

Universidad de Flores
Facultad de Actividad Física y Deporte

Cátedra: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**La Educación Física y lxs niñxs
como sujetos emancipados de la
Escuela uni-formadora**

Índice

	Página
Introducción	3
La sociedad de lo concentrado-compulsivo	6
La cultura de los compartimentos estancos	8
Los saberes culturales corporales	11
La reminiscencia del movimiento: hacia la corporeidad y la motricidad	13
· Ese sujeto complejo llamadx “niñx”	17
Emancipación e igualdad	20
· La emancipación de lxs niñxs	22
La Escuela que uni-forma y etiqueta	24
Descolarizando la sociedad	26
Socioculturalizando la Escuela	28
La Educación Física en una sociedad descolarizada	30
La Educación Física en una escuela socioculturalizada	32
Referencias Bibliográficas	37

Introducción

"Uno se pasa los primeros doce meses de vida enseñándole a un chico a hablar y a caminar. Y los siguientes 12 años, espera que se quede quieto y callado"

-Adrián Paenza-

He de suponer que el título elegido para denominar al presente ensayo puede provocar cierta inquietud en lxs lectores. Es por eso que, aquello que podría ser una conclusión final en el escrito, la expresaré desde el principio y sin volteretas del lenguaje.

Desde el momento en que como especie construimos cultura, la Escuela en su concepción como espacio de abordaje y aprehensión de saberes culturales no es un espacio a cuestionar. Pero su organización interna y su lazo poderoso con el afuera y al servicio del mismo con pocas chances - siempre- de liberarse de esas ataduras dirigistas para pasar a ser el germen del espíritu crítico del afuera, nos invita y moviliza, ya no a una deconstrucción, sino a una destrucción que permita volver a empezar.

La Escuela funciona como una industria y, como tal, tiene que ser eficiente en cuanto al uso de recursos: humanos y materiales. Para eso necesita dividir, clasificar y calificar. Divide, clasifica y califica a los "niñxs-objetos" que pasarán por ella para aprender y divide, clasifica y califica a los "adltxs-objeto" que pasarán por ella -o se estancarán en ella- para enseñar.

Como esquema industrial, se mantiene prácticamente inalterable desde hace más de un siglo: separa por edad, dice qué conocimiento hay que transmitir en cada estrato etario, evalúa cronológicamente: "en esta etapa lxs alunmxxs tienen que demostrar que aprendieron algo previamente determinado y normado."

Dividir a lxs niñxs en grados por edad, ya es discriminar. Tener un diseño curricular, es desestimar los diferentes intereses individuales de lxs niñxs.

El discurso sustentador de la Escuela es que se educa para la igualdad, cuando debería considerar la igualdad como punto de partida en cuanto a cómo se abordan los saberes y no como punto de llegada en el que lxs niñxs tienen la obligación de promediar en objetivos escritos cuantificables y calificables.

Lxs niñxs son sujetos que han de ejercer el derecho igualitario -desde el inicio- de acceder y generar saberes. Saberes propios, diferentes, individuales, grupales, sociales. Y no han de ser objetos de un sistema escolar que los fuerce a llegar a una promedio evaluatorio final que pretende -de manera ficcionada- justificarse bajo el término de "igualdad".

En la Escuela se talla, se recorta a un individuo-sujeto que ingresa con sus particulares potencialidades e intereses y lo convierte en un objeto unificado de evaluación, para otorgarle un certificado -si alcanza un nivel impuesto desde afuera- con el que tendrá acceso a la etapa siguiente del sistema gobernante. Y así le es funcional al capitalismo y podríamos decir que casi lo replica en cuanto a sus estructuras organizativas.

El sistema mercantilista externo, le dice a la Escuela lo que necesita, la rige. Así, la Escuela no emancipa ni se emancipa para generar lo nuevo. En esa rigidez, los saberes culturales no circulan libremente ni hay tiempo de atención para tomar los emergentes: hay un "dios-crono" que

(*) Este tema merece una atención especial y separada del siguiente ensayo.

supervisa y presiona a lxs docentes desde una currícula: “hoy hay que enseñar de aquí hasta aquí y en un mes hay que evaluar para ver si aprendieron ese 'de aquí hasta aquí'...”

Luego el sistema externo regidor tiene fallas estructurales, no funciona y le encomienda a la Escuela las tara remedantes -o de parche-: “detecten a lxs niñxs vulnerables, den de comer a lxs carenciadxs, releven pobreza, contengan la violencia social, acompañen los traumas, etc.” *

Así la Escuela pretende ser todo, -a riesgo de no ser nada en cuanto a su función original- y elude u obvia su misión primordial: funcionar como emancipadora de individuos.

La Escuela apenas es -sigue siendo- una máquina de enseñar, de evaluar y, eventualmente, de contener. En cuanto se esmere en adaptar -o adiestrar- al individuo para que encaje y “sea” en un sistema mercantilista, lejos de emancipar al individuo, lo está enajenando, diría Erich Fromm.

¿Por qué se hace tan difícil cambiar esta situación y reformular la Escuela?

Hay una primera respuesta que se puede entrever en lo expresado hasta el momento: la Escuela le es funcional al sistema mercantilista del capitalismo en el cual nos movemos todos con la naturalidad aceptada del paisaje o contexto habitual.

Por otro lado, la Escuela -y la educación formal- goza de una valoración discursiva instalada que todos repetimos sin analizar ni preguntarnos por qué ni para qué: con la educación se ES ALGUIEN; el SER pasa por el ciudadano educado formalmente en instituciones, en ese sendero “iluminado” del conocimiento que nos lleva al famoso y valorado “SER cuando seas grande.”

Es común también se desvíe la atención cuando las crisis económicas o las desatenciones de gestiones de los gobiernos producen carencias de acceso a la educación formal y los focos están puestos en infraestructura de establecimientos y no en “escuela y educación”. Preguntan a los candidatos en campaña por educación y calidad educativa y responden sobre la cantidad de escuelas que construyeron o van a construir, sobre si tendrán computadoras e Internet, etc. Es como preguntar si habrá agua de calidad para todxs y recibir como respuesta la cantidad de botellas vacías que se compraron o se comprarán.

Desde las bases que sostiene este paradigma no hay mucho lugar ni para confrontar a la escuela -educando- con muchas preguntas. O, como afirmaba Albert Einstein, nunca encontraremos respuestas si las preguntas carecen de sentido. Yo agregaría: *si carecen del sentido que merecen.*

Pero...¿por qué tanta ausencia de preguntas y cuestionamientos hacia la Escuela?

En un libro sobre nuevos paradigmas de nuestra cultura, encontré hace unos años un artículo de Heinz Von Foerster que hablaba de cuando *no vemos lo que no vemos.*

El ejemplo es el del *punto ciego* en el ojo: ese sitio de la retina de donde sale el nervio óptico y por ende no tiene células receptoras. Quizá conozcan lxs lectores el ejercicio para determinarlo, mirando con un solo ojo una cruz y un punto a la misma altura en una hoja y acercando y alejando el ojo de la misma. A determinada distancia, una de las dos figuras desaparece como por arte de magia: es cuando está siendo enfocada por el punto ciego.

Lo llamativo, es que no ocurre sólo con un ejercicio, sino que está ocurriendo ahora mismo, mientras se lee ésto. Hay un “agujero” en la pantalla que no se percibe.

Y ocurre siempre. Todos, al mirar, no vemos algo de lo que miramos. Y, lo destacable, es que no nos damos cuenta. Sintetizando: *no vemos lo que no vemos.*

A esto, se les llama “disfunciones de segundo orden”, puesto que contempla dos planos del “no ver”. (No pude contenerme de pensar e imaginar el *casco de negrura* a nuestras espaldas fuera de lo que apenas percibe nuestro campo visual al frente y que tampoco vemos que no vemos)

Y ocurre otra cosa no menos interesante: al explicar yo ésto, dejo “ciego” al receptor de otra explicación. Se acepta ésto que relaté como válido y cierto, cerrando la puerta a otra pregunta sobre

el caso, cerrando la posibilidad a otra respuesta. Y así volvemos a *no ver lo que no vemos* a nivel cognitivo.

Romper un paradigma necesita, como punto de partida, el hacer consciente las propias disfunciones de segundo orden. Es un lugar incómodo en que se queda expuesto porque delata la aceptación de una ceguera e inacción previa hacia los cambios necesarios para llegar a una propuesta educativa emancipadora de individuos.

Este trabajo pretende invitar a expandir la mirada crítica hacia la Escuela -y la educación formal en general-; a hacer insights en cuanto a descubrir nuestras disfunciones de segundo orden y generar propuestas hacia una escuela emancipadora de individuos.

Desde el área que nos compete, la Educación Física, intentaré profundizar en las conductas motrices de lxs niñxs como acervo constitutivo del individuo-sujeto que ES HOY y no como un proyecto a futuro de un objeto-alumno que deber ir acumulando adquisiciones estandarizadas por planes externos.

Para ello, acuñaré expresiones que ayuden a delimitar las marcas negativas, cercenantes en la corporeidad y en la motricidad que deja la Escuela cuando es dirigista, cronométrica, etiquetadora y examinadora al funcionar como una industria; cuando manipula, moldea y delimita a la Educación Física en un esfuerzo por hacer perdurar sus obsoletos y reprobables orígenes.

Para eso, me tomaré el atrevimiento de, antes, emancipar a lxs niños de la Escuela tal como hoy la concebimos, de desescolarizar a una sociedad de lo concentrado-compulsivo, para luego volver a una sociedad con una escuela socioculturalizada que contenga y contemple:

- Una Educación Física que permita circular los saberes culturales corporales y pueda “leer” a lxs niñxs desde sus conductas motrices como creadores de saberes desde sus particularidades.
- Una Educación Física que ya no marque con etiquetas evaluatorias y normativas de acciones generadoras de lo que he de llamar “parálisis aprendidas” y “jaulas motrices”.
- Una Educación Física que “rompa” simbólicamente el patio escolar, para dejar circular los saberes del afuera, de las aulas, de otras asignaturas, preparada para abordar los emergentes.
- Una Educación Física que parta de una igualdad emancipadora como punto de partida y no como meta: que elija el orden emancipador sobre el explicador-”embrutecedor”.

Tácitamente, todo este escrito invita a preguntarnos “¿Qué es la Educación Física?”. Aún cuando sabemos y aceptamos que ésta es una práctica, el persistente y recurrente desafío de definirla y describirla, colabora en sostenerla y en fundamentar su existencia dentro de los dinámicos cambios que pide a gritos el nuevo enfoque en la educación.

Es mi deseo que este ensayo al menos aporte algo como punto de partida hacia los cambios esperados y que pueda funcionar, en gran parte, como integrador de varios nuevos enfoques de la Educación Física.

La Sociedad de lo concentrado-compulsivo

Ejercemos nuestros comportamientos individuales y sociales atendiendo a una especie de “regidor fantasma”, a un “organizador-distribuidor” cultural que nos acomoda el uso y consumo de nuestro tiempo y nuestras acciones de manera concentrada y compulsiva.

