

La enseñanza de la Educación Física

Reflexiones, miradas y perspectivas basadas en Jacques Rancière

Luisina Izzi

FaHCE – UNLP

luisinai.07@gmail.com

Fermín Viñes

FaHCE – UNLP

ferminv.-@live.com.ar

Andrea Anahí Rodríguez

FaHCE-AEIEF-IdIHCS-UNLP/CONICET

rodriguezandreaanahi@gmail.com

Resumen

La siguiente ponencia es producto de una experiencia del taller de lectura en el marco de una de las acciones del Plan de Adscripción a la Cátedra “Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2”, que persigue el objetivo de acercarnos a las ideas del libro “El maestro ignorante” de Jaques Rancière. A modo de poder comenzar a dialogar con este autor, se concentró la lectura en el prólogo y en el primer capítulo. La misma fue permitiéndonos intercambiar experiencias de prácticas de la enseñanza de la Educación Física e ir trabajando los conceptos claves para poder comprender el posicionamiento teórico de Rancière. Estos últimos sirvieron como insumos para analizar esas prácticas y repensar el modo a través del cual las llevamos a cabo así como nuestras futuras intervenciones en relación a la enseñanza.

Nos parece relevante poder mencionar la importancia que el autor asigna al concepto de emancipación intelectual para poder llevar a cabo dichas intervenciones, por este motivo intentaremos compartirlo.

Palabras clave

Enseñanza – Emancipación intelectual – Educación Física –

El maestro ignorante es una obra escrita por Jacques Rancière un francés con ideología Marxista de mediados del siglo XX, profesor de Filosofía y Estética de la Universidad de París (fue profesor de algunos intelectuales franceses como F. Chatelet, G. Deleuze y J.F Lyotard, entre otros). Para redactar su libro se basa en unos escritos del pedagogo francés Joseph Jacotot que describe el modo de enseñar en el que éste se basó y realiza una comparación con el sistema educativo moderno.

Rancière hace hincapié en la desigualdad del saber del docente como transmisor del conocimiento, a diferencia de los alumnos que son los receptores del mismo, con el fin de brindar una mirada diferente a la de la pedagogía tradicional respecto de la jerarquización del saber. Rancière se apoya en esta experiencia educativa para realizar un análisis filosófico sobre la educación, basándose en la igualdad y la emancipación intelectual como ejes conceptuales a desarrollar y desanudar. En el pasaje del libro en el cual nos focalizamos, el autor hace especial referencia a uno de los actores intervinientes en el acto educativo: el maestro y las concepciones que enmarcan su rol y en consecuencia su proceder.

La historia de Joseph Jacotot rescatada por el autor comenzó cuando tuvo que instalarse en los Países Bajos por cuestiones políticas de su país, a principios del siglo XIX (exactamente en 1815). Ya instalado en Holanda fue contratado por la Universidad de Lovaina con la intención de que enseñara francés a los alumnos que a ella concurrían, pero aquí había una particularidad: desconocía totalmente el holandés. ¿Cómo llevaría a cabo este interesante desafío?

Aquí fue cuando comenzó la aventura intelectual de Joseph Jacotot. A este pedagogo se le ocurrió la idea de distribuirle a sus alumnos una versión bilingüe del Telémaco de Fénelon (una novela mitológica griega) dejándolos solos con el texto y su voluntad de aprender. Para sorpresa de Jacotot, meses después, todos los alumnos a los cuales él les había ofrecido vivir esta aventura eran capaces de hablar y de escribir en francés sin que les hubiese transmitido absolutamente nada de su propio saber, llegando a la conclusión de que ellos habían utilizado la misma inteligencia que usa un niño para aprender a hablar.

Esta experiencia provocó en su interior una revolución sobre lo que normalmente se creía o se realizaba en relación a la enseñanza. En palabras de Rancière:

“No había dado a sus “alumnos” ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado ni la ortografía ni las conjugaciones. Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. Ellos solos aprendieron cómo combinarlas para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro; pero sobretodo eran frases de escritores y no de escolares” (2003; 12).

