

Título

El Uso De Textos y Lecturas Como Un Elemento De Provocación Para el Cambio Social

Autores, universidad/institución, email primer autor

Daniel Martos-Garcia, Universitat de València. daniel.martos@uv.es

Jorge Fuentes-Miguel. Universitat de València.

Mercè Felis i Anaya. Universitat de València.

Anna Pons. Universitat de València

Bernardo Espí Monzó. Universitat de València

Resumen:

Ante los nuevos retos que la educación afronta, el uso de textos y lecturas desde una orientación crítica se convierten en excelentes recursos para movilizar la empatía y la solidaridad en el alumnado. Así, se presentan tres casos de su uso aplicado en diversos contextos educativos por parte de los y las integrantes de un seminario de investigación-acción basado en una educación física crítica. Consiguientemente, se concluye que la provocación que encierran los textos sirve a los postulados de reflexión y cambio de la pedagogía crítica. Además, esta propuesta acerca la escuela a la sociedad y plantea dilemas educativos altamente valiosos. Sin embargo, cabe mencionar algunas precauciones en su uso, para evitar crisis de identidad o violencia simbólica.

Palabras clave:

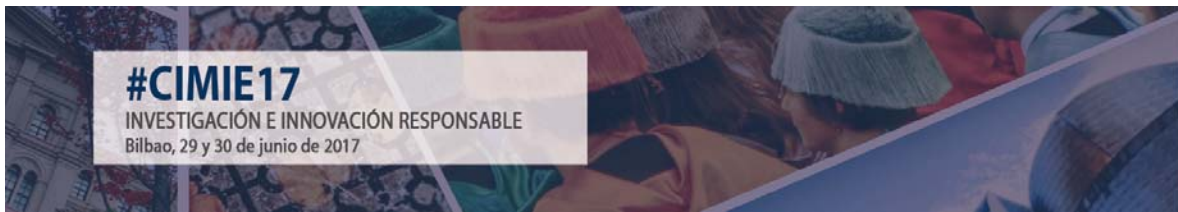
Pedagogías críticas, lecturas, educación física

1. Objetivos o propósitos:

La educación actual necesita de nuevas estrategias que den respuesta a los cambios en la sociedad y a los conflictos que en ella se reproducen. En una sociedad cambiante, donde se ha instalado cierto relativismo cultural e ideológico, las nuevas tecnologías lo condicionan todo y la información fluye abundantemente, el papel que juega la educación, y por extensión el profesorado, requiere de originales y sólidas propuestas pedagógicas. Para ello, las lecturas críticas, diseñadas como (pre)textos, suponen un elemento de provocación que facilita no solo la discusión y el diálogo, sino además el cuestionamiento de la hegemonía ideológica y pedagógica. Con todo, los propósitos de esta comunicación pasan por: a) definir el uso y la naturaleza de los (pre)textos críticos, b) ahondar en su sentido pedagógico, c) discutir sobre sus bondades educativas y sus peligros éticos, y d) motivar su uso mediante ejemplos concretos.

Organizado por:





2. Marco teórico:

Las lecturas y el uso de textos con intenciones afines a la teoría crítica (que nosotras denominamos (pre)textos) se podrían asociar, en un primer plano, a la emergencia de las pedagogías críticas. Éstas (dichas en plural por la dificultad de limitarlas a un único precepto) se basan en los postulados de las metodologías activas de Dewey, los procesos de concientización de Freire o el combate de las injusticias sociales. También reciben influencias de las llamadas pedagogías *queer* las cuales mediante prácticas de lectura críticas esperan perturbar el aula e ir, como sugiere Britzman (1995, p. 155), “contra el pensamiento de las propias fundaciones conceptuales”. Así, la apropiación de la pedagogía desde estos pilares, donde cabría mencionar las ideas derivadas de la Escuela de Frankfurt, se ha venido haciendo paulatinamente y no sin dificultades. Igualmente, el papel del profesorado como agente de cambio (Kirk, 2001) se ha topado las más de las veces con la falta de propuestas concretas que abrazaran la emancipación. Desde los parámetros que afectan a esta comunicación, tenemos como el cine o el teatro se han usado con intenciones pedagógicas críticas (Boal, 2009, Giroux, 2003), lo que suponen ejemplos evidentes de aplicación. Sin embargo, el ámbito de la educación física carece de iniciativas prácticas en este sentido. Sólo unas pocas investigaciones han hecho un uso similar al que proponemos aquí, entre otras cosas, para motivar reflexiones acerca de la homosexualidad, los modelos dominantes de cuerpo, las personas trans o la inclusión educativa (Azzarito y Solmon, 2006; Martos-García, Pereira-García, Felis y Espí, 2016; Oliver, 2001; Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García y Devís-Devís, 2016; Sparkes, 1997).

