

Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público

Pre-service teacher education: connecting a decolonial pedagogical work with the social, political and insurgent intervention from public space

*Alberto Moreno Doña, **Sergio Toro Arévalo, ***Fernando Gómez Gonzalvo

*Universidad de Valparaíso (Chile), **Universidad Austral de Chile (Chile) / Universidad de Santiago de Chile (Chile),

***Universidad San Jorge (España)

Resumen. No existe un único enfoque adecuado para establecer los criterios que han de definir la formación inicial de maestros(as). Ello debido a que cada orientación responde a unos intereses que se legitiman y a otros que se niegan. Existe una tendencia, cada vez mayor, a construir y normalizar un conocimiento técnico entre el alumnado universitario de los grados de magisterio. Siempre desde una lógica epistemológica eurocéntrica que se fundamenta en algunas evidencias científico-pedagógicas. Muchas regiones del planeta están adoptando este tipo de perspectivas como propias y, al mismo tiempo, negando otras formas de habitar la escuela y otros conocimientos que no poseen una base científica europea. De esta forma, se deslegitiman propuestas pedagógicas realizadas desde los márgenes, puesto que la lógica colonial europea deshumaniza a las personas que habitan estos espacios debido a las relaciones de poder existentes en el eje Norte-Sur. Por esto se reflexiona y analiza una lógica decolonial de la pedagogía de educación física que centre sus acciones en el buen vivir, en la exploración de la vida en sintonía con lo natural, en la reciprocidad con los otros seres vivos y en la transformación de los límites espaciotemporales de la formación de maestros(as) a través de la acción colectiva y desde un posicionamiento ético y político basado en la autogestión. Es por esto por lo que proponemos una práctica educativa transgresora de las normas educativas imperantes y que transita hacia un devenir educativo basado en los aprendizajes encarnados, situados y contextualizados para la formación de los futuros maestros(as) de educación física.

Palabras clave: decolonialidad del conocimiento, conocimiento encarnado, formación inicial de maestros(as), educación física, prácticas insurgentes.

Abstract. There is no single adequate approach for establishing the criteria that should define pre-service teacher education. This is due to the fact that each orientation answers to specific interests (legitimizing some of them while denying others). There is a currently growing tendency to construct and normalize technical knowledge among students who are becoming teachers, always from a Eurocentric epistemological logic based on scientific-pedagogical evidence. Many regions on the planet are adopting this approach as their own and, at the same time, they are denying other forms of experiencing School and knowledge without a European scientific basis. By doing so, they are discrediting pedagogical proposals presented from the margins, as the European colonial logic dehumanizes people living in these regions due to the existing power relations in the North-South axis. This is the reason why a decolonial pedagogical logic is reflected upon and analyzed in the field of physical education. This logic focuses on «living well», on exploring life in harmony with natural elements, on the reciprocity with other living beings, and on the transformation of the time-space limits for teachers' education via collective actions and from an ethical and political position based on self-management. That is why we propose an educational experience that transgresses the dominant educational rules and that travels towards an educational development based on incarnated learning, located and contextualized for the education of future PE teachers.

Key words: knowledge decoloniality, incarnated knowledge, initial education of teachers, physical education, insurgent practices.

Introducción

Los sistemas educativos responden a unos intereses sociales, profesionales, productivos y políticos concretos (Gimeno, 2005) que no son universales y que han ido cambiando a lo largo del tiempo para adaptarse a los requerimientos de los diversos colectivos. De esta forma, los sistemas de formación del profesorado de educación básica y media, que principalmente se materializan e imparten en las universidades, responden a estos mismos criterios, es decir, la formación del profesorado está influida por diversos agentes sociales que tienen, en la composición de este sistema, diversos intereses. Algunos de estos agentes no pertene-

cen al campo de lo educativo, sino que provienen de intereses económicos, políticos y geopolíticos. Por lo tanto, el sistema educativo y de formación de profesorado se convierte en un núcleo de tensiones de la que forman parte los intereses y relaciones de poder entre los agentes que influyen en él, de manera que se configura como un espacio líquido en constante conflicto (Martínez Bonafé, 2013).

La formación del profesorado está, en general, excesivamente centrada hacia la aplicación de materiales didácticos y contenidos prefijados por expertos que sirven para el desarrollo de competencias, habilidades o capacidades del profesorado en su futuro docente. Así, los aprendizajes que realiza el profesorado en formación se centran en la elaboración de planificaciones docentes focalizadas, casi en exclusiva, en la consecución de objetivos operativos que deben ser observables y medibles a través de pruebas de evaluación estandarizadas y objetivas propias de la pedagogía por obje-

tivos (Gimeno, 1982; Guarro, 2007). Este tipo de perspectiva técnica niega aquellos conocimientos no objetivables y medibles bajo la lógica europea y estadounidense (más adelante profundizaremos en el eurocentrismo como forma de geopolítica educativa, pero sirva ahora para posicionarnos en el marco epistemológico) como las artes, las emociones o la experiencia corporal entre otros. En la formación inicial del profesorado los contenidos que abordan la perspectiva emocional, la capacidad crítica, la espiritualidad, el disfrute de las experiencias corporales, la autogestión docente o la libertad tienen un carácter residual (Moreno, 2011) Esto llama la atención cuando estas áreas de experiencia humana son fundamentales para el desarrollo de los seres humanos.