Pensemos. Abordamos concentrada y compulsivamente:

- Las vacaciones en dos semanas de invierno y en dos meses del verano.
- El trabajo en días con horarios.
- La alimentación en horarios y tipos de comida.
- El sueño por las noches.
- La gestualidad en la especificación de los trabajos.
- Las maneras de vestirnos, peinarnos y comportarnos en modas.
- El registro de las vidas en las redes sociales.
- El ocio los fines de semana y los feriados.
- El movimiento “intenso-intencional” en unas horas de gimnasio por semana.
- Los gestos específicos en los deportes.
- Los saberes en títulos profesionales.
- Los conocimientos en oficios.
- Los hechos en noticias.
- Los planteos y replanteos en publicaciones.
- Los temas en títulos.
- La relajación en una hora de meditación.
- El perdón en una confesión.
- El juego libre en la niñez.
- **El aprender en instituciones educativas.**
- **Las etapas del aprendizaje en grados y divisiones.**
- **Las asignaturas escolares en horarios.**
- **Los contenidos en una clase.**
- **La prueba del saber en exámenes y evaluaciones.**

¿A qué atiende tanta organización? ¿Quién o qué la necesita? ¿Estamos eligiendo, en verdad, cuando creemos que lo hacemos?

Si nos alejamos para el ver el todo, no podemos obviar que hay un sistema -del cual somos parte constitutiva y sostenedora- que funciona y depende de ese orden.

Ahora, todo ese orden general “necesario”: ¿apunta y empuja hacia lxs individuox **emancipados o enajenados**?

Se hace difícil no recordar a Foucault, sus “aparatos de encierro” y cómo ellos giran en torno a la sumisión del cuerpo. Con ésto se refería a las escuelas, las cárceles, los hospitales, los lugares de trabajo. Allí se genera encierros físicos donde se delimitan -separan del afuera- acciones e individuos. Mi mirada invita a ampliar ésto hacia lo que pareciera tiempo de ocio y comportamientos libres cotidianos.

¿Por qué me detuve en esta observación de distribución de acciones sociales? Pues porque a la hora de mirar en profundidad y recortar a la Escuela dentro de una sociedad, no se puede omitir el mencionar que es una parte, una porción de un todo con el que comparte -y le es funcional- estructura y costumbres. Hay una gran **manera de ser-estar concentrada y compulsiva** en lo cotidiano que también deberíamos revisar para que, al hablar de emancipación dentro de la Escuela, seamos conscientes de que es un intento muy pretencioso ya que es como cortar hilos de una gran red, como modificar pequeñas superficies de una gran telaraña del comportamiento social.

Si vamos a realizar un planteo crítico y propuestas de cambio en la Escuela y la inclusión de un nuevo enfoque de la Educación Física, no podemos ser ciegos al entramado social o ecosistema en el que no solo está inmerso, sino del que es constituyente y con el que es solidario.

La pregunta que subyace es: **¿Cuál es el costo de salirse de este esquema?**

La cultura de los compartimentos estancos

"La primera destrucción que hacemos de la naturaleza es con la mente"

- David Bohm, físico -

La naturaleza de las cosas y los sucesos, responden de acuerdo a cómo y hasta dónde recortemos la realidad con una pregunta. La pregunta da existencia a una porción de realidad antes "inexistente" y ahora enmarcada, delimitada por el hecho de interrogarla con un sentido.

La nueva realidad necesita ser luego integrada a un sistema de clasificación previa y he aquí la génesis de un problema creador de ficciones.

Y me refiero a "ficciones" en cuanto a que, lo descrito, respondido o clasificado, no representa nunca un todo integral, integrado e interrelacionado.

Para Foucault, la realidad se presenta como caos para el que establecemos un orden a través de tres pares de conceptos. Esta es la base de cualquier conocimiento. Y dentro de los tres pares, pongo acento en el par lingüístico en el que una significación caótica es ordenada como sistema.

Un sistema siempre arbitrario y subjetivo. Recortamos en el caos, lo hacemos norma, regla, sistema, lo simbolizamos con nombres y palabras, y esta genera nuestra propia realidad, individual, colectiva, cultural.

Destaco también una especie de vicio que aporta para reforzar esa ficción: **la clasificación de las cosas como un espejismo del saber sobre las cosas**; creer que, porque las tenemos clasificadas, sabemos más sobre ellas.

Toda clasificación, opera como un "lugar de encierro virtual". Enmarcar en grupos o taxones ordena, pero no agrega valor más que de orden. Apoyados en el alivio de las tensiones que provocaría un supuesto "desorden", nos convencemos sobre que, agrupar desde determinadas variables, es lo mejor para todo.

Pero...¿Es lo mejor para aprender? ¿Es lo mejor para aprehender saberes? ¿Es lo mejor hacia el logro de individuos emancipados? ¿Colabora con la individuación y el respeto por los intereses particulares de las personas? ¿Democratiza los saberes? ¿Facilita el intercambio de conocimientos? Me atrevo a responder que NO.

Para reforzar el tono negativo en cuanto a una educación democrática y emancipadora que atienda a lxs niñxs-sujeto y no a lxs alumnxs-objeto, es que a los grupos o taxones prefiero llamarlos "**compartimentos estancos**". ¿Por qué "estancos"? Porque no hay conexión ni mucha chance de liberarse de los mismos. No da la posibilidad de escapar para integrar con algo del afuera que termine de conformar un escenario de aprendizaje real en cuanto a la generación o apropiamiento de saberes culturales.

A mi entender, en la Escuela son compartimentos estancos:

- El grado (originado por agrupar a lxs niñxs por edades).
- Las materias o asignaturas.
- La clase.
- El aula como espacio.
- El patio o gimnasio como espacio.
- El plan de estudios.
- El diseño curricular.
- La planificación.
- El examen o evaluación estandarizada como pruebas del saber.

¿Por qué los considero así? La respuesta está en el párrafo anterior a esta enumeración. Ninguno de estos “lugares de encierro virtuales o espaciales” da mucho margen de libertad de salirse aún cuando los intereses de lxs niñxs o los emergentes de las acciones inviten a hacerlo. Esto sería una infracción, un salirse de la norma que debe ser respetada.

Así, el orden y clasificación que dice asegurar o garantizar el aprendizaje, termina haciendo todo lo contrario.

Y en el esfuerzo del estar en cada tema en un “como si” -como si interesara, como si se aprendiera- es que digo que se pone en realidad en escena una **ficción**, una especie de guión de lo esperable.

Se habla con frecuencia sobre el agotamiento de lxs docentes en las Escuelas. Tiene lógica: en mi analogía simbólica, lxs maestrxs y profesorxs se la tienen que pasar acomodando “**pesadas cajas de compartimentos estancos**” de manera que todas se apilen y encastran con un orden preestablecido, normado, prolijo, registrado, disciplinado que hay que respetar, a cada hora, cada día, para cada área temática, etc. Es agotador estar moviendo la caja-currícula, la caja-planificación, la caja-horarios, la caja-examen, la caja-alumnos de un grado -todas pesadas y bien delimitadas-.

Pero imaginemos por un momento: ¿Qué ocurriría si las cajas estuviesen vacías y lxs niñxs y lxs docentes se pudiesen mover con libertad entre ellas, dentro de ellas, abrirlas, desarmarlas e ir llenándolas, juntos y con acuerdos tácitos democráticos? ¿Qué pasaría si el orden viniese a posteriori, donde lxs docentes van armando y escribiendo la currícula al final de cada jornada como diario de bitácora y repaso de cumplimiento de temáticas, como territorios recorridos en esta libre aventura? Imaginemos. ¿No vemos acaso EDUCACIÓN?

Considero interesante compartir vivencias personales como observador desde mi profesión, y como docente de la Educación Física en ejercicio.

Caso 1

El niño de 4 años, se queda mirando lo que hace el agua en su pincel con ténpera en el baño del Jardín de Infantes. La maestra lo va a buscar y lo saca de su exploración porque debe volver a la sala, donde lo espera una actividad programada, para todos la misma, de la “nueva y moderna” educación.

Caso 2

Año 1986. Ya dentro del aula de la sala de niñxs de 5 años, les comento que esos días estaba pasando el cometa Halley muy cerca de la Tierra. Un niño me pregunta: “¿Para qué sirve un cometa?”. Le doy una respuesta corta porque debemos salir al patio y comenzar nuestra clase de Educación Física propiamente dicha.

Caso 3

Año 1987. Escuela de Fútbol a mi cargo. Grupo de niños de 5 y 6 años. Nos sentamos junto a una pared que utilizo como pizarrón para explicarles un juego. Uno de los niños me interrumpe: “Ah!...eso es como sacar raíz cuadrada”. El resto de los niños se interesa: ninguno entiende de qué se está hablando. Dejo por unos minutos de lado el fútbol y permito que se produzca el intercambio de preguntas y respuestas, interviniendo oportunamente cuando lo consideré.

Caso 4

Desde hace muchas décadas, se instalan en las plazas calesitas, toboganes, sube-y-bajas. El adulto que los diseñó, lo hizo con una finalidad o formas de uso establecidas. Pero lxs niñxs (muchxs

lo hemos hecho) suben al tobogán por la zona en la que se debe bajar deslizándose o bajan resbalando por los caños laterales; utilizan la tabla del sube-y-baja como si fuera una tabla de surf, o suben trepando por un extremo, controlan la horizontalidad en el centro e intentan controlar el descenso por el otro extremo; suben y bajan de la calesita corriendo a su lado tomados del caño, se sueltan corriendo a la par para volver a subir en movimiento, corren arriba de la plataforma giratoria en contramano. Todas estas pruebas o exploraciones, sin la invitación como consigna de ningún adulto: solo por propia iniciativa o copia de otrx niñx.

Los casos 1 y 2, son ejemplos de compartimentos estancos cerrados. Los casos 3 y 4 nos muestran qué ocurre cuando esos compartimentos se abren. En los primeros casos los saberes se imponen -se intentan imponer- de manera dirigida. En los segundos casos, los compartimentos se abren, generan democracia y los saberes circulan emancipados de un orden dirigista.

¿En cuáles podemos sospechar que se aprende y se aprehende un saber? Y, a partir de ésto, preguntarnos: ¿de cuántos momentos potencialmente educativos se secuestra a lxs niñxs en las Escuelas y la educación formal?

¿Nos atreveremos a romper con los compartimentos estancos? ¿Seremos capaces al menos de plantearnos abrirlos, cruzarlos, integrarlos libre y democráticamente?

Nuevamente, la pregunta que subyace es: ¿Cuál es el costo de salirse de este esquema?

Los saberes culturales corporales

¿Qué es un saber?

