

Manifest per una pedagogia relacional en l'esport

Manifesto for Relational Teaching in Sport

ERNESTO MASCARELL PÉREZ

Club Balonmano Tejina (La Laguna-Tenerife, Espanya)

Autor per a la correspondència

Ernesto Mascarell Pérez

mascarell1960@hotmail.com

Resum

Ancorada en el mar de la modernitat, la pedagogia de l'esport continua navegant entre les raons objectivistes del conductisme i les interpretatives del cognitivisme, dues teories educatives hegemòniques que confien en l'existència d'una veritat o lògica universal. En aquest article realitzem una revisió crítica d'aquests paradigmes amb la finalitat de demostrar com els seus supòsits deterministes han reduït o limitat el desenvolupament esportiu. En el seu lloc, i com a alternativa, proposem avançar cap a una pedagogia relacional que, des d'una raó ecològica, ens permeti afrontar amb èxit els reptes i desafiaments educatius de l'esport en l'era postmoderna.

Paraules clau: pedagogia, relacionisme, dialògica, ecologia, desenvolupament esportiu

Abstract

Manifesto for Relational Teaching in Sport

Trapped in the modernity, sports teaching continues to sail between the objectivist reasons of behaviorism and the interpretive reasons of cognitivism, two hegemonic educational theories that rely on the existence of a universal truth or logic. In this article we carry out a critical review of these paradigms in order to demonstrate how their deterministic suppositions have reduced or limited sports development. Instead of them and as an alternative, we propose moving towards relational teaching which on ecological grounds enables us to successfully meet the educational challenges of sport in the postmodern era.

Keywords: *teaching, relationalism, dialogic, ecology, sports development*

Retrospectiva de la pedagogia esportiva

La pedagogia de l'esport està influenciada per diversos corrents de pensament que, si bé presenten diferències formals, es poden agrupar conforme als seus principis en dos models educatius amb una llarga i rica tradició: l'objectivista i l'interpretatiu. El primer considera la realitat com un fet objectiu i transcendent i, per tant, entén que tota acció educativa hauria d'orientar-se a l'aprenentatge d'aquesta veritat unívoca (Skinner, 1985). El segon, per contra, interpreta la realitat com una manifestació natural que es descobreix mitjançant l'experimentació, la introspecció i el debat racional (Piaget, 2001).

En la pràctica, tots dos models es diferencien amb facilitat en les seves finalitats i per les metodologies contraposades que utilitzen per a la consecució d'aquests. Mentre el corrent objectivista cerca l'assimilació valent-se del conductisme, la interpretativa persegueix l'au-

todeterminació recolzant-se en el cognitivisme. No obstant això, en l'essencial, les dues coincideixen a acceptar l'existència d'una veritat i reivindicar el dret de propietat sobre aquesta. Un punt de vista rígid que provoca que els seus resultats educatius gairebé mai satisfacin les expectatives dipositades (Kincheloe, Steinberg, & Villaverde, 2004), bé sigui perquè alinea als esportistes amb una formació uniforme, que coarta la seva llibertat i creativitat individual; o perquè els aïlla i desmotiva, desatenent la naturalesa social de l'activitat esportiva. (*Taula 1*)

Com a model pedagògic el conductisme té a favor seu l'avantatge de la seva simplicitat operativa, ja que s'organitza entorn d'una direcció centralitzada i s'ajusta a un pla predeterminat (Taylor, 1986; Tyler, 1986). No obstant això, aquestes mateixes qualitats representen la seva major feblesa, ja que la centralització i la predeterminació de les accions sol ser tan eficient, per a l'organització de les tasques i la gestió del temps, com ineficaç en el context. Una circumstància que s'explica

<i>Pedagogia moderna</i>		
<i>Corrent</i>	Objectivista	Interpretativa
<i>Pedagogia</i>	Conductista	Cognitivista
<i>Concepció</i>	Rígid.	Flexible
<i>Estil d'ensenyament</i>	Directiu, basat en la transmissió d'aptituds, coneixements i valors.	Guiat, al descobriment de les aptituds, coneixements i valors.
<i>Tipus d'educador/a</i>	Protagonista, concentrat en la direcció de les accions.	Observador/a, interès en el traspàs de les decisions.
<i>Metodologia</i>	Mecanicista: descomposició elemental de l'objecte d'aprenentatge i ensenyament analític i seqüencial.	Explorària, reducció lògica de l'objecte d'aprenentatge i ensenyament formal dels seus objectes.
<i>Paper de l'alumnat</i>	Passiu, dependent de les decisions de l'instructor.	Actiu, independent, assumint individualment la responsabilitat.
<i>Problemes</i>	Alineació: limita la capacitat de decisió i genera respostes mecanitzades i ineficaces.	Anomia: dificulta les relacions interpersonals, minva la motivació, l'aprenentatge i l'acció col·lectiva.

