trabalho volta-se para o desenvolvimento de uma proposta programática da Motricidade a partir da interação dos sujeitos do processo educativo formal. Para tanto, fez-se análise e interpretação da ação como a condição humana e possibilidade de construção de aprendizagens no contexto da Educação Infantil formal. Os princípios e categorias estabelecidas podem esclarecer outros processos ensino-aprendizagem ensino e aprendizagem da educação formal, na infância.

Palavras chave: ação, motricidade, didática, relacionalidade.

* Texto elaborado en el contexto del proyecto Fondecyt N° 11080297

1. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO FORMAL Y RELACIONAL

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en espacios formales de educación como la escuela, el jardín de infantes, la universidad, entre otros, se reconoce como didáctica.¹ Entiendo, básicamente, que dicho proceso es una relacionalidad que se genera desde el compartir los sentidos que hacen posible la concurrencia o presencia de los diferentes actores en el encuentro, a través de lo cual los participantes del mismo comprenden el porqué se hayan en tal lugar y las intencionalidades que los convocan.

Para desarrollar derroteros que nos puedan llevar a elucidar ciertos procedimientos, que nos acerquen a conceptualizar la didáctica y su despliegue, comencemos por recurrir a algunos autores históricos del tema. El primero en quien nos centraremos será Noan Chomsky. Este autor es considerado uno de los filósofos y lingüistas más importantes de la sociedad actual, dado su enorme aporte al desarrollo del lenguaje, específicamente en el ámbito de la sintáctica innata y su impacto en la psicología cognitiva. Se destaca en este autor la enorme influencia de John Dewey y su visión sobre la educación y el desarrollo del pensamiento y acción humana. Del mismo modo, su destacada concordancia con Paulo Freire en pos de una educación auto-eco-didáctica y una democracia de autogestión en relacionalidad.

Para este autor, un aspecto relevante es considerar la distinción que se realiza entre educación e instrucción, lo primero como extracción y lo segundo como llenar o vaciar en algo. De esta diferenciación se puede comprender que la visión de Chomsky es fundamentalmente basada en un proceso de decisión y acción propia del sujeto en determinados contextos, y lo que hace el docente es fundamentalmente crear condiciones de relación y pertinencia entre los distintos conocimientos o contenidos de enseñanza, pero es el propio estudiante quien decide qué aprender y cómo aprender.

Tal aspecto siempre estará mediado por los condicionamientos del entorno y la cultura que actúa como un todo, afectando de forma directa los procesos decisionales que se gatillan en cada ser humano a partir de las disonancias perceptivas en la relación con su entorno. En este sentido, el autor nos dice:

...todo desarrollo humano, incluido el desarrollo del juicio moral, viene en gran medida determinado por la naturaleza del entorno, y puede quedar gravemente limitado si ese entorno no es el más apropiado. Un entorno estimulante es condición necesaria para permitir el desarrollo natural de la curiosidad, la inteligencia y la creatividad, así como el despliegue de nuestra capacidad biológica (Chomsky, 2005:33).

Los ideales que sostiene el autor en función de la educación son los que compartían Russel y Dewey en virtud de una educación con sentido, de valor de la relación y la justicia, a desarrollar ciudadanos sabios en una comunidad libre, fomentando la combinación de la ciudadanía con la libertad y creatividad individual. En este sentido, la educación se asemeja más a la labor de un jardinero que cultiva y desarrolla flores con

¹ Se sugiere revisar, "Hacia una teoría de la didáctica" (Toro, 2005). No obstante, nos permitimos hacer algunas precisiones sobre el concepto en función de entender que proviene del vocablo griego *Didaskein* o *Didaskolos*, que se refieren a la maestría o maestro respectivamente. Lo que nos lleva a inferir que el didacta es un experto en comunicar dicha *expertise*, por lo tanto es especialista en una doble dimensión tanto en el objeto de experticia como en el proceso de comunicarlo, en tal sentido no sería diferente uno del otro, en función de su maestría.

una naturaleza intrínseca, que a un cargador de combustible o bancario, en el sentido freiriano del término.