Un saber es un cuerpo organizado de conceptos que se relacionan entre sí, expresados en un lenguaje formal y cuyo ámbito de validez se explicita. Las proposiciones que vinculan los conceptos se validan por procedimientos explícitos, según normas aceptadas por una comunidad de producción de ese saber. (Castorina y Sadovsky, en prensa)

Tal vez, el problema primordial genético de la Educación es el saber.
(No dejemos de considerar que SABER es un sustantivo y un verbo a la vez)

Se acepta que **un saber es un producto cultural** cuyos conocimientos han de ser identificados, analizados y organizados por una **institución**. A partir de esto, ya puede ser comunicado. Pero...¿dónde y cómo se elaboran los saberes? Pues en **prácticas sociales específicas** condicionadas por la cultura misma.

Los saberes en las Escuelas viven por razones no vinculadas a la “voluntad”, sino a la imposición y siempre se refieren a otros saberes que están afuera de la institución. Cuando el saber tiene un reconocimiento cultural “externo” es cuando se justifica y posibilita se le incluya con propósitos educativos (Johsua, 2009).

Solo puede existir en la escuela aquello cuyo estatuto cultural, pero también epistemológico, está legitimado en la sociedad (Chevallard;1985, 1997).

Pero esto no lo hace desde su carácter SABIO. ¿A qué nos referimos con “sabio”? Sabio es un concepto distintivo de “enseñado”. Cuando la Escuela enseña, restringe la libre circulación de saberes, porque se cierra a **explicar-estudiar**, cuando el saber circula en los territorios del **interrogar-comprender**. Lo explicado-estudiado hace a lo enseñado, pero no a la verdadera aprehensión de un saber.

Distingamos que movilizar herramientas para abordar problemas o cuestiones específicas no se refiere a saberes sino a **conocimientos**. Éstos se producen en situaciones puntuales y se orientan con una finalidad, recortándose así para no tener con el saber una relación inmediata.

Entre un saber y las prácticas alrededor de él en la escuela hay una distancia que no se termina de recorrer (Sadovsky, 2019)

Por esto tiene que quedar claro que me refiero a saberes y no a conocimientos.

Un saber ha de vivir y desarrollarse en varias instituciones a la vez. En cada una plantea un tipo de relación específica con los objetos que lo constituyen (Chevallard, 1997).

Para acceder a un saber, hay que **contextualizar una situación**. Y para transformarlo hay que hacerlo **interactuar en instituciones**.

Pero...¿qué hacemos con la frontera entre la Escuela y la sociedad? Ahí aparece la **Teoría de la Transposición Didáctica** (Chevallard) para atravesarla en todas sus dimensiones.

(Ésta afirmación me remite a la imagen de comenzar a romper los compartimentos estancos en mi particular mirada simbólica de la cultura).

Todo esto se da en un ámbito técnico-político de la educación al que Chevallard denominó “*noósfera*”. En la noósfera, los contenidos deben ser definidos, explicados y comunicados en un listado. Esto hace que los saberes se vuelvan declarativos, formales y se aborden -según el autor-

como **monumentos que se visitan**. Pero no como **conceptos vinculados que nos atraviesan** - agregó yo-.

Aparece una variable de peso no menor: el TIEMPO. La Escuela llega a creer que hay un tiempo a priori para aprender una cosa y, si no se logra, es porque hubo una falla que hay que detectar. Muy a menudo esto termina en una etiqueta estigmatizante hacia lxs niñxs que no cumplen con la expectativa temporal.

Los intervalos de tiempo de cada compartimento estanco de lo concentrado compulsivo, está delimitado por un tiempo final en el que se debe probar, examinar, evaluar, controlar si la caja cerrada, lejos de conformar un saber, ha sido asimilada por lxs alumnxs.

Veamos otros puntos problemáticos a la hora de propiciar la libre circulación de saberes:

- La enseñanza funcionó siempre sobre la base de un texto que no incluía una apertura de lugar a producciones originales por parte de lxs alumnxs.
- Por cultura, los docentes sienten la necesidad de dejar sus propias huellas en las acciones educativas o de generar un nuevo texto.
- El aula (o el patio) no es concebida como un espacio de producción intelectual y de conductas motrices generadoras de saberes corporales.

¿Somos capaces de imaginarnos a un grupo de niñxs con una misión o tarea a partir de un tema-desafío colaborativo y que, en el camino de la resolución los atraviesan saberes y son a la vez generadores de saberes? ¿Está dispuesta la Escuela a propiciar estos espacios y acciones sin dirigir más que con preguntas oportunas? ¿Están dispuestxs lxs docentes a ignorar el resultado o el final de camino tanto como los alumnxs?

Chevallard lo propone como investigación en educación secundaria y universitaria. Yo me atrevería a instrumentarlo en el nivel primario.

Imaginemos como consigna de Educación Física tener que transportar algo pesado de un sitio a otro entre todos y sin poner límites de tiempo ni expectativas de resolución.

O crear una nueva disciplina de Atletismo por parte de lxs alumnxs.

Según entiendo, Chevallard deja entrever que la Educación Física podría vivir en una institución que no es justamente la Escuela en cuanto a su legitimación cultural.

Si pretendemos traspolar estas teorías al campo de la Educación Física con intentos de referenciar un “saber sabio” a nuestras prácticas, tendremos que empezar por aceptar que el intento no carece de dificultad.

Saber y saber hacer constituyen un par inescindible: para hacer, se necesitan saberes y la reflexión sobre los procesos del hacer permite identificar, profundizar, reconstruir, revisar y modificar saberes (Chevallard, 1997).

Entonces sigo traspolando a la Educación Física: ¿qué ocurre cuando el hacer o el saber hacer es una **conducta motriz**?

La Educación Física debe tratar la cultura corporal en sus diversas formas de codificación y significación social (González, 2019).

Según Fernando Jaime González, los saberes culturales corporales que habría de tomar nuestra práctica, son:

- Los basados en **experiencias de movimiento**, siendo las prácticas corporales más un **medio de conocimiento**, que objetos culturales que deben ser aprendidos o estudiados.
- Los que reúnen los **saberes corporales** (el saber hacer y el conocimiento por la experimentación de las prácticas corporales) y los **saberes conceptuales** ligados a los conocimientos técnicos y críticos de la estructura y dinámica de esos saberes corporales.
- Las **estructuras y representaciones sociales** que atraviesan el universo de las prácticas corporales, sin estar vinculadas de forma específica a una de ellas (aquí es donde yo sitúo los lugares virtuales de expresión de lxs niñxs en el mundo digital y las redes sociales de Internet).

La reminiscencia del movimiento: hacia la corporeidad y la motricidad

Participando como oyente en un simposio sobre ciencias del deporte en 2011, tuve la oportunidad de conocer el trabajo de un kinesiólogo que rehabilitaba lesiones neurológicas severas a través de lo que él denominaba “Reminiscencia del Salto”. Afirmaba que, saltar o volver a saltar, conectaba al paciente con ese momento en el que podía hacerlo.

No interesaba si se despegaba 2 cms o 30 cms del piso: el salto era sanador no solo desde su motricidad recuperada, sino desde su psique como motivación para el compromiso con el tratamiento.

Se salta de niño, se habla de “brincar de alegría”, saltar es un pequeño vuelo, da goce por el vértigo. Esto inculcó en mi pensamiento lo poderoso que ha de ser reconectar con la propia historia personal, propia, afectada, afectiva y emocional del movimiento que, en definitiva, conforma la motricidad y la corporeidad.

Basado en ésto, confeccioné un método a experimentar al que llamé “Remotion: reminiscencia en movimiento” con el que hice una primera exploración con 3 participantes en 2012, en encuentros individuales, durante 3 meses.

Grande fue mi sorpresa cuando en 2020 descubro y encuentro similitudes y caminos de superposición en los enfoques con el método MOVITRANSFER -que quiere decir “motricidades a la vida transferibles”- que fue creado tras un importante trabajo de investigación, por el profesor de Educación Física Argentino Alberto Masciano en el Gimnasio Olimpia de Chivilcoy (Argentina).

Movitransfer goza de un importante tiempo de dedicación, práctica e investigación no comparable con mi rudimentaria aproximación a algunos conceptos con escasa exploración.

Pero he decidido incorporarlos al presente ensayo, porque ambos comparten una mirada de peso sobre la conducta motriz que describe Parlebas, hecho que conjuga e integra muy bien -según mi entender- a las posibles propuestas de acción de las conductas motrices hacia la aprehensión de los saberes culturales corporales en el orden emancipador que propone Rancière y que abordo en un capítulo que sucede a éste.

La conducta motriz no se puede reducir a una secuencia de manifestaciones, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia personal como percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física. (Parlebas, 2001:85)

La conducta motriz es el comportamiento motor con nombre y apellidos, asociado a una determinada persona, entendiéndolo su actuar de forma unitaria y global por referirse tanto a sus emociones, como a sus sentimientos, deseos y motivaciones. A través de sus conductas motrices toda persona expresa, de modo consciente o inconsciente, buena parte de su historia personal, de sus miedos, de sus alegrías, de sus arquetipos, en definitiva, de su peculiar modo de sentir la vida. (Lagardera y Masciano; 2014:36)

A los fines de dejar documentada estas posturas con sus particulares enfoques, es que solo enumeraré sus fundamentos, como asentamiento disparador para que se pueda seguir investigando y aportando hacia un orden emancipador en la práctica de la Educación Física.

Movitransfer se sustenta en tres grandes pilares o principios ontológicos y pedagógicos, a saber:

a.- La persona es el centro de toda la acción educativa, por ello se respeta su singularidad y el ritmo que cada cual necesita para aprender. En esto coincide plenamente con la pedagogía de las conductas motrices y por ello asume y aplica este nuevo paradigma.

b.- Las conductas motrices de los alumnos, como consecuencia del principio anterior, *son el faro que guía en todo momento el proceder pedagógico del docente.*

c.- La percepción, de sí mismo, de los demás y del entorno, se convierte en la puerta de entrada de todos los aprendizajes que se van incorporando a medida que se proponen las diferentes tareas motrices, expresándose mediante un proceso de optimización singular de las conductas motrices de cada una de las personas.

¿En qué se fundamenta el método REMOTION?

Podemos observar que los abordajes actuales sobre el cuerpo y el movimiento solo atienden a aspectos del rendimiento deportivo, expresivos o estéticos, careciendo todos de una mirada integral, histórica y particular para cada individuo. Nace así la necesidad de armar una propuesta que contemple estas carencias. No hay una metodología normada sino una ideología fundamentada de trabajo que consiste en hacer una mirada integral sobre los sujetos y su historia. Por eso el camino se va armando junto-a-y-con los participantes.

