

[www.psyse.com](http://www.psyse.com)

© Psychology, Society, & Education, 2018. Vol. 10(3), pp. 349-362  
ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online)  
Doi 10.25115/psyse.v10i1.2104

## **Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas**

**Alberto MORENO DOÑA<sup>1</sup>, Sergio TORO ARÉVALO<sup>2</sup>  
y Fernando GÓMEZ GONZALVO<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Valparaíso, Chile.

<sup>2</sup>Universidad Austral de Chile, Chile.

<sup>3</sup>Universidad San Jorge, España.

*(Recibido Recibido 15 de Agosto de 2018; Aceptado 24 de Septiembre de 2018)*

**RESUMEN:** Se presenta un análisis crítico del libro “Educación Física y pedagogía crítica, Propuestas para la transformación personal y social”. Este libro aborda la pedagogía crítica, desde la asignatura de Educación Física, con una visión eurocéntrica que limita los postulados críticos y la forma de entender la transformación social. El libro orienta la pedagogía crítica desde una lógica dominante que invisibiliza las perspectivas críticas construidas desde colectivos vulnerados. Además, se utilizan autores casi exclusivamente de los contextos europeos y norteamericanos para fundamentar sus postulados y, al mismo tiempo, se invisibilizan aportes que emergen desde el sur global, higienizándolos para hacerlos encajar en la perspectiva científica del llamado norte global. Si bien planteamos que la inclusión de esos ‘otros’ autores(as) no es indispensable, proponemos la necesaria comprensión de la complejidad del fenómeno educativo a través de los sujetos situados en las zonas que presentan mayores índices de desigualdad. Por último, a través de ejemplificaciones y propuestas concretas, se propone la mejora de las prácticas educativas sin transformar el contexto capitalista en el que estas surgen y que determinan ciertas relaciones de poder y dominación que rigen el sistema mundo. Nuestra intención es crear un diálogo fructífero con los autores(as), permitiéndonos avanzar y repensar(nos) en y desde la pedagogía crítica.

**Palabras clave:** pedagogía crítica, educación física, modernidad, colonialidad

*Criticism of critical physical education: pedagogical eurocentrism and epistemological limitations*

**ABSTRACT:** A critical analysis about the book “Educación Física y pedagogía crítica, Propuestas para la transformación personal y social” (Physical Education and critical pedagogy, Proposals for the social and personal transformation). This book addresses critical pedagogy in the PE subject, from a Eurocentric point of view that limits the critical postulates and the way of understanding social transformation. The book focuses on critical pedagogy from the point of view of a dominating logic, and all the critical perspectives built by different groups become almost invisible. Apart from that, almost all authors on whom the different postulates are based are from European and North American contexts. At the same time, contributions from the Global South are not taken too much into account. And those taken into account are slightly “sanitized” so that they fit into the scientific perspective of

the so-called Global North. Although we think that the inclusion of those “other” authors is not indispensable, we propose the necessary comprehension of the educational phenomena’s complexity through subjects located in areas with higher inequality indexes. Lastly, through examples and specific proposals, the improvement of educational practices without transforming the capitalist context (from which they emerge) is suggested, as these practices define certain power and domination relationships that rule the World System. Our intention is to create a fruitful dialogue with the author(s), so we can move forward and rethink ourselves from the point of view of critical pedagogy.

**Keywords:** critical pedagogy, physical education, modernity, coloniality.

*Correspondencia:* Alberto Moreno Doña. Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Escuela de Educación Parvularia. Angamos, 655, Reñaca, Viña del Mar, Chile. E-mail: [alberto.moreno@uv.cl](mailto:alberto.moreno@uv.cl)

## Introducción

El trabajo que a continuación se presenta se origina a partir de la sistematización de reflexiones y análisis críticos realizados en los últimos años en diferentes espacios y tiempos educativos y sociales. Encuentros y desencuentros reflexivos en torno a una pedagogía, la pedagogía crítica, que ahora han podido encontrar un orden a partir de la lectura crítica del libro “Educación Física y pedagogía crítica, Propuestas para la transformación personal y social” editado por Eloisa Lorente y Daniel Martos.

El libro comienza explicitando la intencionalidad con la que ha sido construido: acallar las críticas comunes a la pedagogía crítica por la distancia entre los postulados teóricos y las prácticas pedagógicas concretas.

*“Este libro nace con el propósito de salvar dicha crítica y mostrar una amplia variedad de experiencias nacionales e internacionales que están llevando a cabo diferentes grupos de trabajo en diversos contextos educativos. Profesionales con inquietudes por hacer de la Educación Física una materia capaz de empoderar al alumnado con una conciencia crítica que le permita sensibilizarse con las problemáticas sociales; implicarle y darle la confianza de que puede contribuir a transformar y a mejorar su entorno y su comunidad. Las experiencias relatadas e investigadas en este libro no pretenden constituir un manual para ser reproducido por el profesorado sino que se plantean como una fuente de sugerencias e ideas que puedan generar reflexión e inspirar al lector o lectora para adaptarlas a su propio contexto y práctica profesional”* (Lorente y Martos, 2018: 349)