Esta revolución que se produjo en su interior fue producto de la diferencia entre lo que él había vivido y lo que creía hasta ese momento. La creencia de Jacotot, de todos los pedagogos de la época (e incluso de los de la actualidad), radicaba en pensar que la tarea del maestro era transmitir sus conocimientos a los alumnos como si éstos fueran sujetos vacíos, ser quien tenía el contenido a transmitir para completarlos. De hecho era una época en donde el método que se llevaba a cabo para enseñar era el llamado “método monitorial o mutuo” el cual consistía en que un docente no llevaba adelante la clase, sino que intervenía cuando era realmente necesario, siendo los alumnos más avanzados quienes conducían la clase enseñándole a los que no sabían.

Pero en esta lógica de transmisión lineal del conocimiento del docente hacia el alumno se evidencian la división de dos inteligencias, es decir, una superior y otra inferior, respectivamente. A decir de Jacotot:

“Es ella (por la inteligencia inferior del alumno) la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido” (2003; 16).

Este pensamiento de inteligencias superiores e inferiores será el principio planteado por el autor que nos ocupa como “atontamiento”, para referirse al maestro atontador como aquel maestro que al tener más conocimiento le parece más clara la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. El problema del maestro atontador reside en la lógica misma de la razón pedagógica. El fin de ésta es el de enseñar al ignorante aquello que no sabe, que no conoce y de esta manera reducir la distancia que se genera entre el ignorante y el conocimiento utilizando la *explicación* como método. Esta lógica de la enseñanza y de la explicación lo único que genera y deja en evidencia es una situación de *desigualdad*. La explicación aparece aquí como un medio para reducir esta situación de desigualdad quedando reflejada la incapacidad del alumno, ya que explicarle algo a un ignorante es ante todo explicarle que no entendería si no se le explicara.

Jacotot pretendía que todo hombre de pueblo fuese capaz de concebir su dignidad humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir cómo utilizarla. Se convenció de que el acto del maestro que obliga a otra inteligencia a funcionar es independiente de la posesión del saber. Que era posible que un ignorante permitiera a otro ignorante saber lo que él mismo no sabía. El objetivo de este pedagogo era la *emancipación* intelectual del alumno mediante la utilización de su propia inteligencia. De esta manera surge la figura del maestro emancipador.

El maestro ignorante no es aquel ignorante que decide ser maestro, sino que es un maestro que enseña sin transmitir ningún conocimiento específico. Es un maestro que entiende a la transmisión del saber no como una relación autoritaria, sino como una relación de voluntad a voluntad. En palabras del propio Rancière:

“La experiencia misma de Jacotot era ambigua por su calidad como profesor de francés. Pero puesto que había mostrado al menos que no era el conocimiento del maestro lo que instruía al alumno, nada impedía al maestro enseñar otra cosa que su saber, enseñar lo que ignoraba” (2003; 24).

De hecho, no conforme con la experiencia del Telémaco, Jacotot decidió poner a prueba la misma estrategia en dos situaciones diferentes para probar y confirmar que lo ocurrido con los alumnos holandeses no había sido casual. Fue así que decidió enseñar piano y pintura, dos materias que desconocía completamente; para su sorpresa los alumnos aprendieron correctamente ambas. Del mismo modo y aún no conforme, decidió probar su estrategia por tercera vez enseñándole hebreo al hijo de su editor el cual era, como dice Rancière, débil mental. Fue así que este joven aprendió el hebreo para luego convertirse en litógrafo. Una vez más, sus alumnos habían aprendido sin que las intervenciones se focalizaran en la transmisión del conocimiento en cuestión.

Cabe resaltar que este maestro que no transmite conocimiento no utiliza método alguno para emancipar al alumno, por el contrario, estos realizan libremente su recorrido introspectivo para aprender. Creemos importante rescatar que si bien no les indicó cómo apropiarse del saber (el idioma francés) ni realizó una transmisión del mismo, esto no significa que los alumnos hayan aprendido sin la figura un maestro debido a que fue Jacotot quien dio la consigna y propuso la lectura del Telémaco a través de una versión bilingüe.