La formación específica del profesorado se ha centrado, en las últimas décadas, en la exaltación de la innovación docente como práctica todopoderosa entre el profesorado, sobre todo en el contexto europeo. Este tipo de prácticas han tenido dos vías principales de evolución (Carbonell, 2012). Una de ellas se ha enfocado hacia la innovación docente centrada en el uso de tecnologías con un fin educativo, independientemente de la plataforma o el tipo de tecnología utilizada. La otra vía se ha desarrollado hacia la exploración de «nuevas» metodologías docentes. No obstante, ambos tipos de innovación se han enfocado bajo el paradigma técnico con el objetivo de conseguir la máxima eficiencia y eficacia. Es decir, se aplican criterios industriales y capitalistas a la formación del profesorado para que estos sean capaces de generar en el alumnado, y en ellos mismos, conocimiento más rápido y con mayor profundidad. La expansión de los sistemas educativos europeos y norteamericanos hacia otras regiones del mundo, que han entendido como propio este sistema a pesar de las diferencias socioculturales entre las diversas regiones del planeta, ha posibilitado que se estén generalizando este tipo de prácticas a pesar de que esto suponga la pérdida de autonomía y cultura educativa propia, lo que denominamos *'epistemicidios educativos'*.

La educación física (en adelante EF) escolar no ha sido una excepción a este devenir en la formación inicial del profesorado. Con notables excepciones, los contenidos que se desarrollan en las universidades en la formación del profesorado de EF están centrados en criterios productivos, es decir, se utiliza una perspectiva técnica fundamentada en el ejercicio físico y el deporte desde un punto de vista eficientista (Kirk, 2008). Los contenidos de esta área están dominados todavía por el deporte, que es una actividad predominantemente competitiva y basada en el logro, y por la perspectiva biomédica del movimiento, que obvia los aspectos emotivos del propio movimiento (Moreno & Poblete, 2015). Los contenidos de esta asignatura que tienen un fundamento emocional, expresivo, vivencial y no competitivo tienen un estatus inferior al resto de contenidos de la asignatura. Las actividades en el medio natural, la estética, el juego no competitivo, la expresión corporal o la danza son infravaloradas por el profesorado de EF puesto que chocan con las tradiciones e ideologías dominantes de la asignatura (Herrera, Hincapié & Moreno, 2018; Learreta, Sierra & Ruano, 2005). (;).

A pesar de que este es el panorama dominante, existen propuestas en la formación del profesorado de EF que se alejan de esta perspectiva técnica y ponen su foco de aten-

ción en la práctica y la acción educativa, fundamentada en los principios de procedimiento (Molina, Martínez-Baena & Gómez-Gonzalvo, 2018). En este sentido, estas propuestas basadas en la práctica contextualizada requieren que la formación del profesorado atienda a los propios intereses del profesorado y construya un saber intelectual, práctico y emotivo (Freire, 2012) que le permita desarrollar su labor docente como un profesional autónomo, reflexivo y en constante transformación (Densmore, 1990). Estos principios no pretenden ser universales, sino que dependen del contexto educativo donde se desarrollen y, es en él, donde debe buscarse su fundamentación. Es decir, la intervención educativa debe realizarse específicamente para un contexto y junto a las personas con las que se cohabita en estos espacios en la consecución de los postulados de la justicia social y la pedagogía crítica.

Atender a la justicia social y a la pedagogía crítica desde la formación del profesorado requiere poner en cuestión las prácticas pedagógicas que se realizan y se distribuyen como universales. Así, nos posicionamos desde una pedagogía crítica enfocada desde la Pedagogía decolonial y las relaciones de poder Norte-Sur que desarrollamos en los siguientes apartados.

Formación inicial de maestros(as) eurocéntrica y desconectada de las realidades latinoamericanas

«El punto no es llevar la teoría a la práctica, sino entender que la teoría entrega formas de un futuro que podría ser, y que en la práctica puede ir cambiando o puede encarnar lo que podría ser» (Butler, 2019)

En el comienzo de este trabajo hemos querido partir con unas palabras enunciadas por la filósofa Judith Butler, en su discurso en la Universidad de Chile en abril del presente año 2019, al ser investida como Doctora Honoris Causa por dicha institución chilena. Y lo hemos hecho porque pareciera que la teoría, en tiempos como los actuales, está siendo infravalorada por las instituciones de Educación Superior, más centradas en un hacer pedagógico que evidencie aprendizajes observables y/o en el desarrollo de competencias ligadas al hacer docente que en una profunda, calmada, sistemática y transformadora reflexión desde la que pensar, colectivamente, no sólo lo educativo como ámbito profesional, sino la complejidad de la vida desde las que construimos un quehacer educativo junto a los futuros maestros(as) con los que trabajamos.

Esta situación, con toda la complejidad que ello implica, es causa de un hacer universitario que ha generado una profunda dicotomía entre un discurso lleno de conceptos ligados a una educación transformadora (democracia, participación, transformación, justicia...) y unas prácticas atomizadas, superficiales yseudoparticipativas desde las que no se logra contextualizar la tremenda complejidad de una educación opresora más centrada en el control del acontecer educativo que en una formación que propenda a la transformación de las realidades concretas de opresión que viven nuestros pueblos.

En la universidad construimos discursos revolucionarios en instituciones reaccionarias, nos dirá De Sousa Santos (2007). La lejanía entre ciertos principios que la Universi-

dad, como institución social y educativa, debiera encarnar y lo que realmente está ocurriendo con la formación de maestros(as), ocupará la primera parte de este trabajo.