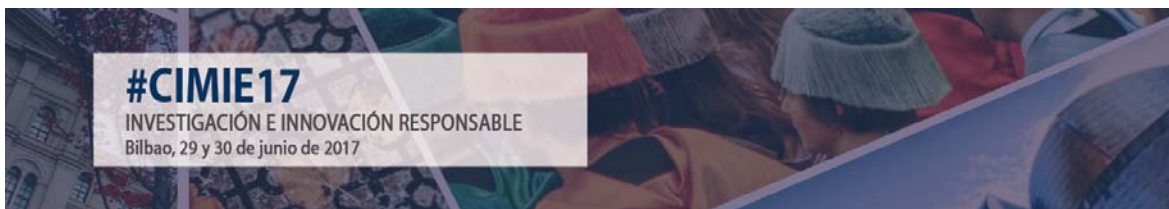
3. Metodología:

Los resultados de esta comunicación representan el compendio de diversas iniciativas llevadas a cabo por el seminario de educación física crítica Soca-Rel. Dicho seminario lleva funcionando tres cursos académicos y en él se integran docentes de educación física de Primaria, Secundaria y de la Universidad de Valencia. Como apuntamos hace dos años (Martos-García et al., 2015), el seminario se estructura en torno a una reunión cada tres semanas en la que se abordan varios puntos de discusión, principalmente la puesta en marcha de diferentes ciclos de acción y reflexión, a saber: autoevaluación, negociación del currículum, educación emocional o, como en el caso que nos ocupa, los (pre)textos críticos.

El seminario cumple varios propósitos: compartir experiencias, recoger las inquietudes de las personas participantes en torno a la educación, suponer un proceso de desarrollo y mejora profesional (Martos-García et al., 2015) y contribuir mediante la investigación-acción al desarrollo de iniciativas prácticas con una orientación emancipadora.

Organizado por:





Los resultados de esta comunicación son todos aquellos llevados a cabo en el marco del ciclo de acción y reflexión de los (pre)textos críticos. Para ello, una vez decidido poner en marcha dicho ciclo, las propuestas hechas en las reuniones del seminario se han valorado mediante un proceso de “participación abierta e igual en las discusiones” (Kemmis y McTaggart, 1992, p. 139). Así, cuando una propuesta ha suscitado el interés del grupo, el procedimiento ha sido el siguiente:

- Una persona o personas diseña el (pre)texto crítico, atendiendo a los objetivos del mismo y el contexto.
- Dicho (pre)texto es aplicado en un contexto concreto.
- Durante su aplicación, varias personas pertenecientes al seminario están presentes, con un papel ya sea de participación o de observación, según las necesidades del caso
- La discusión sobre los resultados del (pre)texto se aborda en una reunión posterior del seminario, donde se ponen encima de la mesa las evidencias recogidas y se da paso a un proceso de diálogo.
- En la mayoría de los casos, estas experiencias son fruto de una publicación en revistas específicas.