Sus premisas son:

- No tenemos un cuerpo: somos nuestro cuerpo.
- Todos tenemos una historia biológica y afectivo-emocional con el movimiento y esto merece una mirada holística, integral, individual y particular, así como un camino de propuestas y actividades originales para cada individuo.
- Moverse, no ha de ser un "lujo" que nos demos en los tiempos marginales y sobrantes y de manera compulsiva y concentrada.
- Existe una inteligencia en la corporeidad y la motricidad; de esto deducimos que ha de haber niveles de capacidad para resolver problemas motrices.
- La cultura ha producido "jaulas motrices": ataduras o bloqueos para el movimiento original, libre y espontáneo. Y en esas jaulas también nos construimos.
- El Humano no tiene que entrenarse para ser Humano.
- Hay que reconciliarse con el yo-cuerpo a través de la reminiscencia en movimiento.
- El cuerpo en movimiento es el YO en acción: es expresión, rendimiento, actitud, eficiencia, seguridad, confianza y autoestima.

De este enfoque se desprenden dos conceptos:

- Las "Jaulas Motrices".
- La "Parálisis Aprendida".

Las Jaulas Motrices

Este concepto se refiere a todo aquello que dirija, reprima o limite las libertades sobre las conductas motrices. Esto es: los ambientes o paisajes, las dimensiones de un aula, de una oficina, la disposición del mobiliario, el vestuario clásico de la profesión, la profesión misma, los momentos, las escenas y sus "esperables", el diseño curricular y los planes de estudio, las planificaciones. Todo aquello que nos mantiene encerrados o atrapados en conductas motrices cercenadas, limitadas o reprimidas.

Tenemos que tener en cuenta que los docentes proponen desde sus propias jaulas, personales y profesionales. El "uniforme" o vestimenta de lxs docentes de Educación Física, por ejemplo. Los uniformes en las fuerzas militares y en la iglesia, como su máxima expresión.

Hay muchas maneras "amorosas" de adoctrinar, domesticar, subordinar, disciplinar, adiestrar...de "enjaular". Todo bajo el ficcionado título de EDUCACIÓN.

Y en todo subyace el miedo. Miedo ante la amenaza, tácita o explícita, a que lxs dejen de querer, a que lxs amonesten, a no ser aceptadx, a recibir una baja calificación, a que un dios lxs castigue.

Invito a preguntarnos: ¿Y si la clase es una jaula?

La Parálisis Aprendida

Este concepto aplica a lo motriz y también a otras áreas.

Un ejemplo claro es el límite que alcanzamos con una articulación en un trabajo de flexibilidad, límite marcado por la propiocepción. Este límite es roto cuando un estímulo táctil externo orienta hacia su superación. Por lo tanto, el límite primero era ficticio y "aprendido".

Otro ejemplo, es el del individuo que ha tenido una lesión que lo limitó en un movimiento y, ya superada la misma, mantiene los límites "aprendidos" durante y hasta después del proceso de recuperación.

Nos movemos con los límites aprendidos, habiendo anulado de antemano las potencialidades. Todo reforzado por las **etiquetas** que abundan en el ámbito escolar.

De más está decir que la parálisis aprendida aplica a lo afectivo-emocional en lo que hace a la percepción de sí mismo y, por ende, en cuanto al vínculo con el mundo.

Ese sujeto complejo llamado “niñx”

Elegí darle existencia a este capítulo del ensayo porque, así como solemos atender y discutir sobre el objeto de estudio de la Educación como ciencia, atiendo a que poco nos detenemos a reflexionar, seguir la evolución o preguntarnos sobre lxs sujetxs destinatarixs de nuestra práctica como docentes en la Escuela: lxs niñxs.

Tengo la oportunidad de dedicarme -a la par del ejercicio de la Educación Física- a ser generador y director de contenidos audiovisuales para niñox desde 1988 hasta la fecha. En este campo se les llama hoy el “público objetivo” y se los segmenta por edad en algo llamado “target”, atendiendo a los particulares gustos e intereses de cada franja. Pero para saber sobre éstos últimos, se los somete permanentemente -con la intención de actualizar los datos y generar descubrimientos- a exploraciones que a veces simplemente consisten en mantener conversaciones con lxs niñxs.

Estas exploraciones son simples: se trata de hacer un poco de *Periodistas* (preguntando), de *Detectives* (yendo a investigar y buscando los temas mencionados sobre su mundo en las respuestas) y de *Antropólogos* (intentando interpretar sus comportamientos y preferencias).

Ésto no solo va mostrando en lxs niñxs sus vertiginosos cambios, sino que permite sospechar lo que siempre fueron y cómo la mirada dirigista y prejuiciosa de lxs adultxs hizo que se los tomara y tratara como “lo que debían ser”, más que desde “lo que eran en potencial de verdad”.

Este capítulo no pretende ser técnico en cuanto a la descripción de perfiles desde una mirada psicomórfica de la niñez, sino que intenta ser un llamado a la reflexión, a prestar atención a la necesidad que debería tener -en nuestro caso- lxs docentes de la Educación Física para no “leer” a los sujetos de su práctica solamente desde sus consignas y en un patio o un gimnasio.

Cursando la asignatura Pedagogía en el INEF (1979), como bibliografía de la cátedra teníamos unos libros de Arnold Gesell, un psicólogo nacido en Wisconsin a principios del siglo pasado.

Gesell había descrito a los niños de 1 a 5 años, de 5 a 10 años, etc., en publicaciones independientes. Esta descripción tenía en cuenta el desarrollo intelectual, la motricidad, el lenguaje y las relaciones sociales a partir de una muestra acotada de niños, en los años 40 y en un lugar determinado de los EEUU.

Para cuando ese estudio llegó a nuestras manos de futuros docentes, había transcurrido unos 30 años o más.

No hay que ser muy inquieto para cuestionar esos estudios o para al menos preguntar con qué estímulos o limitaciones sociales, culturales, familiares y educativas eran de esa forma lxs niñxs en cada etapa de cada uno de sus libros.

Nunca recibí respuesta.

Pero desde entonces quedó rebotando en mi terca postura curiosa la pregunta “¿qué es un/na niño/ña?”.

Vaya ironía!: todos pasamos por esa etapa, pero es uno de los temas sobre los que más practicamos nuestra ignorancia.

Y no ha de ser poco importante, ya que para abordar -titulado- la educación sistemática de estas criaturas, hay que titularse en carreras de nivel terciario.

Sin ir más lejos, nuestra carrera necesita de 4 años, solo para abordar la educación de un niño desde su corporeidad y su motricidad.

Luego, los caminos de la vida hicieron me dedicase a generar contenidos televisivos para niñxs. Y esto reforzó mi pregunta: “¿qué es un/na niño/ña?”

Ya parado en este nuevo lugar y con hijos que nacieron en diferentes décadas, me puse a observar con más detalle. Observar a qué juegan, qué leen, de qué se ríen, a qué temen, qué miran por TV,

qué música los atrae, qué dibujan, etc.

No hace falta comentar cómo han cambiado, no solo en cuanto a gustos e intereses, sino a libertades, evolución psicomotriz y demás. No hay que ser científico para darse cuenta.

Entonces hago un viaje hacia el pasado y llego hasta el nacimiento de mi abuelo, que fue niño allá a principios de siglo pasado. Luego escucho los relatos de la generación de mis padres cuando niños; recuerdo mi niñez; y paso a la niñez de mis hijos, alumnos y televidentes.

Son apenas –apenas- 4 generaciones. Y no mutó ningún gen. Fue solo el estímulo social, cultural el que fue mutando. Pero... ¿cómo, cuándo y cuánto?

Observo a la generación de mi abuelo niño, que crece y aprende desde su niñez lo que significa la niñez para la cultura adulta de entonces; que recuerda con nostalgia su niñez y tiende a repetir lo que aprendió o escuchó para atender (o castigar) a un niño.

Desde ese lugar y con esos adultos que antes fueron niños, es que mi abuelo aprende qué es un niño, aprende qué darle, aprende cómo tratarlo.

Y lo mismo hace la próxima generación y la próxima. Y así el esquema se perpetúa aún hoy, sin detenernos a replantear más desde la base y tomando con ganas y responsabilidad la pregunta **“qué es un/na niño/ña?”**

Porque en mi niñez se aprendía a leer y a escribir a los 6 años en la primaria de los “palotes”. En mi niñez, el pensamiento abstracto aparecía a los 12 años.

Pero hoy muchxs niños entran al nivel preescolar ya alfabetizados y se puede discutir conceptos abstractos con un ser de 8 años.

Entonces, ¿cómo se han producido los –escasos, para mi gusto- cambios en lxs niños?

Mi respuesta es que se dieron a partir del alarido sordo de lxs mismxs niños desde la profundidad de sus instintos, del grito revolucionario de libertad, del poder ellos escaparse de lo que les íbamos marcando como camino y así ir tomando aquellos que eran más de los adultos.

La mayoría de adultos, sordxs y ciegos a esos pedidos. La mayoría. Pero, maravillosamente, no todxs.

Y en la asociación y complicidad entre la revolución invisible de lxs niños y esxs revolucionarixs adultos, es que, de a poco y lentamente, se van produciendo cambios que hacen que lxs niños puedan desarrollar cada vez más su potencial.

Pero lxs niños sigue siendo, lamentablemente, un proyecto.

“Son el futuro” -siguen diciendo hasta lxs gobernantes; es decir, son casi una inversión, en vez de verlos como individuos con potenciales increíbles de hacer, de aprender, de generar y de producir.

Solo por tomar un área: preguntémosnos ¿por qué hay música infantil o para niños? Intentemos responder con lógica y sentido. Porque, si no, repetimos, le damos la música que creemos desde nuestra fabricación del concepto de niño viciada de nuestra niñez, una niñez que sigue creyendo que “Manuelita” es una hermosa canción, cuando su mensaje es realmente nefasto.

Y entonces repetimos lo de mi abuelo. Entonces hacemos “música infantil” que no hace más que hacerle creer a lxs niños que son eso y toman eso, consumen eso, SE CREAN ESO y se limitan en su expansión de posibilidades e intereses.

Tenemos una responsabilidad enorme: la obligación de pensar que **un niño es o puede ser mucho más**. Que nosotros los adultos ya somos muy limitados en potencial y libertades, a partir de haber

sido tratados “como niñxs” con los prejuicios del adulto de turno.

Elegí compartir esta, mi visión, porque ya no me refiero a lo que la Escuela le da a lxs niñxs como espacios y tiempos para la circulación de saberes, sino A CÓMO SE LOS VE desde lxs adultxs docentes a cargo de educarlxs.

Y dejo asentada unas preguntas de peso: **¿Por qué EDUCACIÓN remite siempre a acciones-prácticas-inversión A FUTURO? ¿Se educa para el futuro?**

Emancipación e Igualdad (*)

Joseph Jacotot (pedagogo), se oponía al escenario en el que la Educación es o debería ser un medio para la igualdad. Él proponía la igualdad como punto de partida, como un principio que debería verificarse en todo acto educativo.

Al mismo tiempo Jacotot hizo un replanteo de la pedagogía en el que considera que es posible aprender sin las explicaciones de un/na maestro/tra. Había demostrado que no era el conocimiento de lxs maestrxs lo que instruía a lxs alumnx; que no había ningún obstáculo para que pudiera enseñar lo que ignoraba. Descubrió que en la medida en que lxs docentes retiraban su propia inteligencia del escenario pedagógico, sus estudiantxs llegaban a un aprendizaje superior. Ese aprendizaje superior se había producido porque habían sido interpelados como hombres-mujeres y no como estudiantxs.