Pareciera no sorprender el saber que el mundo contemporáneo está caracterizado por altos niveles de corrupción, competencia por los recursos debido a las migraciones constantes, calentamiento global y destrucción de nuestro hábitat, grotescos niveles de desigualdad, presos políticos en países supuestamente democráticos, amenazas militares por doquier, inexistencia de derechos sociales en muchos países y recortes de derechos en lugares donde ya existían, una geopolítica del conocimiento centralizada y controlada por ciertas ‘potencias mundiales’, control violento de los cuerpos, drástico aumento de suicidios y, por si fuera poco, presidentes como Donald Trump votados democráticamente en el país que supuestamente simboliza la democracia. En definitiva, un mundo en donde el capitalismo tardío (Žižek, 2012) o como lo

denomina Espinoza (2016), el capitalismo hacendal<sup>1</sup>, nos convoca, al menos, a un proceso de reflexión que conduzca, desde las diferentes dimensiones del poder político presentes en las institucionales sociales (el sistema educativo por ejemplo), a resistir la negación de nuestras propias subjetividades y a luchar por transformar, no la individualidad particular de cada uno de nosotros sino ese sistema capitalista hacendal que nos niega cotidianamente.

En este complejo panorama se hace necesario, ahora más que nunca, un libro como el editado por Eloisa Lorente y Daniel Martos y en el que han sido capaces de convocar a numerosos e interesantes autores(as). Veintitrés educadores pertenecientes al territorio español, una académica neozelandesa, un profesor colombiano y un profesional inglés. Y se hace necesario por la situación ya descrita y por encontrarnos en un espacio-tiempo educativo y científico en donde el libro, como instrumento de comunicación, ha sido desvirtuado, pues se menosprecian las reflexiones profundas, sosegadas y críticas sobre el acontecer social y educativo. Ello en detrimento de una ciencia comunicada en ‘píldoras’ (los papers) donde en poco espacio se debe comunicar mucho de manera supuestamente ortodoxa, es decir, adecuándose a ciertos cánones que no deben ni pueden verse modificados.

El libro que nos convoca da cuenta y sistematiza el aporte educativo crítico de autores y autoras, principalmente del contexto de la educación física española, que llevan décadas trabajando desde enfoques socio-políticos educativos anclados en las teorías críticas y comprometidos con la búsqueda de mayores cuotas de justicia social. A la vez, y desde nuestra humilde opinión, todo libro pretende, también, señalar caminos posibles desde los que seguir construyendo posibilidades para las problemáticas tratadas en dicho libro, en nuestro caso la educación. Y es desde esos caminos que se abren al leer el libro y desde nuestra posición al otro lado de la línea abismal (el sur de Latinoamérica, concretamente Chile) que nos proponemos hacer un análisis crítico del libro. Ello con la única intención de poder comenzar un diálogo con algunos de los autores(as) del manual.

La universidad actual y lo que ella significa, nos quiere obligar (y en muchos casos lo consigue) a encerrarnos en la producción de ciertos escritos que puedan ser publicados en revistas consideradas de impacto. Ello nos resta tiempo y condiciones para poder establecer diálogos académicos y conversaciones científico-sociales con colegas. Dado que la lectura del libro nos ha ‘gatillado’ diversos cuestionamientos y algunas incomodidades, trazamos a continuación algunas reflexiones. Sólo y únicamente con la intención de dialogar(nos) y coaprender(nos) en este camino de la reflexión y la acción anticapitalistas<sup>2</sup>. Somos enfáticos al decir que lo que a continuación escribimos no emana exclusivamente del libro sino también de lo que él ha provocado en nosotros tras su lectura.

Las reflexiones siguientes surgen de la lectura del libro como un todo, no del análisis pormenorizado de cada capítulo. Ello no excluye la posibilidad de ir ejemplificando algunas de las ideas que presentaremos a partir de aspectos concretos de esos capítulos. Comencemos entonces. Y lo haremos a partir de una característica que sentimos<sup>3</sup> presente en el libro, a saber:

---

<sup>1</sup> Este es un capitalismo de patrón y peón. Muy presente en el Chile actual y apareciendo en otras latitudes.

<sup>2</sup> Es relevante esta conceptualización porque no puede existir una pedagogía crítica que no sea anticapitalista. Desgraciadamente hoy muchas actividades educativas son denominadas como críticas (McLaren, 2001)

<sup>3</sup> Intencionalmente usamos el verbo sentir para dar cabida a los sentimientos en la lectura crítica realizada. Para más información ver De la Torre, S. (2005). Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Málaga: Aljibe.

cierto eurocentrismo científico-pedagógico. Y ello genera, sin duda alguna, algunas limitaciones epistemológicas para la construcción de un conocimiento crítico de la realidad.