Es precisamente la metáfora del maestro ignorante uno de los puntos en los cuales debimos detenernos a analizar, por ser una idea disruptiva si tenemos en cuenta la importancia del conocimiento por parte del profesor de aquellos contenidos que va a enseñar. Allí radica la posibilidad de comenzar a desandar una pregunta que Rancière realiza al inicio del prólogo a la última edición, que fue retomada durante el taller como uno de los disparadores de lectura:

“¿Tiene algún sentido proponerle al lector de principios del tercer milenio la historia de Joseph Jacotot, es decir, en apariencia, la de un extravagante pedagogo de comienzos del siglo XIX?” (2007; 9).

Tal y como dejamos expresado con anterioridad, los alumnos habían aprendido sin un maestro que les transmitiera sus conocimientos pero no por ello sin maestro. Su accionar los había puesto en situación de aprendizaje, a través de la necesidad de comprender y realizar escritos sobre un libro en idioma

desconocido y para el cual su maestro no contaba con herramientas de traducción que pudiera acercarlos a su comprensión. De este modo, la importancia del relato que Rancière realiza sobre la experiencia de este pedagogo se basa en que les enseñó a poner en juego su inteligencia. De este modo, se apoya en la lógica de enseñanza de Jacotot para expresar su posicionamiento teórico acerca de la importancia de la emancipación intelectual, expresando que todo sistema de enseñanza que se base en el objetivo de transmitir saberes del maestro al alumno como modo de lograr igualdad para todos los ciudadanos de una sociedad no hace más que ir por el camino opuesto a la idea de emancipación.

Los lineamientos teóricos del filósofo que nos ocupa, permite que pongamos el foco en el análisis de nuestro rol partiendo desde ciertas concepciones que sostenemos al momento de poner en juego el acto de enseñar, aún sin tener una idea precisa sobre ellas. Ponderamos rescatar la importancia de recuperar aquel posicionamiento que implique la "igualdad de las inteligencias" de modo de no pensarnos como los poseedores de un saber al cual el destinatario no tiene posibilidades de acceder a menos que lo pongamos a disposición mediante su interpretación y explicación. Reflexionar sobre la figura del maestro explicador mencionado por Rancière nos permitió pensar al saber como un objeto a construir en el intercambio que se genera entre los actores que participan en el acto educativo y, además, asignarle un posible sentido a nuestras intervenciones de modo tal que apunten a potenciar dicha construcción de conocimiento desde la idea de emancipación intelectual.

Fue en esta línea que reflexionamos sobre diferentes aspectos de nuestra práctica docente, rescatando la importancia de conceder momentos de la clase a los alumnos de modo que sean ellos los protagonistas de la puesta en circulación del saber, por ejemplo, tomando a su cargo la propuesta y conducción de alguna ejercitación. En dicha situación encontramos, por una parte, la posibilidad de que los alumnos pongan en juego sus saberes y, en diálogo con otros, poder repensar lo aprendido e incluso construir nuevos conocimientos; por otra parte, despertar el interés por buscar nuevos conocimientos de modo tal que el haberse enfrentado a la necesidad de

resolver una situación de la clase para la que quizás sus saberes no eran suficientes (a la manera en que los alumnos de Jacotot debieron resolver la lectura y escritura al enfrentarse con el Telémaco sin poseer conocimientos sobre francés) genere la inquietud por saber más y la confirmación de que tienen las estrategias para poder construirlos en compañía de otros. Y en esto nos parece valioso resaltar la importancia de intentar generar situaciones educativas en donde las propuestas e intervenciones surjan desde el pensar a la enseñanza como esa práctica que no se basa exclusivamente en la transmisión de conocimiento sino en la circulación del mismo así como también en la búsqueda de sujetos críticos basándonos en la idea de emancipación intelectual, es decir, en generar la confianza en el otro de ser portador de saberes y con la capacidad de construirlos colectivamente.