Taula 1. Models pedagògics hegemònics

per una dependència externa en la presa de decisions que limiten la velocitat de reacció dels esportistes i la seva capacitat d'adaptació al context real en el qual es desenvolupa l'activitat esportiva (Seirul·lo, 2009). Al marge d'aquestes crítiques, hem de reconèixer que, gràcies a la seva èmfasi en l'eficiència, el conductisme ha contribuït positivament al desenvolupament de les ciències de l'esport en camps com la biomecànica esportiva, la fisiologia de l'exercici i l'organització esportiva. Unes aportacions que, al mateix temps, van permetre millorar la tècnica esportiva (Aguado, 1993), la preparació física (Álvarez, 1992) i la planificació de l'entrenament (Matveev, 1985).

Posat de moda a partir de les reformes educatives comprensives, el cognitivisme va irrompre amb força en l'esport a partir dels anys 80, amb l'auge de l'epistemologia genètica de Jean Piaget. La seva proposta no solament va modificar substancialment la metodologia de l'entrenament, sinó que també va invertir els rols pedagògics, traspassant la responsabilitat de l'aprenentatge i rendiment dels entrenadors als esportistes. Sota la premissa que l'esportista es desenvolupa i madura de forma autònoma, es van flexibilitzar els sistemes d'entrenament (Bompa, 2003), es va descentralitzar la direcció esportiva, i es va promoure la creativitat millorant la tàctica individual (Pinaud & Diez, 2009). Però aquesta proposta generava altres problemes que han afectat el desenvolupament del joc col·lectiu, a la tècnica d'execució i, sobretot, la motivació dels i de les esportistes. En el primer cas, en considerar el joc com el producte d'un encadenament d'accions individuals, i prescindir de qualsevol marc de referèn-

cia comuna que permeti que emergeixi la intel·ligència col·lectiva (Tomasello, 2010). En el segon en promoure una pràctica tan variable que dificulta la comprensió del joc i l'execució precisa de les accions (Nachmanovitch, 2004). I en el tercer en desatendre el sentit sociocultural de la pràctica esportiva (Rodríguez 2008).

Perspectives pedagògiques en l'esport

Fins avui els resultats dels estudis realitzats per dilucidar els possibles avantatges de l'aplicació d'una pedagogia cognitivista o conductista, només creen més confusió, en demostrar que, quant al rendiment obtingut, la mateixa pràctica esportiva comporta un aprenentatge compensatori que equilibra, fins a cert punt, els aspectes desfavorables d'ambdues propostes metodològiques (García & Ruiz, 2003; Ponce 2007).

Alguns entrenadors i investigadors conscients d'aquests problemes, han optat per buscar alternatives. En uns casos, prenent i barrejant idees conductistes i cognitivistes en una solució eclèctica, que, en realitzar-se sense el suport d'uns principis fonamentats, s'improvisa fins al punt de convertir el procés d'ensenyament i aprenentatge esportiu en una activitat incoherent. Un exemple habitual és l'ús de jocs sense relació específica amb l'esport, en sessions d'entrenament amb una orientació conductista, o la introducció de sessions analítiques per a la millora de la tècnica individual en entrenaments amb una finalitat cognitiva. En altres casos, els entrenadors han optat per mantenir-se fidels a un model metodològic flexibilitzant els principis més controvertits, per exemple, establint un sistema de direcció de joc compartit

amb algun jugador de l'equip, en la metodologia conductista, o incrementant la informació instructiva, que es facilita als esportistes durant la realització de les activitats en la cognitivista.

Encara que el conductisme i el cognitivisme continuen mantenint la seva hegemonia pedagògica en l'esport, especialment en les etapes de formació, resulta paradoxal constatar com molts equips tècnics, especialment en l'alt rendiment, no s'ajusten a aquests models i tendeixen a adoptar una perspectiva ecològica més dinàmica i integradora, en la qual es prioritzen les relacions horitzontals, el mestissatge de personalitats i la corresponsabilitat. En aquesta línia la pedagogia relacional (Mascarell, 2015) representa una alternativa educativa en la qual el diàleg, l'empatia i el compromís es consideren condicions indispensables i el centre d'interès al voltant del qual s'hauria de desenvolupar tota activitat esportiva.

Si atenem a les raons esgrimides i al tipus de relacions que promouen, les diferents propostes pedagògiques es poden vincular amb els paradigmes epistemològics següents:

- Objectivista - monològic, en el qual s'imposa una sola veritat.
- Interpretatiu - dialèctic, en el qual es disputa la veritat.

- Ecològic - dialògic, en el qual crea una veritat de forma conjunta.

Els dos primers parteixen de la mateixa premissa: l'existència d'una veritat única i la necessitat de posseir-la com a intenció finalista. El tercer intenta superar el conflicte de l'apropiació de la veritat, assumint que l'ésser i conèixer no són fets aïllats. Per tant, no existeix l'ésser cognoscent, sinó l'ésser que és relació i la relació que és coneixement. D'aquesta manera, la pedagogia relacional representa un model pedagògic alternatiu, fonamentat en l'ecologia d'un diàleg polifònic que no aspira a imposar una veritat objectiva ni a debatre per convèncer-nos de la seva existència (Sidorkin, 2007). (Taula 2)

Prospectiva de la pedagogia esportiva

La realitat és un fenomen inabastable que tendim a simplificar i explicar conforme a les nostres necessitats vitals. I la veritat, la part important d'aquesta interpretació, el producte que concebem cada dia mitjançant un diàleg polifònic que recull i reconeix la diversitat de veus. En paraules de Sidorkin (2007) "Hem d'abandonar el desig absurd de ser plenament compresos o d'expressar la veritat. Ningú parla per expressar la veritat. Parlem per provocar una resposta, de manera que puguem sentir junts la veritat" (pàg. 203).

Pedagogia de l'esport			
Raó	Objectivista	Interpretativa	Ecològica
Relació	Monològica	Dialèctica	Dialògica
Pedagogia	Conductista	Cognitivista	Relacional
Bases	La realitat és independent de l'experiència personal	La realitat és una construcció de significats personals	La realitat és una relació que adquireix sentit en el context
Forma d'aprenentatge	Reproductiu mimètic i assimilatiu	Productiu experimental i adaptatiu	Pertinent interactiu i simbiòtic
Requeriments docents	Coneixement dels continguts a transmetre i la forma de fer-ho	Coneixement del procés d'aprenentatge i el seu significat	Coneixement de les necessitats i demandes del context
Enfocament disciplinar	Sociològic, unidisciplinar i unidimensional	Psicològic, unidisciplinar i unidimensional.	Pedagògic, interdisciplinar i multidimensional
Finalitat educativa	L'homogeneïtzació cultural	La promoció de la multiculturalitat.	El mestissatge i l'evolució cultural
Conseqüències	Reproducció cultural acrítica i desconsideració de les desigualtats	Adaptació cultural crítica i legitimitat de les desigualtats	Consideració cultural de les diferències i atenció a les desigualtats
Exemple	Una pilota és un objecte de joc perquè així ho estableix una norma	Una pilota és un objecte de joc perquè ens serveix per jugar	Una pilota és un objecte de joc perquè decidim jugar amb ella

Taula 2. Comparativa dels paradigmes epistemològics en la pedagogia de l'esport contemporània

En aquest sentit, pel relacionisme, el ser no és producte de la diferència entre tu i jo, tot allò que sé i el que no sé, o el que vaig ser i puc ser. Al contrari, suprimix aquestes dualitats, considerant l'ésser en la singularitat de cada relació, i en fer-ho amplia les perspectives educatives actuals.

El relativisme elimina la responsabilitat, ja que considera que totes les accions són igualment vàlides. A diferència d'aquest enfocament, el relacionisme porta la responsabilitat a un nou territori; en aquest marc hom ha de respondre no solament pel que va fer sinó també pel que les seves accions van significar realment per a altres éssers en situacions concretes (Sidorkin, 2007, p. 232).

Malgrat comptar amb una tradició filosòfica (Bakhtin, 1981; Buber, 1993) científica (Bowles & Gintis, 2011; Margulis, 2002) i educativa consolidada (Freire 2005; Vigotsky, 1979), en l'àmbit esportiu, el relacionisme encara no es contempla com una alternativa pedagògica. Això fa que moltes propostes afins, com les que promouen el desenvolupament de la gestió horitzontal de l'equip (Jackson, 2014), l'autoorganització dels sistemes de joc (Winter, 1997) o l'atenció socioafectiva de la diversitat (Seirul-lo, 2004), es considerin simples recomanacions didàctiques. Per aquesta raó, el desenvolupament d'una pedagogia esportiva relacional passa, en primer lloc, per integrar aquestes i d'altres iniciatives en un cos teòric comú conforme a tres principis:

- a) Un reconeixement del potencial d'aprenentatge de l'ésser humà al llarg de tota la vida, la qual cosa ens animaria a interactuar i experimentar confiant en la nostra capacitat, facilitant, alhora, una perspectiva més àmplia i relativa de les experiències (Goldberg, 2007).
- b) L'ús de l'empatia (Iaconboni, 2009), el diàleg (Burbules, 1999) i les manifestacions d'afecte (Noodings, 2009) com a mitjans per desenvolupar l'autoestima i promoure l'interès, de tal forma que puguem configurar la nostra identitat respecte una escala de valors accessibles.
- c) L'organització de l'activitat entorn d'una zona de desenvolupament proper tan individual com col·lectiva, adequant les finalitats, el context i les tasques d'aprenentatge als interessos i necessitats mitjançant estratègies metodològiques efectives, actives, i participatives (Vigotski, 2009).

En aquest punt hem d'assenyalar que aquesta integració pedagògica no es realitza en el buit, l'educació i

la pràctica esportiva són fenòmens vitals amb un sentit existencial i intencional (Noë, 2010). Integrar és respondre el Què? Com? On? Quan? (Bayer, 1986), i sobretot el Per què desitgem i per a què necessitem ensenyar i aprendre? Decidir el que pertoca a cada moment, requereix un coneixement del context, i una alineació de les nostres intencions i opcions amb les dels altres agents en les diferents dimensions de la realitat esportiva. El més adequat per a un esportista, en aquest moment, té a veure amb els seus objectius immediats i futurs, i, alhora, amb els dels seus companys, entrenadors, l'equip i el club.

Aquesta estratègia simbiòtica que afavoreix el desenvolupament sostenible personal i social és complicada, i per això ha d'organitzar-se i simplificar-se en relació amb unes finalitats, utilitzant les lleis de l'eficiència: activitats de menor cost i major rendibilitat, eficàcia: activitats relacionades amb els objectius, i efectivitat: activitats que aconseguixin els millors resultats (Maeda, 2006). En aquest sentit són un bon exemple el treball desenvolupat per Dean Smith en l'equip de bàsquet de la Universitat de Carolina del Nord (Smith, 1988), o per Francisco Seirul-lo en el Futbol Club Barcelona (Seirul-lo, 2009).

Conclusions

Cada dia surten nous estudis des de camps tan diversos com la filosofia (Bingham, 2008; Gergen, 2009); etologia (De Waal, 2013; Tomasello, 2013); economia (Bowles & Gintis, 2011; Zamagni, 2012); epigenètica (Blech, 2012; Kagan, 2011), o la neurociència (Cacioppo & Patrick, 2009; Iaconboni 2009), que recolzen les tesis relacionistes, en situar l'experiència intersubjectiva en l'origen del coneixement i de l'adquisició de competències pertinents per al desenvolupament humà. Totes aquestes recerques conflueixen en les seves conclusions i ens adverteixen que, per alimentar la motivació i aconseguir una implicació conscient en el procés d'aprenentatge, l'acció educativa i per tant la pedagogia esportiva hauria de basar-se en la relació interpersonal.

Si bé el relacionisme compta amb raons teòriques i pràctiques convinents, àdhuc presenta alguns interrogants sobre el seu potencial de desenvolupament. Doncs fins avui, les poques experiències pedagògiques que podríem considerar afins s'han implementat de forma puntual en l'entorn favorable de l'esport d'elit, gairebé sempre per iniciativa d'algun entrenador consagrat i recolzades en el prestigi del club. Per aquest motiu hem de ser cauts, tenint en compte que qualsevol proposta que impliqui modificar un sistema consolidat, generarà

tensions, especialment si aquestes afecten les relacions personals i trenquen unes rutines de treball consolidades. Aquesta resistència natural als canvis també té aspectes positius, perquè ens permet actuar sota el principi de precaució, considerant tant els beneficis de les seves aportacions com les possibles contraindicacions.

La confiança en les possibilitats que ofereix la pedagogia relacional es veu reforçada pels resultats de noves línies de recerca que unifiquen les ciències socials i naturals sota el paraigua ecològic d'una teoria de la complexitat (Balagué & Torrents, 2011; Goodwin 2007). Necessitem millorar la teoria i la pràctica esportiva però sobretot cal fer-ho d'una manera més humana, doncs, a diferència dels àtoms o les monedes, les persones som éssers intencionals que senten, creen i interpreten una història en comú.

Conflicte d'interessos

L'autor declara no tenir cap conflicte d'interessos.

Referències

- Aguado, X. (1993). *Eficacia y técnica deportiva: análisis del movimiento humano*. Barcelona: Ediciones INDE.
- Álvarez, C. (1992). *La preparación física del futbol basada en el atletismo*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Balagué, N., & Torrents, C. (2011). *Complejidad y Deporte*. Barcelona: INDE.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bingham, C. (2008). *Authority is Relational. Rethinking Educational Empowerment*. Albany, New York: State University of New York.
- Blech, J. (2012). *El destino no está en los genes. Un alegato contra el determinismo genético*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Bompa, T. O. (2003). *Periodización. Teoría y metodología del entrenamiento*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *A cooperative species: Human reciprocity and its evolution*. New Jersey: Princeton University Press.
- Buber, M. (1993). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- Burbules, N. (1999). *El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorortu.
- Cacioppo, J., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: W. W. Norton & Company.
- De Waal, F. (2013). *La edad de la empatía*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Mèxic: Editorial Siglo XXI.
- García, J. A., & Ruiz, L. M. (2003). *Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje en balonmano*. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), pàg. 55-66.
- Gergen, K. (2009). *Relational being: beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Goldberg, E. (2007). *La paradoja de la sabiduría. Como la mente puede mejorar con la edad*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Goodwin, B. (2007). *Nature's Due: Healing Our Fragmented Culture*. Edimburgh: Floris.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, autismo, imitación o de como entendemos a los otros*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Jackson, P. (2014). *Once anillos*. Barcelona: Roca Editorial de Libros.
- Kagan, J. (2011). *El temperamento y su trama. Cómo los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad*. Madrid: Katz Editores.
- Kincheloe, J., Steinberg, S., & Villaverde, L. (Comps.). (2004). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Maeda, J. (2006). *Las leyes de la simplicidad: diseño, tecnología, negocios, vida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mascarell, E. (2015). *Pedagogía relacional. Bases teóricas y metodológicas para una educación inclusiva*. (Tesi doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife, Espanya).
- Matveev, L. (1985). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Moscú: Editorial Raduga.
- Nachmanovitch, S. (2004). *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Noë, A. (2010). *Fuera de la cabeza. Porque no somos el cerebro y otras lecciones de la biología de la consciencia*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Ponce, F. (març, 2007). Análisis de diversas investigaciones realizadas en torno a la aplicación de varios modelos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito deportivo. *Lecturas: Educación física y deportes. Revista Digital* (106). Buenos Aires. Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd106/aplicacion-de-varios-modelos-de-ensenanza-aprendizaje-en-el-ambito-deportivo.htm>
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Pinaud, P., & Diez, E. (2009). *Percepción y creatividad en el proceso de aprendizaje en balonmano*. Barcelona: Stonberg Editorial.
- Rodríguez, A. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Seirul-lo, F. (2004). *Estructura socioafectiva. Apuntes del máster en alto rendimiento deportivo*. Deportes de equipo Byomedic / Fundació F.C. Barcelona. Barcelona.
- Seirul-lo, F. (2009). Una línea de trabajo distinta en Red. *Revista de entrenamiento deportivo* (4), 2009, 13-18.
- Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Skinner B. F. (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Smith, D. (1988). *Baloncesto. Ataques y defensas múltiples*. Madrid: Editorial Agosto Pila Teleña.
- Taylor, F. (1986). *Management científico*. Barcelona: Editorial Orbis.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores.
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Madrid: Katz Editores.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Winter, T. (1997). *The Triple-post Offense: Sideline Triangle*. Manhattan: Ag Press.
- Zamagni, S. (2009). *Economía del bien común*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.