“Aprender algo, para Jacotot, era sentirse partícipe de una potencia intelectual común a todos los hombres, vivir una experiencia de igualdad. Esto significa que los efectos de uno u otro “método” tenían consecuencias de orden político” (Southwell, 2019).

Si del acto pedagógico no resulta un espacio de libertad, imponer los deberes de lxs maestrxs era una forma de embrutecimiento. **“Quien enseña sin emancipar, embrutece”** (Rancière, 1987). Así nos encontramos con dos grandes paradigmas de igualdad en la educación (pero que atraviesan otros ámbitos de la vida social):

- El orden **explicador (embrutecedor)**.
- El orden **emancipador**.

En el primero admite una distinción de dominio de una materia, es decir, parte de una desigualdad que lo funda. Aquí la igualdad es un objetivo a alcanzar. No hace falta **explicar** para sobreponer la incapacidad de aprender. El que necesita de otro incapaz (la fabricación del sitio de falente) es el explicador, y no al revés.

El principio del embrutecimiento se basa en que hay una inteligencia superior y otra inferior.

En el orden de la **emancipación** se da un **doble vínculo de voluntades e inteligencias**. Esto no quiere decir que tanto lxs alumnx como maestrxs pongan a disposición ambas a la par, no. Pero una inteligencia no obedece a otra, una voluntad sí puede estar influenciada por otra. Y en este caso, la inteligencia es UNA.

“El maestro embrutecedor busca reducir una desigualdad, el emancipador busca verificar una igualdad” (Southwell, 2019).

La emancipación no es un logro o una adquisición: es un proceso perpetuo siempre por ser completado. En el vínculo entre voluntades se origina una experiencia igualitaria y, **la conciencia de esa igualdad, es la mismísima emancipación (!)**

Cuando revisamos todo esto, surge la pregunta reflexiva: ¿no se ubica acaso la Escuela como el principal medio de reproducción de la dominación social?

“La escuela solamente es productora de igualdad en la medida en que está inadapta a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo” (Rancière, 1988).

(*) Myriam Southwell (Dra.en Ciencias de la Educación) desglosa y analiza a Jacques Rancière (Filósofo francés) cuando éste interviene sobre Joseph Jacotot (Pedagogo). Este capítulo se fundamenta en todos ellos.

La Escuela -como forma simbólica- pasa así a ser un espacio de privilegio para verificar la igualdad y, de esta manera, las consecuencias transformadoras emergen de acortar distancias en la lógica desigualitaria de la explicación y la producción.

Deberíamos pensar la experiencia escolar como constructora de un acto emancipador que convierte en libre lo que no era libre.

La emancipación de lxs niñxs

"Los chicos tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender"

-Emilia Ferreiro-

Solo por citar a dos autorxs, pensadorxs, investigadorxs:

1. En el siglo presente Jacques Rancière, filósofo francés nacido en 1940, viene "elaborando la hipótesis de que la emancipación no era producto de los grandes teóricos, sino que era obra de sus protagonistas y que era, ante todo, una emancipación de carácter intelectual." (Southwell, 2019:18)

2. Desde el siglo pasado, Emilia Ferreiro, psicóloga y pedagoga argentina, aporta con su teoría una nueva interpretación del proceso de la comprensión de la escritura, explicando cómo lxs niñxs modifican sus conceptualizaciones tomando distancia de manera definitiva de las normas evaluativas impuestas por lxs adultxs.

Emilia Ferreiro se apoya en dos convicciones: los procesos de alfabetización involucran mucho más que adquirir una técnica de transcripción y los sujetos -lxs niñxs- de esos procesos poseen un pensamiento sobre la escritura que la educación formal no puede ignorar.

Suelo escuchar: "es que lxs niñ de ahora". Mientras, veo en Internet y en observaciones directas el talento y capacidad expresiva de "lxs niñxs de ahora" y no hago más que refirmar lo de siempre: lxs niñxs no cambiaron, no mutaron, es que las nuevas tecnologías digitales de interconexión les permiten investigar, explorar, explorarse y expresarse. Siempre han tenido ese potencial.

Lxs chicxs de antes estuvieron (estuvimos) "castrados", cercenados, amaestrados por la mirada, el prejuicio y mandato de lxs adultxs de turno.

Estxs niñxs, con sus producciones que nos maravillan en las redes sociales o plataformas de videos, no son más que personas -sujetos emancipados- que empiezan a perder sus jaulas y permiten la circulación de los saberes culturales corporales de manera libre, sin la mirada dirigista y prejuiciosa de lxs adultxs.

En el siglo XXI, la necesidad de rápida adaptación nos invitó a tener otro registro de lxs alumnx como individux que encuentran en Internet su territorio de libertad y emancipación; un territorio interesante para abordar desde lo pedagógico en lo que hace a los saberes culturales corporales, un territorio en el que la mayoría de lxs docentes de la Educación Física estaban fuera, ignoraban o no anclaban con su planificación.

En los focus grupus, hace dos décadas era común encontrar niñxs expresando que "querían ser grandes para poder decidir y elegir libremente". En los focus actuales, las mismas franjas etarias dicen "no tener interés en crecer por los problemas y responsabilidades que devienen de ser adulto." Yo arriesgo a afirmar que ya han hallado la libertad y autonomía tan ansiada en su universo de privacidad, vinculación, creatividad y conectividad que les dio su presencia en la Web. Con relación a esto he acuñado la expresión "**comunidad territorial de emancipación**" para referirme a ese espacio virtual de conexión y abordaje de conocimientos por parte de lxs niños. Antes nos preguntábamos, en relación a las pantallas, "¿qué ven?". Hoy nos preguntamos "¿dónde están?". Se puede hablar en este territorio de un nuevo "**Panteón Cultural**" (Iturriza, 2020).

Los impulsos lúdicos donde lxs jóvenes hoy actúan sin conducción por excelencia, son las redes sociales.

Una Educación Física que pretenda ser emancipadora debe preguntarse sobre la función social (Álvarez, 2020). Y en esta nueva socialización de las pantallas y la virtualidad, pararse sobre este nuevo mosaico para ampliar su función social.

En cuanto a la circulación de saberes culturales corporales los asumiremos de manera que no sólo alberguen por derecho la oportunidad de acceder a todo el capital cultural existente sino que a su vez puedan ser creadores de nueva cultura y modifiquen críticamente aquellos aspectos que por sentido común se establecen como hegemónicos y dominantes (Gramsci, 2003). Por consiguiente, aparece un saber vinculado no sólo con la disponibilidad corporal (Gómez, 2015, 2017; Minkevich, 2015).

Retomando la idea de expresar los saberes de la cultura corporal que la Educación Física se encargaría de socializar, discutir y ampliar experiencias (Gómez Smyth, 2020), yo considero que existen saberes culturales corporales con un compromiso de acción y exposición en las redes sociales (TikTok, Instagram, Youtube, Twitch, etc.). Y, según mi entender, son una muestra de cómo se puede concebir una educación, donde una plataforma misma de Internet da herramientas, y lxs niñxs las exploran, las planifican mentalmente y crean, realizan, editan. Por eso dejo las siguientes preguntas: ¿No abarcan acaso las redes sociales los saberes corporales como constitutivos de una nueva cultura? ¿No es acaso “hegemónico” o sesgado negar ésto en estos tiempos?

González (2019) habla de tres conjuntos de la Educación Física. El tercero se refiere al que agrupa los conocimientos referidos a las estructuras y representaciones sociales que atraviesan otros grupos de clasificación. ¿Conocen lxs docentes el universo de estas estructuras a partir del territorio particular de sus alumnxs en las pantallas y las redes sociales?

Considero interesante trasladar un término que califica o clasifica a lxs niñxs de este siglo en cuanto al uso de sus dispositivos digitales, a todo su accionar y nueva manera -como derecho ganado- de ser-estar en el mundo: lxs niñxs **prosumidores**: consumen, pero también producen. Y no es poca cosa, porque ahora tienen un territorio libre de generación de saberes, emancipado de los caminos dirigistas permanentes de una cultura. Y no puedo dejar de relacionar esto como un logro desde **el derecho a jugar**, que tanto mencionamos pero poco abordamos con relación al peso que se merece.

La Escuela que Uni-forma y Etiqueta

"Un alumno es un sobreviviente del recreo"

(el vicedirector de una escuela pública, 1984)

Llegamos a la modernidad, según Foucault, con sus "redes institucionales de secuestro". En lugares cerrados se garantiza que el sujeto pueda desplegar tecnologías que garanticen la producción del sujeto normal. Y lo que no entra o encaja en esta estructura o red, ha de ser anormal. La Escuela es una de estas instituciones de producción de normales.

¿Hay algo que acote, desindividualice y uniforme más que la escuela tradicional?

Repasemos. La escuela UNI-FORMA:

- Por vestimenta, sea privada o pública.
- Por edad: los grados.
- Por currícula, planificación y contenidos para cada edad-grado.
- Por horarios para materias.
- Por secuencia de temas programados.
- Por cuadernillos-guía de materias con problemas y consignas ya establecidas.
- Por sistemas unificados de evaluación.

¿Cómo pretendemos que todo eso coincida con los intereses de lxs niñxs y se generen espacios de libre circulación de los saberes culturales como para que realmente los aprehendan?

Toda uni-formidad, marca límites o normas fuera de los cuales se comete una infracción, se rompe un contrato -unilateral- y, quien se salga, se hace acreedor de ETIQUETAS: algunas informales y otras formales estandarizadas. Ambas, marcadoras, irrespetuosas y estigmatizantes.

De ahí que hay niñxs, dispersos, inquietos, distraídos, no aplicados, indisciplinados, poco sociables, con problemas de aprendizaje, etc. Todas etiquetas propias de "salirse de la uni-formidad". Como si hubiese UNA-forma de ser-estar en y ante el aprendizaje, y es la que marca la normativa escolar.

Las UNI-formas lejos están de favorecer el abordaje de saberes. Más bien adoctrinan, domestican, subordinan, disciplinan (Foucault, 1975). Hasta llegan a premiar lxs niñxs alumnx que encajan bien en los UNI- formes, premiando así a la obediencia y a la repetición acrítica.

Un sistema mercantilista -el capitalismo- para ser eficiente en productividad, necesita ordenarse, como ya hemos visto, en una **sociedad de lo concentrado-compulsivo** y como **cultura de los compartimentos estancos**.

Siéndole fiel y funcional a estas formas, la educación formal y la Escuela, tiene que funcionar ordenando y adoctrinando a través de un tratamiento **UNI-forme** de lxs niñxs-sujetxs convirtiéndolos y tratándolos como alumnx-objeto.

