

EL LUGAR DE LA TEORÍA EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA POSIBILIDAD PARA LA INTERDISCIPLINA

José Ramiro Ortega Pérez
Sara Esther Castillo Ortega
Juan Pablo Sánchez Domínguez*



No es infrecuente escuchar, inclusive por voces autorizadas, la afirmación que sostiene que “la educación física es una disciplina eminentemente práctica” y, por ende, el trabajo a realizar en torno a la teoría ocupa u ocupará un lugar secundario e, inclusive, en algunos casos puede decirse que se considera como accesorio.

Si se tratara simplemente de una enseñanza dirigida hacia la implementación de un determinado número de habilidades y, por otra parte, el destinatario fuera un sujeto abstraído de un contexto determinado y de circunstancias particulares, quizá no habría problema alguno. No obstante, nuestra inclusión como formadores de formadores no deja lugar a dudas de que el problema es más complejo y de que la relación teoría-práctica es compleja y multidireccional.

La pedagoga brasileña María Souza de Lopes (1994), al respecto, señala que hay que romper con la peligrosa concepción de que “... la educación física es un torno que moldea seres humanos...” y que todo consiste en dictar una instrucción para ejecutarlo en lo inmediato.

O como señalaría Edgar Morín: “Sin esta potencialidad –refiriéndose a la teoría-, los alumnos buscarán aplicar la información de manera mecánica y automática, volviéndose incapaces de hacer frente a situaciones nuevas o inesperadas; en pocas palabras, impidiendo el ejercicio de la creatividad y la productividad.”

Cada instrucción, cada forma de ordenamiento, e incluso las observaciones más sencillas e inmediatas, se encuentran inscritas en lógicas diversas y conllevan múltiples determinaciones.

La crisis del inmediatismo

En el panorama intelectual contemporáneo, las ciencias del hombre y del signo (J. C. Milner, 2002) han sido capaces de poner en entredicho la inmediatez de lo cotidiano mediante la revitalización de los discursos antiautoritarios y la puesta en juego de referentes ligados al post-estructuralismo, la lingüística, el psicoanálisis y propuestas teórico-políticas post-marxistas.

En esa dirección, una parte de educadores latinoamericanos y europeos han comenzado por realizar diversas interrogaciones y por cuestionar el tipo de relaciones de poder implícitas en sus prácticas educativas. En ese contexto se han planteado las siguientes preguntas: ¿Cómo poder pasar de lo cotidiano de la actividad física a un replanteamiento de las prácticas mismas? ¿Cómo reincorporar lo desapercibido, no dejarlo en pura exterioridad ni trivializar las prácticas por todo lo que deviene de ellas y traen implícito en su ejecución?

En sus propios intentos de respuesta, destacan planteamientos como los del profesor de educación física Guillermo Galantini (2000), quien señala que: bajo el discurso que se forma en la dinámica docente-alumno, opera un lenguaje simbólico que direcciona las prácticas hacia el mantenimiento de determinadas relaciones de poder. Relaciones que por su propia naturaleza no solamente excluyen a los actores de una reflexión crítica de sus propios fundamentos, sino que, fundamentalmente, los colocan en una situación de indiferencia y de reproducción acrítica de los discursos sociales dominantes. Autores como B. Bernstein (1994), señalan que no obstante el pragmatismo consagra el mantenimiento de las relaciones de poder, se propaga una especie de transmisión informal, a la que él denomina como “frases célebres”.

En las llamadas frases célebres que surgen del docente que instruye al alumno, se observa un discurso manifiesto que es susceptible de recibir forma pedagógica, y a modo de apotegmas que consagran verdaderas versiones del quehacer cotidiano y del conocimiento.

Entre ellas, Bernstein ejemplifica algunas por parte de docentes y alumnos, en las cuales se plantea la lógica en torno al hecho de que, posterior a emitir una orden no existe una reflexión sobre ese lenguaje simbólico que implícitamente existe en ella, pareciera ser que con sólo decir una instrucción y ejecutarla ya se hizo todo y no hay más que decir.