Una explicación del origen de esta dicotomía, desde los postulados de las teorías decoloniales, es lo que haremos para poder contextualizar nuestra propuesta educativa. Para ello, el primer paso es dar cuenta del lugar desde el que hemos construido este artículo. Y ese lugar no es otro que el de la negación de una idiosincrasia, la de Abya Yala (es el nombre con el que se conocía al actual continente americano antes de la invasión española. Significa tierra en plena madurez o tierra de sangre vital), que ha provocado que los modelos pedagógicos europeos y norteamericanos estén colonizando las prácticas pedagógicas en la formación de maestros(as) de EF, con todo lo que ello conlleva o pueda conllevar.

Desde esa negación, asumimos que categorías como evaluación formativa, competencias, saber ser, saber hacer, saber saber, aprendizaje activo, aprendizaje significativo, etc., inundan actualmente la formación de profesores tanto en el Chile actual como en Latinoamérica en general.

Estas categorías, creadas principalmente en Europa y Estados Unidos a partir de ciertas evidencias científicas, se exportan al resto del mundo como la solución a los problemas educativos con los que la formación de maestros(as) se encuentra cotidianamente. Ello, sin haber considerado dichas realidades para la construcción de las mencionadas evidencias. Es por eso que la formación de maestros(as) y profesores(as) de EF en el contexto chileno pasó de una mirada más centrada en lo que desde Portugal, Brasil, Colombia y Chile se denominó la motricidad humana, perspectiva focalizada en los postulados de las Ciencias de la Complejidad, la teoría crítica latinoamericanista y los conocimientos nacidos al alero de las culturas indígenas, a una mirada centrada en la conceptualización 'actividad física y salud' desde referentes, principalmente, españoles, canadienses, estadounidenses y australianos.

¿Desde dónde emerge este eurocentrismo al que hacemos referencia y cuáles han sido sus consecuencias? Responder esta pregunta no es fácil, sobre todo considerando el limitado espacio que en este trabajo tenemos para ello, pero mostraremos algunas ideas que ayuden a comprender esta problemática.

Europa, en primer lugar, y EE.UU., posteriormente, nacieron como territorios así denominados, bajo de una lógica de expansión colonial que se mantiene hasta la actualidad. Esta lógica expansiva se reproduce, también, en el conocimiento científico que, bajo una lógica de generalización y epistemología hegemónica, llega a las universidades latinoamericanas. Ello se traduce en un discurso pedagógico poco contextualizado a las realidades negadas, dominadas, manipuladas e invisibilizadas de la compleja Abya Yala en la que nos situamos.

Este discurso, nacido históricamente desde lo que se dio en llamar la Modernidad, sigue poniendo, al centro de sus argumentos, la supuesta emancipación, basada en la racionalidad lógica, como gran propósito formativo a construir por y junto a los estudiantes. Es más, para algunos(as) especialistas, la emancipación es el centro de los dos grandes pilares pedagógicos-metodológicos de las reformas univer-

sitarias. Nos referimos al aprendizaje activo y a la evaluación formativa

La Modernidad, como época histórica situada principalmente en la Revolución Francesa, aunque en la misma época se produce la gran y ocultada revolución haitiana, nos hizo soñar con esa supuesta emancipación que conseguiríamos a partir de los tres grandes principios de dicha revolución: libertad, fraternidad e igualdad. A nuestro modo de entender y siguiendo las ya mencionadas teorías decoloniales (De Sousa Santos, 2013; Dussel, 2015; Fanon, 1961; Grosfoguel, 2013; Walsh, 2014), esta forma de entender la Modernidad y situarla en el siglo XVII, es la manera de mostrarnos, a nosotros los situados en la periferia del sistema mundo (Dussel, 1992, 2015), sólo el lado amable de dicho proceso modernizador.

La Modernidad, entendida como proceso sociohistórico anclado en estos principios, es sólo la cara amable de la razón a partir de la cual centrar los procesos formativos de los futuros maestros(as) de EF. Pero dicha Modernidad posee otra cara menos afable y que está relacionada con las condiciones que posibilitaron que hoy día estemos considerando esa razón moderna como la lógica epistemológica desde la que la supuesta emancipación es posible. Para explicar esa otra cara requerimos de posicionar, a dicha Modernidad, no iniciándose con la Revolución Francesa, sino que ubicarla, realmente, en 1492, momento en el que el colonizador europeo, en su afán de expandirse por el mundo (como hace la universidad occidentalizada actualmente), encontró en el otro, en el indio, ese ser inferior en el que mirarse para reconocerse como ser superior. El indio que habita estas tierras es el espejo en el que mirarse y desde el que construir una superioridad ontológica y epistemológica desde la que aportar en la construcción de una civilización blanca, capitalista, patriarcal y heterosexual (Dussel, 1992, 2015; Grosfoguel, 2013).

Es este un contexto histórico y social en el que no podemos profundizar ahora, pero que determina el estado actual de la universidad latinoamericana en general y de la formación de maestros(as) de EF en particular. Cabe señalar, que la misma EF es producto de esa Modernidad en su base epistémica y fragmentaria, no sólo en lo antropológico sino en todas las dimensiones del existir, priorizando lo racional y su poder en la organización existencial desde el centro europeo. En este contexto, la universidad latinoamericana se ha creado desde esta idea de inferioridad que los europeos y norteamericanos se encargaron de propagar por el mundo. Siempre dependiente de esos otros que son los que saben, los que piensan y los que tienen propuestas educativas pertinentes. Por ejemplo, habría que preguntarse ¿por qué tantos académicos europeos (españoles en particular) viajan a Latinoamérica para «contribuir» a la formación de los formadores de maestros(as) de EF y cuántos latinoamericanos viajan a Europa a contribuir con sus conocimientos a los colegas españoles y europeos? O ¿cuántos autores(as) latinoamericanos son citados en sus trabajos por los colegas europeos? Y la respuesta, en muchísimos casos, está relacionada con el escaso nivel de desarrollo científico de esos colegas latinoamericanos, dirían muchos de los académicos(as) europeos.