Mientras ésto siga siendo así, no puedo ser optimista en cuanto a la espera de cambios de base. Los únicos cambios apelan a algunas formas y no son sustanciales en esencia. Apelan nuevamente a un "como si...": colocan los pupitres en rondas y agrupan a lxs niñxs en vez de ubicarlos en líneas mirando hacia el frente; dejan de llamar "deberes" a aquellas cosas que se tienen que resolver en casa, para pasar a llamarse "tarea", pero sigue siendo **un deber** hacerla.

Todo cambio es solo de forma, no de fondo o es apenas discursivo.

La mayor etiqueta oficial concreta y corpórea de la educación formal -y la Escuela- es el famoso BOLETÍN DE CUALI-CALIFICACIONES. Es el reflejo sintético y poderoso (casi un monumento) de

lo concentrado-compulsivo, de los compartimentos-estancos, de la uni-formidad y de las etiquetas estigmatizantes en el campo educativo.

Nos decimos modernos y civilizados pero seguimos fomentando la aberración de hacerle creer a lxs niñxs que ES su boletín.

“¿Qué vas a SER cuando seas grande?”

En la pregunta subyace que *ser* es la profesión u oficio al que le dedicaré más tiempo y entregaré mi supervivencia. Y el individuo es, de esta manera, un “aprieta-tuercas” en la línea de producción y consumo; sea obrero, sea médico o abogado. La pregunta real sería: “¿qué lugar has elegido o elegirás ocupar en la cadena de producción y consumo?”

En la sociedad moderna, la Escuela debe entonces garantizar esta estructura, reproduciendo modelos generados por las clases hegemónicas.

En esta mirada, el cuerpo ha de ser tratado como tal, educando para conseguir seres fuertes, sanos, rendidores y sumisos que, a través de la repetición de movimientos pudieran adquirir salud y sumisión. Aquí nos encontramos con el cuerpo dócil u obediente, armado en su condición productiva, pero desarmado en sus condiciones morales o intelectuales. En lo personal, prefiero llamarlo el ***Individuo dócil en lo corpóreo-motriz.***

Y en el modelo hegemónico cobra auge la Educación Física como rectora de esos logros, con una influencia netamente militarista, higienista, sanitarista. Postura ésta a la que, el presente ensayo, invita cambiar radicalmente.

Una pregunta que no puedo eludir: ¿UNIFORMAR no es acaso discriminatorio, por dejar a los sujetos afuera del uni-fome y de la uni-forma?

Desescolarizando la sociedad

Hay una contradicción lógica de la que no se habla: la Educación es un derecho fundamental pero la educación formal (nivel primario y secundario en Argentina) es obligatoria.

¿Puede acaso un derecho ser obligatorio?

Elijo nuevamente ilustrar el tema de una sociedad desescolarizada, utilizando casos vivenciados:

Caso 1

Vivo en las cercanías de un pueblo rural en el que abundan las anécdotas, relatadas con cierto orgullo, sobre haber permitido aprender un oficio, a algún pariente, a través de un “padrino” que le enseñó ese arte haciendo las veces de maestrx. Se valora en esa oportunidad, la alternativa válida a la deserción escolar, aún cuando el entrenado en el nuevo oficio comenzó a aprender siendo menor de edad.

Caso 2

Es común ver hoy a muchxs niñxs entrar alfabetizados a la educación formal preescolar, sin haberlo logrado con ningún método sistematizado ni la intervención de un/na docente.

Caso 3

Durante el confinamiento por pandemia (2020) he sido partícipe de intercambio de conocimientos e información con desconocidos a partir de publicaciones de solicitud de asistencia en las redes sociales. Así me han ayudado en una exploración con entrevistas a niñxs de Argentina y México y así también he colaborado con uno de esxs niñxs y con mi sobrino en su tarea escolar. Todo a través de Internet y en dispositivos digitales con cámaras.

Con este último caso no pude dejar de recordar a Iván Illich, con su propuesta de desescolarizar la sociedad y generar “redes de intercambio.”

A la invitación de Illich se suma mi mirada profunda y particularmente crítica de la Escuela en cuanto al trato que le he dado en capítulos anteriores, por ser cuna de un orden explicador-”embrutecedor” que opera sobre un orden emancipador, por UNI-formar discriminando, por funcionar como una serie de compartimentos estancos, por ser regida por el tiempo y el mandato de un afuera, por serle funcional al sistema mercantilista del capitalismo.

Se supone que somos alguien “preparado” por la Escuela. Pero si repasamos la historia, podremos descubrir que quienes generaron cambios radicales o descubrimientos de trascendencia fueron quienes se salieron del camino del “adiestramiento” escolar. Y la escuela, a largo plazo, incorporará esos cambios y descubrimientos de “los rebeldes” para incorporarlos al nuevo “adiestramiento”.

Puedo sospechar que la resistencia al cambio o a pensar que todo puede ser diferente, es resultado de nuestro mismísimo “adiestramiento educativo”.

Es importante que quede claro: no tomo como única opción la desescolarización de la sociedad. Invito a la vez a tomarnos el valiente atrevimiento de imaginar un cambio radical de toda una cultura en la que se acceda y circulen saberes culturales fuera de las instituciones y donde lxs individuxs puedan hacer de docentes y alumnxs a la vez; donde todxs pudieran ser emisores y receptores de conocimientos y constructores de saberes.

¿Nos atrevemos a pensar una sociedad sin Escuela?

Illich define “escuela” como el proceso que especifica edad, se relaciona con maestros y exige asistencia a, tiempo completo, a un currículum obligatorio.

1. Edad. La escuela agrupa a las personas según sus edades y ésto se funda en tres premisas con relación a lxs niñxs:

- les corresponde estar en la escuela.
- aprenden en la escuela.
- puede enseñárseles solamente en la escuela.

Illich pone seriamente ésto en duda.

Si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la "niñez" dejaría de fabricarse. "La disyunción actual entre una sociedad adulta que pretende ser humanitaria y un ambiente escolar que remeda la realidad no puede seguir manteniéndose" (illich, 1985).

2. Profesores y alumnos. Por definición, los niños son alumnos. El medio-ambiente escolar crea un mercado para lxs profesorxs. La escuela es una institución basada en el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y se acepta culturalmente ese axioma pese a las pruebas en su contra.

3. Asistencia a jornada completa. El profesor, para que pueda enseñar debe ejercer su rol en un recinto "sagrado". La Escuela, por su naturaleza misma, tiende a reclamar la totalidad del tiempo y las energías de sus participantes mientras funciona como tal.

El cuestionamiento de Illich hacia lxs docentes, se refiere luego a las pretensiones de su rol y autoridad a través de tres papeles:

- El profesor como custodio.
- El profesor como moralista.
- El profesor como terapeuta.

El planteamiento de nuevas instituciones educacionales no debe iniciarse con la pregunta: "¿Qué debería aprender alguien?", sino con la siguiente: "¿Con qué tipos de cosas y personas podrían querer ponerse en contacto lxs que buscan aprender a fin de aprender?".

Para ese "ponerse en contacto", Illich plantea cuatro tipos de "redes de intercambio".

No voy a detenerme en ellas, pero todas hoy existen y son utilizadas masivamente en el mundo a partir de Internet, la conectividad digital y las plataformas de videos.

No obstante, todavía no se plantea una organización de toda la interconectividad ya existente como alternativa de la escolarización, sino como apenas una herramienta más en la búsqueda de información para las prácticas y actividades tradicionales de la Escuela.

Desde mi observación, no se ha tomado dimensión aún de las posibilidades educativas, en el orden de la emancipación, que contienen las redes digitales de conectividad.

Tal vez la reciente pandemia mundial que obligó a digitalizar y virtualizar las clases, permita hacer visibles las variables de replanteo de base que merece toda la educación formal.

Por ahora soy pesimista, porque todo comentario por parte de lxs docentes se refiere al padecimiento y la necesidad de "volver al aula y el patio".

En este punto quiero citar a Ivan Illich cuando afirma que el Hombre ha desarrollado la frustradora capacidad de pedir cualquier cosa porque no puede visualizar nada que una institución no pudiera hacer por él. Rodeado por herramientas todopoderosas, el Hombre queda reducido a ser instrumento de sus instrumentos.

Para repensarnos.

Socioculturalizando la Escuela

Si el camino hacia una educación emancipadora no es desescolarizar a la sociedad, será el momento de socioculturalizar la institución escolar.

Si la cultura se organiza como compartimentos estancos en una sociedad que concentra compulsivamente, la Escuela, como uno de esos compartimentos tradicionales y fieles al afuera, bien podría romper o abrir -simbólicamente- las paredes del estanco para que la cultura circule y sea descubierta, explorada, generada, moldeada, deformada, confrontada, movida, jugada, degustada, cuestionada, pintada, esculpida, calculada, sembrada, cosechada, danzada, investigada...POR LXS NIÑXS desde un encuentro INICIAL DE IGUALDAD, con oportunidades abiertas y democráticas de abordaje, sin encierros virtuales, sin UNI-FORMAS de aprehender los saberes, donde el encuentro niñxs-docentes se practique desde la emancipación de ambos.

Por decirlo de alguna manera, esta “Escuela de compartimentos abiertos” no solo permite la circulación y aprehensión de saberes, sino que podría revertir el flujo de mandatos por funcionar, ahora, de regidora ejemplificadora del afuera y generadora para el afuera. Quien se escolariza en una escuela abierta, será alguien propensx a salir a abrir compartimentos estancos fuera de la misma.

Me parece apropiada la imagen que acabo de describir: la de una caja con varias puertas abiertas o con paredes que caen para que entren y salgan -y mientras circulen- como ocurre con el viento si abrimos ventanas opuestas en los ambientes: imaginemos que, además, se nos permitiese tomar al viento lúdicamente, desde el **derecho a jugar**, mientras el aire entra y sale.

¿Cómo recibe a esa cultura circulante un diseño curricular? ¿Cómo la recibe una planificación? ¿Qué tiempo de vida tendría un contenido? ¿Cómo se recorta un contenido circulante? ¿Qué ocurre con la agenda semanal de asignaturas? ¿Cómo se evalúa a lxs niñxs? ¿Se puede seguir evaluando? ¿Para qué? ¿Para quién?

Retomando el capítulo de la sociedad de los compartimentos estancos, podemos ahora visualizar mejor el caso del niño que sacó el tema de la raíz cuadrada en la escuela de fútbol o el caso de lxs niñxs que encuentran conductas motrices alternativas en los juegos y elementos de las plazas. No existen aquí “muros de secuestro”, se rompen virtualmente los “lugares de encierro”.

En una Escuela socioculturalizada que “rompe” de funcionar como compartimento estanco, no solo la institución le abre las puertas y ventanas a los saberes culturales: un aula le abre las puertas a las otras aulas, una asignatura le abre las puertas a otras asignaturas, lxs docentes abren las puertas de sus prácticas a las prácticas de otrxs docentes. Los diseños curriculares son apenas guías abiertas, que funcionan más como repaso de listas de temáticas enriquecedoras y como diario o bitácora de los emergentes. Las planificaciones hacen las veces de “libretas de bolsillo de los autores y escritores” que saben observar y van conociendo cada vez mejor a “sus personajes”: lxs niñxs-sujetos

En una Escuela socioculturalizada, no se toma como triunfo estudiantil el rebelarse y parar la reforma educativa -que implica “apoyar” la vigencia de algo que debería haber cambiado o haberse extinguido hace rato-, sino que se hace regente y agente de cambio, desde adentro hacia afuera de la mismísima Educación.

En la Escuela socioculturalizada, el juego es sagrado, la exploración es sagrada y la libertad es sagrada (¡!)

En la Escuela socioculturalizada, lxs docentes observan a lxs niños, luego establecen focos de exploración, arman cuestionarios y salen a campo a establecer conversaciones con ellxs. Interpelan. En esta parte decimos que se cumple una función de **“periodistas”**: lxs maestrxs y profesorxs rescatan información.

De esas conversaciones salen respuestas a las cuales luego investigan, van a los territorios que mencionaron lxs niñxs, ven lo que dijeron mirar, conocen a quiénes siguen, qué leen, qué miran en televisión, cuáles son los retos de las redes sociales que realizan, etc. Aquí decimos que se ejerce el rol de **“detectives”**.

Resta un rol aún, una vez hecho lo anterior: el de **“antropólogos”**. Esto es: interpretan lo rescatado en los otros dos roles para sacar conclusiones, cambiar las acciones y establecer nuevos focos de exploración o la posibilidad de profundizar en alguno retomando el camino de los tres roles.

Una Escuela socioculturalizada está “diluida” -y no encarcelada / encastrada- en la sociedad y cultura en la cual genera un espacio especial aprehensivo de los saberes que circulan por ella.

La Educación Física en una sociedad desescolarizada

Para conceptualizar, primero recurriré a la realidad:

Caso 1

Dora es una maestra de tercer grado de primaria. En el pizarrón escribe, grande, arriba: “*Martes 14 de marzo de 1957*”. Acababa de escribir lo mismo en su cuaderno de planificación. Sin considerar el tamaño, la oración del pizarrón es un calco, una réplica de la escrita en su cuaderno, quince veces menor. En una utilizó las articulaciones todas de su miembro superior. En la otra, solo las de la mano y con apoyo en la almohadilla de su palma. Dora jamás practicó deporte ni tuvo Educación Física durante su escolaridad.

Caso 2

Joaquín tiene 4 años y una bicicleta plegable. Su papá nunca quiso ponerle rueditas laterales de sostén, aún cuando Joaquín no podía mantener el equilibrio. Él prefirió correr siempre al lado de su hijo, tomando el asiento por detrás. Hoy lo soltó y Joaquín, con esa felicidad que regala la emoción de superar un miedo, siguió solo hasta la esquina, sin su papá, sin Educación Física, sin un esquema regidor sistematizado ni metodológico.

Repasemos la génesis de la corporeidad y la motricidad.

Desde que el primate se convierte en homínido, se dimensiona en su **corporeidad**; esto es: construye una presencia efectiva en un espacio de la historia, construida en la ontogénesis con proyecto de trascendencia. Y ésta no es solo biológica sino social, perceptiva, subjetiva. La corporeidad nace de su participación en el mundo.

Y el *modo de ser* de esta corporeidad, como intencionalidad operante, constituye su **motricidad**: la personalización del accionar práxico.

Y cada individuo fabrica su **imagen corporal** a través de su relación con los otros y su **esquema corporal** por el conjunto de vivencias, internas y externas a lo largo y en cada etapa de su vida. Esto será así desde la adquisición misma de la conciencia, desde la adquisición de un *yo*, en adelante. **Con o sin Educación Física.**

¿Hay Educación Física si no hay Escuela? ¿Debería haber Educación Física aún en una hipotética sociedad desescolarizada? ¿Qué garantiza la Educación Física a un individuo inserto en una sociedad? ¿Cómo circularían los saberes culturales corporales sin la existencia de la Escuela? ¿Se podría construir “redes de intercambio” de conductas motrices en una sociedad desescolarizada?

Me parece de vital importancia hacerse estas preguntas aún para retomar los esquemas en vigencia. Las respuestas reforzarían algunas acciones actuales validando sus fundamentos o invitarían a replantearnos algunos cambios profundos, tal vez paradigmáticos.

Durante el confinamiento por pandemia (2020), la Escuela quebró sus esquemas fundamentales al tener que mutar y mudar la clase a la virtualidad. Entiendo -y propongo- que queda un exhaustivo trabajo de investigación por hacer al respecto, ya que fue el “simulacro” ideal, con sus fortalezas y debilidades, que expuso muchas variables de la Educación cuando **el compartimento estanco “Escuela” se desarma.**

Nos apoyamos en el concepto de que la Educación Física es una práctica pedagógica que, en el ámbito escolar, tematiza las formas de actividades expresivas corporales como: juego, deporte, danza, gimnasia, formas que configuran un área de conocimiento que podemos llamar cultura

corporal (Colectivo de autores, 1992). Pero...¿qué ocurre si el ámbito escolar desaparece tal como hoy lo conocemos?

Partimos de aceptar que un contenido es un “contenido educativo” si la persona, con ese contenido aprehendido, logra modificar algo de su cotidianeidad o de su contexto (Rivera, 2020). Pero hace falta reconsiderar y recortar este concepto de **contenido** cuando la clase desaparece como tal o se reconfigura en intercambios en una sociedad sin Escuela.

Carecería de validez alguna lo que pudiera yo aventurar o proponer como alternativa a una Educación Física sin Escuela. Pero el solo hecho de considerar esa simulación para hacernos preguntas, ha de ser un experimento teórico de validación -o de invalidación- de afirmaciones actuales en cuanto a nuestra práctica.

La Educación Física en una escuela socioculturalizada

Cursé mi escolaridad en nivel primario en la década de los años '60. Dentro de la currícula de Educación Física figuraba el enseñar a lxs alumnxs a marchar, con todas técnicas y órdenes de mando militar. Y así dedicamos tiempo a ésta práctica en el patio, repitiendo “hasta que nos saliera bien”.

(Destaco también cuán fuera del diseño curricular se movía a menudo nuestro profesor de Educación Física para proponer actividades muy del enfoque moderno, alternativo y transgresoras para la época).

En el enfoque actual de la Escuela socioculturalizada, defino el rol de lxs docentes en Educación Física como **garantizadores de experiencias y vivencias motrices; como administradores de exploraciones desde la conducta motriz, que permitan a lxs niñxs ser atravesadxs por los saberes culturales corporales, como así también, ser generadorxs de saberes.**

Para esto, el tiempo en la Escuela ha de dejar de ser un “tiempo de obligaciones” pautadas, para comenzar a ser tomado como “tiempo libre”.

Masschelein y Simons (2014), retoman la idea de la scholé griega, y plantean que si hay algo que la escuela ofrece es “tiempo libre” para así transformar los conocimientos y destrezas en bienes comunes, por el hecho de reunir a lxs jóvenes en torno a “algo” en común. Desde esta mirada, la intervención de la escuela se puede describir como la democratización del tiempo libre.

Es por esto que proponer re-enlazar la escuela al orden familiar o con una preparación para el mercado laboral, es una forma de domesticación: un intento de convertir ese tiempo libre, en tiempo productivo (Southwell, 2019).

Se han formulado un conjunto de competencias que lxs alumnos deberían tener derecho a desarrollar (González & Fraga, 2009). Si decidimos que el tiempo es “libre” y no productivo, eludiendo así cualquier camino que se parezca a la domesticación, haremos que estas competencias circulen libremente y no de manera impuesta en las clases (encuentros) de Educación Física. En todo caso, un diario de bitácora nos irá orientando para abrir el abanico de posibilidades y competencias, para que todo el gran ciclo de toda la escolaridad (y ya no el grado, ya no el ciclo lectivo, ya no la clase) transite enriqueciendo en variedad sin encasillamientos.

¿Qué competencias circularán?

Las prácticas corporales libres y espontáneas; las prácticas corporales sistematizadas; todas éstas como prácticas individuales o sociales y grupales; la generación, creación y amplificación de nuevas prácticas; el uso de las mismas para fomentar redes de socialización y acciones recreativas; las que conecten con la naturaleza y la modificación del medio ambiente; las que expresen ideas por lenguaje corporal con intenciones de comunicación y emoción artística; las que permitan comprender y conectar con otras culturas, presentes o pasadas; las que preserven la memoria cultural; las que promocionen las actividades de ocio como un derecho ciudadano;

Desde esa circulación se generará y abordará los emergentes de diversidad, pluralidad, estándares de belleza y estética corporal, etc.

Ahora: si la Educación Física es una práctica pedagógica...¿como asume los **contenidos**?

Para meternos en el tema, quiero retomar mi mirada de cuidado sobre las ficciones que provoca clasificar. En estos tiempos estamos intentando redefinir viejos recortes que perviven en la actividad. Redefinimos, reconsideramos, pero los taxones y títulos de la clasificación siguen siendo los mismos. Y esto puede ser una atadura desde y hacia la rotura de paradigmas.

Así, seguimos hablando de diseño curricular, planificación, plan de enseñanza, clase y contenidos, forzando a mirarlos de otra manera, actualizados a un enfoque sociocultural de la Educación Física. Pero...¿es suficiente? El mantener la clasificación tradicional de esos conceptos...¿no funcionará acaso como trampa o corset que impide ir hacia el cambio profundo del paradigma educativo enfocado en un orden emancipado e igualitario de origen?

Para meternos en el tema “contenidos”, invito a hacernos unas preguntas:
¿Por qué contenidos? ¿Qué contenidos se enseñan en las escuelas? ¿Los contenidos son saberes? ¿Los saberes son conocimientos?

Los contenidos son saberes; son recortes de prácticas –en nuestro caso corporales– y, si bien pueden figurar en una currícula o en un libro de texto, en ese caso no serían contenidos, sino la descripción o la interpretación de una práctica. Entendemos por prácticas no solo lo que las personas hacen, sino también un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran (Rodríguez y Fernández Vaz, 2019).

Si las prácticas abarcan todo eso integrado y un recorte de ese todo delimita un saber-contenido, ya podemos empezar a suponer que no se deberían enunciar con tanta ligereza. Es más -según entiendo a estos autores-: los intentos de describirlos en las currículas y los textos, los destruye. Aquí se rompe -de manera bienvenida- un compartimento estanco. Y comulgo con este nuevo enfoque.

La Escuela aborda saberes que no pueden ser expresados por el lenguaje. Es una afirmación no menos que revolucionaria. El contenido, como recorte cultural, es puesto a disposición en cada particular.

Tal vez haya que dejar de pensar la clase como contenidos (¡!)

Pensar “la clase” por contenidos es no pensar la clase como un encuentro de personas, no van niños y adolescentes a aprender contenidos específicos. Van personas a vivenciar y experimentar posibilidades de acercarse a saberes de la cultura corporal que circulan en un ámbito social público denominado Educación Física. ¿Por qué los docentes deben especificar los contenidos que determinen la identidad corporal de las personas?. (Gómez Smyth; 2020:9)

Si bien he planteado desescolarizar la sociedad y he dado ejemplos como casos donde se aprende conductas y destrezas motoras fuera del sistema educativo formal, no por ello niego la frontera entre lo natural y lo cultural.

Por estar todos nosotros inmersos en una cultura, nos impregna una ideología. Y, dentro de ésta, la política. Dejar librado “a la naturaleza” los aprendizajes y circulación de saberes culturales, habilitaría abuso y manipulación por parte de determinados poderes sociales.

El retorno a la Naturaleza plantea la cuestión del origen y niega la política. Todos los totalitarismos usan el argumento de la naturaleza para cuestionar la idea de los otros. La naturaleza es el otro de la cultura. Así como el niño es el otro de la razón. El niño es alguien que todavía no es. (Fernández Vaz, 2014:54)

Intentemos ubicar a la Educación Física en su status actual como práctica educativa relativamente moderna. Para ello nos valdremos de Pierre Bourdieu y su Teoría del Campo.

El campo es un espacio estructurado de posiciones o puestos cuyas propiedades dependen de su posición. Un campo se define por aquello que está en juego entre sus integrantes o posiciones. Para que haya un campo es necesario que haya algo en juego y que la gente dispuesta a jugar esté

dotada de un hábitus (oficio, cúmulo de técnicas, conjunto de creencias).

En este juego dentro del campo educativo, los profesores dotados del hábitus de la Educación Física, compartimos hábitus con diversos sectores, compitiendo con el capital que es la propia práctica pedagógica.

¿Por qué aparece el deporte con tanta presencia en la práctica de Educación Física?

Elías tiene una explicación para esto, aduciendo que el deporte hace a la distinción y control de la clase hegemónica y a la vez es utilizado como política de estado.

¿Por qué la Educación Física tiene que contemplar el deporte? ¿Responde a la presión social?

La práctica deportiva cómo técnicas de rendimiento y escenarios de competencia donde hay ganadorxs y perdedorxs, rompe con esa libertad de orden emancipador para que circulen saberes en los rotos compartimentos estancos.

Propongo detenernos a reflexionar si no se podría acaso separar como rama específica independiente y autónoma. Cada una con sus profesoradoxs que pudieran contar con más herramientas desde la pedagogía y desde una postura crítica de la actividad deportiva, en su dimensión antropológica. Esto es, **separarse**: Educación Física y Deportes. Pero ninguna como rama menor, sino ambas con sus ciencias de apoyo tomadas en profundidad.

Tal vez así, en las escuelas tengan cabida ambos por separado (no quita que pudieran realizar tareas y actividades integradas). Esto lo llevo a cruces de saberes con otras asignaturas y con la misma importancia.

Así, la escolaridad habría de tener su profesor/ra de Educación Física y su profesor/ra de Deportes. Y estxs últimxs abarcarían el deporte escolar y recreativo, pues para eso fue preparadx como formador/ra. O directamente el Deporte podría quedar reservado para el Club, llevado a cabo por los profesores de Deporte.

No por ello desestimo y rechazo que el deporte circule como saber corporal cultural en la práctica de la Educación Física. Lo ha de hacer: es cultura. Pero nunca como técnicas de peso para un rendimiento evaluable.

¿Podemos animarnos a pensar un nuevo deporte donde se logren tal vez juegos en equipos donde se den (Parlebas) las causales de comunicación y contracomunicación motriz y donde se den interacciones de cooperación y oposición motriz, pero **sin ser medio para o base hacia?**

¿Nos atrevemos a crear deportes inexistentes como lugares de circulación de otros saberes corporales y sus emergentes?

Entre las corrientes actuales en Educación Física, comulgo con la **praxiología motriz** de Parlebas en la que concibe el cuerpo que piensa, siente y actúa. En mis palabras, contempla al/la **individuo pensante, perceptivo y activo en su corporeidad y motricidad**.

Así Parlebas toma al sujeto como ser **psico-socio-motriz** y a la educación física como parte de la ciencia de la **praxiología motriz**.

Y entre los modelos pedagógicos, sigo a los **Constructivistas y Socio-críticos**, donde el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de significados; donde la enseñanza se subordina al aprendizaje; donde aprender supone modificar y enriquecer esquemas de pensamiento.

Según los *pasajes de agencia*, en síntesis, **somos** los que somos por las experiencias que hemos tenido. Entonces **hacer** es experiencia que hará al **ser** o fabricará lo que somos.

Dirigir limita experiencias, recorta, condiciona y cercena al ser.

¿Qué se aprende? ¿Qué es aprender? ¿Qué es enseñar? ¿Qué es enseñar y aprender en Educación Física?

¿La situación-problema ha de ser dirigida? ¿Ha de ser dejada a la imaginación y creatividad del alumno? ¿Cuándo sí? ¿Cuándo no? ¿No la estoy “dirigiendo” acaso cuando la marco en un horario, un lugar y en objetos -compartimento estanco concentrado- por más que no dé consigna alguna? ¿Tiene que ser la Educación Física encarada en presencia del adulto?

Una Educación Física ha de tener en cuenta estos condicionamientos y las situaciones sociales cambiantes. Ha de tener en cuenta que el que aprende es el alumno y la tarea del docente es crear las condiciones, sin condicionar la acción. Ha de considerar que la dimensión es humana en una mirada temporal para concebir los orígenes pero atemporal con relación a fijar alcances delimitados o específicos a futuro. Ha de favorecer la adquisición de praxis suficientes para alcanzar el mayor grado de autonomía y libertad que propone el orden emancipador de concebir una igualdad de partida y no de meta.

Propongo una Escuela alternativa. Propongo la siguiente mirada en la práctica de la Educación Física:

- La Escuela como ámbito estimulador hacia una Educación Física no conductista.
- Espacios grandes, elementos en el patio en los recreos. El recreo como espacio para la Educación Física.
- Vestimenta de los alumnos (no uni-forme) que permita libertad de movimiento, todos los días, todo tiempo de permanencia en la Escuela.
- El/la profesor/ra de Educación Física acompañando, mirando, estimulando o valorando eventualmente logros con la palabra.
- El plantel de docentes -todxs- de cada Escuela, preparado para acompañar en ésto; aún participando **junto-a** lxs niñxs.
- Elementos de los deportes adaptados recreativamente para el libre uso en el patio.
- El patio como lugar de aprendizaje de otras áreas o materias a través de la acción motriz trabajando en Investigación-Acción, maestrx-profesor/ra. Y también el aula.
- Movitransfer o Remotion como un método de “lectura” personal y grupal de la conducta motriz.
- El/la profesor/ra de Educación Física (o el equipo de profesorxs) ha de ser **de una** Escuela o Institución, todo el día cada día.
- El aula como lugar para la Educación Física. La Escuela toda como ámbito del juego por el movimiento, que garantice el derecho fundamental de lxs niñxs a jugar.
- Lxs docentes con cambios profundos de concepción de la Educación como para no sectorizar en tiempo y espacio los “momentos de aprender áreas” (abrir en todos los sentidos los compartimentos estancos y lo concentrado-compulsivo en las situaciones de aprendizaje).
- Promulgar y propender el uso de la conducta motriz como lenguaje, para la expresión y para la “lectura” de la corporeidad y la motricidad.
- Eliminar lo compulsivo-concentrado de la Educación en general para incorporar lo expansivo-distribuido, en tiempo y espacios. La clase repartida informalmente durante todo el día, la semana, el mes.
- No reproducir ni referenciar como meta lo cultural-establecido. Ni el deporte, ni la danza, ni la gimnasia.
- Realizar salidas a entornos naturales con la misma concepción de libertad de acción por

- parte de los alumnos, ahora también con una mirada ecológica y ambientalista.
- Armado regular de talleres de creatividad para la acción motriz, en lo que hace a propuestas por parte de los docentes de todas las áreas, como a la creación de objetos y elementos para el juego.
 - Llevar un diario de bitácoras y no una planificación de clases.
 - Anclarse en la ideología y no en los contenidos: “para qué voy” y no “a qué voy” a la clase-encuentro.

Todo lo enumerado, encarado con el orden emancipador, es decir, abordado desde una igualdad de ignorancias y orientado por el vínculo doble -desigual pero recíproco- de inteligencias y voluntades: **la mismísima escena educativa.**

Para cerrar este ensayo, elijo citar a un profesor -pensador- de Educación Física, que ya invitaba a un nuevo enfoque con cambios fundamentales el año que yo estaba naciendo:

“Una nueva pedagogía ha de imponerse en Educación Física. La misma se ha de basar en los centros de interés ligados con los impulsos lúdicos y la intelectualidad reflexiva, ya que lxs jóvenes prefieren actuar a dejarse conducir” (Amavet, 1957).

Referencias Bibliográficas

- Álvarez M. y Rivera S. (2020). *Congreso Internacional de Educación Física de Alte. Brown: "Los caminos de la Educación Física en el Siglo XXI"*.
- Amavet A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la educación física*. Universidad Nacional de La Plata.
- Chevallard I. (1997). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- De Surco S. (2011). *Ivan Illich: Medios de la Educación*. Bolg "Propuestas Educativas" ©.
- Foucault M. (1975). *Vigilar y Castigar*. © 1975, Gallimard © 1976, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Foerster H. (1994). *Disfunciones de segundo orden*. "Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad", Editorial Paidós – Ibérica.
- Fromm E. (1991). *La patología de la normalidad*. Editorial Paidós – Ibérica.
- Gómez Smyth L. (2020). *La planificación desde un enfoque sociocultural para la Educación Física Escolar* (manuscrito no publicado). UNPAZ/IESCODE – UFLO.
- González F. J. (2019). *Educación Física y Currículo*. Universidad Regional del Estado de Río Grande del Sur (Brasil).
- Illich I. (1985). *La Sociedad Desescolarizada*. Editorial Barral.
- Illich I. (1971). *Y después de la escuela, qué?*. "Perennial Library", Harper & Row, Publishers.
- Lagardera, F. y Masciano, A. (2014). *Un rayo de luz en el lado oculto de la Educación Física*. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.
- Rodríguez N. y Fernández Vaz A. (2016). *CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA: CONCEPTUALIZACIONES, CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA, PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN*. Didaskomai, Montevideo, nº 7.
- Sadovsky P. (2019). *La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones*. "Bitácoras de la Innovación Pedagógica". Colección Redes de Tinta. Diálogos pedagógicos.
- Saenz Bresciani R. (2009). *El concepto de control de Michale Foucault y los No lugares de Marc Augé*. Creación y Producción en Diseño y Comunicación Nº 25, Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.
- Southwell M. (2019). *Emancipación intelectual y afirmación de igualdad: la intervención conceptual de Jacques Rancière*. "Bitácoras de la Innovación Pedagógica". Colección Redes de Tinta. Diálogos pedagógicos.