Este tipo de funcionamiento responde a los principios de la investigación-acción, que podemos encontrar en iniciativas similares como las de Carr y Kemmis (1988), Kemmis y McTaggart (1992), Elliot (1993) o Latorre (2004)

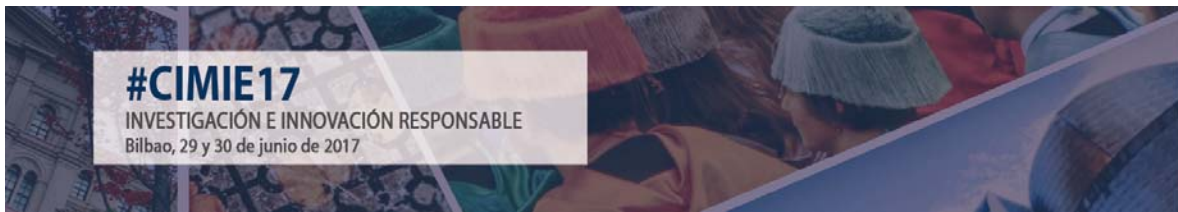
4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

Los casos en que se han llevado a la práctica los (pre)textos críticos que motivan esta comunicación han sido:

- ‘Por huesos tengo rosquilletas’. Se trata de una iniciativa desarrollada a partir de los aprendizajes obtenidos por uno de los miembros del seminario en una situación de inclusión de una alumna con Osteogénesis imperfecta (popularmente conocida como ‘Huesos de cristal’) en sesiones de educación física. A partir de esta primera experiencia, descrita en Martos-García y Valencia-Peris (2016), se decidió escribir un relato con visos autobiográficos basado en la vida de la alumna con ‘Hueso de cristal’, Violeta, donde se destacaba su relación con la educación física y los problemas de inclusión experimentados. Este relato se usó en un grupo de Máster de Educación Especial que cursaba una asignatura dedicada, en parte, a la educación física inclusiva (ver Martos-García et al., 2016).
- ‘El pirata pataxula’. Los cuentos motores son un recurso en auge en el ámbito de la educación física, sobre todo en las etapas de Infantil y Primaria. En nuestro caso, el cuento motor desarrollado giraba en torno a las bondades del aprendizaje cooperativo como metodología favorecedora

Organizado por:





de la inclusión de personas con diversidad funcional. Este cuento motivaba un viaje de un grupo de piratas donde debían afrontar diversos retos motrices en los que la cooperación garantizaba el éxito (Atienza Gago et al., 2016). La actividad, que se ha desarrollado en dos grupos de educación primaria de dos centros públicos distintos del País Valenciano, terminaba con una reflexión grupal, en parte centrada en desvelar el devenir emocional de dicho viaje.

- ‘Estereotipos en fuera de juego’. Este caso de uso de un (pre)texto crítico ha tenido como contexto 5 grupos de educación física de 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria de un centro público de la ciudad de Valencia. Si en los dos casos anteriores la inclusión era un elemento nuclear, en esta ocasión son los estereotipos de género los que motivaron la iniciativa. De este modo, como relatamos en otro lugar (Martos-García, 2016), se escribieron dos relatos a elección del alumnado participante. En uno de ellos, la situación estaba protagonizada por un grupo que acosaba a una persona de su clase, sobre todo por su falta de habilidad en las clases de educación física, especialmente en la práctica del fútbol. Por el contrario, el otro relato se escribió desde el punto de vista de esta persona, la acosada, donde sus sentimientos y emociones constituían el nudo gordiano del relato. En ambos casos, se utilizó un tipo de redacción sin género manifiesto. Estos relatos estaban propuestos como lectura inicial de una unidad didáctica de fútbol, pero en este caso diseñada desde los preceptos del aprendizaje cooperativo. El relato estuvo precedido de un partido de fútbol en el que la formación de los equipos y el desarrollo del mismo se planteó sin intervención del profesorado, en aras de permitir conductas y actitudes injustas y específicamente machistas. Según las experiencias personales en este partido, se solicitó que eligieran un relato u otro.