La manoseada expresión «Cogito ergo sum» (pienso, luego existo), de Descartes, es la que dio sustento a esta

situación que estamos explicando. Pero sobre todo a la cara amable de la Modernidad. Para llegar a reconocerse como sujeto moderno, el europeo necesitaba de un espejo donde mirarse, un espejo en el que el indio era el «sujeto» no pensante, el bárbaro que legitimaba al europeo como un ser superior. Es por ello por lo que la expresión ‘pienso, luego existo’, va precedida de otra que le da sustento: ‘conquisto, luego existo’ (Dussel, 2015) Es decir, la Modernidad es producto de una negación, de una conquista, desde la que se impone a otro la obligatoriedad de ser como el conquistador decía que debía ser. Es la conquista, exterminio y dominación que realizan los que piensan y son, sobre aquellos que no piensan y, por tanto, no son. Es así como Fanon (1961) nos plantea que el sistema mundo está dividido en dos zonas: la del ser y la del no ser, reflejando la humanidad que les corresponde a los primeros y la subhumanidad de los segundos. De Sousa Santos (2014: s/p), actualmente conceptualiza esta relación haciendo referencia a lo que él denomina una línea abismal divisoria que divide al mundo en dos. Esta línea abismal se caracteriza por ser un marcador de humanidad y a partir de la que se considera, a los que están por debajo de la línea, como una «una forma degradada de ser que combina cinco formas de degradación: ser ignorante, inferior, atrasado, vernáculo o folklórico y perezoso e improductivo» (De Sousa, 2014: s/p). Es por ello por lo que no es posible legitimar propuestas pedagógicas que surjan, se creen y se propongan desde esas zonas situadas en el margen y marginadas. Y, entonces, se imponen reformas universitarias, modelos pedagógicos, estrategias metodológicas y sistemas de evaluación que están pretendidamente «despolitizados» pero que en realidad responden a la cultura hegemónica educativa que se centra en justificar el eurocentrismo, el saber occidental, el capitalismo como única forma de producción y los sistemas de clasificación y jerarquización entre seres humanos que normalizan las desigualdades y las relaciones de poder en todas sus manifestaciones. Además, estas propuestas son controladas por otros, los denominados expertos del norte global, que difícilmente pueden tener trascendencia en una comunidad profesional, la de formadores de profesorado, que trabajamos desde esa zona del no ser (Fanon, 1961). Es desde esta lógica colonial que aún perdura, desde la que se produce el extractivismo epistémico que plantea Grosfoguel (2016). La formación de maestros(as) de EF en Latinoamérica es objetivada por el norte global para tener más datos con los que seguir aumentando la investigación de ese norte global; se realizan pasantías con las que seguir aumentando los currícula de los jóvenes investigadores y se participan en actividades con las que seguir aumentando los recursos materiales de esos mismos intelectuales del norte global (lógicamente hay excepciones y existen verdaderas relaciones de amistad, afectivas y de co-construcción de conocimientos, pero no son la mayoría). Y es desde ahí desde las que se imponen lógicas educativas para controlar la formación de maestros(as) en las zonas periféricas del mundo, en este caso Latinoamérica. Lo más complejo no es ese extractivismo ya mencionado, sino que es la forma en la que se produce y que está caracterizada por un quehacer considerado legítimo y que ya está instalado como algo ‘correcto’ desde el imaginario de esos grupos del norte global.

La explicación de la problemática planteada se sintetiza,

de manera muy clara, en la afirmación de Grosfoguel (2013: 43). «La descolonización del siglo XIX fue una descolonización jurídico-política, pero no fue una descolonización epistemológica y una descolonización de las relaciones de poder.»

En la actualidad, y tras la fuerte irrupción de la extrema derecha en diferentes latitudes del mundo, la situación se agrava y complejiza aún más. El poder, entendido como dominación ante obedientes (Weber, 1922) es el centro de esta relación. Es la obediencia que debemos seguir para cumplir con los patrones que la universidad occidentalizada actual impone en los diferentes territorios, patrones considerados como válidos y únicos posibles. Nos referimos a a) publicaciones en revistas de impacto; b) la justificación de todo en evidencias científicas como único saber legítimo; c) metodologías activas como la única forma de trabajo con estudiantes; d) evaluación formativa, etc. Y en la zona del no ser, esta obediencia es el mecanismo de supervivencia.

La modernización y colonización, para constituirse como tales, siempre estuvieron acompañadas de otro proceso sin el cual la dominación completa no hubiera sido posible. Nos referimos a la imposición del capitalismo, industrial primero, financiero después (Dussel, 2007). Concretamente Chile fue el primer laboratorio mundial para la experimentación de las políticas neoliberales. Y la instalación, a la fuerza, de dicho capitalismo provocó la imposición de un sistema educativo dividido en tres tipos de escuelas (para pobres, para aquellos que siendo pobres quieren dejar de serlo y para ricos): municipales (públicas), particulares subvencionadas y particulares pagadas. Esto se ha traducido, en el sistema universitario, en una institución pagada en la que los sujetos deben adquirir deudas desorbitantes para poder formarse.