Podría decirse que aquello que subyace a una instrucción siendo lo esencial que lo sostiene y lo más relevante por identificar y transmitir, se convierte en lo accesorio dentro del discurso pedagógico que anula completamente lo fundamental de su configuración, es decir, aquello que mediante una instrucción permanece latente en términos de relaciones de poder y de grupos sociales, la toma de conciencia por parte de los alumnos y posteriores regulaciones sociales, lo que indudablemente imposibilita dimensionar la amplitud de las diversas esferas que se interrelacionan en el campo de la educación física más allá de la obviedad biológica y sus relaciones de socialización.

Una construcción racional

Existe, entonces, un cierto número de problemáticas necesarias de plantear y reconstruir para realizar el pasaje del quehacer reproductivo a un quehacer propiamente creativo. Se trata de superar discursos que presentan las actividades y circunstancias externas como “hechos naturales” que procuran bloquear las posibilidades de aparición de otros discursos que tengan capacidad de cuestionamiento. De ese modo será posible hacer aparecer los elementos estructurales a partir de los cuales se identifiquen las bases o cimientos sobre los que se puedan construir principios claros y fundamentos sólidos para fincar prácticas capaces de enfrentar los retos de un mundo cambiante.

En este último sentido, consideramos que existen tres aspectos necesarios de ser revalorados y que hacen vigente el intento por construir aproximaciones más racionales a las prácticas educativas y por generar espacios de reflexión de lo acontecido. Ellos son: a) la autoridad, b) el cuerpo y c) la subjetividad.

A) La autoridad

Desde los años 70 del siglo pasado, Jacques Lacan señalaba que la declinación del imago paterno traería como resultado la crisis de los modelos tradicionales de autoridad y, como hemos tenido oportunidad de observar, de lo que los filósofos han dado en llamar los “grandes” relatos.

Tanto en la economía como en la política y evidentemente en la cultura, puede apreciarse la progresiva separación de las tradiciones con la actualidad y el modo como los sustentos y representantes del viejo orden pierden legitimidad. Desde el presidencialismo hasta las burocracias institucionales, los modelos patriarcales, la legitimidad de la autoridad, son sustituidos por dudosas “certificaciones” de carácter técnico-instrumental.

El modelo de familia se modifica y los fenómenos observados por grandes grupos de analistas europeos y latinoamericanos, señalados como la “infantilización del adulto” y la “adultización del niño”, ponen en tela de juicio no sólo el modo endeble en que se ejerce la toma cotidiana de decisiones, sino también, el modo como prolifera la consulta con especialistas y se deterioran las condiciones reales del ejercicio de la autoridad paterna. En este contexto, los individuos tienen dificultad no sólo para respetar las reglas sino para asentar los procesos de construcción o adquisición de conocimientos o habilidades en modelos de autoridad bien cimentados y consistentes. Educar se torna complicado ante sujetos que no sólo tienen dificultades para obedecer sino también para esforzarse o simplemente concentrarse ante una actividad que presente algún grado de “resistencia” o dificultad. ¿Estarán, pues, instrumentados, los modernos educadores ante este tipo de individuos contemporáneos?. Lo cierto es que es necesario reflexionar acerca del tipo de autoridad, es necesario construir en contextos donde democracia y ausencia de límites aparecen como indiferenciables.

B) El cuerpo

Más allá del biologisismo es necesario admitir que en el sujeto humano la construcción de lo corporal es más un punto de llegada que un punto de partida. En el proceso es factible diferenciar, al menos, cuatro momentos constitutivos: 1) el acceso, recepción y construcción psico-social del cuerpo; 2) la dinámica imaginaria en el estadio del espejo; 3) la resolución simbólica de la diferencia y declaración de la sexualidad; y 4) la llamada metamorfosis de la pubertad.

Estos cuatro momentos o tiempos se traducen en diacronía, en orden de adquisiciones, limitantes, formas de resolución y también en dificultades. A menudo las categorías relacionadas tanto al esquema como a la imagen corporal resultan un indicador interesante de la complejidad de esta dinámica y dan una idea clara acerca de los resultados de esa compleja interacción.

Entender la construcción de lo corporal, así como su inserción en lo concreto del juego, sus características y necesidades de resolución, así como los mecanismos de producción de lo placentero, lo displacentero y lo puramente diferenciable y repetido en el acto de jugar, conforman las reglas mínimas de comprensión para emprender un acto educativo.

C) La subjetividad

Cuando la subjetividad se desarraiga de sus fundamentos sociales e individuales se realiza una de las peores formas de abstracción del fenómeno humano. Aquella que permite la construcción de un sujeto pedagógico imaginario y abstracto, cobijado, por demás por una lógica puramente pragmática. La subjetividad se pierde, volcándose en un doble movimiento que oscila entre la descripción inmediata del evento y un mundo consciente arrojado hacia la imagen, hacia el instante de captación de la misma. ¿Qué se elimina mediante este procedimiento? La compleja estructura del mundo simbólico del hombre y su anclaje en la particularidad psíquica, por demás indeterminada e irreducible.

El procedimiento, no obstante, no puede considerarse como una inercia

de carácter únicamente intelectual ni políticamente neutral.

Autores como Slavoj Žižek (2004) y Ernesto Laclau (2004), señalan que la subjetividad humana estorba en este mundo direccionado hacia el pensamiento único, como representación imperante del pensamiento neoliberal. La subjetividad como diferencia, como identidad, como memoria histórica y como arraigo a las propias raíces, estorba en el mundo moderno porque se presenta como un obstáculo insalvable para los afanes de la homogeneización globalizadora.

Esta última intenta borrar las diferencias a nivel planetario, destruir las culturas extrañas, no occidentalizadas. Se trata de hacer rasero las formas simbólicas que dan identidad y sentido de pertenencia a los ciudadanos.

Para contrarrestar y eliminar la subjetividad singular se propone una lógica de intercambios en la cual todo da igual, el objetivo inmediato es satisfacerse sin pasar por estorbos, demoras o frustraciones.

Una suerte de ampliación del principio de placer, como diría Sigmund Freud (1984), ¡satisfacción por la vía más corta! El principio de realidad, como demora de la satisfacción, como admisión de la necesidad de establecer un rodeo, creativo, vital, se empobrece.



A manera de cierre: Entre el decir y el hacer...

Evidentemente el tema es sumamente complejo como para pretender abordarlo en su completud en estos rubros, sin embargo, con esa pequeña intervención se intenta incluir aquellos aspectos relegados en las prácticas y recuperar la propiedad de construcción del campo donde están inmersas las prácticas físicas. Incluso con la incorporación de una reflexión crítica de las prácticas físicas se incluye la propuesta de realizar un análisis del propio sujeto al que se está formando, es decir, conocer como adquiere y construye conocimientos en torno a su disciplina.

Con seguridad su función posterior consistirá en formar a sujetos tan impredecibles como él mismo, y que no serán susceptibles de ser homologados bajo una visión naturalista de la realidad, sino que será necesario identificarlos bajo un riguroso análisis de aquellas complejas condiciones que escapan de lo biologicista del sujeto y que lo conforman como un ser integral, es decir, integradas en los aspectos histórico, cultural, psíquico y social.

Se trata, pues, de invitar a que en ese que-hacer físico se reconozcan dimensiones concretas que dan como resultado lógicas precisas y aspectos identificables, como la socialización de las reglas, ludicidad en la restricción, corporeidad y técnicas de movimientos referidas a: repetición de movimientos, postura y no sólo en referencia a una simplicidad de movimientos corporales.

Bibliografía

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid : Ed. Morata.
 Brach, V. (1996). *Aprendizaje social y educación física*. Buenos Aires: Ed. Velez Sarsfield.
 Fairclough, N. (1989). *Lenguaje y poder*. Madrid: Ed. Longman, 1989.
 Galantini, G. (2000). *El discurso en las críticas pedagógicas de Educación Física*. Revista digital- Buenos Aires. Año 5, no. 26.
 Laclau, E. (2004). *Política y límites de la modernidad*. En: Laclau, E. Et al. *Debates Políticos Contemporáneos*. México: Plaza y Valdés.
 Levin, E. (1995). *La clínica psicomotriz: el cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
 Souza, Lopes, M. (1994). *Acelerado, Marche!... para onde? Conversando sobre o corpo*. Brasil: Ed. Papirus.
 Žižek, S. (2004). *La identidad y sus vicisitudes: "la lógica de la esencia" de Hegel como una teoría de la ideología*. En: Laclau, E. Et al. *Debates Políticos Contemporáneos*. México: Plaza y Valdés.