

Artículo de reflexión

EL CARÁCTER PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS PROGRAMAS RECREO-DEPORTIVOS

The pedagogical and educational character of the educational actions of the recreational-sports programs

O caráter pedagógico e educacional das ações educativas dos programas de desenvolvimento recreacional

Evelyn Dariana Marín Ramírez, M.Sc.
Leidy Johana Martínez Escudero, M.Sc.
Nery Cecilia Molina Restrepo, M.Sc.
Carolina Gálvez Valencia
Jefferson Correa Correa

Recepción: 26/02/18 Aceptación: 07/09/18

Resumen

Esta es una reflexión del carácter pedagógico y didáctico de las acciones educativas de los programas recreo-deportivos que se ofrecen hoy en el país y que nace de la preocupación por hacer evidente aquello que hace del deporte y la recreación un escenario formativo en cada una de sus prácticas. Esta problemática se ve materializada en la presencia de programas con enfoques tecnicistas que pueden llevar a un olvido de la experiencia y la sensibilidad, anulando otras formas de relaciones y generando una necesidad exclusiva de producción, rendimiento, organicidad y cosificación del cuerpo, en una sociedad que hoy más que nunca reclama prácticas corporales con un enfoque transformativo que aporte a la construcción de una sociedad en paz. Pretendemos llamar la atención sobre las concepciones didácticas y pedagógicas que acompaña hoy dichos escenarios y motivar así al surgimiento de nuevas propuestas necesarias para seguir construyendo la educación física.

Palabras clave: didáctica, formación, experiencia, deporte, recreación.



Abstract

This is a reflection of pedagogical and didactic nature of the educational activities of recreation-sports programs offered today in the country and that stems from the concern to make clear what makes the sport and recreation a formative stage in each of their practices. This problem is embodied in the presence of specialized programs approaches that can lead to forgetting the experience and sensitivity, negating other forms of relationships and generating an exclusive production needs, efficiency, organic and objectification of the body, in a society now claims bodily practices with a transformative approach that contributes to building a peaceful society. We intend to draw attention to the didactics and pedagogical concepts that accompanies such scenarios today and so encourage the emergence of new proposals necessary to continue building Physical Education.

Keywords: didactics, formation, experience, sport, recreation.

Resumo

Este é um reflexo da natureza pedagógica e didática de atividades educacionais os programas recreo-desportivos oferecidos hoje no país e que decorre da preocupação de tornar claro o que faz que o esporte e recreação um estágio de formação em cada uma das suas práticas. Este problema está incorporada na presença de programas technicians que podem levar a esquecer a experiência e a sensibilidade, negando outras formas de relacionamentos e gerar um exclusivo necessidades de produção, desempenho, organicidad e objetificação do corpo, numa sociedade hoje mais do que nunca exige práticas corporais com uma abordagem transformadora que contribui para a construção de uma sociedade pacífica. Temos a intenção de chamar a atenção para os conceitos educacionais e pedagógicos que acompanham tais cenários hoje e assim estimular o surgimento de novas propostas necessárias para continuar a construir Educação Física.

Palavras-chave: ensino, formação, experiência, esporte, recreação.

La formación en los escenarios recreo-deportivos

Tras la intensión de configurar unos lineamientos didácticos que dieran sustento a la acción educativa del programa “*Crecer en Familia*”¹ del Centro de Extensión del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Medellín - Colombia), se desarrolló la investigación “El carácter didáctico de la acción educativa del programa *Crecer en Familia* del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia”² que hoy da soporte a esta reflexión sobre el proceder pedagógico de los programas recreo-deportivos que se ofrecen en el país y que tienen una gran responsabilidad con la formación de personas más allá del esparcimiento y el desarrollo motriz, para quienes la motricidad es una herramienta pedagógica para el crecimiento y desarrollo del ser humano desde la gestación hasta la vejez.

La preocupación hoy es por la acción educativa en dichos programas, por aquello que hace del deporte y la recreación un escenario formativo que reivindique la labor del campo de la educación física en la sociedad. La preocupación es por el componente pedagógico de la educación física, es decir, por la formación humana en cada una de sus prácticas. ¿Por qué preguntarnos por la acción educativa? En primer lugar porque hay diferentes enfoques que pueden ejercer influencia en el proceder educativo del campo. Respecto a la acción educativa, Bárcena (1994, p. 7ss) plantea tres enfoques: técnico, moral y sociocrítico. El enfoque técnico consiste básicamente en atender problemas de orden técnico, instrumental, se mide en términos de eficacia y eficiencia, su intención es alcanzar el éxito. El enfoque moral sostiene la actividad educativa en la ética, allí los educadores dirigen las acciones sobre un saber eminentemente normativo. El enfoque sociocrítico entiende la acción educativa como una actividad social y política.

Tradicionalmente la educación física ha estado enmarcada en una perspectiva técnica, lo que le ha restado importancia en los currículos escolares y en el imaginario social, lo anterior, debido a la mirada mecanicista y orgánica del campo que le ha dado como objeto la formación de hombres y mujeres cada vez más fuertes,

más rápidos, más altos, bajo la instrumentalización de los cuerpos y el disciplinamiento. Esto de la mano de una idea de educación como acumulación de conocimientos, medida por la eficacia, la eficiencia, sostenida en el principio de Frankenstein, del hombre que fabrica al hombre, o de una fabricación de sujetos a la carta (Meirieu, 1998; Gallo, 2009; Martínez, 2010).

Es necesario hacer una reflexión educativa sobre los programas recreo-deportivos, debido a que la sociedad en términos de la educación y de las necesidades formativas, ha ido cambiando y es necesario que las acciones del campo cuenten con fundamentos pedagógicos, actualizaciones en perspectiva didáctica y que los docentes sean agentes creativos y transformadores, en lugar de reproductores. La pregunta hoy es ¿hasta qué punto los programas recreo-deportivos en el país tiene un compromiso educativo? ¿De qué maneras los docentes muestran una preocupación por la formación del ser humano en sus clases?

Fernando Bárcena (1994) dice que cuando nos referimos a la práctica, estamos hablando de una acción, un modo peculiar de ser y de qué hacer, un tipo de actuación; pero dicha práctica incluye a su vez, determinaciones de índole técnica que no se desligan del imperativo de naturaleza ético-moral; así toda práctica acarrea una tarea educativa y aquello que desde el área de la educación física, tradicionalmente se ha desligado como teoría y práctica, hoy se tornan indisolubles, sin embargo en los diferentes escenarios de formación aún se encuentra una brecha que le resta credibilidad a la labor educativa. Los maestros aún planean para responder a un instrumento, aislado del proceder de las clases, escenarios en los que finalmente se construye saber y hay todo un recorrido importante que es necesario indagar desde la experiencia. Es necesario que los actos de enseñanza puedan basarse en una reflexión crítica del ¿Qué se hace? ¿Para qué se hace? ¿Cómo se hace? Cuestiones que hacen parte de la tarea educativa y que le dan sustento pedagógico y didáctico a cada práctica corporal.

La acción pedagógica de la educación física, es ¿técnica o praxis? La educación física es un área de conocimiento para enseñarse y aprenderse en las instituciones educativas formales y no formales, por ello, es necesario reconocer diversas oportunidades que un maestro tiene para el ejercicio de enseñar. ¿Cuales con las posibilidades de la enseñanza de la motricidad? A nuestro modo de entender, es algo problemático y sigue sin resolverse. Es un problema pluridimensional que tiene que ver con la naturaleza misma del educar. ¿Los maestros de la educación física mantienen abierta la pregunta por la formación? ¿Son capaces de reinventar sus clases? ¿Son maestros que reflexionan sobre sus propias

1 El Programa Crecer en Familia, comienza con el nacimiento del Centro de Extensión del Instituto Universitario de Educación Física. En el año de 1992, bajo la gestión del Lic. Benjamin Díaz Leal, inicia el Centro de Extensión con dos cursos solamente: natación y baile. Paulatinamente y tras la gestión de otros licenciados y estudiantes, se da inicio a cursos como fútbol, estimulación adecuada, gimnasia, entre otros.

2 Financiada por la convocatoria interna del Fondo de Investigación para la Extensión del año 2013 en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

prácticas? ¿Responde a las demandas institucionales o es capaz de crear nuevas propuestas? ¿Es un maestro crítico de la cultura y de su tiempo? Son algunas de las preguntas que creemos necesarias hoy en el campo de la educación física, sobre todo cuando es apremiante una reivindicación de la labor transformativa de las prácticas corporales para la construcción de una sociedad en paz.

Ahora bien, respecto a la didáctica tenemos que decir que si bien la etimología no resuelve el problema de la significación de una expresión, la definición literal de didáctica es una doble raíz *docere* (enseñar) y *discere* (aprender). Aunque la didáctica ha estado articulada tradicionalmente a visiones de la educación de tipo instrumentalista (tecnologizantes), ha tenido varios campos semánticos: currículo, enseñanza, instrucción, proceso enseñanza-aprendizaje, y algunos autores consideran la didáctica como el arte de enseñar anclada a las teorías de la formación (Herbart en 1957, Klafki, 1965, 1990-1991, Roth, 1970). A su vez, nos encontramos con una didáctica orientada al docente que prioriza el modelo y tiende a la estandarización y centralización del conocimiento, una enseñanza unidireccional. Por ello, algunos autores consideran que es necesario hablar de didácticas en plural que agrupen diferentes teorías de la educación con la filosofía, la sociología, la psicología, entre otras disciplinas, que no reduzcan el problema de la didáctica al estudiante o al docente, ni tampoco se someta al dominio de las teorías de la enseñanza hegemónicas: las cognitivistas y las socio comunicativas.

Nos interesa abrir una línea de fuga, en la que la enseñanza en procesos recreo-deportivos este basada en la experiencia, donde existan espacios de creación para la transformación. Dice Larrosa (2009) que para que puedan darse procesos de transformación, es necesario que seamos sujetos sensibles, apasionados, atentos, vulnerables y dispuestos a lo que ofrece el afuera. Es por esto que planteamos esta reflexión sobre la labor formativa que tienen los diferentes programas recreo-deportivos en el país, con el fin de motivar otra mirada y un construir constante del accionar docente de la educación física.

Una didáctica para la formación

Hoy la didáctica es considerada como una disciplina teórica, crítica, histórica y política. Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación, por lo cual se articula con una teoría de la pedagogía, entendida en su sentido moderno, como disciplina que se interesa por la educación y la formación humana; crítica en cuanto hace re-lecturas e interpretaciones de la educación en la cual nos encontramos inmersos, de la idea de ser humano, de la educación, de las leyes que la

rigen, así como del ejercicio docente-educativo; es histórica en tanto sus propuestas se desarrollan en momentos históricos específicos, muestra la procedencia, las discontinuidades, los sucesos, da cuenta de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben; y es política porque sus propuestas no se hallan sólo en el saber hacer (*tekne*) sino en saber qué hacemos con lo que hacemos (*ethos*), las prácticas de enseñanza están determinadas por la ideología.

Aunque el término didáctica surge en la Edad Media con Hugo Von St. Victor, como un estudio "*eruditio didascalica*" y "*didascalicon*", adquiere su sentido específico en el siglo XVII como una disciplina particular. Así J. A. Comenio en su texto la Didáctica Magna (1633-1938), nos dice que la didáctica es el arte de enseñar bien; enseñar quiere decir conseguir que otro aprenda y se apropie de eso que alguien sabe; enseñar bien significa conseguir que alguien aprenda rápido, de un modo agradable y sólido (a fondo). Para este pedagogo, teólogo y filósofo checo, la didáctica y la escuela se confunden con la vida y tienen un carácter formativo (*Bildung*). Comenio fue el primero en sistematizar la didáctica y darle un carácter de ciencia especial, y siguiendo muy de cerca a Descartes en el texto el Discurso del Método (1637) Comenio procede de manera analítica, por ello algunos estudiosos de su vida y de su obra, la denominan "didáctica analítica". Incluso Josef Dolch (citado por Klafki, 1987, p. 42), basándose en Comenio, propuso en 1952 que se considerara la didáctica como "la ciencia (y doctrina) del aprendizaje y de la enseñanza en general. El objeto de esta ciencia sería el aprendizaje en todas sus formas y la enseñanza de todo tipo en todos los niveles, o sea, las formas del aprendizaje y de la enseñanza distintas de la instrucción o del aprendizaje en la instrucción".

La didáctica como un saber formalizado y como una práctica reflexiva, ha tenido sus límites y sus posibilidades y ha creado un espacio de investigación central en la educación que alcanza varios campos semánticos: currículo, enseñanza, instrucción, proceso enseñanza-aprendizaje. La didáctica como arte de enseñanza anclada a las teorías de la formación (Herbart en 1957, Klafki, 1965, Roth, 1970); una didáctica orientada en los objetivos del aprendizaje (Schulz, 1980); la didáctica como una teoría de la información cibernética (Von Cube en 1968); la didáctica como una teoría de la enseñanza estructurada (Heimann, 1962; Medina y Domínguez, 1995; Mediana y Salvador, 2003); la didáctica comunicativa (Winkel, 1980; Álvarez de Zayas y González, 2003); una didáctica crítico-constructiva (Klafki, 1986, Rodríguez, 1997). En este estudio, preferimos pensar la didáctica anclada a las teorías de la formación, con la orientación hermenéutica, entre otros, de Wolfgang Klafki, quien fue formado desde el modelo de la pedagogía

de las ciencias del espíritu. Desde la década de los 60 y con mayor fuerza en los años 70 esta teoría tuvo una orientación humanista, su interés: la formación humana (*Bildung*). El interés por la didáctica ligada a la formación, nos pone en el lugar de la pedagogía.

A partir de la historia de las ideas de la didáctica, nos encontramos con la didáctica anclada a la formación, con la orientación hermenéutica de Wolfgang Klafki, quien fue formado desde el modelo de la pedagogía de las ciencias del espíritu. Desde la década de los 60 y con mayor fuerza en los años 70, esta teoría tiene una perspectiva humanista cuyo interés es la formación humana. Del mismo modo, la didáctica de la teoría de la formación está anclada a una propuesta crítico-constructiva (Klafki, 1986; Rodríguez, 1997), que aunque sigue siendo una didáctica de la teoría de la formación, porque el concepto de formación es considerado como una categoría indispensable, el mismo Klafki lo amplió a una perspectiva crítica, su objetivo es la formación bajo el criterio de “emancipación”, ligado a la capacidad de auto-determinación, co-determinación y solidaridad. La didáctica crítico-constructiva propone cambiar de una manera constructiva la realidad educativa y la enseñanza. El pensamiento de Klafki se encuentra fuertemente influenciado por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

Klafki (1986, p.42ss) considera que para hablar de didáctica crítica es necesario precisar los términos “crítico” y “constructivo” del siguiente modo: el término “crítico” se refiere al interés gnoseológico implícito en la medida en que esta didáctica pretende capacitar en perspectiva del ciclo vital, niños, jóvenes, adultos, para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las dimensiones de la vida y, al mismo tiempo, toma en cuenta que la realidad de las instituciones educativas no corresponde a menudo al mencionado objetivo, por lo que es necesario generar procesos de cambio permanentes. La didáctica debe estudiar, por una parte, las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen a la enseñanza y al aprendizaje en cuanto desarrollo de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad y, por otra, las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza y aprendizaje. El término “constructivo” sugiere una referencia continua a la praxis, al interés por la acción reflexionada, la configuración y el cambio. Esta relación entre teoría y praxis no se reduce a un ilustrar la conciencia del práctico sobre los antecedentes, posibilidades y límites de la acción pedagógica, como sucede en la definición predominante de la didáctica analítica que separa teoría y práctica, sino que pretende pensar la praxis como acción reflexiva que tienda hacia una escuela más humana.

Dentro de esta aclaración, toda acción humana, a través de la aplicación de principios éticos actúa e interviene en el sujeto. Así la didáctica crítica constituye un pensamiento práctico (cuya raíz se encuentra en la *phronesis* aristotélica), interrogarse por esa noción dentro de una teoría pedagógica implica de-construcciones de las tradicionales concepciones didácticas: instrucción, modelo, enseñanza, técnica en las cuales se ha fundamentado el pensamiento didáctico.

Podemos decir que la didáctica requiere de categorías pedagógicas que la orienten, la educación y la formación, aclara esto Klafki (1986, p. 46) “si no queremos que los esfuerzos de la práctica pedagógica y las investigaciones y reflexiones teóricas que la explican y fundamentan se dispersen en una yuxtaposición inconexa de actividades aisladas. La necesidad de una categoría o un conjunto de categorías de este tipo se advierte incluso cuando algunas teorías didácticas modernas prescindieren de los conceptos de educación y formación”. Esta didáctica pasa por categorías como las de emancipación, capacidad de autodeterminación y codeterminación, autonomía, experiencia significada, pensamiento reflexivo, actitudes éticas, interacción, diálogo, entre otras.

Una perspectiva para pensar una didáctica anclada a la formación, nos la ofrece el pensamiento de Fernando Bárcena, desde un enfoque crítico nos señala que el papel de la reflexión tiene dos propósitos: romper con las ideologías dominantes y el control hegemónico y generar una ética crítica que capacite y dé la voz a los estudiantes que tradicionalmente se les ha desprovisto de ella. Respecto al contenido reflexivo nos dice que todo asunto tiene implicaciones sociales en el proceso educativo, las cuestiones referidas a la justicia social, la igualdad, la solidaridad. El criterio básico de la enseñanza es el logro de la liberación y emancipación del sujeto y el desarrollo de sus capacidades (Bárcena, 1994, p. 136).

En la didáctica crítico-constructiva, la enseñanza y aprendizaje se entiende como un proceso de interacción, como una relación mutua de docentes y estudiantes y de éstos últimos entre sí, como un proceso en el que los alumnos han de adquirir, con la ayuda de aquéllos, conocimientos y métodos de conocimiento, posibilidades de percepción, de configuración, de enjuiciamiento, de valoración y de acción cada vez más personales para enfrentarse de forma reflexiva y activa a su realidad histórico-social; esto supone que en dicho proceso alcanzan también la capacidad de continuar su aprendizaje. En los procesos entendidos de este modo, los profesores pueden y deben realizar constantemente sus propios procesos de aprendizaje gracias a las interacciones con los estudiantes. Más allá del horizonte teórico de las relaciones recíprocas (interacciones) entre quienes participan en una

enseñanza determinada, resulta claro que la enseñanza es siempre un proceso social: a través de las biografías de los profesores y estudiantes, que son siempre biografías individuales en situaciones sociales específicas, intervienen en la enseñanza distintas percepciones, prejuicios, modos de acción y actitudes sociales que refuerzan o agudizan, se suprimen o modifican, originan conflictos y perturbaciones, contactos o compromisos, transferencias o reacciones de defensa (Klafki, 1986, p. 69).

Se hace necesario que las teorías de la formación atraviesen los diferentes procesos de enseñanza del campo de la educación física, donde la didáctica deje de ser un conjunto de métodos inmóviles, para que se constituyan en escenarios de innovación para la formación de seres sociales, heterónomos, sensibles, en constante transformación.

La experiencia como posibilitadora de nuevas prácticas

Los programas recreo-deportivos más que ser una opción de esparcimiento, se configuran como un escenario educativo que a partir de la motricidad aporta a la formación de seres humanos, de manera que más allá de ofrecer un número de prácticas, lo que hacen es generar procesos pedagógicos alternativos para las familias. Para esto es necesario volcar la mirada a las maneras en cómo estamos entendiendo la palabra educación en cada uno de estos escenarios y cómo se significa en los procesos que se adelantan con niños, jóvenes y adultos.

Se trata de “resistir, inventando otro modo de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juega una ética y una estética de la existencia” (Magaldy Téllez, 2004, p. 2) ya que poco hemos reflexionado sobre el papel educativo de las prácticas recreo-deportivas que se desarrollan en escenarios no formales de formación. Es atrevernos a pensar lo imposible, romper con ideales, con modelos y métodos que han clausurado los cuerpos. Plantear otra idea de educación, que no sea la que definimos como transmisión de saberes y modos de actuar, sino pensar en una educación que posibilite la potenciación, la intensidad, la creación, la experiencia, el devenir, que lleve al hombre a los límites de sus capacidades, que lo potencialice y que ponga en juego todo aquello que la educación de transmisión de saberes ha subyugado.

Nos ubicamos en una concepción de la filosofía de la educación contemporánea que entiende la educación como experiencia a partir del pensamiento de filósofos y pedagogos como María Zambrano, Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Carlos Skliar entre otros, quienes desde

una postura crítica, han pensado una educación “otra” que nos da a pensar de forma diferente las maneras de ser y de estar en la educación; esto no implica desacreditar otras formas de pensar la educación, sino que al contrario, se constituye en una alternativa más para este campo del saber.

Pensar la educación a partir de la experiencia supone en primer lugar un espacio para el acontecimiento, eso que me pasa (que pasa por el cuerpo) y que al pasarme me transforma; un acontecimiento “no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes” (Bárcena, 2004, p. 86), al contrario, es aquello que posibilita que algo pase en el cuerpo y afecte lo que somos.

Estamos hablando entonces de una educación que en lugar de ser el espacio para la práctica deportiva, o el aprendizaje de una técnica, es el escenario para el acontecimiento, para que algo nuevo, diferente, extraño le pase al otro de manera que lo saque de su lugar de pasividad y genere un movimiento en ese alguien, un cambio, una transformación en su forma de ser, ver, oír, moverse, expresarse, de manera que cada encuentro se convierte en un escenario perfecto para la experimentación.

Al igual, cuando estamos hablando de una educación a partir de la experiencia, nos referimos a la práctica reflexiva (Schon, 2011) que da lugar al recogimiento de aquello que me pasa, de eso que produce un acontecimiento en mí, porque el primer afectado con el acontecimiento soy yo, lo que pienso, lo que siento, lo que se, lo que quiero, etc. Se trata de una transformación que requiere de un proceder pausado que le dé lugar al pensamiento, a la crítica, a la identificación de eso que me pasa en el acto educativo (Larrosa, 2006, p. 45).

Es una educación que supone en el otro un sujeto de experiencia, que no es lo mismo que un sujeto del saber a quien solo se le transmiten conocimientos, o un sujeto del hacer a quien interesa formar en una práctica; es un sujeto abierto a la transformación a partir de la vivencia de su propio cuerpo. Una educación como experiencia produce en el sujeto aquellos acontecimientos que favorecen las condiciones de posibilidad para que se dé forma a sí mismo en una experiencia de transformación (Bárcena, 2005), alejándose de los discursos pedagógicos que proponen una normatividad radical que dirige al sujeto de la educación a un estado ideal de hechos o a una normalización de las conductas.

La propuesta es entonces hacer del escenario recreo-deportivo un espacio de transformación, abriendo la posibilidad de exposición sin condiciones a lo por-venir, pues el acontecimiento esté o no en el

plano educativo, no es domesticado, dándose en el orden de lo imposible y de lo inesperado (Bárcena, 2002), allí donde la creación de lo nuevo, la vivencia de lo sensible, y la conciencia del devenir tienen lugar. De manera que cuando hablamos de una educación como experiencia, se despliegan las siguientes líneas pedagógicas con el fin de generar una orientación al maestro a la hora de pensar en la clase y en la transformación de sus estudiantes a partir de la experiencia:

Educar en lo sensible

Una educación de lo sensible no se inscribe en un plano educativo en donde solo se quiere potencializar, agudizar o formar las percepciones de los sentidos (tocar, mirar, escuchar, oler y saborear más y mejor), sino que además va más allá, poniendo en reflexión lo que puede un cuerpo como potencia, por ejemplo ver lo que no está visible, escuchar lo no audible o tocar lo intacto, porque aunque vemos, escuchamos y tocamos demasiadas cosas, tal vez necesitamos aprender a ver lo que vemos para mirar cuidadosamente, pues quien se dispone a aprender se torna un aprendiz del mirar, un espectador entrometido que anhela la luz y un lector “erotizado” por saber a quién le interesan las cosas.

Tal vez necesitamos también aprender a escuchar lo que oímos para escuchar atenta y delicadamente. A tocar pensando el tacto como un término que se relaciona con aquello que está “intacto”, con aquello que se toca estrechamente, como un “estar conectados”, pensar por ejemplo ¿Qué puede ser enseñar con tacto educativo? Tal vez, tocar en un sentido sensible y estético, un modo de proceder que nota determinadas texturas, pasando por la afección, el acercamiento, la aproximación y la receptividad. Quizás necesitamos aprender a saborear con más atención los aciertos y derrotas educativas, como una manera de entender más allá de la simple reflexión lo que “nos pasa”. Y finalmente necesitamos tal vez aprender a guardar en nuestra memoria olores que rememoran nuestra historia educativa y personal.

De igual manera, lo sensible trata más bien sobre la actitud de la construcción de la vida, aquella que demanda constantemente un estado perceptivo frente a los signos del mundo. Lo sensible tiene que ver con la actividad de la percepción; ésta se extiende más allá de la simple apreciación; no se trata de percibir algo meramente a través de los sentidos, el sujeto de lo sensible incluye necesariamente una atención capaz de conocer e interpretar. Es entender que el acto educativo no es un mero transitar de saberes, sino el lugar de la vida, de la experiencia del cuerpo, a través del cuerpo.

Educar para crear

Una educación como experiencia, crea por naturaleza, le permitirle al cuerpo ser afectado por otras fuerzas, por nuevas experiencias, por el otro, por lo otro, por el mundo; va más allá de las cualidades de las cosas o las personas, para expresarse en la creación, en la producción de pensamiento, de existencias. Crear es una tarea de resistencia, incomoda porque no estamos acostumbrados a ella pero al mismo tiempo está regresando la vida al cuerpo.

Estamos acostumbrados a una educación que produce repeticiones de lo mismo, representaciones de lo ya creado, imágenes de lo que está dado y que poco se preocupa por generar algo nuevo, algo diferente. Sin embargo cuando nos referimos a la experiencia como base educativa, ésta produce otras sensaciones, ya que de la experiencia siempre saldrá algo nuevo, de esa confrontación, de ese movimiento del pensamiento, siempre saldrá algo nuevo.

Allí expresiones como el arte se constituyen en una forma de crítica a los modos de vida dominantes de la sociedad, se presenta como resistencia y crítica a los órdenes de los saberes y modos de ser establecidos y, a la vez, como territorio de creación de nuevos saberes y modos de ser (Farina, 2005, p. 82). El arte, precisamente potencia la sensibilidad y permite su expresión resistente mediante la creación de la diferencia productora de nuevos conocimientos, nuevas formas de vida. De manera que podemos pensar en una educación que favorezca la relación con el arte para estimular la creación del cuerpo que ha estado opacada en el tiempo. Una educación que en medio de las cosas, las personas e incluso las situaciones fuerzan a sentir, a pensar de otra manera y a partir del cuerpo.

La formación del ser en devenir

Ubicarnos bajo la perspectiva de una formación del ser en devenir, permite otorgarle especial valor al proceso como tal. Nos alejamos de una idea de educación que inscribe su esencia en los resultados como determinante de la calidad y veracidad, y optamos por detenernos en el camino, en el transcurso. Creemos que lo decisivo puede ser el proceso como camino que forma, porque éste da cuenta de lo vivido y de la experiencia, lo que nos hace lo que somos aún cuando el final no haya sido el esperado.

Nos ubicamos ante una imagen de ser humano inacabado, despersonalizado e inconcluso, para alejarnos de la idea de ser humano con identidad, pues esta noción

cierra, cristaliza, fija e inmoviliza, coartando el devenir. Un ser humano que no es, sino que está siendo; su identidad no es ya una identidad sino que es más bien puro devenir.

Una formación en el devenir implica una inquietud constante por el saber, que le permita ir siendo, pero también el ir siendo en el haciendo. Este saber que viene de una actitud perceptiva, siempre abierta, atenta y con voluntad de renovación, de aprendizaje de lo nuevo, de cambio y de transformación, es un saber que se aleja de

la noción que nos rememora solo al cúmulo de contenidos, ideas fijas, representaciones o conocimientos sistemáticos, tratándose más bien de una noción de saber que ataña a un proceso de aprendizaje que está siempre en movimiento, sin un fin establecido, una especie de recommienzo constante que a su vez, nos arroja a la creación y que trata al mismo tiempo sobre ese saber de los otros, del mundo y de sí mismo.

Bibliografía

- Bárcena, F. (1994). La práctica reflexiva en Educación. Madrid: Editorial Complutense.
- Bárcena, F. (2002). El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la Educación, la Creación y el Acontecimiento. *Educación y Educadores*, 5, 39-61.
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.
- Comenio, J.A. (1998). La didáctica magna. Buenos Aires: Porrúa.
- Farina, Cynthia. (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. En: *Revista estudios pedagógicos* . v.35 n.2 Valdivia.
- Gimeno, S.J y Otros. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Alianza.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista. *Revista de Educación* No 280, 37-79.
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista Educación*, 36, 40-65.
- Klafki, W. (1990-1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. (Trad Mesa, Alicia y Pantoja, Alvaro) *Revista Educación y Pedagogía*, 2 (5), pp.85-10.
- Larrosa, J. (2006) ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, Experiencia y alteridad en educación (págs. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Litwin, E. (1997). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. *Corrientes didácticas contemporáneas*: Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, L. (2010). La formación desde la clase de Educación Física: ¿mito o realidad?. *EF Deportes Revista Digital* - Buenos Aires - Año 14 - N° 142 - Marzo de 2010.
- Medina, A. y Salvador, F. (2003). Didáctica general. Madrid: Trentice Hall.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: La Muralla.
- Roth, H. (1970). El buen arte de la preparación de la clase. *Revista Educación*, 1, 26-36.
- Schon, D. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compas empresarial*, 3 (5), 54-58.
- Télez, M. (2004). Educación, comunidad y libertad: Notas sobre el educar como Vexperiencia ética y estética. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 23-3.