Podríamos tomar como referencia ejemplificadora de lo expresado una propuesta llevada a cabo durante las prácticas de enseñanza en escuela secundaria de uno de los integrantes de esta ponencia, en el marco de la cátedra mencionada con anterioridad. La misma radicó en ceder a dos alumnos la elección y conducción de ejercitaciones de flexibilidad para dar inicio a la clase; quienes decidieron hacerse cargo de este momento no tenían un gran conocimiento al respecto. En este sentido fueron ellos los que llevaron adelante la situación seleccionando ejercicios que suponían desconocer. Cabe resaltar que el profesor nunca dejó de estar presente, ya que cumplió el rol de apuntador orientando lo que iba surgiendo, indagando a los demás compañeros sobre los músculos que se ejercitaban, acompañando esa construcción del saber que se estaba generando. Del mismo modo suponemos la posibilidad de que el resto de los alumnos se sintieran con la necesidad de conocer ejercicios, por un hipotético pedido por parte del docente para que en clases siguiente fueran otros los que debieran proponerlos.

Si bien la situación descrita no refiere a la enseñanza de la Gimnasia como contenido de la Educación Física, la misma podría reflejar un modo de pensar nuestras planificaciones e intervenciones al momento de destinar clases que apunten al tratamiento de temáticas referidas a dicho contenido. Sobre todo teniendo en cuenta que es un modo que recuperamos como habitual entre

nosotros para pensar el despliegue de contenidos gimnásticos durante las clases de Educación Física escolares. Pero, por otra parte, encontramos que en estos saberes disciplinares cobra fuerza la necesidad del uso de técnicas adecuadas para generar impacto en aspectos orgánicos que de no ser debidamente tratados podrían incurrir en lesiones o sobreexigencias. Así, la mencionada explicación aparece como un procedimiento al que es imprescindible echar mano. Se nos plantea, entonces, el interrogante de cómo posicionarnos de modo tal de poder despegarnos de la figura del maestro explicador al que Ranciére intenta desterrar. Una vez más volvemos a encontrar importante intentar plantear situaciones de enseñanza que vayan por el camino mencionado en líneas previas, en donde la explicación por parte del docente no sea el nudo central de la puesta en juego de los saberes de la Gimnasia sino aquello que permita a los alumnos el conocimiento de las cuestiones imprescindibles a tener en cuenta, acompañada de momentos reflexivos que los implique en la construcción de los por qué de esas prácticas. De este modo, temáticas como el cuidado corporal, el desarrollo de capacidades condicionales, entre otras, serían el producto de la puesta en marcha de procesos que apunten a ejercitar pero también comprender las formas y los motivos de esas ejercitaciones, pudiendo orientar las elecciones futuras así como alimentar nuevos usos del cuerpo por fuera de los momentos específicos de las clases de Educación Física. Y, por lo tanto, aportar a que los alumnos puedan realizar dichas elecciones sin la necesidad de estar atados durante toda su historia corporal a la presencia de un profesor que le indique cómo, cuándo y dónde realizar prácticas gimnásticas.

Continuando con el análisis del contenido mencionado, otros interrogantes surgieron al ampliar la mirada de la enseñanza por fuera del ámbito escolar, fundamentalmente en los gimnasios. Tomamos como eje de análisis las clases de Pilates en la que uno de nosotros nos desempeñamos como profesor, con el objetivo de focalizarnos en el análisis de un tipo específico. Encontramos una vez más que la explicación de los ejercicios ocupa un lugar importante desde la propuesta elegida. En un principio parecería que acercar la lógica del maestro emancipador a una clase desarrollada en un gimnasio sería una idea poco

viable. Sin embargo, volvemos a ponderar este esfuerzo de apoyar nuestra práctica docente en ella: hallar los modos de poder generar en cada encuentro un espacio para la construcción de saberes es fundamentalmente en donde creemos que debe radicar nuestro rol docente. Para esto, sin dejar de lado explicaciones que apunten al entendimiento de correctas ejecuciones (sobre todo por el uso de equipamientos poco habituales que la práctica de Pilates implica y con algunas particularidades a tener en cuenta) sería de una gran riqueza poder acompañar y propiciar el descubrimiento de saberes que apunten al conocimiento del cuerpo y sus diferentes usos, despertar el interés por realizar prácticas corporales y que cada alumno tenga los saberes necesarios para realizarlas e incluso gatillar la búsqueda de los mismos.

Es decir, lograr generar interrogantes por parte de los alumnos sobre lo que se está haciendo en esa clase en lugar de la mera ejecución de ejercicios que parecieran sólo tener que ver con la ganancia de fuerza muscular, flexibilidad o cuestiones estéticas. Poder pensarnos como educadores ante todo, tomando como posible guía la figura del maestro emancipador, creemos que nos permitiría planificar una clase de gimnasia que tomaría ante todo la idea de propiciar la circulación de saberes acerca del cuidado del cuerpo y que posibilitaría la construcción del mismo tanto al interior de ella como en las prácticas de la vida cotidiana de los alumnos. Además, habría otro aspecto a resaltar: sería posible generar climas de clase en donde no haya individualidades ejercitándose sino sujetos compartiendo un espacio educativo en donde la circulación de saber sería aquello que prime así como el poder acceder a la idea de concebirse también ellos como potenciales generadores de saberes para sus compañeros de clase.

Así como nos detuvimos en el análisis de la Gimnasia, entendemos que esta estrategia también puede ser utilizada para la enseñanza del Juego y del Deporte como contenidos de la Educación Física, en donde inevitablemente debe haber por parte del docente una explicación de determinados puntos para la realización de las actividades, pero a la vez sería posible dejar a los alumnos en “soledad” para que sean ellos los que busquen la manera de resolver una situación, o familiarizarse con un objeto.

En la enseñanza del Juego esto puede pensarse con la finalidad de que los alumnos se apropien de este contenido, creemos pertinente concebirlo como una práctica a enseñar y no como una herramienta o medio para la enseñanza de alguna técnica o para llegar a un deporte mediante la modificación del juego. Cabe aclarar, entonces, que estas ideas surgen de la importancia que le atribuimos al hecho de pensar al Juego como un contenido de nuestra disciplina, y al cual es propicio destinar propuestas educativas que abonen a la construcción de saberes específicos relacionados con las prácticas lúdicas.

Para su análisis, tomamos como posibilidad situaciones de enseñanza llevadas a cabo mediante el uso de la síntesis y el análisis: en un principio se les brinda a los alumnos el material o una situación a resolver dejándolos con su propia voluntad y su propia capacidad de resolución, para luego hacer surgir el análisis, en donde sería el docente quien enseña alguna técnica para que el juego sea más fluido (en el caso que el juego necesite de una técnica para realizarlo) o quizás quitar o modificar alguna regla por parte de los alumnos. Se propiciaría un tiempo a los alumnos para poder realizar dicha técnica o practicar una táctica con las nuevas reglas, para luego volver a la síntesis en donde se jugaría con lo aprendido en el análisis. En palabras de Emiliozzi,

“Un primer momento de juego –síntesis-, en donde los estudiantes jugarán y el maestro estará atento observando las situación que se dan, para luego en el momento de análisis, colectivamente, contribuir a mejorar el juego. En dicho momento, el maestro invitara a sus estudiantes a la reflexión sobre lo sucedido pudiéndose plantear la modificación y/o invención de reglas, cuestiones acerca de las habilidades específicas requeridas en ese juego, situación tácticas, entre otras posibilidades. Es decir, el espacio de análisis está pensado para el aprendizaje de diversos asuntos concernientes a la estructura del juego y la práctica del jugar. En el momento del análisis, es cuando se debe tomar en cuenta el surgimiento de conflictos, ya que los mismos dan la posibilidad de enriquecer la práctica. A partir de ellos se reconstruye, junto con los alumnos, los diversos emergentes que nos brinda el jugar” (2011; 118)

Podemos interpretar aquí que la emancipación intelectual anteriormente planteada se pondría en juego a través de la posibilidad que se generaría de crear nuevos juegos, ya sea modificando los existentes o inventar nuevos sin estar presente la necesidad de un “maestro explicador” que diga a los alumnos a qué deben jugar, cómo deben hacerlo y cuándo, sino que sean ellos quienes tengan la capacidad de construir un nuevo saber, de reflexionar, de analizar, debatir y crear en este caso un juego diferente.

En otras palabras, nos parece viable pensar en la idea de maestro emancipador como aquel que intente perseguir el objetivo de que los destinatarios de esas práctica lúdicas puedan encontrarse a sí mismo sabiendo algo de aquello que creían ignorar o eran incapaces de lograr y, sobre todo, despertando la voluntad de encontrarse con ese saber a través de su propia búsqueda. Tal y como fue destacado con anterioridad, pensamos a ese camino alejado de la idea de dejarlo librado al azar sino como una estrategia para potenciar la construcción de saberes que implique la participación de quien está en posición de ser educado, y en donde son fundamentales nuestro conocimiento acerca del contenido a enseñar y la formación didáctica que tengamos para ir poniendo en juego estrategias de enseñanza que propicien esa construcción (ya sea que la misma implique la invención de reglas o incluso juegos en su totalidad, la posibilidad de compartir espacios lúdicos con otros, de reflexionar sobre las prácticas lúdicas de su vida cotidiana, entre otras cosas).

Para el caso de la enseñanza del Deporte, partir de la lógica de la emancipación intelectual de Rancière, nos conduce a reflexionar acerca de la intencionalidad educativa que nos define metas a arribar en relación al aprendizaje que pretendemos que alcancen nuestros alumnos.

Compartimos con Ron esta forma de entender al deporte:

“una forma construida por la sociedad, emergente de un conjunto de manifestaciones culturales sostenidas en la dimensión de lo lúdico que, implicando un compromiso corporal regulado de forma específica en razón de su vínculo con la competencia, da lugar a la

producción de formas corporales específicas fundadas en el orden de lo privado y que se exponen en el espacio público, convirtiéndolas en cosa pública.”(2015: 125)

De acuerdo a los diversos elementos que constituyen a los deportes en general podríamos considerar distintos tipos de contenidos a ser enseñados, como la lógica interna, las tácticas, las técnicas y los aspectos reglamentarios. Además, tendríamos que tener en cuenta aspectos externos, que de algún modo se vinculan con el deporte en sí pero que no lo conforman, sino que permiten realizar distintos análisis de situaciones que ejercen influencia desde el afuera. Estos aspectos, también son considerados contenidos a enseñar y son tan valiosos como los anteriores, y contribuyen a elaborar reflexiones acerca de los deportes desde otras perspectivas con otros sentidos y significados. En esta dirección, valen como ejemplos la organización de torneos, el arbitraje, cómo tratan la temática de los deportes los medios de comunicación, o cómo el deporte toma posición en cuestiones de mercado, entre otros.

En este sentido el Diseño Curricular de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria – apartado Educación Física- correspondiente al 6to año del ciclo superior, dice con respecto a la enseñanza del deporte que,

“Las prácticas ludomotrices, deportivas, acuáticas, expresivas y gimnásticas son manifestaciones culturales que han cambiado –y continúan haciéndolo– según las variaciones de los contextos en los que se realizan. Se espera que los jóvenes, en tanto sujetos de derecho, se apropien crítica y libremente de variadas prácticas corporales, motrices y deportivas de la cultura local y nacional, y al mismo tiempo de distintas expresiones de la cultura universal, para integrarlas a su vida cotidiana, más allá de la obligatoriedad escolar.” (2011: 9).

Esta misma línea nos conduce a analizar qué sucede en el tratamiento que los docentes llevan a cabo en la enseñanza del o de los deportes. Podríamos

pensar que si esa costumbre se encuentra anclada institucionalmente, entonces instituye ciertas prácticas de la enseñanza de los deportes que se repiten y reproducen. Como por ejemplo, la enseñanza de ciertos contenidos mediante procedimientos que no permiten la participación y la toma de decisiones por parte de los alumnos; o el planteo de tácticas deportivas por parte de los docentes con explicaciones que obturen la posibilidad de reflexionar a los alumnos; o indican la lectura de artículos en referencia a cuestiones que suceden en un espectáculo deportivo a modo de único ejemplo sin dar lugar a la discusión colectiva y escuchar los distintos puntos de vista que los alumnos pudieran ir aportando desde sus propias opiniones para la producción de nuevos saberes.