Este es el contexto histórico, sociopolítico y económico en el que se forman, actualmente, los futuros maestros(as) dedicados a la EF escolar.

Conectando un quehacer pedagógico decolonial con la práctica de la formación inicial de maestros(as) de EF: reflexiones para seguir pensando

«Si en verdad no estoy en el mundo simplemente para adaptarme a él, sino para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo usar toda posibilidad que tenga no solo para hablar de mi utopía, sino de participar en prácticas coherentes con ella.» (Freire, 2000:33)

Este quehacer pedagógico requiere, más que un estudio en sí mismo, un testimonio que se concreta en los modos de existencia cotidianos. Si bien podemos y debemos continuar con el estudio riguroso de las diferentes temáticas que eventualmente podrían estar vinculadas al acontecer pedagógico, como tradicionalmente se ha hecho y cuyo resultado ha sido una producción científica abigarrada de datos que nos hablan de todo, menos del existir, lo fundamental recae en el despliegue de la propia actuación en la simplicidad-complejidad del cotidiano vivir. En esta dimensión es en donde tiene lugar y se expresa la ética del cuidado (Boff, 2016), la dinámica de la libertad-responsabilidad (Dussel, 2016) y el diálogo como principio y método primordial (Freire & Faundez, 2012).

En este contexto, la primera tarea es profundizar en el

objeto más básico y nuclear del sentido de la educación, tanto a nivel general como particular. Desde aquí, sostenemos que todo quehacer y desempeño, tanto a nivel de estudio como de realización profesional, está en la ACCIÓN (Gabler, Nitsch & Singer, 2000; Toro & Sabogal, 2018). Una acción que se despliega en el modo de significar el mundo en función de lo que se requiera y de la pertinencia necesaria (deportiva, recreativa, expresiva, estética, saludable, entre otras), pero siempre orientados por una finalidad educativa.

Esta opción nos sitúa, a diferencia de una visión tradicional y propia de la Modernidad, en el contexto específico de las personas y comunidades, en sus preocupaciones diarias y cotidianas, en sus desafíos por la constitución de modos de ser y estar que nacen en las posibilidades y tramas específicas de actuación. Aquí no tienen lugar la fragmentación artificial de la vida académica y del modo en cómo las universidades pretenden generar conocimiento. Nos alejamos, por tanto, de esa experiencia dualista de ser considerados como la suma de diversas partes (mente-cuerpo-espíritu) a partir de la cual nos separan y separamos de la experiencia colectiva en y con el mundo. Experiencia que entendemos como la configuración simbólica y de acción desde la que dar lugar y afecto a la propia existencia.

La existencia en el mundo de la formación de maestros(as) de EF la construimos, entonces, desde la presencia de un modo de ocurrir que se concreta en la relación recíproca entre lo semejante y lo diverso. Como un horizonte, y al mismo tiempo, como un estilo o modo de habitar el mundo. Nos referimos a la naturaleza de lo vivo en su sentido más primigenio: la preservación. Esta es denominada por Dussel (2016) como voluntad de vivir. Una voluntad de vivir que requiere, para su despliegue, del reconocimiento de la fragilidad de la misma, de un largo proceso de maduración y de la construcción de una autonomía relacional que se entrelazan con la comunidad y grupo de acogida y cuidado al que se pertenece y desde el que se aseguran las condiciones mínimas de existencia (Boff, 2016). Asumimos, entonces, que las condiciones sociales y culturales contribuyen y condicionan, en gran medida, lo que cada sujeto puede, o no, llegar a ser.

Es tanta la naturalización de lo dicho, que cada vez es menor el cuestionamiento que realizamos del carácter transitorio de esas condiciones que restringen el desarrollo humano en la formación de maestros(as) de EF. Asumiendo que dichas condiciones son, siempre, el resultado de correlaciones de poder y sentidos, nos proponemos una práctica formativa que permita y legitime otras condiciones más facilitadoras de la voluntad de vivir (Moreno, Toro & Gómez-Gonzalvo, 2018).

Emerge, entonces, un segundo elemento a considerar. Hablamos de la relevancia, para aquellos que se forman como maestros(as) de EF, de generar las condiciones que posibilitan el agenciarse de lo cultural. No como transmisores culturales u objetos mediadores, sino como sujetos que son capaces de agenciar(se) un modo cultural. Pero no cualquier cultura, sino que la cultura del buen vivir o de la buena vida, como proponen las culturas originarias de Abya Yala (Sorrentino, Andrade, Portugal, De Moraes & Da Silva, 2017). El buen vivir se traduce en una comprensión del vivir más allá de lo antropológico, asumiendo responsablemente las

condiciones que posibilitan la vida en general como tarea de desarrollo en el comportamiento de las personas y de las comunidades (De Moraes, Battaini, Vidotto, Almeida, Rodrigues & Sorrentino, 2017). En términos situados nos invita a darnos cuenta de aquello que nos permite ser y estar vivos y que se despliega desde lo orgánico a lo simbólico como invariantes de la existencia humana (Varela, 2016), a saber:

- Ciclos de regulación orgánica
- Ciclos de acoplamiento sensorio-motriz con el entorno
- Ciclos de regulación intersubjetiva con otros y con lo otro

Estas invariantes dan lugar a la autonomía en contextos permanentes de relación. Nos sitúa en situaciones en las que cada cual, en tanto vivo, es capaz de estar en relación e individuarse para dar cuenta, desde sí, de esa relación. La pregunta que emerge, de forma categórica, es cómo desde la fenomenología del actuar cada quien experimenta y desarrolla esta autonomía en la relación. Lo que indica nuestra condición en los tres niveles mencionados más arriba es la situación de los afectos, desde las emociones contingentes hasta los afectos permanentes (Colombetti, 2017; Maturana & Davila, 2015; Varela, 2016). Es aquí donde se configura el excedente de significado y sentido que se va constituyendo en una forma de vivir y hacer mundo. De construir modos de existencia coherentes, situados y que responden, al mismo tiempo y en el devenir, a la condición de existencia y a sus sentidos.

De manera que, desde un contexto de Abya Yala, los afectos y sentidos de mundo se entretajan con la experiencia de un vivir abundante y presente, desde la geografía, la historia, las culturas, las contradicciones y conflictos de poder, desde la periferia y margen de la ciencia tradicional (Gandarilla, 2016; Escobar, 2016) y centrada desde la experiencia del vivir. Pero de un vivir que emerge en la cotidianidad misma, en la situación de conflicto y de crisis que manifiesta un contrasentido de un hacer-poder que otorga aparentes beneficios inmediatos, pero que al mismo tiempo demanda condiciones de no vida, un discurso hegemónico que potencia el desconocimiento de lo colectivo y comunitario, privilegiando el individualismo y la segregación - exclusión.

Desde este contrasentido, los modos de existencia se traducen en testimonios, militancias de resistencia y defensa de alteridades en las formas de existir, modos otros, que van más allá de una consigna o de una declaración. Más bien se originan y tienen lugar desde afectos (aquellos que nos cambian y alteran) diferentes, que nos sitúan en la existencia desde y para otros horizontes, que no son el norte global o el capitalismo hegemónico con su correspondiente episteme. Más bien desde y para el sur, desde actuaciones y comprensiones responsables con lo vivo, con la piel del entorno. Dicho en términos más específicos: con y desde motricidades alterativas, no en momentos especiales o diferentes a la cotidianidad (tiempo libre o recreación, propios de una sociedad capitalista y consumista), sino desde el testimonio militante de modos de existir diversos. Situar en comunidades y culturas que educan (Mejía, 2010).

Como dirían Llorente, Kantasalmi y Simon (2010), la propuesta que sostenemos no tiene como objetivo, necesariamente, lograr un impacto en la escolarización o en una mejora

de la EF escolar, sino que sobre todo se dirige a las transformaciones de prácticas epistémicas, sociales y culturales. La idea es visualizar las relaciones entre aprendizaje, contexto y conocimiento. Esto, necesariamente, nos lleva replantearnos los límites y alcances de la escolarización y de lo que continuamos llamando EF en particular. Se trata de entrar en el compromiso de los tiempos en que nos encontramos con manifestaciones que denuncien y anuncien otras formas de habitar el presente y el futuro (Figura 1).



Figura 1. Habitando la ciudad de otro modo. Fuente: clases de la asignatura Motricidad Humana en la Universidad Austral de Chile

Se trata de captar las luchas y conflictos contextuales, y no sólo situacionales, sobre la práctica de distinciones y configuración de sentido en las comunidades, en sus formas de despliegue y actuación. Desde una episteme recursiva, situada y encarnada en los procesos orgánicos-activos y relacionales, simultáneamente. Es un giro ontológico hacia lo relacional y testimonial (Escobar, 2016). Ello implica no dejar rastro en nuestra relación con el entorno, ya sea en contextos urbanos como de poca intervención urbana. Una lógica de acción-conservación, dado el contexto del planeta y su cambio climático, las desigualdades epistémicas y sociales, el maltrato cultural y la violencia directa y simbólica. Ello, desde la comprensión de una disciplina de motricidades alterativas, sistémicas y complejas (Figura 2).



Figura 2. Estudiantes colombianos militando por una EF que habite las problemáticas contextuales del pueblo colombiano. Fuente: imagen cedida por Eivar Vargas Polania, Universidad Surcolombiana.

Volviendo a lo esencial: esperanza, resistencias y transformación

Dado el análisis acometido en el apartado anterior, ahora nos adentramos en una serie de principios sociales, históricos, económicos, políticos y educativos desde los que tra-

bajamos la formación de maestros(as) de EF. Para dar cuenta de dichos principios, los(as) maestros(as) que nos orientan pertenecen a una línea de trabajo originada en Abya Yala y que está dentro de lo que se ha denominado, en plural, perspectivas decoloniales (Cusicanqui, 2010; De Sousa Santos, 2013; Dussel, 2015; Escobar, 2016; Espinoza, Gómez & Ochoa, 2014; Freire, 2000; Grosfoguel, 2016;). Estos principios orientadores nos permiten, además de ser coherentes con el apartado anterior, construir resistencias ante el modelo colonial, transformar no sólo nuestras prácticas sino también nuestras vidas y, por último, seguir construyendo esperanza desde la negación a la que nos vemos sometidos, profesores(as), estudiantes y ciudadanía en general para la construcción de otros mundos y para generar una relacionalidad «otra» desde la que transformar la institución escolar.

La acción colectiva comunitaria (Dussel, 2016) se constituye en nuestro «sur» orientador. No hay nada en el ser humano que no esté originado y anclado en la comunidad y, por tanto, es esa comunidad (en nuestro caso formativa) desde la que construimos la formación de maestros(as) de EF. La comunidad la constituimos todos aquellos, presentes y no presentes, que conformamos el grupo de seres que co-construimos el proceso formativo. Por ello, es significativo el principio quechua de Sumak Kawsay. Es este una propuesta política orientada hacia un bien compartido por la comunidad (bien común) y basada en la corresponsabilidad social a partir de la relación con la Madre Naturaleza y el freno de esa acumulación propia de las sociedades liberales. Pensar bien, sentir bien para hacer el bien con el objetivo de conseguir la armonía con la comunidad, la familia, la naturaleza y el cosmos (Lajo, 2008).

La complejidad de la vida que emana de cualquier comunidad nos invita a centrarnos en prácticas de vida sustentadas en el principio de reciprocidad. Y en este sentido, Ubuntu, principio africano, nos orienta hacia dicha reciprocidad. Tutú (2012) nos plantea que las personas regidas por el principio mencionado son abiertas y están disponibles para los demás, los respaldan, no se sienten amenazadas cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos (Tutú, 2012). Yo soy porque nosotros somos, y dado que somos, entonces yo soy.

Pero habitar la formación de maestros(as) de EF desde esta reciprocidad requiere, entre otras cosas, de vivir eliminando el principio de competencia y adentrándonos en el de complementariedad (Cusicanqui, 2010). Y desde aquí entendemos que lo que nos mueve es la reproducción de la vida y no la reproducción del capital (Dussel, 2016). No nos formamos para ser mejores en el trabajo sino para ser y estar siendo mejores personas con nosotros mismos, los otros, la naturaleza y el cosmos, pues somos parte de esa gran totalidad (Cusicanqui, 2010). Siendo más radicales, solo existimos por la condición de acoplamiento estructural (Maturana & Varela, 1984) desde la condición de ser vivo anclado orgánicamente con un ambiente que no solo lo posibilita, sino que se constituye en una piel más del ser viviente.

Es desde aquí que la formación de maestros(as) de EF

está regida por diferentes orientaciones para la práctica, a saber:

- Acción colectiva y comunitaria
- Vivir con otros y otras
- Compromiso político y ético
- Transgresión de normas instituidas
- Aprender a vivir la incertidumbre
- Valorar otras formas de vida
- «Perder» para ganar
- Cuidar toda la vida, y no sólo la nuestra
- Limitar prácticas de consumo

A nuestro modo de entender, la formación de maestros(as) de EF no puede ni debe estar centrada en los sujetos que se forman, considerados estos de manera individual, como así nos plantea el marco regulatorio del espacio europeo de educación superior que con tanta fuerza se ha instalado en el contexto suramericano. No son los sujetos sino las subjetividades en relación las que permiten constituirse a la comunidad como tal. Y es esa comunidad la que nos orienta y hacia la que nos orientamos. Una comunidad educativa, política y ética desde la que construir aprendizajes diversos para la vida, en cualquiera de sus dimensiones. Trabajar en educación es siempre, e ineludiblemente, un trabajo con otros(as) y para otros(as) (Freire, 2000). Es por ello por lo que la comunidad es nuestro centro y no sólo los individuos.

Alejarnos de esa visión individualista y competitiva que impera en el sistema educativo universitario, requiere de un compromiso político y ético con aquello que proponemos y hacemos. Dejar de pensar en la labor educativa como una tarea técnica y entender que la misma puede nutrirse de diversos saberes, variadas experiencias y múltiples intereses; pero siempre desde una intencionalidad política y ética para con los otros con los que trabajamos o trabajaremos. Y, sobre todo, para con una sociedad que está siempre en construcción.

Ser coherentes con lo que estamos proponiendo nos conduce a admitir que el sistema universitario colonial en el que nos encontramos presenta una serie de principios, orientaciones y normativas que nos encapsulan en dos maneras de entender la formación de maestros(as). O somos tradicionales y reproducimos las mal llamadas clases magistrales o nos autodefinimos como transformadores y, entonces, proponemos metodologías activas y sistemas de evaluación formativos. Nuestra propuesta, una formación de maestros(as) orientada desde los derroteros teórico-práctico decoloniales, nos obliga a asumir que el sistema actual, desde su composición, no nos lo permite. Es por ello por lo que invitamos a la transgresión de las normas instituidas. Transformar los espacios y tiempos formativos universitarios como el contexto formativo por excelencia es una tarea relevante. Por ello proponemos las siguientes prácticas como formas de transformación:

a) Hacemos salidas a la ciudad como espacio-tiempo de formación (Martínez Bonafé, 2010).

b) Nos constituimos en semilleros de investigación con lógicas de autogestión y autofinanciamiento en los que, bajo una horizontalidad en la construcción del conocimiento (pretendemos la desaparición de los roles profesor(as) – estudiante) tensionamos al sistema a través de prácticas de resistencia a la lógica colonial ya planteada.

c) Habitamos la ciudad a través de otros sistemas de transporte no contaminantes (bicicletas, patines, etc.) reduciendo, así, las prácticas de consumo de combustibles contaminantes y cuidamos tanto nuestro vivir como el de otras formas de vida (Moreno & Bernal, 2016).

d) Proponemos la incertidumbre como el eje central desde el que proponer dinámicas de construcción de los conocimientos (Morin, 1999). Es por ello por lo que no planificamos qué vamos a aprender sino qué pretendemos vivir. Para nosotros, este cambio es sustancial porque nos separa de una ilusoria creencia centrada en que las competencias que decidimos desarrollar se van a reproducir, años después, en el ámbito laboral. No aprendemos cosas, sino que el aprendizaje es de contextos relacionales, es decir, de vidas que se entrecruzan y desde la que encarnamos ciertos aprendizajes (Moreno, Toro & Gómez, 2018).

e) Por último, somos conscientes de que la construcción de condiciones para otros modos de existir requiere perder ciertos privilegios ya asumidos por todos(as). La ‘comodidad’ del salón de clases universitarias centradas en que otro(a) de mayor jerarquía decide por mí, deja paso a un corresponsabilizarnos por esa vida que vamos creando durante la formación de maestros(as) de EF.