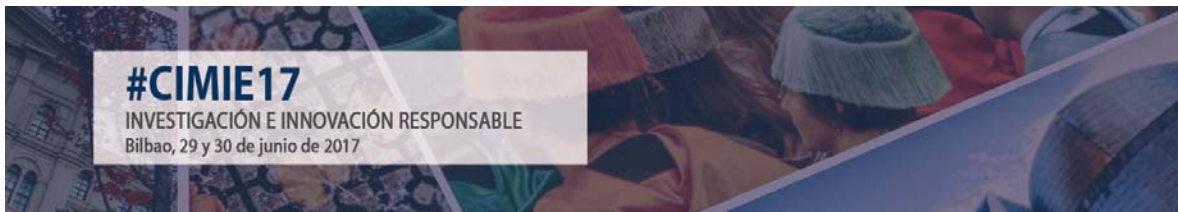
5. Resultados y/o conclusiones:

Cada caso en concreto podría ser objeto de una atención individualizada, pero esto ya se ha reflejado en cada una de las publicaciones referenciadas. Es nuestra intención en esta comunicación ofrecer unas conclusiones integrales, atendiendo a los propósitos mencionados al inicio de este texto. Siendo así, pensamos que los (pre)textos críticos se ajustan a los siguientes parámetros:

- Su uso aglutina un potencial evocador que contribuye a movilizar la empatía, la aceptación y la solidaridad del alumnado. Gracias a esto, es posible ‘trasladar’ a los y las alumnas a situaciones y contextos fuera del aula, tanto desde el punto de vista espacio-temporal como simbólico. Ello contribuye a expandir los límites del aula y a relativizar la distancia entre la escuela y la sociedad.

Organizado por:





- Los (pre)textos críticos pueden encerrar dilemas morales que conviertan las actividades del aula en procesos altamente educativos. Para ello, dependiendo de nuestra imaginación, deberían estar basados más o menos explícitamente en situaciones cercanas al alumnado y que hayamos vivido personalmente.
- Las discusiones que dicho recurso provoca suelen movilizar las actitudes y los sentimientos del alumnado, por lo que se dan reflexiones y críticas contundentes, importantes en la formación de la personalidad. Así, una de las bondades más palpables de su uso es el potencial provocativo que conllevan, confrontando en muchas ocasiones con los límites ideológicos de cada alumno y alumna.
- Esta función provocadora es una herramienta educativa de primer orden, siempre que se use adecuadamente. Por el contrario, sin las precauciones necesarias, es fácil que permita crisis de identidad graves (como señalan por ejemplo Devís y Sparkes, 1999) o diversas manifestaciones de violencia simbólica (ver Martos-García et al., 2016; Pérez-Samaniego et al., 2016).
- En este sentido, otra de las limitaciones de este tipo de experiencias es su marcado carácter puntual, normalmente limitado en el tiempo, lo que determina, a veces negativamente, su alcance educativo.
- Desde un punto de vista crítico, situados en un paradigma de la emancipación, la provocación mediante estas iniciativas supone una excelente propuesta para llevar a la práctica los postulados de la teoría crítica y romper con la distancia que, tradicionalmente, se le ha asignado a la pedagogía crítica (Giroux, 1990; Hickey, 2001; Macdonald and Brooker, 1999). Los (pre)textos permiten articular en el aula los deseos de transformación social de las pedagogías críticas.

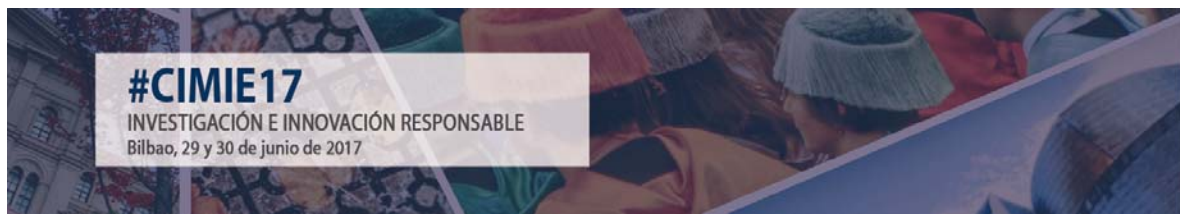
6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