Por otro lado, la enseñanza de las técnicas específicas de cada deporte, implica dar consignas cerradas porque el gesto corporal, en la mayoría de los deportes no puede ser diferente al ideal, ya sea por cuestiones reglamentarias o de seguridad. A medida que se va perfeccionando la práctica deportiva más exigente y acabada es la técnica que se utiliza. Restaría analizar entonces, cuál es el posicionamiento que asumen los docentes con respecto a las prácticas de la enseñanza en relación al deporte.

En fin, para pensar la enseñanza de los deportes en las escuelas en sintonía con la idea de la lógica de la emancipación intelectual de Jacques Rancière, deberíamos en primera instancia pensar cuál es el lugar que le otorga el docente al alumno en el acto pedagógico, cual es el vínculo que se establece entre ambos, cual es la condición de alumno que supone el docente; y en segunda instancia en relación al contenido deporte, cómo presenta la propuesta de enseñanza, indica o invita a la participación en clase, ofrece espacios de intercambio y de diálogo o señala y subraya todas las respuestas.

Para ir cerrando, se retoma una frase del Diseño Curricular que se citó párrafos arriba, “se apropien crítica y libremente de variadas prácticas corporales, motrices y deportivas”, en la lectura de estos dichos se supone que los alumnos se deben *apropiar* de conocimientos, que *tienen* y *transmiten* los docentes. Aunque se hable de criticidad y de libertad, en esta concepción de educación prevalece la idea de posesión del conocimiento del deporte por parte

del docente y de vacío a ser llenado en los alumnos, que está muy lejos de la lógica de la emancipación intelectual de Jacques Rancière.

En síntesis, para romper con esta estructura de pensamiento social en referencia a la educación y de jerarquizar el conocimiento del docente como superlativo ante el conocimiento de los alumnos, sería necesario cambiar las miradas con respecto al posicionamiento que le otorga el docente al alumno y que el alumno asume como tal.

Sostener y poner en práctica lo expresado, de ningún modo implicaría dejar bajo entera responsabilidad del alumno la posibilidad de aprender. Por el contrario, podríamos decir que es fundamental tener conocimientos sobre los contenidos a enseñar de modo que nuestra intervención esté guiada por saberes que orienten nuestra práctica y velen por la responsabilidad que nos compete en cuanto al derecho a la educación que los alumnos deben gozar. Esas estrategias deberían tender a propiciar ese camino de construcción del saber, siendo portadores del conocimiento del contenido a enseñar pero confiando en las capacidades de los alumnos para participar en dicha construcción. Y si de confianza se trata, allí radicaría otro punto clave: poder generar climas de clases donde el desconocimiento no sea motivo de censura sino un desafío a superar de modo tal que aquella situación que no pudo ser resuelta en la clase realmente signifique el comienzo de un camino de búsquedas por parte del alumno, guiado por el maestro y en compañía de los demás alumnos. Es allí en donde encontramos que la propuesta de Rancière nos hace reflexionar para posicionarnos al desempeñar nuestro rol docente de modo general, así como nuestra intervención durante cada puesta en juego del encuentro con los destinatarios de nuestra práctica educativa.

Para finalizar se puede decir que las experiencias educativas de Joseph Jacotot, retomadas y atravesadas por la mirada de Jacques Rancière, nos sirven para pensar la enseñanza desde un punto de vista diferente al habitual: que es posible enseñar siempre y cuando se logre la emancipación del alumno en el sentido de que puedan comprender que si usan su propia inteligencia el límite de su conocimiento se lo podrán ellos mismos. Del mismo modo no pretendemos revolucionar la pedagogía ni las formas de enseñar con estas

palabras, sino poder visibilizar otra manera de enseñar apoyada en las ideas propuestas por el filósofo que nos ocupó en el presente escrito.

Bibliografía

Emiliozzi, V.; Renati, M.; Viñes, N.; Mazzuchi López, M.; Onnini, S.; Toledo, J. (2011) En busca del buen jugador. Entre saber jugar y saber el juego. Una propuesta de intervención para su constitución. En *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 111-121. Recuperado de <http://www5.uva.es/agora/index.php/agora-no-13-1--2011>.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes

Rancière, J. (2016). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ron, O. (2015). Deporte, deportes. En Carballo C. (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo, 198-203.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Educación Física (2011) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.