Si se llevan a la práctica, estas ideas podrían dar lugar a la producción de seres humanos libres, cuyos valores no fueran la acumulación y la dominación, sino la libre asociación en términos de igualdad, de cooperación, de participación en pie de igualdad en la consecución de objetivos comunes que obedeciesen a una concepción democrática (49).

En este sentido, una sociedad democrática sostenida en relaciones de equidad de acuerdo a las posibilidades y requerimientos compartidos puede generar las bases de una educación consistente con el mismo sistema, pues está en la centro mismo que la constituye, a saber, la familia, que según datos de James Goleman (en Chomsky, 2005) es el núcleo social de mayor impacto en el desarrollo educativo de los seres humanos.

Para Dewey no era posible entender el proceso educativo, en el sentido de favorecer el desarrollo humano, sin las condiciones sociales consecuentes y concordantes, es decir, una sociedad que se plantea estratégicamente en pos del bienestar de cada uno de sus integrantes. De lo contrario se produciría una permanente disonancia al interior del sistema que terminaría por transformar en algo diferente alguno de los dos componentes; vale decir que la educación se transforma en condiciones adversas en un a-doctrinamiento o a-diestramiento para el sistema. En el caso óptimo, en cambio, la educación podría constituirse en el caldo de cultivo de transformaciones sociales que empujen a una determinada sociedad a un nivel de evolución mayor.

Chomsky sostiene, además, que existiría una gramática universal que nos permite aprender cualquier lenguaje humano y que se expresa de manera implícita en los distintos lenguajes, pero que, precisamente, permite el desarrollo de una cierta coherencia entre los mecanismos gramaticales independiente del origen.

Desde su visión, el cerebro se desarrolla de forma modular, más que un todo integrado, de manera que ciertas áreas son específicas en su funcionamiento y pueden eventualmente desenvolverse de manera autónoma en relación a otras. Esto marca diferencias fundamentales en relación a Piaget o programas investigativos cercanos a la enacción:

en este sentido la lingüística trata, en primer lugar, de caracterizar un rasgo fundamental del sistema cognitivo del ser humano. Y, en segundo lugar, creo que puede ofrecer un modelo sugerente para el estudio de otros sistemas cognitivos. El conjunto de estos sistemas constituyen, en efecto, un aspecto de la naturaleza del ser humano (89).

El comportamiento no es innato, según el autor, pero las estructuras básicas del comportamiento sí. Los detalles específicos de cómo evolucionan dependen, básicamente, de la interacción con el medio.

creo que un aspecto muy importante del lenguaje tiene que ver con el establecimiento de las relaciones e interacciones sociales...el concepto de comunicación hace referencia al intento de que la gente entienda lo que uno quiere decir...el lenguaje puede emplearse, por ejemplo, para expresar o clarificar los propios pensamientos, lo cual guarda poco o ninguna relación con el contexto social (92)

De este modo para entender, por ejemplo, cómo organiza la gente los sistemas sociales, tenemos que descubrir los principios que creamos para ser inteligibles ciertas sociedades.

Así, una didáctica a la medida de la infancia, que nos preocupa en este caso, propone, básicamente, que el ambiente de enseñanza, las tareas y exigencias educativas partan

desde la esencia del niño/a y de las características de la infancia (Martin, 2000). Desde la Antropología de la Infancia, en el año 1968, Langevedls planteaba que la acción del niño/a se orientaba fundamentalmente hacia tres aspectos, a saber:

1. La esencia de la primera infancia se sostiene en la necesidad y búsqueda de seguridad.
2. Que tal seguridad no es sólo con el/ella mismo sino para con los adultos, padres y maestros /as
3. Para el desarrollo de la Infancia, en su sentido integral, se debe encontrar tal seguridad.

Desde la perspectiva existencial, tales aspectos se expresan y desarrollan en la condición y dimensión de ser cuerpo (corporeidad) de un infante, que se traduce en que todo lo que realiza está radicado en su capacidad de desplegar su propia corporeidad como forma y fondo de asir el mundo y, por lo tanto, hacerse y sentirse presente en él. Sistematizando en términos de sentido, Martin (2000) propone tres dimensiones de la corporeidad:

- La corporeidad como valor y sentido de encuentro en el contacto social con los demás.
- La corporeidad como sentido de vivencia de sí mismo.
- La corporeidad como sentido instrumental en la solución de tareas o desafíos.

Obviamente, cada sentido detallado no se produce en forma individual o aislada de los restantes, por el contrario, en cada acción que se despliega se actualiza cada uno de ellos como una red hologramática. Tal aseveración se sustenta del mismo modo en lo que se conoce como funciones de la Acción (Toro, 2003; Gabler, 1996). En consecuencia, al hablar de corporeidad y acción, se está hablando de motricidad.²

2. ACCIÓN

Ahora, hay que preguntarse qué es acción y cómo genera ciertos procesos en el ser humano que le permiten conocer y desconocer, habitar y ser en su devenir dentro de un determinado contexto y entorno natural y social. En este sentido, existe otro autor a quien recurriremos a fin de establecer ciertas distinciones que nos permitan avanzar hacia una sistematización de la didáctica de la motricidad, a saber, Hanna Arendt, quien nos plantea sobre la acción lo siguiente:

Porque en toda acción, lo que intenta principalmente el agente, que actúe por necesidad natural o por libre voluntad, es explicar su propia imagen. De ahí que todo agente, en tanto

² Motricidad se entiende como la ex-presión e im-presión de la intencionalidad en pos de la personalización y la culturización. Se entiende desde una visión fundamentalmente integral del ser humano y su dependencia del entorno o planeta. Tal propuesta se sustenta en una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, desde el punto de vista epistemológico. En palabras más simples, se entiende como una aproximación que no separa ni al ser humano en cuanto ser en sí mismo, como tampoco con su mundo o entorno significativo, tanto biológico como cultural.

que hace, se deleita en hacer; puesto que hace todo lo que apetece su ser, y puesto que en la acción, el ser del agente está de algún modo ampliando, la delicia... (2000: 200)

Uno de los planteamientos más radicales en la propuesta de Arendt está en comprender en la acción, la radical distinción de lo humano, tanto así como en la palabra. Es en la acción que cada sujeto y sujeta despliega su particularidad y distinción, no obstante se da siempre en la paradoja de la pertenencia a una determinada especie, en primer lugar, y una condición, lo vivo, en segundo. No podríamos conceptualizar lo que cada uno de nosotros hace si no consideramos que en el proceso de la acción es donde cada cual expresa y, al mismo tiempo, im-presen su propia potencialidad.

actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega archein, “comenzar”, “conducir” y finalmente “gobernar”), poner algo en movimiento (que es el significado original del agere latino)”. Debido a que son initium los recién llegados y principiantes, por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción” (201).

De esto se puede extraer que en la acción el ser humano emprende su propia existencia; allí es donde se consume y consolida el ser, desplegando en cada acto su capacidad y también su limitación. Pero es cada vez un inicio, una apertura, aunque la acción haya sido realizada muchas veces antes. Su cualidad se centra en la libertad de acceder al acto.

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano... esta cualidad reveladora del discurso y la acción pasa a primer plano cuando las personas están con otras, ni a favor ni en contra, es decir, en pura contigüidad humana (203-204).

Es aquí donde el ser humano ocurre, el *Dasein* Heideggeriano, el *hombre en el mundo* de Merleau-Ponty, el *Complexus* de Morin y, porqué no decirlo, el *ideal Inca*.³ En la acción desplegada es que tiene lugar la forma humana en su sentido de fondo y profundidad, pero queda remarcado que tal acción es precisamente en rel-acción, en continuo como especie y comunidad, no en la oposición y en la toma de lugar de beneficio de sólo algunos.

Por esta razón, la acción se convierte en un despliegue de lo humano que, si bien podemos aventurarnos a sistematizar y distinguir a través de ciertos elementos o eventos de la misma, se hace complejo intentar reducirla a cualquier descripción por muy profunda y completa que ésta sea, sobre todo, si se considera la multiplicidad de dimensiones o aspectos que abarca producto de sí misma.

Retomando nuestro propósito en términos específicos de la didáctica de la motricidad infantil, se han planteado diversas propuestas que enfatizan uno o más aspectos. La siguiente sistematización se basa en la propuesta de Rennate Zimmer (2000):

³ El ideal, o más bien el sentido de vida de los incas, se centraba en que todo esfuerzo humano debía ser un esfuerzo por el universo en su totalidad; se comprendía que el propósito de la vida humana era precisamente generar más vida en todo lo que se hacía, dado que lo humano era parte del mismo proceso, con una responsabilidad mayor, pues es capaz de comprender el proceso vital con mayor profundidad y variabilidad que los demás seres vivos (Cfr. Estermann, 2008).

FUNCIONES DE LA ACCIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS/AS

Función personal:

Desde y con el propio cuerpo conocerse a sí mismo, confrontarse con las propias capacidades y formarse una imagen de sí mismo.

Función Social:

Hacer algo con lo demás en conjunto, jugar con y contra otros, relacionarse, darse a compartir.

Función productiva:

Hacer algo por sí mismo, producir, crear con el propio cuerpo (por ejemplo actividades deportivas, dancísticas o artísticas de otra índole).

Función expresiva:

Sentimientos e ideas expresadas en lenguajes no verbales y analógicos.

Función Impresiva:

Desarrollar sentimientos como ánimo, alegría, ansiedad y energía, experimentándola en la acción.

Función explorativa:

Conocer la especialidad y objetabilidad del entorno y con el encontrarse. Enfrentarse con objetos y aparatos e interpretar su propio mundo, adaptarse a los desafíos del medio ambiente.

Función Comparativa:

Compararse a sí mismo con otros, medirse con otros, competir y a través de esto aprender el triunfo y la derrota.

Función adaptativa:

Cargar pesos, aprender a reconocer los límites corpóreos y aumentar la capacidad de rendimiento, adaptarse a las propias limitaciones y a las exigencias producidas desde el ambiente.

Función de Disponibilidad de sí mismo:

Emprender y al mismo tiempo reconocer en sí mismo la posibilidad de logro de la acción emprendida. Función que se desarrolla recursivamente en cada ejercitación y re-creación de la tarea o actividad.

Por otra parte si entendemos la didáctica como una relación, no podemos dejar de observar los procesos sociales que se generan y expresan en los niños/as en esta etapa de su ciclo vital y que, de alguna manera, nos manifiestan ciertos hitos de desarrollo y conciencia de su condición como ser único e irrepetible pero dentro de una especie y de un planeta en el cual los procesos sociales sobrepasan o se amplían más allá de lo humano e incluso de lo animal.

En este sentido y junto a Zimmer (2000) hemos sistematizado y propuesto los siguientes indicadores:

INDICADORES BÁSICOS DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL

1. Sensibilidad social

- Percibir las emociones de otros (acercarse a un compañero cuando Éste se encuentra lejano o en situación de tristeza; también ocurre, sobre todo en los más pequeños, en su relación con los animales).

- Ubicarse en el lugar de otro (imitación y empatía, tanto de la propia especie como de otras).
- Reconocer las necesidades de otros y reconsiderar el propio comportamiento (por ejemplo, ceder el lugar en una hilera, compartir el alimento o un material).
- Reconocer los deseos del otro.

2. *Comprensión de reglas*

- Jugar y/o interactuar en grupos de juegos con reglas simples.
- Comprender e Incorporar reglas acordadas.
- Proponer por si mismo reglas simples.

3. *Habilidad de contacto y cooperación*

- Iniciar relaciones con otros en juegos.
- Reconocer al otro como un compañero de juego.
- Solicitar y fomentar la ayuda a otros.
- Jugar con otros en diferentes contextos y ambientes.
- Resolver tareas en conjunto con otros.
- Ayudar a otros.
- Expresar las propias emociones y compartirlas con otros.
- Confrontarse verbalmente con otros.

4. *Gestionar a la frustración*

- Deponer sus necesidades en función de la apreciación de opciones valóricas de otros.
 - Entender que no siempre se debe estar en el centro de la atención.
 - Aprender a sobrellevar el fracaso o el error.
 - Poder adentrarse o adaptarse a un grupo.
- #### 5. *Comprensión y reconsideración del propio comportamiento.*
- Reconocer y aceptar el rendimiento del otro más allá de las propias expectativas.
 - Respetar la diversidad de otros, como la discapacidad y diferencia racial o cultural.
 - Comprender las necesidades de otros e incluirlas en juegos en común.
 - Integrar a personas o compañeros con diversas capacidades en las actividades lúdicas.
 - Considerar las características de los/as compañeros/as diferentes en el desarrollo del juego y del propio comportamiento.

