

Educación física: Inclusión e investigación

Ricardo Crisorio

La definición canónica de educación, que debemos a Durkheim, contiene ya una idea de inclusión social, no tanto porque para él el proceso educativo es un proceso social, sino por la precisión que implica esa transmisión cultural que las generaciones adultas ejercen sobre las generaciones jóvenes (Durkheim, 1975, p. 53). Trabajaré en principio con ella porque, según mi modo de ver, esa definición es más pertinente –quizá precisamente por su forma escueta, descriptiva, positiva– que muchas otras más especulativas o utilitarias, como la de Kant o la de James Mill, que él refuta especialmente.

Es obvio que cuando Durkheim considera al proceso educativo un proceso social lo extiende, por lo menos, hasta el nacimiento de cada individuo, pues considera educación no solo a la acción ejercida por los maestros sobre los niños sino también a la ejercida por los padres. Es claro también que la consideración del proceso educativo como un proceso de “transmisión cultural” (sobre todo porque para Durkheim la educación propia de cada pueblo podía definir a este tanto como su organización moral, política o religiosa) alude a una inclusión más amplia –y más profunda– que a la mera instalación socioeconómica o geográfico-territorial de los nuevos individuos, más allá de que lo exprese casi siempre como la adaptación de los jóvenes al “medio físico y social”.

Si esto es así, la inclusión es, ante todo, simbólica; yo, y la absoluta mayoría de ustedes, si no todos, fuimos incluidos sin ser objeto de la reflexión de nadie, del estudio de nadie, por esos mecanismos que ya Durkheim, con mejor y peor fortuna, describía a fines del siglo XIX y principios del XX. La única diferencia de estatuto –agrego– entre aquellos que nos reputamos o somos

reputados hijos naturales, y los hijos llamados adoptivos, es que los primeros son adoptados por sus propios padres (llamados biológicos, aunque eso, como sabemos, solo se sabe a ciencia cierta de las madres).

Porque todo “naciente”, como denominaba Durkheim a los recién nacidos, debe ser inscripto en ese orden simbólico, que no está en Durkheim pero sí en su idea de transmisión cultural, con lo que la filiación, la “hijura”, pierde su carácter natural para ser un “hecho de dicho” y, por ende, ese acto de adopción reviste la condición de primer acto de inclusión de un naciente en la cultura a la que nace. Obviamente, no me referiré aquí a los problemas psicológicos que pueden devenir del acto de adopción familiar, sino al hecho bruto de que el reconocimiento paterno implica a la vez una inscripción/inclusión social. Tampoco suscribiré todo el pensamiento durkheimiano—más bien me separaré en no pocos aspectos— pero él me servirá todavía para mostrar algunas cuestiones importantes.

Para Durkheim, la educación moral tiene como función iniciar al niño en los deberes, suscitarle ciertas virtudes, “desarrollar en él la aptitud general para la moralidad”, entendida como la disposición “a las iniciativas que son condición general del progreso” (1975: 22), cuyos elementos son el espíritu de disciplina, el espíritu de abnegación y el espíritu de autonomía, orientados hacia el deber y el bien, y en la que, entre otras cosas, la limitación de los deseos y el respeto por la regla, al reconocerla racionalmente fundada, suponen una aplicación metódica de la inteligencia.

Hay quienes piensan que el ideal intelectual no está en Durkheim tan definido como el moral. Sin embargo, define ciertas aptitudes que es preciso constituir, a las que llama categorías: “Entended por categorías no sólo las formas más abstractas del pensamiento, la noción de causa, o la de sustancia, sino las ideas más ricas en contenido, que presiden nuestra interpretación actual nuestra idea del mundo físico, nuestra idea de la vida, nuestra idea del hombre” (1975, p. 29).

Me interesa destacar, por supuesto, su idea de que estas categorías no son innatas, sino constituidas por la civilización, pero más aún su concepción de la enseñanza como la transmisión de una “sabiduría”, que puede incluso prescindir del valor de los conocimientos mismos, porque su objetivo es enseñar o transmitir un conjunto de nociones fundamentales que resumen los caracteres más generales de la cultura de un tiempo o una época, y que eso es lo que constituye la estructura de la inteligencia.

De igual modo, me interesará volver, siempre en función de mi propósito, sobre otras ideas suyas, a saber la de que “El hombre, en efecto, no es hombre más que porque vive en sociedad” (1975, p. 58); y que es ella la que nos hace pensar en los demás, dominar las pasiones y los instintos, subordinar nuestros fines a otros más altos, e instituye en nuestras conciencias “Todo el sistema de representación que mantiene en nosotros la idea o el sentimiento de la regla, de la disciplina, lo mismo interna que externa” (1975, p. 59); la de que la educación se ocupa tanto de asegurar la diversidad cuanto de perpetuar la homogeneidad de los educandos.

También sobre esta otra: la acción que la sociedad ejerce sobre el individuo por medio de la educación “no tiene, de ningún modo, como objeto y como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle, sino, por el contrario, engrandecerle y hacer de él un ser verdaderamente humano” (1975, p. 61); así como sobre esta: la educación debe ser cosa de autoridad, “Para aprender a reprimir su egoísmo natural, a subordinarse a fines más altos, a someter sus deseos al imperio de su voluntad, a encerrarlos en los debidos límites, es preciso que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte represión” (1975, p. 71), pero para Durkheim la autoridad no se contrapone a la libertad, sino que ser libre es saber proceder con la razón y cumplir con el deber.

Finalmente, quisiera resaltar también que, para el filósofo francés, la educación es una función indelegable del Estado.

Sin embargo, como advertí, he tomado a Durkheim no más que como representante de un discurso que quisiera contraponer en algunos aspectos a otro, más cercano en el tiempo y en el espacio, y esto en relación con el tema de la investigación y la inclusión.

No propongo una vuelta al pensamiento durkheimiano, del que me aparto, en primer lugar, por el empleo del concepto “moral”, al que cambiaría por el de ética, el cual implica siempre una posición dilemática; en segundo lugar, dudo que mi interpretación de las pasiones coincida con la de Durkheim, a la vez que sostengo que los seres humanos carecemos de instintos de un modo absoluto y descreo de la conciencia tanto como de que los niños sean “naturalmente egoístas”, que el hombre está conformado por un ser individual y un ser social, que la educación no hace al hombre de la nada o que la psicología del niño es distinta de la del adulto.

A todo esto cabe agregar la conocida objeción de Bourdieu (aunque, quizá, le agregue al final otro sentido), respecto de que incluir a las generaciones

nuevas en la cultura es incluirlas en la cultura de las clases dominantes y, por tanto, someterlas a ella (1964 y 1970).

No obstante, quisiera oponer ese discurso –debidamente matizado y no solo en el sentido de “contrario”– al que en la escuela actual, en nuestro país y en el ámbito internacional, suele llamarse “flexibilidad curricular” y también en ella y en otros campos, incluido el del deporte, “adecuación al medio” o “contextualización”, o sencillamente “contextual”.

En un artículo que recomiendo –“Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”–, Eloísa Bordoli, investigadora del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de UdelaR, realiza una síntesis excelente del derrotero histórico-conceptual del problema de la enseñanza en la modernidad, particularmente en relación con las nociones de saber y sujeto, para la autora y para mí elementos necesarios –en el sentido antiguo de *lo que es y no puede ser de otra manera*– a lo didáctico y a lo curricular (2013, p. 180).

En ese derrotero, la autora identifica cuatro configuraciones o entramados discursivos, cuatro momentos, con los que coincido enteramente. Pasaré, sin embargo, casi por alto los tres primeros para detenerme en el último, que, como dije, al igual que Bordoli, considero vigente.

La primera configuración discursiva, en el comienzo de la modernidad, la didáctica “pansófica”, con su ideal de enseñar *todo a todos*, “centra en la figura del docente y en el método de transmisión de los contenidos programáticos, la problemática de la enseñanza” (2013, p. 180).

La segunda, entre fines del siglo XIX y principios del XX, desplazó el centro del campo de la didáctica hacia el educando y sus formas de apropiación de los conocimientos, los supuestos procesos de aprendizaje.

En la tercera configuración discursiva, la teoría curricular *stricto sensu*, nacida en Estados Unidos a mitad del siglo XX y dominada por la dimensión técnica, la problemática curricular se centra en una “lógica eficientista” de la enseñanza, netamente instrumental. Se abandona, por un lado, la dimensión disciplinar y metodológica que primaba en el primero de los discursos y, por otro, se reduce al sujeto (sea enseñante o aprendiente) a mero ejecutor de actividades diseñadas y planificadas por otros, especialistas o técnicos. Se opera así una reducción en los contenidos de la enseñanza y en la concepción del sujeto, tanto educador como educando (2013, p. 192).

De este modo, el siglo XX puede ser caracterizado como el siglo de la “psicologización de lo educativo”. En otros lugares hemos dado –y continuamos

dando– batalla a estas concepciones, que conservan no poca vigencia en el campo educativo.

Sin embargo, como también señala Bordoli, hacia fines del siglo XX, el campo educativo se vio afectado por la sociología y tanto “en el campo de la enseñanza como en el espacio curricular se están operando cambios significativos a partir de las investigaciones sociológicas”, que producen una “‘sociologización’ de lo educativo” (2013, p. 192-193).

Un efecto de esta sociologización, que Bordoli asimismo destaca pero que no es difícil identificar en las formulaciones curriculares y teóricas al uso actualmente en nuestro país, es el lugar que el “contexto social” ha tomado “a la hora de definir y pensar lo programático y/o las estrategias didácticas” (2013, p. 193).

Me interesa aquí retomar ese efecto, en relación con la investigación y la inclusión, particularmente (vuelvo a Bordoli) el que ha producido en cuanto a la “reducción del debate en torno a la especificidad de lo educativo y a la ‘naturalización’ de la enseñanza diferencial a los sectores enclavados en ‘contextos’ de pobreza” (2013, p. 193), a los que agrego, “de exclusión”, de “enclaustramiento”, de “particularidades étnicas”, etc.

Coincido con Bordoli en señalar que todo esto ha producido “un discurso signado por el asistencialismo en el plano educativo” (2013, p. 193), al que cabe llamar “asistencialismo” a secas cuando se traslada a otros campos, como el del deporte, por ejemplo.

De todo lo que podría decirse sobre esto me interesa destacar dos cosas: (a) que el “contexto” no es ya el “medio”, entendido como un universal necesario para pensar el acto de educar, sino que se lo entiende como un factor determinante de este acto, particularmente en las escuelas y lugares “de contexto” (de pobreza, de exclusión, de enclaustramiento), que se tiñen de un “imaginario poblado de imposibilidades, dificultades y frustraciones con relación al enseñar y al aprender [...] estas escuelas y los niños que las habitan serán los que tendrán mayor índice de repetición, ausentismo, deserción y fracaso escolar” (2013, p. 195); y (b) la inscripción de una “cierta estigmatización sobre esas escuelas y esos niños (de contexto)” (2013, p. 196) –agrego barrios, hospitales, cárceles, etc.–, para los que se pauta una enseñanza diferente, en general más pobre.

El contexto socioeconómico y cultural, entonces, en tanto determinante del rendimiento escolar y de la planificación de la enseñanza, altera la relación de los elementos que constituyen el currículum y la enseñanza: conocimiento-saber, educador y educando.

Los contenidos curriculares serán pensados en función de los mínimos exigibles y se transformarán en instrumentos básicos útiles e indispensables para la vida en sociedad. El educador será ubicado en el lugar de transmisor de hábitos y disciplinas, más que de saberes-conocimientos, al tiempo que se le exige operar como contención de los posibles *desbordes afectivos y conductuales*. A su vez, los educandos son visualizados como *sujetos carentes* (Martinis, 2006), susceptibles de adquirir el “síndrome de carencia sociocultural”. (Bordoli, 2006, p. 197; cursivas de la autora).

Como señala la autora, en realidad, todo esto no es sin efectos: la *función de enseñanza* depende de los contextos particulares, lo que implica una enseñanza diferencial acorde con ellos; los *dispositivos y estrategias didácticas* se adaptan y modifican según los *contextos* particulares; los *contenidos* también están en función de los *contextos* particulares, por lo que se habilitan *adaptaciones curriculares*; el *currículum* ya no es necesariamente único, sino que se adapta al contexto (2013, p. 197).

Me permito aquí modificar los potenciales utilizados por Bordoli para dar cuenta de lo que muestran nuestras propias investigaciones. Dejo constancia, además, de que no tratamos los fenómenos relevados por la autora únicamente en la escuela (lo que, por supuesto, no desmerece su trabajo sino que lo especifica y precisa, elevándolo) sino en todos los enclaves en que se manifiesta esta “determinación contextual, o de contexto”: en general, como dije, barrios, cárceles, hospitales, etc., en los que un humanitarismo perentorio nos obliga a paliar necesidades tremendamente básicas –y no solo materiales– dejadas por los siete años más atroces (atrocidad que creo que nuestra sociedad está todavía lejos de evaluar en todo su alcance) y los diez del neoliberalismo más implacable de la historia argentina,¹ mediante políticas reparadoras indispensables e inaplazables.

Qué puede hacer la investigación en este contexto en que el “contexto” se vuelve determinante y la “inclusión” urgente; en el cual el sujeto pierde su carácter de *subjectum*, de *suppositum* (Nancy, 2014, p. 10), es decir, de lo que subyace y de lo que es supuesto, para confundirse todavía más (como si aún se lo hubiera confundido poco) con el hombre, la persona, el individuo, adquiriendo no solo unidad y conciencia, sino también género, contextos y carencias.

¹ Esta última afirmación puede estar siendo falsada por los primeros diez meses del gobierno que asumió el 10 de diciembre de 2015.

Creo que puede evitar la confusión del humanitarismo con el humanismo, esa “pequeña prostituta de todo el pensamiento, de toda la cultura, de toda la moral, de toda la política de los últimos veinte años” (Foucault, 1994, p. 616), porque han transcurrido bastante más que veinte años desde que Foucault escribiera esto, y liberarse del humanismo sigue siendo una exigencia y una tarea filosófica y política.

Creo que puede plantear hipótesis, es decir, “preguntas correctamente planteadas” (Lacan, 2011, p. 95), o ideas que presumimos ciertas pero no sabemos si lo son, como las llama Castro, y que solo por eso pueden orientar investigaciones en sentidos distintos de los habituales, que en la urgencia tienden a procurar la resolución de problemas más que la creación de pensamiento.

Un pensamiento que amplíe, por ejemplo, el concepto de inclusión, para aliviarlo de contextos solo porque se la supone sin más, es decir, porque se supone un sujeto, aun allí donde quizá no está. Un concepto de inclusión que no diferencie, necesariamente, hijos y padres naturales y adoptados/adoptivos, con base en una biología que hace tiempo ya no es el destino.

Creo que puede plantear los caminos generales de una educación no ya moral sino ética, que implica, como dije, una posición dilemática; que muestra que los seres humanos carecemos de instintos de un modo absoluto; que la conciencia es efímera; que los niños, todos, no son “naturalmente egoístas”; que el hombre es, radicalmente, un ser histórico, por ende político, cuya única “naturaleza”, en todo caso, es organizar la experiencia en términos de cultura; que la educación hace al hombre de la nada, en tanto el lenguaje, como estructura, hace posible la historia, la transmisión de la historia y el cambio de la historia.

Creo que puede mostrar que el ejercicio del deseo, en cuanto sometimiento a su ley, supone una aplicación metódica de la inteligencia; que la educación puede ser la transmisión de una “sabiduría”, que puede incluso prescindir del valor de los conocimientos mismos, porque su objetivo es enseñar o transmitir un conjunto de nociones fundamentales que resumen los caracteres más generales de la cultura de un tiempo o una época, y que eso es lo que constituye la estructura de la inteligencia; que ella, la educación, debe asegurar tanto la diversidad cuanto la homogeneidad de los educandos, de todos los educandos, en su particularidad absoluta y no en su seriación/serialidad “de contexto”.

Creo que puede mostrar que, en efecto, la acción que la sociedad ejerce sobre el individuo por medio de la educación no tiene de ningún modo como objeto y

como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle; sino, por el contrario, engrandecerle y hacer de él un ser verdaderamente humano” (1975, p. 46).

Creo que puede mostrar que la educación debe ser cosa de autoridad, de padres y maestros, si queremos liberar en serio a ese niño-rey, que tan bien pinta Philippe Meirieu (2006), de su deber de rey: deber pesado, agobiante, angustiante, para un niño.

Creo que puede mostrar que las contextualizaciones curriculares, el deporte “social”, los “sujetos en situación o en contexto de (cárcel, pobreza)”, son confecciones de series para reemplazar la pura diferencia que somos en cuanto sujetos; que toda acción educativa centrada en el sujeto (léase, el individuo) –el contexto tampoco es sino una forma de centrarse en el sujeto que lo habita– es un modo de normalización, de sujeción y dominación del sujeto; que hacer al sujeto (vuélvase a leer, al individuo) autónomo, como repite y requiere el currículum actual, es quizá la manera de incluir a las generaciones nuevas en la cultura de las clases dominantes, y, por tanto –como advertía Bourdieu–, de someterlas a ella.

Creo, finalmente, que puede mostrar lo urgente de universalizar el contenido y particularizar (no seriar) el sujeto. Todas estas no son sino hipótesis, pero qué es una ciencia sin hipótesis.

Bibliografía

- Bordoli, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La Escuela y lo Justo*. Gonnet: Unipe.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Ecrits II (Dichos y Escritos, vol.2)*. París: Gallimard.
- Lacan, J. (2011). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martinis (comp.), *Pensar la escuela más allá*

del contexto. Montevideo: Psicolibros.

Meirieu, P. (junio, 2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*.

Conferencia en el Instituto de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Nancy, J.L. (2014). *¿Un sujeto?* Adrogué: La Cebra.