Agradecimientos

Este artículo es producto de la investigación financiada por CONICYT / FONDECYT / REGULAR / N° proyecto 1170019 y titulada «El mapa escolar como ‘epistemicidio’ de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes»

Referencias

- Boff, L. (2016). *La tierra está en nuestras manos*. Santander: Sal Terrae.
- Butler, J. (2019). *Discurso Inauguración Año Académico 2019 en Universidad de Chile*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ynCnXjmlDIU>
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Colombetti, A. (2017). *The feeling body: the affective science meets the enactive mind*. Cambridge: MIT Press.
- De Moraes, F.; Battaini, V.; Vidotto, L.; Almeida, T.; Rodrigues, S. & Sorrentino, M. (2017). Movimento educador «ecosocialismo e bem viver». En M. Sorrentino, et al. (Org.). *Educação, agroecologia e bem viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis* (pp.19-26). Piracicaba, SP: MH-Educacion Ambiental
- Cuiscanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Cides-Umsa, Asdi y Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- De Sousa Santos, B. (2014). La gran división. Diario el Mundo, 13 noviembre. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-259727-2014-11-13.html>

- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp.119-147). Valencia: Universitat de València.
- Dussel, E. (1992). *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del «mito de la Modernidad»*. La Paz: Plural Editores.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Madrid: Akal.
- Dussel, E. (2016). *Catorce tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayan: Universidad del Cauca Ediciones.
- Espinoza, Y., Gómez, D. & Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. & Faundez, A. (2012). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: SigloXXI
- Gabler, H., Nitsch, J. & Singer, R. (2000). *Einführung in die Sportpsychology Grundthemen Band 1*. Schorndorf: Hoffmann Verlag.
- Gandarilla, J. (2016). *Crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*. Mexico DF: Akal Ediciones
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo ontológico: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143
- Guarro Pallás, A. (2007). Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico (pp. 99-122). En J. Escudero (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Herrera, M.I., Hincapié, D. y Moreno, W. (2018). Entre la estética y la política del tratamiento corporal de la infancia en Medellín: tres casos (pp. 141-167). En Morales, M. y Moreno, A. (ed.) *Infancia, juego y corporeidad: una mirada al aprendizaje desde el sur global*. Santiago de Chile: Ediciones Junji.
- Kirk, D. (2008) *Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la «idea de la idea» de Educación Física*. En VV. AA. Actas V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte. León: Universidad de León. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/237235567>
- Lajo, J. (2008). ¿Qué dice el Sumaj Kawsay? La escuela indígena de «Qhapj Ñan». Recuperado de <http://sumakkawsay.tieneblog.net/?p=1988>
- Learreta, B., Sierra, M.A. & Ruano K. (2005). *Los contenidos de la expresión corporal*. Madrid: Inde.
- Llorente, J., Kantasalmi, K. & Simon, J. (2010). *Aproximación al conocimiento indígena. Complejidades de los procesos de investigación*. Helsinki: Editorial Universidad de Helsinki.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad (pp.527-547). En J. Gimeno, (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77(27.2), 23-34.
- Maturana, H. & Davila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago de Chile: MPV Editores. Maturana, H. & Varela, F. (1984). *De máquinas y seres vivos. Autopoesis: de máquinas y seres vivos*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Molina, P., Martínez-Baena, A. y Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Innovar en Educación Física: recuperando los principios de procedimiento. *Espiral, cuadernos del profesorado*, 11(23), 109-119.
- Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a la función de transformación social de la educación física escolar: el caso de Chile*. Granada: Universidad de Granada.
- Moreno, A. & Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 291-296.
- Moreno, A. & Bernal, G. (2016). Transporte activo y ciudad: propuesta interdisciplinaria para la educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 52, 64-67.
- Moreno, A., Toro, S. & Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349-362.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Sorrentino, M.; Andrade, M.; Portugal, S.; De Moraes, F. & Da Silva, R. (Org.) (2017). *Educação, agroecologia e bem viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis*. Piracicaba, SP: MH-Educacion Ambiental.
- Toro, S. & Sabogal, A. (2018). Motricidad, juego y aprendizaje encarnado (pp. 31-64). En M. Morales y A. Moreno (ed.), *Infancia, juego y corporeidad: una mirada al aprendizaje desde el sur global*. Santiago de Chile: Ediciones Junji.
- Tutú, D. (2012). *Dios no es cristiano. Y otras provocaciones*. Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER.
- Varela, F. (2016). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editores.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Quétaro: Colectivo Zapateándole al mal gobierno.
- Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. En. J. Winckelmann (Ed.) [1964-2a edición en español de la 4a en alemán.] Madrid: Fondo de Cultura Económica.