### **Pedagogía crítica y eurocentrismo epistemológico**

#### ***Exclusión de los excluidos en la construcción de conocimientos pedagógicos***

Si bien el libro comienza, como ya hemos dicho, explicitando que su intención es terminar con las críticas comunes a la pedagogía crítica por la distancia entre los postulados teóricos y las prácticas pedagógicas concretas, en el libro es posible observar cómo los referentes de la pedagogía crítica que se declaran se limitan, casi exclusivamente, a la Escuela de Frankfurt como centro filosófico desde el que se defienden ciertos principios de dicha pedagogía. Es Habermas, aún y sorprendentemente, el referente más cercano del que se habla. Desde sus diferentes intereses constitutivos del conocimiento se habla del interés técnico, del que estaríamos o debiéramos estar muy alejados; el interés práctico y el interés emancipador (Habermas, 1981). Se asume que su planteamiento sobre la comunicación en condiciones de simetría (ética del discurso) entre los que argumentan es realmente posible de llevar a la práctica y que ello contribuiría a la construcción de realidades más justas y democráticas. Esta simetría, según Dussel (Aple y Dussel, 2005) es prácticamente imposible pues parte de la existencia de una comunidad de comunicación ideal. “Esta comunidad representa una situación ideal en la cual todos los seres humanos se encuentran en condiciones ideales de habla, tienen las mismas condiciones de vida, los mismos derechos y, por tanto, no existen limitantes que les permitan llegar a consensos” (García, 2011: 139) Situación ésta que es prácticamente inexistente en cualquier parte del mundo. Más aún en Latinoamérica o África.

La mayor limitación que encontramos en esta lógica propuesta está relacionada con la imposibilidad de legitimación discursiva de los miembros de una comunidad cuando la realidad del sistema mundo está estructurada en función del ser hombre, europeo-norteamericano, blanco, heterosexual, capitalista y patriarcal (Dussel, 2015; Grosfoguel, 2013). Es por ello que asumimos que la complejidad del conocimiento (McLaren y Kincheloe, 2008) en los inicios del siglo XXI no es abordada en el libro presentado. Es desde aquí que lo obvio (ob: hacia; vio: camino) no permite visualizar otras lógicas epistemológicas desde la que abordar la pedagogía crítica y, por tanto, ser conscientes de la importancia de visibilizar otras realidades desde las que pensar(se) el mundo. La colonialidad del poder (Quijano, 2000) termina valorando, aceptando y legitimando un conocimiento anclado aún en una lógica dualista en términos de civilización y barbarie (Dussel, 2015) y en la que los que viven en situación de pobreza, los otros géneros y las etnias son vistos como una forma de subhumanidad, “una forma degradada de ser que combina cinco formas de degradación: ser ignorante, inferior, atrasado, vernáculo o folklórico y perezoso e improductivo” (De Sousa Santos, 2014: s/p).

El planteamiento realizado en el libro parece desconocer la primera condición fundamental de lo crítico, vale decir, la ética que orienta y define los horizontes de sentido del quehacer pedagógico. A nuestro parecer y siguiendo a Dussel (2016) la ética es la crítica primera, y toda ética surge en la emergencia del otro y de lo otro, de la proximidad relacional que es posible levantar desde la dignidad de un ser vivo sustantivamente diferente. Dicha proximidad implica el reconocimiento de que la diferencia no es sólo de apariencia (óptica) sino también de sentidos de ser (ontológica). Ello implica, como consecuencia, el reconocer el

lugar del propio mundo y del mundo del otro. Pero el otro se expresa desde ese mundo que le da sentido a su existir y no desde unas categorías universales (por ejemplo, las que se proponen en el libro) que no le son propias sino impuestas (Dussel, 2016).

Desde esta realidad, difícilmente es posible construir una verdadera comunidad de sentido en donde el poder no sea entendido como dominación (Weber, 1922) sino como voluntad de vida que emerge de la no negación de los sujetos racializados y desde el reconocimiento de la legitimidad de dichas comunidades. La voluntad de vida es, según Dussel (2013: 30)

*“la tendencia originaria de todos los seres humanos (...). En la Modernidad eurocéntrica, desde la invasión y la posterior conquista de América en 1492, el pensamiento político ha definido por lo general el poder como dominación (...) Los movimientos sociales actuales necesitan tener desde el comienzo una noción positiva del poder político. La voluntad de vivir es la esencia positiva, el contenido como fuerza, como potencia que puede mover, arrastrar, impulsar”.*

Cuando uno revisa los antecedentes de la pedagogía crítica expuestos en el libro, el carácter y ética eurocéntrica están presentes en lo expuesto. Lo que nos lleva a preguntarnos si en realidad es una propuesta crítica o, más bien, un esfuerzo respetable pero atrapado en un fetichismo o cosificación de lo crítico.

Lo planteado es posible de visualizar en las referencias que se hacen a uno de los autores críticos que con asiduidad aparece en la literatura occidentalizada<sup>4</sup> sobre pedagogía crítica. Nos referimos a Paulo Freire. Pero ocurre algo realmente interesante con este autor, reconocido como uno de los educadores más relevantes del siglo XX y fiel representante de la pedagogía crítica.

El estudio de la obra freiriana nos lleva a una simple y rotunda afirmación. Paulo Freire “bebió” de dos claros referentes teóricos. De un lado la Escuela de Frankfurt con dos de sus grandes autores de referencia: Hegel y Marx. Del otro, el lado silenciado, ocultado y excluido, estaría la teología de la liberación<sup>5</sup>. Esta negación tuvo como consecuencia la higienización de la dimensión espiritual o espiritualidad de lo humano, muy presente por lo demás en las comunidades de Latinoamérica. Es curiosa la lectura académico-científica eurocéntrica sobre Paulo Freire, pues lo ‘limpiaron’ de aquello que la ciencia occidentalizada no era, ni es aún, capaz de explicar. Nos referimos a una de las grandes categorías que cruzan transversalmente todo el trabajo freiriano: el amor.

### ***El amor como práctica ética y política***

Es relevante comenzar este apartado haciendo alusión al amor en Paulo Freire, entendiendo que en él no es cualquier amor sino a un amor cristiano (McLaren, 2001).

<sup>4</sup> Hablamos de occidentalizada y no de occidental para hacer referencia a una realidad homogénea que aparece en todos los territorios del mundo y que tiene que ver con una mirada que valora lo blanco, capitalista, heterosexual, patriarcal y hombre. Lo que se salga de ese patrón es excluido. Y esta mirada occidentalizada ocurre tanto en occidente como en oriente.

<sup>5</sup> La teología de la liberación es una corriente teológica cristiana nacida en América Latina que tiene como opción preferencial a los pobres. Algunos de sus referentes son Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo, Hugo Assmann y Ruben Alves, entre otros.

*“Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe el amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Donde quiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor. Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados. Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo”* (Freire, 1993: 102)

En el libro de Lorente y Martos (2018) aparece la concientización como el gran elemento articulador de la crítica y de la transformación social y educativa. El Freire hegeliano-marxista está aquí presente. ¿Y el otro Freire? ¿Es posible hablar de Freire si no somos capaces de dar cuenta de la relación dialógica presente en su propio trabajo entre la razón y la emoción. Que por cierto funda lo que se constituye como ética, es decir, el encuentro con la otredad. En tal encuentro se interpela a salir de aquello que impide la proximidad (Maturana y Davila 2015).

Creemos que esta exclusión de la categoría del amor, a nuestro entender de mucha relevancia, está centrada en eso que se denomina, y que ya hemos expuesto, la diferencia colonial. Es el tratamiento actual de lo emocional en el ámbito pedagógico y científico una clara muestra de lo que estamos diciendo. Para nadie es una sorpresa la importancia que hoy día se le está dando al tema emocional desde una de las disciplinas más en boga para el contexto educacional. Nos estamos refiriendo a cómo las neurociencias han instalado en la agenda científico-educativa el tema de las emociones. Ya en el año 2013, el Diario el País<sup>6</sup> publicaba un artículo en donde daba cuenta de cómo las neurociencias han demostrado la relevancia de las emociones en la orientación de los procesos de pensamiento y, por tanto, para la educación en general. Dicho trabajo se hizo viral en internet. Parece que la ciencia, y la ciencia crítica también, desconoce otros campos de conocimiento y le otorga todos los reconocimientos a la neurociencia. Siendo muy claros en nuestra explicación: ¿tuvimos que esperar a la neurociencia para advertir la importancia de las emociones en los procesos de transformación educativa y social?

Todo lo dicho por otras culturas en relación a lo emocional, al cómo entender esta dimensión desde lo humano y las posibilidades educativas que emergen desde el

<sup>6</sup> La neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos. En <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/la-neuroeducacion-demuestra-que-emocion-y-conocimiento-van-juntos.html>

reconocimiento de esa dimensión, queda excluido en el libro. Ello a pesar de que lo emocional, ya sea por ser nombrado o por ser trabajado, está presente en 6 de los 12 capítulos del libro. Y no sólo lo dicho por otras culturas sino lo expuesto, incluso, por otras disciplinas tan fundamentales para la pedagogía crítica como la filosofía. El claro ejemplo de ello es que solemos hablar de neurociencia y reconocemos el tremendo aporte de Antonio Damasio (2005) desde la neurología pero no reconocemos que dicho aporte está sustentado, según lo dicho por él mismo, en los aportes del filósofo Baruch Spinoza. La gran diferencia entre Damasio y Spinoza, según Serrano (2011) es que el segundo acepta con tranquilidad la muerte y el dolor y el primero no consigue aceptar racionalmente dicha tranquilidad. Damasio no terminará de entender, según Serrano (2011) que "no deseamos algo porque lo juzguemos bueno sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo deseamos" (Spinoza, 1677).

Será el mismo Maturana (2001) (sudamericano por cierto) quien, en concordancia con la cita anterior de Spinoza, dé cuenta en todo su trabajo científico al alero de la biología, que la estructura basal en la que se centra el pensamiento son las emociones. Y la emoción central, según el mismo Maturana (2001) será la del amor. Se constituye así, como eje del actuar humano, lo que el científico denomina 'biología del amor' (Maturana, 2001)

¿Será causalidad que Maturana y Freire estén usando la categoría del amor para dar cuenta del desarrollo del conocimiento? Uno desde la pedagogía y otra desde la biología ven en el amor el eje vertebrador del quehacer humano. ¿Por qué el conocimiento generado por los pueblos originarios de América y África en relación al tema emocional no son centrales en la discusión pedagógica crítica? ¿Por qué los negros, rojos<sup>7</sup> y amarillos no han sido parte central del pensamiento pedagógico crítico? ¿No tienen nada que decir?

Entender la pedagogía crítica sólo desde una dimensión racional o con pequeños 'guiños' a lo emocional no nos ayudará en la comprensión del fenómeno educativo y en la transformación de las injusticias sociales. Serrano (2011) en su libro "La herida de Spinoza" nos muestra que la ética y la política son asuntos básicamente afectivos, como ya hemos mencionado más arriba. La idea, por cierto, no es remplazar un elemento por otro sino, más bien, acercarnos a una comprensión diferente de lo humano o de modos de existencia cuyas categorías más que sustantivas o verbales son relacionales, complejas y sistémicas.

### ***El peligro de tecnificar la pedagogía crítica y sus consecuencias***

Este año, en la *Revista Tandem, Didáctica de la Educación Física*, coordinamos un número monográfico sobre Prácticas Corporales en Abya Yala<sup>8</sup>. En uno de los artículos, Toro y Sabogal (2018: 10) nos describen cómo el conocer, desde América,

<sup>7</sup> Los rojos es el color con el que se identificaba a los indios americanos.

<sup>8</sup> Abya Yala es el nombre con el que el pueblo Kuna de Panamá y Colombia se referían al actual continente americano antes de la llegada de los europeos. Es una forma de denominación que vuelve, con fuerza, en la actual situación de Latinoamérica. Actualmente existe un importante movimiento preocupado por la re-configuración de lo que significa vivir en este territorio. Abya Yala significa tierra de sangre vital, pero no es sólo un nombre sino que encierra toda una cosmovisión, una forma de ser y estar en el mundo que fue y ha sido negada por la perspectiva eurocéntrica-norteamericana del conocimiento, anclada ésta en la religión hasta antes del siglo XVII y, posteriormente, en la ciencia. Ambas, religión y ciencia, se constituyeron en verdades con las que negar y aniquilar el conocimiento germinado en el continente americano desde los seres que lo habitan.

*“se acerca más a un sabor, a un condimento que agregamos a voluntad dentro de las condiciones en que nos encontramos, condimentos que son la emoción y el sentimiento evocado en una situacionalidad relacional con ritmos cargados de sensualidad, de afección, visión, oído y tacto, pero por sobre todo cinestesia. Ritmos que no son estructurados desde una aproximación metafísica o idealista, sino que se aprecian en la abundancia de la vida, tanto vegetal como animal. En la vivencia y experiencia cotidiana del flujo de migración de especies, de correr de los ríos, la lluvia desbordada y las nieves eternas. Que contradictoriamente, también se nutre de la dolencia de la escasez, de la rigidez de los desiertos y la miseria de la marginalidad de las urbes, de la violencia de las calles. No obstante, permanece el sentido del agrado y desagrado desde lo más visceral, desde lo sanguíneo, desde la emoción de lo inmediato, de lo emergente e inmanente, hasta cierto punto efímero, más que desde lo productivo, rentable o apropiativo”*

Retomemos el tema del amor. Cuando solo hablamos de concientización, entendiéndola desde los procesos de racionalización, podemos terminar reduciendo la vivencia educativa transformadora a ciertos elementos metodológicos y técnicos de cómo proceder en los diferentes niveles educativos. Dime cómo concientizar y así lo haré, podría rezar el dicho. Es por ello que el libro, aunque explicita claramente que no es su intención, puede terminar constituyéndose en un posible recetario para hacer pedagogía crítica. Algo así como le ha ocurrido, según nuestra propia interpretación, a la ya famosa internacionalmente “Red de Evaluación Formativa y Compartida” que aglutina a numerosos docentes universitarios. Con esto no queremos restarle valor al trabajo que dicha red viene realizando, pero al menos llama la atención que un colectivo tan numeroso centrado, entre otras cosas, en ciclos de investigación acción, excluya de sus objetivos públicos (<https://redevaluacionformativa.wordpress.com/>) cualquier alusión a aquello que esté relacionado con la justicia social y prácticamente la innovación educativa quede relegada a lo que ellos denominan ‘buenas prácticas o prácticas de éxito’ ¿Quién define estas prácticas? Una posible y quizás loable respuesta sería: la ciencia. Y entonces la pregunta sería, ¿qué ciencia? Y volveríamos a la necesidad de reflexionar críticamente sobre epistemología y geopolítica del conocimiento.

Algo coherente con lo planteado es la lógica con la que comienza el capítulo 12 y que recoge una ya clásica distinción entre racionalidad técnica y racionalidad práctica (López, Monjas y Pérez, 2003). Desde esta propuesta, lo práctico y crítico quedan equiparados. A nuestro entender hay un error en dicha conceptualización, pero sobre todo hay un peligro, consistente en entender lo crítico como una reflexión centrada en mejorar las propias prácticas educativas, pero sin la necesidad de pensar los contextos capitalistas en los que vivimos nuestra cotidianidad. Es cierto que en el capítulo 1 los autores hacen referencia, en una nota a pie de página, a esto que estamos exponiendo, pero igualmente hemos considerado importante volver a explicitarlo. Y lo hemos hecho porque en algunos pasajes del libro uno podría llegar a entender que la participación educativa, las dinámicas democráticas y la inclusión, entre otras posibles ideas, se aprenden en determinados cursos. No se asume, así lo percibimos nosotros, que la pedagogía crítica requiere de un proceso de razón <math>\diamond</math> amor en el que aparezcan las personas, los sujetos con todas sus complejidades vividas en sociedades capitalistas que



oprimen, excluyen y niegan de manera constante. Sin duda, el hecho de que aparezca el malestar como inicio del cambio es relevante (De Sousa Santos, 2013). Pero el malestar, por sí sólo, no es motivo para el cambio. Es la toma de conciencia por el malestar, la toma de conciencia por la incomodidad emocional de no sentirse amado la que nos conduce a un primer compromiso con la transformación social. Entendemos el amor como la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1991).

Maturana, a quien acabamos de citar, fue el maestro y posterior colaborador de Francisco Varela, científico chileno precursor de lo que actualmente se denomina, en la literatura científica, como cognición encarnada (*embodiment*). Varela (Varela, Thompson y Rosch, 1992) trabajó en esta perspectiva a lo largo de toda su trayectoria científica y de vida. Y lo hizo a partir de un trabajo relacional de cuatro grandes referentes: la neurobiología, la teoría de sistemas, la fenomenología y el budismo zen.

Curiosamente, el libro Educación Física y pedagogía crítica plantea el *embodiment* como una de las líneas alternativas y más interesantes de la pedagogía crítica actual. Pero Francisco Varela no aparece por ningún lado.

Al respecto, es muy interesante el capítulo del libro “La Tercera Cultura” editado por Jhon Brockman (1996) en donde se entrevista a Francisco Varela. Tras alabar el trabajo científico del autor chileno, el editor le dice con cierto humor<sup>9</sup>: Pancho, tu trabajo es realmente interesante y de avanzada. Sólo te veo un problema. ¿Cuál sería?, le dice Francisco Varela. Brockman le responde: que eres chileno, si fueras norteamericano ya tendrías el premio nobel.

Este olvido, invisibilización y silencio por autores(as) de latitudes diferentes a las europeas y norteamericanas es algo que no sorprende en las ciencias en general y en la ciencia social crítica en particular.

En el caso concreto de la educación física no es diferente. Hay dos autores, uno portugués y otro chileno, que desde hace más de una década trabajan y desarrollan la temática de los sujetos encarnados. Nos estamos refiriendo a Manuel Sergio en Portugal y a Sergio Toro en Chile. El primero más desde un trabajo puramente filosófico a partir de las llamadas de la ciencias de la complejidad y la fenomenología; y el segundo desde un trabajo teórico que emerge desde su propia práctica político-educativa y sus referentes fenomenológicos, ancestrales por un lado y sistémicos-cognitivos por otro. Ambos consiguen teorizar la educación física (motricidad escolar dirán ellos) desde un lugar intencionalmente no eurocéntrico y reflexionan epistemológicamente sobre el conocimiento encarnado (Sergio, 1999, 2003 y 2005; Sergio, Feitosa y Tavares, 1999; Toro y Niebles, 2013; Toro y Sabogal, 2018; Toro y Valenzuela, 2012)

Estas exclusiones no son negativas por el hecho de no haber considerado a autores(as) de otros lugares. El problema radica en las limitaciones propias que dichas exclusiones generan en la comprensión del fenómeno educativo y, sobre todo, en la comprensión de los sujetos que habitan las diferentes zonas de este mundo desigual que intentamos combatir desde dicha pedagogía crítica. El sistema mundo, dirá De Sousa Santos (2013) es un mundo dividido en función de lo que él denomina la línea abismal. Una línea que separa la parte del mundo donde se puede ser y la zona del no ser (Fanon, 1961) Una zona donde se es reconocido como ser humano y otra en la que no. La ‘zona del no ser’ es aquel lugar del mundo, en general, o de la

---

<sup>9</sup> La cita no es textual. Es un parafraseo de la cita original.

escuela, en particular, en la que la humanidad de los sujetos no es reconocida. Es decir, por no atender a la realidad particular de esos sujetos que construyen conocimientos, terminamos violentando a los mismos para que se ajusten al patrón que creemos legítimo desde las teorías pedagógicas que se imponen; a la vez que negamos la subjetividad de esos mismos sujetos. Esta ‘zona del no ser’ nos invita a rescatar el mundo de la vida, pues no es una condición objetiva y tangible sino una experiencia encarnada histórica y socioculturalmente (Meleau-Ponty, 1945; Varela, Thompson y Rosch, 1992).

Ese mundo de la vida de los sujetos empujados al otro lado de la línea abismal queda como una deuda en las temáticas, problemáticas y propuestas presentadas en el libro. Pareciera, más en unos capítulos que en otros, que los problemas de injusticias y desigualdad son sólo de los alumnos participantes en las experiencias relatadas. Y pudiera ser que así fuera, pero no se aborda claramente cómo esas subjetividades estudiantiles se enmarcan en un sistema mayor, un mundo de relaciones que esos estudiantes tienen con entornos cercanos y otros aparentemente lejanos. Digo aparentemente lejanos para dejar clara la importancia que para la pedagogía crítica tiene la relación entre los contextos que nos invitan a vivir o al mal vivir.

Al respecto, Kincheloe (2001: xiii), describiendo el trabajo crítico del educador y activista Peter McLaren, nos señala que no basta un conocimiento declarativo de lo crítico, ni siquiera con metodologías que permitan simular una encarnación de las injusticias vividas por otros, sino que los educadores “deben crear oportunidades para que los estudiantes trabajen en comunidades en las que puedan convivir con poblaciones étnicamente diversas, todo ello en el contexto del activismo comunitarios y de la participación en los movimientos sociales progresistas”.

Es relevante profundizar en esta compleja trama entre lo innovador, entendido como diferente a lo que suele realizarse, y lo crítico. Más aún en estos días en los que “la red conceptual a la que se conoce como pedagogía crítica ha sido difundida con tanta amplitud (...), que ha llegado a verse asociada a cualquier cosa extraída de las turbulentas e infectas aguas de la práctica educacional” (Kincheloe, 2001: x).

Es interesante aquí mencionar el capítulo de Carlos Velásquez en donde se menciona, a partir del relato de unos niños(as) de 4° de primaria sobre lo que les gusta y disgusta de la Educación Física escolar. Los pequeños(as) plantean que desean que las clases sean divertidas, lúdicas y participativas. El autor se cuestiona, entonces, cómo es posible que ninguno de los niños(as) se preocupe por si aprenden algo o no. Dice Velásquez (2018: 273), “creo que eso sólo me preocupa a mí”; y añade, “Entiendo, por tanto, que una de mis responsabilidades debe ser equilibrar la diversión y el aprendizaje”

Es interesante adentrarnos en una interpretación de lo que dicen los niños(as) desde las propias lógicas infantiles. La imposición de la lógica adulta occidentalizada que todo lo separa y distingue no nos permite entender que, quizás, diversión y aprendizaje no se diferencian en la vida de los pequeños(as). Y esto tiene un asidero muy importante desde la comprensión de la vida lúdica como una de las grandes categorías de la pedagogía crítica en la infancia. Pero lo lúdico no como herramienta pedagógica sino como principio existencial pedagógico (Moreno, 2014).

“Desde esta perspectiva, el juego trasciende lo puramente biológico y psicológico, posee un carácter “supra lógico”, que encuentra su sentido más profundo en la cultura, en su función social; es una forma de vida, que se siente, se valora y significa íntimamente” (López de Maturana, 2010: 4)

De manera que el juego, y la danza, en sus versiones más originarias, se convierten en las manifestaciones del conocer-conocimiento humano más primordial. En ellos se producen, de forma fluida, la constitución de mundo (Thompson, 2007), el sentido de autonomía y la relación como un proceso emergente de la capacidad de afectarse empáticamente (Varela, 2016) en el placer del encuentro con la otredad.

Es entender, desde el escritor, filósofo y maestro espiritual Jiddu Krishnamurti que el juego en los niños(as), junto al orgasmo en los adultos, son las dos acciones humanas en las que los sujetos ingresan al mayor estado de meditación posible (...), se hacen uno con la naturaleza (citado en Moreno, 2016). Podríamos entender, entonces, que diversión y aprendizaje no son dos realidades dicotómicas, sino que los niños cuando juegan, están viviendo, pues están siendo aceptados como legítimos otros en la convivencia; y cuando viven, aprenden. Dice Calvo (2016: 359), en la educación (vida diría yo) somos y estamos, mientras que en la escuela sólo estamos” En la cotidianidad del vivir, el niño(a) está siendo él desde toda su complejidad y no necesita aparentar un rol, aspecto éste al que se siente obligado en la institución escolar tradicional.

Limitar la pedagogía crítica a la relación entre profesorado y alumnado es dejarse llevar por esa confusión que algunos aún mantienen (López-Pastor, Herranz y Minguéz, 2018) en las que son equiparados los enfoques prácticos y críticos. Una pedagogía que no traspase los límites del contexto cercano generado en la relación estudiante y profesor(a) no puede ser considerada pedagogía crítica. Al contrario, está muy cerca de cosificarse y transformarse en un fetiche que se cierra sobre algunos elementos que dinamizan una supuesta situación más cómoda dentro de la clase. Aunque en realidad termina constituyéndose en un contexto pedagógico de alienación que no permite problematizar ni el conocimiento ni las condiciones de relación que lo producen. Esta acción crítica siempre debe estar pensada y orientada por prácticas comunitarias. Ello porque la comunidad es el lugar donde reside el poder, si lo entendemos este como voluntad de vida (Dussel, 2013), y no como dominación. En este segundo caso, sería la comunidad el espacio-tiempo donde se vivirían los efectos perversos de entender el poder como dominación y, por tanto, sería la comunidad la que podría resistir los embates capitalistas propios de esta forma de entender el poder.

### **Reflexiones finales para comenzar un diálogo**

Llama la atención que si planteamos que la pedagogía crítica es cuestionadora y transformadora de las propias estructuras desde donde emergen las injusticias, en casi ninguna de las propuestas presentadas se observa una transformación de las propias instituciones. Por ejemplo, el asignaturismo presente en las instituciones educativas seguiría intacto. Pregunta ¿se puede ser crítico desde la Educación Física en particular, o el ser crítico implica inevitablemente el dejar de trabajar sólo desde una asignatura en particular?

En el libro, el aprendizaje sigue apareciendo como un proceso a partir del cual se construyen ‘cosas’ concretas. Ya sean del ámbito emocional, actitudinal, conceptual, etc... Desde un sentido crítico, creemos que ya debiéramos comenzar a pensar que los seres humanos no aprendemos cosas sino contextos relacionales desde el que se posibilitan ciertas formas de ser y estar en el mundo (Toro y Niebles, 2013).

Proponemos comenzar a usar la categoría sujeto vulnerado y no sujeto vulnerable. Esta propuesta parte de entender que el sujeto vulnerado lo es en tanto conforma parte de un sistema que al estar caracterizado de cierta manera, termina vulnerando los derechos de los otros. El sujeto vulnerable, sin embargo, es una persona con ciertas cualidades ya dadas.

Se percibe un fuerte énfasis por mostrar y visibilizar las categorías de género, identidad sexual, raza, cultura, etc... Pero se echa de menos un trabajo más explícito sobre la ya tradicional categoría de clase social. Sin duda que la comprensión del fenómeno educativo y social desde la pedagogía crítica requiere la inclusión de todas estas categorías, pero no para volver a caer en el marxismo de corte tradicional para el que no existía otra realidad que no fuera la clase social. No requerimos de nuevas categorías que invisibilicen a las otras, sino que necesitamos de una comprensión en donde seamos capaces de entender que esas categorías emergen en relación unas con otras, y es en esa relación que son tan relevantes para una nueva comprensión crítica de la sociedad capitalista en la que vivimos.

### 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

- AA.VV. (s/f). Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida. En <https://redevaluacionformativa.wordpress.com/> Consultado el 3 agosto de 2018.
- Aple, K., y Dussel, E. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Arroyo, C. (2013). La neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos. *Diario el País*. En <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/la-neuroeducacion-demuestra-que-emocion-y-conocimiento-van-juntos.html>
- Boff, L. (2015). *La tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad*. Maliaño: Sal Terrae.
- Brockman, J. (1996). *La tercera cultura*. Barcelona: Tusquets.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- De la Torre, S. (2005). *Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- 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. Ver en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-259727-2014-11-13.html>
- De Waal, F. (2014). *El bonobo y los diez mandamientos. En busca de ética en los primates*. Buenos Aires: Tusquest Editores.
- Dussel, E. (2013). *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Las cuarenta/Gorla.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Madrid: Akal.

- Dussel, E. (2016). 14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico. Madrid: Trotta.
- Escobar, A. (2016). Autonomía y diseño. La realización de lo comunal. Popayan: Editorial Unicauca.
- Espinoza, R. (2016). Hegel y las nuevas lógicas del mundo y del estado. ¿Cómo se es revolucionario hoy? Madrid: Akal.
- Fanon, F. (1961). Los condenados de la tierra. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Freeman, W. (2007). Dinámicas no lineales e intencionalidad: el rol de las teorías cerebrales en las ciencias de la mente. En A. Ibañez y D. Cosmelli. Nuevos enfoques de la cognición. Redescubriendo la dinámica de la acción, la intención y la intersubjetividad. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la esperanza. Ciudad de México: Siglo XXI.
- García, N. (2011). Reseña de Apel, K.-O., y Dussel, E. D. (2005). Ética del discurso y ética de la liberación. Madrid: Trotta. En Versiones, 2, 1, 137-148.
- Grosfoeguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. Tabula Rasa, 19, 31-58.
- Habermas, J. (1981). Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus.
- Kincheloe, J. (2001). Peter McLaren: el poeta laureado de la izquierda educacional (pp. 9-14). En P. McLaren. Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. Buenos Aires: siglo XXI.
- López de Maturana, D. (2010). El juego como manifestación cuántica. Polis, 9(25), 243-254.
- López-Pastor, V. M.; Herranz, M., y Minguez, P. L. (2018). Evaluación formativa y compartida para una educación física crítica (pp. 325-348). En E. Lorente y D. Martos (Eds.). Educación Física y pedagogía crítica, Propuestas para la transformación personal y social. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- López-Pastor, V. M.; Monjas, R., y Pérez, D. (2003). Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar. Barcelona: Inde.
- Lorente, E. y Martos D. (2018) [Eds.]. Educación Física y pedagogía crítica, Propuestas para la transformación personal y social. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Maturana, H. (1991). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2001). Emoción y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H., y Davila, X. (2015). El árbol del vivir. Santiago de Chile: MPV Editores.
- McLaren, P. (2001). Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. Buenos Aires: siglo XXI.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. (2008) [Eds.]. Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Graó.
- Merleau-Ponty, M. (1945). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta Agostini.
- Moreno, A. (2014). El misterioso viaje de aprender a nadar, pensar y sentir: educación como proceso de creación de relaciones posibles. Polis, 37, s-p.
- Moreno, A. (2016). Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (pp. 201-246) En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sergio, M. (1999). *Um corte epistemológico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sergio, M. (2003). *Alguns olhares sobre o corpo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sergio, M. (2005). *O novo paradigma do saber e do ser*. Coimbra: Ariadne.
- Sergio, M.; Feitosa, A., y Tavares, M. (1999). *Sentido e Acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serrano, V. (2011). *La herida de Spinoza*. Barcelona: Anagrama.
- Spinoza, B. (1677). *Ética, demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life. Biology, phenomenology and the sciences of mind*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Toro, S., y Niebles, A. (2013). Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 269-284.
- Toro, S., y Sabogal, A. (2018). Sentidos de la motricidad en Abya Yala. *Revista Tandem, Didáctica de la Educación Física*, 59, 8-13.
- Toro, S., y Valenzuela, P. (2012). Desde la acción a la enacción: Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 38, n° especial, 211-230.
- Varela, F. (2016). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editores.
- Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Velásquez, C. (2018). El enfoque de coopedagogía como pieza clave en la transformación social (pp. 273-292). En E. Lorente y D. Martos (Eds.). *Educación Física y pedagogía crítica, Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- 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.
- Žižek, S. (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Madrid: Akal.