Desde el punto de vista de la acción intencionada en pos del logro de determinados aprendizajes, se requiere una revisión de los lineamientos que conducen o iluminan el mismo accionar en función de establecer la coherencia o pertinencia tanto con las características propias de la edad como las tareas que se proponen. Tal situación nos puede aportar en el esclarecimiento de los procesos didácticos que se generan y sus consecuencias, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos de aquellos aprendizajes que se producen como proceso relacional.

Si consideramos los puntos anteriores sería muy adecuado establecer principios de acción didáctica que establezcan el horizonte de posibilidades que se potencian en el despliegue del docente o la docente. Consecuentemente, dichos principios se basan en la

comprensión compleja (Morin, 2003; Castoriadis, 1999; Varela, 2006; Maturana, 2005; Thompson; 2007) del ser humano, y en una mirada de la acción educativa como plataforma de desarrollo humano (Sergio, Trigo, Genú, Toro, 2010), como también en una mirada emancipadora y democrática de la educación (Freire, 1997; Mac Laren, 2006).

PRINCIPIOS DE ACCIÓN DIDÁCTICA:

1. *Principio de la vivencia personal (praxis):* la conciencia de sí y la relación con el mundo surge en las coordinaciones consensuales de la dinámica del vivir, que está sustentada en la acción propia, nace de un hacer que permite el despliegue de sí mismo y un asir del mundo.
2. *Principio de proceso:* el aprendizaje en un despliegue que resulta de un acoplamiento y relacionalidad gradual, que se genera en el devenir intencionado de los diferentes actores del fenómeno didáctico.
3. *Principio de conciencia del aprendizaje:* relevar las distinciones que se generan como producto de la relacionalidad didáctica, qué diferencias se producen en el hacer y en la apreciación de sí mismo.
4. *Principio de autonomía:* el devenir y objetivo final del proceso didáctico se sustenta en una mayor y mejor autonomía relacional de los diferentes actores involucrados, incluyendo al maestro o maestra, que se expresa en la intencionalidad y voluntad de sí mismo por estar y permanecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en desarrollo de las actividades.
5. *Principio de sentido:* el punto anterior se sustenta en la dinámica de con-fluencias de sentidos, que presupone procesos de diálogo y reconocimiento del otro como válido y legítimo en el proceso de com-partir los sentidos de los conocimientos desde las dimensiones simbólicas y, por tanto, afectivas que unen y separan.
6. *Principio de complejidad:* por muy simple o sencilla la tarea, cada acción implica procesos que actualizan y demandan al ser como un sistema enmarcado de sistemas complementarios, desde lo individual a lo social, desde el bios al logos y de retorno al bios como un bucle existencial.
7. *Principio de ludismo:* el trabajo en el placer y el placer en el trabajo como atmósfera y constitución de la tarea, de agrado y esfuerzo como componentes dialogantes en función del aprendizaje y la evolución.
8. *Principio de creatividad:* cada acción demanda una interpretación y por consecuencia un propio desempeño, que demanda emoción y sentir particular que consecuentemente resalta la novedad y originalidad en las propuestas de ejercitación, solución o cuestionamiento demandado.
9. *Principio de inclusión:* cada proceso emprendido como actividad desarrollada se sustenta en la inclusión como un factor de empatía y comprensión del otro como co-participe del proceso de evolución personal y de especie.
10. *Principio de desarrollo democrático:* cada acción educativa es una acción política, la democracia entendida como un proceso de participación, diálogo y respeto ciudadano, permite agenciar una sociedad respetuosa desde los vicios de los procesos formativos cuando tales aspectos constituyen las bases de la relacionalidad didáctica.

PROPUESTA DE ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:

1. *Nivel de presentación e introducción:* asamblea inicial (saludo, retome de la sesión anterior, sentido de la clase u objetivo).
2. *Nivel de problematización o desafío:* actividades de puesta en marcha de conocimientos previos y su nexa con los conocimientos nuevos, tanto en las dimensiones conceptuales y procedimentales como en las actitudinales.
3. *Nivel de evaluación de proceso:* relevar las posibilidades y/o potencialidades en el desarrollo de las actividades realizadas, visualización de los niveles de desempeño hasta el momento y reorientar en el caso necesario.
4. *Nivel de profundización:* Actividad de profundización, centrada en las transferencias o consecuencias del aprendizaje logrado en otros campos o contextos de aplicación deferente a la clase o con grados de complejización creciente.
5. *Nivel de evaluación final:* asamblea final, explicitar lo aprendido en el desarrollo de toda la sesión, enfatizando las diferencias en relación al inicio de la sesión, explicitación de los niveles de satisfacción del desempeño y desarrollo de la sesión como las principales dificultades y posibilidades.

CONSIDERACIONES:

- En cada sesión se enfatiza en la alternancia de los turnos de comunicación durante el desarrollo de la misma, esto quiere decir, que es muy fundamental que los niños/as tengan turnos de habla efectivos, sean verbales como no verbales, que generen la oportunidad de tomar el papel central, aunque sea momentáneamente, dentro del encuentro educativo. Esto realza los procesos de comunicación e integración entre los diferentes actores del fenómeno didáctico. También exige los turnos de silencio por parte, sobre todo, del o la docente.

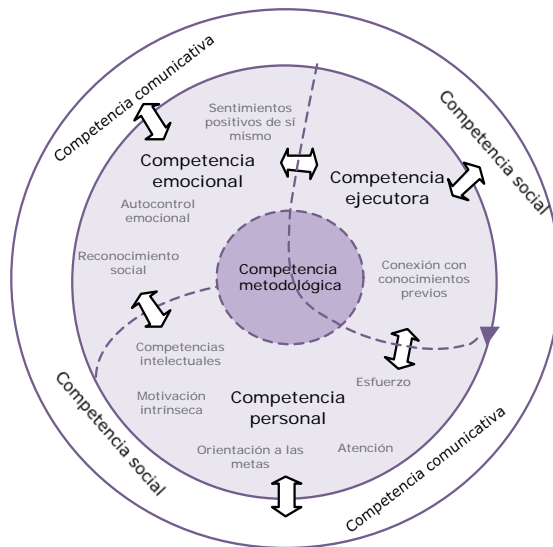


Fig. 1 Modelo de Competencia para el Autoaprendizaje (Arnold, Gómez y Kamerer, 2002).

- La consideración del ambiente y tiempo de la sesión como un lugar impregnado de sentidos tanto personales como sociales en permanente relación con los sentidos y contenidos de la sesión.
- Asumir el conflicto como posibilidad y contenido de aprendizaje, en virtud de reconocer la diversidad y la aceptación de la misma, desde la propia experiencia, el diálogo y consenso con otras experiencias, en función de elementos comunes más que divergentes.

Desde estas consideraciones es posible adelantar un desarrollo de lo que Arnold, Gómez Tutor y Kameron (2001, 2002a, 2002b) han definido como competencias de autoaprendizaje (fig. 1). Tales competencias se despliegan en un ambiente propicio de confianza y conducción segura, entendida esta última como un modo de relación en la cual es posible concebir el error como un aspecto necesario dentro del proceso de aprendizaje que empuja hacia un ejercicio cada vez más pertinente, pero siempre con rangos de cuestionamiento, innovación o fuga. En este sentido, algunas investigaciones provenientes de campos de la psicología han establecido esto como el fluir de la conciencia (James, 2008), o flujo como experiencia creativa, donde el error se constituye en un elemento motivante y desafiante y no en un proceso de frustración y/o castigo.

Si apreciamos la propuesta desarrollada por Arnold, Gómez y Kameron (2002a), podemos observar sin grandes dificultades que los factores o categorías que afectan la posibilidad del autoaprendizaje se sustentan sobre la base de aspectos relacionales o de directa conexión con el factor o entorno social de desarrollo.

En este sentido, se vuelve casi como un factor de Perogrullo el valor que ha dado la neurociencia a la empatía como condición de lo animal y, especialmente, en la vida humana como sustrato de los procesos comunicativos y relacionales (Thompson, 2007; Toro, 2005). El proceso educativo o de enseñanza no es distinto de cualquier proceso comunicativo, pero de acuerdo a las características de un aprendizaje o autoaprendizaje se subraya y enmarca el diálogo como continente y contenido de aprendizaje auténtico y situado.

Pues se entiende que el aprendizaje es una interpelación que ha sido generado desde la interpelación recíproca hacia y desde los otros como un proceso de construcción de particularidades dentro de un proceso colectivo que algunos denominan conciencia⁴, pero

⁴ Conciencia, el vocablo conciencia se origina del griego, cuyo significado se refiere a co-saber o conocimiento compartido. Es un concepto polisémico. Algunos lo definen a partir de lenguaje, que está "en cuanto a su contenido, condicionado por nuestra finitud, pues sin ella no hay significatividad, pero al mismo tiempo está ya siempre constituido por un principio regulativo formal que nos fuerza a trascender (en la intención) esa finitud" (Apel, 2002: 14). Según Dennett (1996), por otro lado, el análisis del lenguaje o el uso del concepto conciencia no nos llevaría muy lejos, dada la confusión del mismo con otros conceptos que suelen emplearse como sinónimos, tales como percatarse o estar atento. Pero, Apel (2002) nos plantea que el fenómeno de la conciencia no se subordina a un relato interno y privado acerca del mundo percibido, a partir de una conciencia *a priori*, sino más bien, dado que existe un lenguaje público y en relación, es que se produce un decir-se que está en permanente diálogo con lo externo. Este punto nos acerca a la propuesta marxista que define la conciencia como producto social: no es la conciencia humana la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia... Solo si la conciencia falsa es transformada en conciencia verdadera, es decir, sólo si tenemos conciencia de la realidad, en vez de deformarla mediante racionalizaciones y ficciones, podemos cobrar conciencia también de nuestras necesidades humanas reales y verdaderas (Fromm, 1987: 33).

no como un producto pre-establecido sino como una generación o emergencia desde lo inmediato y contingente de acoplamiento con el entorno. De esta manera, a partir del relato de esa acción es que se construye el mundo, a saber, transformando la misma acción en un fenómeno trascendente.

3. COROLARIO

De acuerdo a lo revisado, el proceso relacional desplegado entre los actores se constituyen en eje central tanto como ambiente de aprendizaje y como posibilidad de aprendizaje. Vale decir que los niños pueden y tienen la libertad, en sí mismos, de aprender o no un determinado contenido, pero no tienen la libertad de no aprender la relación. Si se considera tal aspecto no desde el punto de vista instrumental y funcional, sino más bien desde su dimensión existencial, la dinámica relacional (didáctica, en otras palabras), nos podría responder varias interrogantes vinculadas con el aprendizaje de los niños y niñas, pero también con la condición y desarrollo de las y los docentes en ejercicio. Uno de esos aspectos tiene que ver con la comprensión del aprendizaje como un proceso que se genera en un periodo variable de espacio-tiempo y que, a su vez, más que un producto objetivable y cuantificable, es la relación misma que se orienta en diferentes direcciones, abarcando actores y espectadores por igual. De esa manera, el aprendizaje constituye un fenómeno inter-subjetivo, recursivo y siempre actualizable. Como nos plantea Astolfi (2003), el aprendizaje es la relación misma:

- De los/as niños/as con los contenidos del aprendizaje.
- Del/la docente con los contenidos del aprendizaje.
- De los/as niños/as con el/la docente en función al Trabajo y viceversa.
- Entre niños/as y docentes por separado en función al Trabajo.
- De los niños/as frente a la autoridad y viceversa.
- De los funcionarios frente a la autoridad y viceversa.
- De la autoridad en sí misma.
- De la comunidad como un todo.

De tal forma que el aprendizaje se constituyen en un fenómeno sistémico, en un entramado que se despliega más allá de las consideraciones actuales de la planificación y el currículo (Hubrig y Herrmann, 2010), desde la acción concreta de los actores, acoplándose mutuamente en los aciertos como en los desaciertos, en lo que explicitan como contenidos y en las formas que éstos se encarnan. Lo que cada persona que actúa en el contexto escolar aprende, lo ejecuta en conformidad de las contingencias más o menos estables que en dicho establecimiento se validan (tanto formal como informalmente) y las que no. En palabras más concretas, si el contexto relacional es excluyente en cualquiera de las relaciones mencionadas más arriba, inmediatamente se generan mecanismos de resistencia y sub-versión de parte de los excluidos, a no ser que exista un gran esfuerzo mediador por parte de los excluidos basados en la confianza o sentidos que sobrepasan lo inmediato de la situación vivida. Al asumir que el aprendizaje es la relación, las propuestas relacionales, mientras más se generen desde la acogida, mayor esperanza tienen de convertirse en aprendizajes auténticos que potencien sistemáticamente a estudiantes y maestros. De igual forma, la motricidad humana es una condición y posibilidad que

se genera y expresa en el ya mencionado proceso, por lo cual no requiere de mayor *expertise* que reconocer-se como ser corpóreo en uno mismo y en los semejantes; desde ahí comienzan a gestarse los primeros pasos que pueden, en cada situación y unidad de aprendizaje, independiente del contenido, encontrar la posibilidad de encarnar la información y convertirse en conocimiento situado o, como lo hemos llamado previamente, aprendizaje auténtico, siempre en potencial despliegue de acuerdo a las contingencias presentadas.

Lo dicho anteriormente parece constituir el fin último de cada proceso e institución educativa; lo importante es darnos cuenta que es posible y que se puede lograr sólo en la relacionalidad que podamos ofrecer como sociedad y sistema educativo. En este sentido, esperamos haber contribuido a re-conocer los aspectos que siempre han estado en el desarrollo profesional de los docentes, dado que sus (rel)acciones han sido con niños y niñas, con colegas, con el contenido y la autoridad, pero que pocas veces se consideran desde los planteamientos y propuestas de las políticas públicas, con su consecuente generación de condiciones y posibilidades para el buen logro de los procesos de construcción de la autonomía relacional de cada persona y, con ello, de una sociedad cada vez más acogedora, democrática y equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appel, K. (2003). *Semiotica trascendental y filosofía primera*. Madrid: Síntesis.
- Arendt, Hanna (2000). *La condición humana*. Barcelona: Gedisa
- Arnold, R., Gómez-Tutor, C., & Kammerer, J. (2001). *Selbstlernkompetenzen*. Kaiserslautern: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern.
- Arnold, R., Gómez-Tutor, C., & Kammerer, J. (2002a). *Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand*. Kaiserslautern: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern.
- Arnold, R., Gómez-Tutor, C., & Kammerer, J. (2002b). Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, n. 4, 32-36.
- Astolfi, J.P. (2003). *Aprender en la escuela*. Santiago: Lom.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: Paidós.
- Dennett, D. (1996). *Contenido y conciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Fromm, E. (1987). *Marx y su concepto de hombre*. México: Fondo de la Cultura.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Barcelona: Siglo XXI.
- James, W. (2008). *Lecciones de psicología para maestros*. Barcelona: Ariel.
- Hubrig, C. y Herrmann, P. (2010). *Lösungen in der Schule. Systematisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- MacLaren, P. (2006). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Martin, Karin (2000). *Sportdidaktik zum Anfassen*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Maturana, H. (2005) *Del ser al hacer*. Santiago: Universitaria.
- Morin, E. (2003). *La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Sergio, M.; Trigo, E.; Genú, M.; Toro, S. (2010) *Miradas retrospectivas de la motricidad humana*. Bogotá: Lulú Ediciones.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life*. Masachusset: Harvard.
- Toro, S. (2003). Psicología de la acción. *Consentido* n. 2, Vol. 1.
- Toro, S. (2005). *Hacia una teoría de la didáctica*. Tesis de Doctorado. Santiago de Chile: PUC.

- Toro, S. (2008). Memoria y evolución, pilares de una educación consciente desde la motricidad humana. *Profisao Docente*, n. 7, 16-61.
- Topsch, W. (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht*. Basel: Beltz Verlag.
- Zimmer, R. (2000). *Handbuch der Bewegungserziehung*. Basel: Beltz Verlag.