A nuestro parecer, las prácticas de lecturas críticas representan una estrategia metodológica original y educativamente valiosa para desencadenar procesos dialógicos y de concienciación del alumnado. En el ámbito de la educación física, como hemos apuntado, son pocas las referencias de experiencias anteriores de esta índole. En esta tesitura, el uso sistemático de (pre)textos críticos y su evaluación rigurosa suponen un salto cualitativo en el establecimiento de debates y situaciones concretas y aplicadas que traten de confrontar las posiciones hegemónicas, mediante la empatía o la provocación, en aras de contribuir al proceso de emancipación de la futura ciudadanía.

7. Bibliografía:

Organizado por:

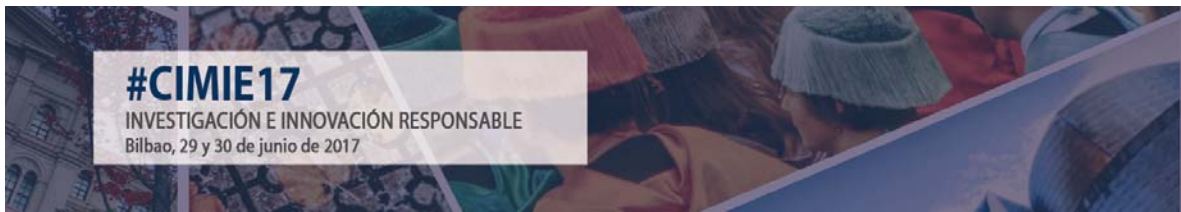




- Atienza Gago, R., Espí, B., Martos-García, D., García-Puchades, W., Monforte, J., y Valencia-Peris, A. (2016). El pirata Pataxula": Un cuento motor como pretexto crítico hacia la inclusión. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 54, 37-40.
- Azzarito, L. y Solmon, M.A. (2006). A Feminist Poststructuralist View on Student Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance, and Transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 200-225.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Madrid: Alba editorial.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight, *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- Devís-Devís, J., y Sparkes, A. (1999). Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*, 5, 135-52.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del film*. Barcelona: Paidós.
- Hickey, C. (2001). "I Feel Enlightened Now, But...": The limits of the pedagogical translation of critical social discourses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 227-246.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de EF. En J. Devís (coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (101-109). Alcoy: Marfil.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Macdonald, D. y Brooker, R. (1999). Articulating a critical pedagogy in physical education teacher education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5(1), 51-64.
- Martos-García, D., Felis i Anaya, M., Espí Monzó, B., Gil Quintana, J., Gómez Gonzalvo, F. y Mateu Tomás, T. (2015). Comunidades Profesionales Críticas: Un Seminario De Educación Física Crítica Para La Transformación Social. Publicado en Libro de actas CIMIE15 de AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Disponible en <http://amieedu.org/actascimie15/>
- Martos-García, D. (2015). Fútbol y Puzle de Aronson: un buen maridaje para la coeducación. En *Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martos-García, D., y Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XLII(1), 159-175.

Organizado por:





- Martos-Garcia, D., Pereira-García, S., Felis i Anaya, M. y Espí Monzó, B. (2016). 'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 225-234.
- Oliver, K. (2001). Images of the Body from Popular Culture: Engaging Adolescent Girls in Critical Inquiry. *Sport, Education and Society* 6(2), 143-164.
- Pérez-Samaniego V., Fuentes-Miguel J., Pereira-García S., Devís-Devís, J. (2016). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*. 21(7), 985-1002.
- Sparkes, A.C. (1997). Ethnographic Fiction and Representing the Absent Other. *Sport, Education and Society* 2(1), 25-40.

Organizado por:

