

La escuela y el deporte como “epistemicidios” de lo lúdico en las culturas de Abya Yala

School and Sport as “Epistemic Ludic” in the Abya Yala Cultures

Alberto Moreno Doña¹, David Hortigüela Alcalá², Bastian Carter-Thuillier³

1 Facultad de Medicina. Universidad de Valparaíso. Chile.

2 Facultad de Educación. Universidad de Burgos. España.

3 Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Chile.

CORRESPONDENCIA:

Alberto Moreno Doña

alberto.moreno@uv.cl

Recepción: noviembre 2017 • Aceptación: febrero 2018

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar la relación existente entre escuela, juego y deporte desde un posicionamiento crítico y decolonial. Para ello se entiende *epistemicidio* como la manera en que la epistemología moderna y occidentalizada destruye los componentes culturales y saberes propios de las culturas de Abya Yala, imponiendo criterios y cosmovisiones eurocéntricas para entender y practicar el juego y el deporte. El análisis presentado se divide en tres bloques. En el primero se presenta cómo desde la escuela occidental se ha irrumpido en los procesos educativos latinoamericanos. El segundo se centra en mostrar cómo la concepción de deporte ha quebrantado los procesos lúdicos inherentes a los procesos educativos. En el tercero se atiende a la interacción que existe entre el aparente caos educativo y los aspectos lúdicos.

Palabras clave: Epistemicidio; deporte; juego; Abya Yala; eurocentrismo.

Abstract

The aim of this research is to analyze the relationship between school, play and sport, from a sociocultural, critical and decolonial positioning. In order to do so, it exposes itself to the idea of epistemicide, understood as the way in which modern epistemology destroys its own cultural components and knowledge and imposes Eurocentric criteria in the way of understanding and practicing play and sport. The analysis is divided into three sections. The first shows how the western school has broken into Latin American educational processes. The second section focuses on how the conception of sport has disrupted the playful processes inherent in educational processes. In the third, the interaction between the apparent educational chaos and the playful aspects is considered.

Key words: epistemicide; sport; game; Abya Yala; Eurocentrism.

La escuela occidentalizada como homogenización de los procesos educativos y negación de las realidades latinoamericanas

Desde las teorías pedagógicas actuales y las políticas públicas en educación se ha construido un 'mapa escolar' que no ha considerado, de manera adecuada, las realidades educativas latinoamericanas (Calvo, 2016). Realidades caracterizadas por una tremenda desigualdad en función del género, la identidad sexual, la etnia y la clase social (Castillo, Palacios, Joignant et al., 2015; López, Figueroa & Gutiérrez, 2013; Tijoux & Cordova, 2015). El no considerar adecuadamente estas realidades ha tenido como consecuencia la construcción de una única escuela, normalmente homogénea y aséptica, que no es capaz de contextualizarse en función de los sujetos que la habitan y de los territorios en donde estos se sitúan. Además, la construcción de esta escuela única se ha llevado a cabo desde un sujeto universal (Calvo, 2016; Moreno, 2016) que no responde al verdadero territorio educativo por el que transitan los educadores, los niños y los jóvenes junto a sus familias. Existe una única escuela, la "Escuela moderna occidentalizada" (Walsh, 2013; 2014).

Los procesos escolares suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora a partir de la cual no es sencillo rescatar, respetar y enfatizar los territorios subjetivos desde los que los niños y jóvenes juegan y construyen su ser y estar en el mundo (Calvo 2016; Moreno, 2016). Lo particular queda subordinado, habitualmente, al ordenamiento escolar jerárquico que, a pesar de sus características excluyentes, se asume como universal y natural en las sociedades occidentales, y en el que el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la construcción de un aprendizaje sentido y con-sentido desde las subjetividades compartidas (Moreno, 2016).

Los procesos escolares tienden a constituirse, entonces, en "la educación pensada y planificada en términos de las deficiencias de la cultura *propia* (...); también es un tipo de educación cuyo objetivo es la integración asimilacionista de los niños-jóvenes a la cultura *eurocéntrica*¹ (...) En suma, es la educación de los niños sin su participación, por lo que es ajena e inauténtica" (Calvo, 2016, 193). Esta escuela, que suele homogeneizar, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia (Apple, Ball & Gandín, 2010; Tavares & Pietrobom, 2016). Las reglas explícitas e implícitas de la escuela imposibilitan un desarrollo lúdico y autogestionado por los niños, forzándolos a conocer la manera en que la perspectiva epistemológica dominante propone.

1 La cursiva en la cita es nuestra.

Esta epistemología a la que hacemos referencia es una epistemología moderna y occidentalizada (Grosfoguel, 2013) caracterizada por la dicotomía, linealidad, causalidad, el deber ser y la generación de respuestas medibles y observables (Calvo, 2016). Es una epistemología que perfectamente permite explicar la lógica deportiva, pero es de poca utilidad para poder comprender lo lúdico del componente cultural originario del continente latinoamericano (Moreno, 2016). Es una epistemología moderna y eurocéntrica construida por hombres, europeos-norteamericanos, heterosexuales, capitalistas y patriarcales (Grosfoguel, 2013). El orden lineal del deporte suele excluir otras posibilidades de relación, de comportamientos, lúdicas y, en última instancia, de aprendizaje. Todo el que se aleje de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que la escuela trabaja (Grosfoguel, 2013). Todos esos que se alejan estarían circulando por los márgenes de la institución educativa formal, por ese lugar denominado la 'zona del no ser'. De Sousa (2013) define esta última categoría como 'el lugar existente por debajo de la línea abismal' y Freire (1975) lo conceptualiza como 'los oprimidos'; un espacio-tiempo escolar que no reconoce la humanidad lúdica de los sujetos 'diferentes'. Esta epistemología que homogeneiza no ha permitido reconocer que el juego es tan diverso y propio de las culturas, que no es susceptible de ser homogeneizado y únicamente entendido como parte de la cultura deportiva eurocéntrica. Estos aspectos tienen como consecuencia la interpretación del juego y del deporte bajo una perspectiva estandarizada y, por consecuencia, única, siendo pocas las investigaciones que se centren en el origen, evolución y desarrollo de los juegos autóctonos y tradicionales (Rodríguez, Pazos & Palacios, 2015).

La 'zona del no ser' es aquel lugar del mundo, en general, o de la escuela, en particular, en que la humanidad de los sujetos no es reconocida. Es decir, por no atender a la realidad particular de esos sujetos que construyen conocimientos, terminamos violentando a los mismos para que se ajusten al patrón que creemos legítimo desde las teorías pedagógicas que se imponen, a la vez que negamos la subjetividad de esos mismos sujetos. Esta 'zona del no ser' nos invita a rescatar el mundo de la vida, pues no es una condición objetiva y tangible, sino una experiencia encarnada histórica y socioculturalmente (Merleau-Ponty, 1945; Varela, Thompson & Rosch, 2011; Osúa 2017).

Esa experiencia lúdica encarnada histórica y socioculturalmente en las culturas originarias latinoamericanas es la que ha sido y aún es negada por la cultura deportiva occidentalizada, pues ella supone que jugar

y/o hacer deporte tiene un propósito determinado que está fuera de las propias lógicas culturales. Todo ello en nombre de un conocimiento anclado aún en una lógica cartesiana, dualista en términos de civilización y barbarie, en la que los que viven en situación de pobreza, los otros géneros y las etnias son vistos y relativizados como formas de subhumanidad. La pregunta que emerge puede sintetizarse en: ¿cuántos deportes occidentalizados son "jugados" por las culturas originarias de Latinoamérica y cuántas prácticas corporales jugadas y sentidas por esas culturas son practicadas en Europa y Norteamérica? La realidad no puede ser explicada solo a partir de las lógicas globalizadoras, sino que se necesita entender el desmantelamiento sistemático, desde la llegada de los europeos a América, y que significó un genocidio educativo de gran calado. Esto debería tener consecuencias didácticas para el tratamiento de lo lúdico y el juego en la educación física escolar, enfatizando una lógica crítica y reflexiva por encima de un tratamiento técnico de los contenidos disciplinares (Hortigüela, Fernández-Río & Pérez-Pueyo, 2016). Ello ayudará a los estudiantes a comprender la naturaleza de la práctica y las derivaciones de la misma a lo largo de la historia.

El conocimiento en el nombre del que aniquiló a esos otros es un conocimiento lineal, causal, basado en la pedagogía de la respuesta, centrado en la objetividad como un argumento para obligar, y focalizado en tiempos y espacios únicos donde es complicado generar lo que Toro y Valenzuela (2015) denominan 'aprendizaje auténtico'. Ello porque la escuela suele funcionar a partir de un concepto de normalidad que orienta el quehacer pedagógico y que limita y/o excluye a los que no respondan a dicha 'normalidad'. Este concepto de normalidad es consecuencia de la ciencia médica que, bajo esta perspectiva epistemológica occidentalizada, nos ha hecho creer y aceptar, mediante un criterio cuantitativo de aproximación estadística, que 'norma' es igual que 'frecuencia'. Lo normal será, desde este punto de vista, aquello que se observa con más frecuencia. Los sujetos quedan clasificados, entonces, en normales y anormales. Este no es solo un problema de etiquetado, sino que tiene consecuencias en la visibilización y/o invisibilización en el quehacer pedagógico. Esos que no se ajustan a la normalidad imperante son los 'otros', los que están situados en la 'zona del no ser'. Es por ello por lo que la escuela no es un lugar de ocio creativo, sino un lugar repetitivo, de trabajo continuado y, en algunos casos, forzados, en la que el niño no debe ocupar tiempo para jugar libremente y en función de su propia cultura, sino que debe repetir, acríticamente, los juegos deportivos ya instalados en dicha cultura escolar y occidentalizada. Bajo esta misma lógica, el soció-

logo chileno Larraín (2000, 76), citando a Cornelio de Pauw, nos relata cómo este "radicaliza los estereotipos antiamericanos y se refiere a los nativos del continente como poco más que animales, como seres degradados a los que rodea una naturaleza de decadencia". Es desde esta realidad, la de una epistemología racista, que se construyó e instaló en latinoamérica la institución educativa escolar, una realidad que negó, y aún lo hace, las propias formas educativas de las comunidades indígenas y en las que los juegos propios de esas culturas originarias no pueden ser consideradas, pues son expresiones vitales de colectivos deshumanizados por la visión de ese otro europeo-norteamericano que supuestamente sí trajo una actividad corporal con "verdadero valor educativo": el deporte.

El deporte como "epistemicidio" de lo lúdico-vital en el sistema educativo

La propuesta que planteamos gira en torno a la categoría 'epistemicidio'. El 'epistemicidio' es un término acuñado por De Sousa Santos (2013) para hacer referencia al rechazo y destrucción de conocimientos y lógicas epistemológicas que se alejen de la perspectiva epistemológica moderna propia del colonialismo europeo y desde donde se inventó y construyó la escuela como institución social y educativa. Esto hace que las epistemologías infantiles y juveniles (López de Maturana, 2010a), los conocimientos nacidos desde las experiencias de mujeres latinoamericanas, las formas de conocer en los territorios indígenas y la ludicidad propia de las comunidades indígenas (Poblete, 2018; Toro & Sabogal, 2018) no suelen ser consideradas por las lógicas escolares (Moreno, 2016; Calvo, 2016). Esto es explicado por Grosfoguel (2013), diciéndonos que la descolonización de América en el siglo XIX se realizó en términos jurídico-políticos, pero no fue una descolonización epistemológica y menos aún una descolonización de las relaciones de poder. Y desde ahí es posible entender cómo la escuela trabaja, predominantemente, desde una visión del conocimiento surgida en la modernidad (universal-objetiva, generalizable y dicotómica) que no respeta la diversidad de formas de acercarse al proceso del conocer y, por tanto, del aprender (López de Maturana, 2010b; 2014a; 2014b). Desde el 'epistemicidio' relatado, es posible afirmar que el deporte ha colonizado el juego en los sistemas educativos latinoamericanos, negando el principio cosmogónico desde el que el juego no puede constituirse en una herramienta educativa para la vida, sino que es la vida misma de y en las comunidades indígenas. Toro y Sabogal (2018) nos dirían que la acción cotidiana del vivir en Abyda Yala

se despliega en el vientre o en la pelvis. Es en el vientre donde se sienten las emociones más recurrentes del despliegue humano cotidiano. "El desplazamiento y sentido en el vientre se constituyen en su característica, su atención, su centro, (Pacha Mama², el WallMapu³). No es casual que Quito, Cuzco, Te Pito Te Henua, signifiquen, cada uno en su idioma, el ombligo del mundo. De manera que el baile, la comida, la bebida, la emoción, el placer y el miedo, la alegría y el odio, la simpatía y la empatía emergen como sustratos del comportamiento lúdico de las comunidades y, por tanto, del conocer. Lo fundamental es aprender desde allí, desde lo sentido, no tanto desde lo lógico y previsto. Lo lógico se ordena desde lo sentido. Lo sentido sería la lógica del actuar y el actuar la moral del conocer.

Jugar, en las profundidades del continente latinoamericano, es vivir. Es actividad espiritual, es el conocimiento mismo y es la forma de relacionarse con otros seres vivos y con la no materialidad de la existencia. Jugar es comprender el cosmos, es interpretar los sueños. Jugar es la forma de concebir la vida y la existencia. No se juega para algo sino que se juega porque se está vivo. Vida y juego son dos realidades inseparables, no pueden existir una sin la otra. Si no danzamos, morimos, dirían en la cultura Bantú del África. Jugar no es un herramienta pedagógica a utilizar en las instituciones escolares, sino que es una categoría existencial pedagógica propias de todas y cada una de las culturas. En este sentido, Sáez y Lavega (2014) indican que el juego es una herramienta tan transversal e intercultural que no debe de ser manipulada y controlada por el docente para conseguir unos fines cuestionablemente didácticos.

A pesar de lo dicho, en la cultura occidental es común confundir y equiparar juego con deporte, e incluso creer que el deporte es la forma, por excelencia, de jugar en los contextos educativos, en general, y en la educación física, en particular. El deporte es una actividad reglada susceptible de ser explicada y comprendida desde los procesos de racionalización dicotómicos de la modernidad occidental, esa que tanto daño provocó y provoca en el continente latinoamericano. Asimismo, el deporte es un espacio que engloba prácticas sociales y culturales singulares (Jarvie, 2012), las que a su vez se traducen en símbolos, mecanismos, formas de interacción y un lenguaje específico, elementos que resultan determinantes para entender la producción y reproducción de relaciones que se construyen en el marco de dicha actividad.

2 Concepto procedente de la lengua quechua que se traduce como "madre tierra".

3 Concepto en lengua mapudungun que hace referencia a todo el territorio mapuche, considerando suelo, subsuelo, tierra, aire, ríos, etc.

La práctica deportiva puede entenderse, también, como el reflejo de una cultura convencida por la linealidad del pensamiento moderno y postmoderno europeo (Hutchins, 2012), así como por la necesidad imperante de establecer patrones y estructuras de control sobre todas las actividades humanas, entre las que se incluye al deporte. Este tipo de medidas son visualizadas e interpretadas como sinónimos de progreso y avance civilizatorio (Elias & Dunning, 2015), a partir de una racionalidad monocultural que ha sido construida desde una perspectiva occidentalizada. Ello se traduce en que el deporte sea capaz de reducir los altos niveles de incertidumbre propios de los juegos vitales producidos en las culturas de Abya Yala. Además, el deporte es un añadido de la cultura, pero no es la cultura misma, sino que es un microsistema que tiende a reproducir la estructura social y cultural que la circunda, siendo muchas veces un espacio que colabora activamente en la transmisión de la ideología dominante (Hargreaves, 2014) y el desarrollo de procesos de homogenización cultural (Maguire, 2011). Esto no tan solo implica la transmisión y reproducción arbitraria de normas y costumbres socioculturales hegemónicas, sino que también la imposición de estereotipos y representaciones sobre el cuerpo, así como de las propias prácticas lúdicas, todo ello a partir de una cosmovisión única y la marginación de otras formas de interpretación y comprensión de la experiencia lúdica. Esto genera disonancias culturales con elementos y valores no coloniales profundamente arraigados en la identidad latinoamericana y posee una trascendencia directa en el área de la educación física, ya que se puede observar cómo el tratamiento de lo corporal, en muchas ocasiones, tiene un fin elitista y de rendimiento que se aleja de otras intencionalidades de mayor riqueza. Es por ello que las prácticas corporales han de estar asociadas a la mejora del autoconcepto físico y la autoestima, entre otros aspectos. (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Calderón, 2016).

A pesar de que el deporte es un fenómeno supracultural y transcultural (puesto que se practica en diferentes latitudes del planeta), que se sustenta en la complejidad y lenguaje universal de la motricidad humana (Díaz, 2009), es una práctica organizada a partir de una perspectiva sistémica occidental, pudiendo ser definido como un fenómeno social gestado, creado y conformado en un momento del desarrollo de la sociedad, transformándose al mismo ritmo que lo hace esta a través de la historia. En virtud de lo anterior, se puede afirmar que el deporte tiene un origen concreto, definido a partir de una visión social, cultural y epistémica particular en el tiempo y en el espacio, siendo una práctica que en terminos axiológicos puede

ser utilizada al servicio de diversos intereses, objetivos y consecuencias. Se puede inferir entonces que el deporte se ha constituido en el continente latinoamericano en una de las formas de dominación de los otros, los excluidos, así como en una forma de asimilación y transmisión de la cultura eurocéntrica, en el sentido más amplio de la palabra cultura (Eltuve, 2009).

El deporte, en cualquiera de sus manifestaciones (deporte escolar, deporte formativo, deporte competitivo, deporte de alto rendimiento, deporte social-comunitario, deporte recreativo, etc.) no puede escapar de la epistemología que lo vio nacer, pues ella cruza transversalmente su estructura de base y razón de existencia. Un ejemplo claro de ello es lo que ocurre con el *deporte escolar*, tipo de deporte que Blázquez (2010) define como toda actividad física estructurada que se desarrolla durante el período escolar, en forma complementaria y recíproca a la clase de educación física y que, por consecuencia, posee fines educativos; por ende, un espacio favorable para el desarrollo de valores socioeducativos. Dicho autor también plantea que no deben confundirse los conceptos *deporte escolar* y *deporte en edad escolar*, puesto que el último no persigue intrínsecamente finalidades educativas, teniendo habitualmente objetivos de carácter competitivo.

Si se analiza con atención la diferencia que se intenta establecer entre ambos tipos de deporte, queda en evidencia que cambian los fines e intereses que se persiguen desde la práctica deportiva en cada caso (Tabares, Molina & Escobar, 2008). Es decir, en uno se persigue el rendimiento, mientras que en el otro se emplea el deporte como un instrumento al servicio de la escolarización. Sin embargo, el deporte continúa siendo finalmente el medio a través del cual se construyen las relaciones entre los sujetos y colectivos y, por tanto, un espacio condicionado por los constructos ideológicos que sustentan los pilares transversales de la práctica deportiva. En pocas palabras, el deporte puede transformar sus intenciones, pero se mantiene siempre su anclaje epistemológico y sigue constituyéndose en un instrumento de poder desde el que negar las manifestaciones motrices, corporales y vitales de las culturas amerindias. El deporte se sustenta en una lógica centrada en el deber ser kantiano. El excesivo énfasis en las normas reglamentarias regula, pero también condiciona, el desarrollo propio de los sujetos que lo practican. El propósito final de estos reglamentos es el poder evitar los conflictos, pero ¿qué ocurre cuando una cultura asume que es en el conflicto mismo donde se tienen que tomar acuerdos consensuados para poder seguir viviendo como comunidad? Cuando el reglamento y las normativas se constituyen en el centro de una actividad humana corremos el peligro de

considerar la objetividad, no como un consenso construido colaborativamente, sino como el argumento para obligar y negar a los otros (Humberto & Verden-Zöller, 1993).

La ludicidad propia de las culturas originarias no está centrada en la linealidad del saber y poder, sino en lo que se denominó el realismo mágico latinoamericano (Calvo, 2016). A partir de él es posible aceptar (y vivir) la casualidad, las contradicciones y la incertidumbre propia de la vida, pero no solo de la vida de los indígenas, sino de la vida humana. En estas culturas, decir y hacer no son dos dimensiones distintas y dicotómicas de lo humano. Es imposible separarlas y es por ello por lo que la coherencia entre ambas dimensiones se constituye en algo relevante en el juego. No se finge, no se intenta engañar, pues no existe el ganar y el perder, sino el compartir con otros un espacio-tiempo vital, de compromiso por la vida de la propia comunidad. Es por ello por lo que los contenidos de los juegos no son ajenos a la propia existencia vital; son juegos relacionados y pensados desde aquellos elementos imprescindibles para la vida: la espiritualidad, los ritos para el paso de unas etapas vitales a otras, el respeto a los otros, la relación entre los miembros de la comunidad, la llegada de las nuevas estaciones, la naturaleza, etc. Todas estas son condiciones vitales presentes en los juegos propios de las culturas de Abda Yala que han ido desapareciendo con la introducción e imposición del deporte como actividad lúdica relevante en los contextos escolares.

Ciencias de la complejidad como marco explicativo de las lógicas "aparentemente desordenadas" de la ludicidad infantil en las culturas originarias

La complejidad de la vida lúdica de las culturas originarias del continente americano era percibida, y lo sigue siendo, desde la ciencia cartesiana que aún rige nuestro quehacer académico e investigativo. La red de sentidos, configuraciones y relaciones propias de estas culturas no ha podido ser aprehendida desde la ciencia clásica. Es desde esa incompreensión que se terminó valorando el deporte como el "juego" escolar por excelencia, al menos en las clases de educación física. El epistemicidio al que hacíamos alusión tiene, entre sus orígenes, esta incapacidad comprensiva. El entendimiento de las lógicas holísticas propias de las culturas originarias, sus procesos educativos y sus actividades lúdicas siempre estuvo presente en dichas culturas, pero en el ámbito de la academia occidental y occidentalizada dicho interés por comprender los mundos de

vida que allí emergen no aparece hasta la irrupción de lo que en la segunda mitad del siglo XX se denominaron los nuevos paradigmas científicos. Es desde aquí donde comienza a entenderse que la complejidad de la realidad, en nuestro caso los juegos vitales de las culturas originarias, procede de que esta es entendida no como aquello que el ser humano es capaz de controlar bajo sus parámetros, sino como la naturaleza misma, de cómo se comporta esta en su totalidad. Los nuevos paradigmas científicos comienzan a preguntarse cómo se comporta la naturaleza y cuáles son las relaciones que pueden existir entre el comportamiento de esta en su totalidad y de los seres humanos en particular, como parte inseparable de la primera.

El intentar comprender la complejidad del mundo de la vida lúdica de las culturas de Abda Yala emerge, principalmente, de reconocer la no linealidad de la naturaleza, del comportamiento de esta y del ser humano formando parte de ella. De ahí el cambio de propósito en la ciencia: el objetivo no está ahora en predecir, sino principalmente en comprender. En estos sistemas complejos no lineales, como son los juegos vitales a los que ya hemos hecho referencia, el comportamiento surge de las interacciones de los diversos componentes de este. Las retroalimentaciones sucesivas entre dichos componentes originan el todo, es decir, el comportamiento del sistema y, por tanto, de las conductas culturales específicas. "Al investigar la causalidad hasta sus últimos límites, se ha descubierto que todo causa todo lo demás y que cada suceso surge de una telaraña o red infinita de relaciones causales" (Peat, 1988, 59).

Con el propósito de comprender los sistemas dinámicos no lineales, surge de manera vanguardista la teoría del caos, como un subconjunto de la complejidad (Lewin, 2002, 25), cuyo interés principal radica en estudiar lo oculto, lo no visible, como una forma de comprender cómo se suceden orden y desorden en la emergencia de nuevos comportamientos. Es decir, orden y caos, caos y orden, procedente de las numerosas interacciones de los diferentes elementos que configuran un sistema dinámico no lineal. El caos no es más que la indeterminación creativa de la naturaleza en la que, sin duda, estamos incluidos los seres humanos y con la que compartimos patrones generales de comportamiento. La complejidad caótica convive a la par junto al principio de incertidumbre. Dicho principio no nos permite, desde una mirada lineal y causal, predecir acerca del comportamiento de la naturaleza, y si nos lo permite, nunca lo hace con total exactitud. Con bastante frecuencia, el determinar límites, como ocurre constantemente en los juegos deportivos, es originado por el deseo de acabar con la incertidumbre.

Podríamos decir que la "naturaleza", en nuestro caso la vida de los indígenas que juegan, no está "preocupada" por la incertidumbre, obsesión constante en el sistema escolar y deportivo. Simplemente es constitutiva de ella. Nuestro afán por ordenar todo nos obliga a ponerle límites a la determinación para acabar así con su contrario. Es así como se aborda el currículo de la educación física en la escuela, totalmente estructurado, poco flexible y sin posibilidades manifiestas de una concientización crítica y reflexiva en el estudiante. No tiene demasiado sentido limitar el tratamiento de lo corporal a contenidos deportivos concretos, ya que el cuerpo, a lo largo de la historia, ha estado impregnado de una gran variedad de prácticas corporales con sentidos epistemológicos y sociales que van mucho más allá, y que actualmente no se tienen en cuenta (Gerdin & Larsson, 2018).

Con el énfasis puesto en cómo determinar linealmente la realidad, estamos artificializando el sistema complejo, pues la incertidumbre y la indeterminación son parte intrínseca a dicho sistema. Y a realidad compleja, pensamiento complejo, diría Morin (2003). La incertidumbre no es un principio que nos guíe hacia el relativismo, es decir, no es sinónimo de desconcierto, el cual podría legitimar cualquier comportamiento que fuere en cualquier contexto en el que nos encontráramos (Escohotado, 2000). La no linealidad de esta es debida a la complejidad del mundo, y la complejidad se caracteriza por una serie de relaciones entre los diferentes entes que la forman, relaciones que no seremos capaces de predeterminar. Y ello precisamente porque dichas relaciones están originadas en un espacio incierto.

"Dado que lo infinito y lo infinitesimal tienden a crecer de manera indefinida, el campo de la determinación no puede evitar su profusión hacia la nada, su avance hacia la indeterminación pura. Lo paradójico de esto es que, al estar cercado por lo infinito e indeterminado, lo real no puede tender sino al caos absoluto, a la variabilidad total, precisamente de manera potencial, amenazando cualquier condicionamiento con el espectro de la inestabilidad y el azar caótico" (Colodro, 2002, 25). Es desde estas líneas sobre la relevancia de una mirada compleja de la complejidad propia de las lógicas lúdicas de las culturas de Abda Yala, que ahora proponemos una serie de principios comprensivos desde los que observar los juegos de las culturas originarias del continente americano.

La ludicidad de las culturas originarias es un proceso propio de la formación de los niños y niñas, contextualizado a sus propias comunidades. En la cotidianidad, los integrantes de una comunidad ponen en juego, a la hora de jugar, un conjunto de



Figura 1. Factores implícitos en los juegos de las culturas de Abda Yala (Moreno, 2016).

procesos actitudinales, valóricos, cognitivos, motrices, etc., que integran holísticamente. Para interactuar, los participantes deben conocer patrones que indican tendencia a ser. A ellos, le agregan algunos indicadores de los nuevos requerimientos cognitivos, que serían los contenidos que están aprendiendo. Ese conocimiento, sea explícita o implícitamente, les permiten ser capaces de discernir entre los factores que están interviniendo en dicho proceso lúdico y cultural. Los factores que ahora describiremos, y que mostramos en la figura 1, son el resultado de una década de investigación sobre estos procesos lúdicos. No haremos referencia al modelo interpretativo completo, sino que profundizaremos en la categoría central: la de auto organización.

El proceso autoorganizativo que caracteriza a los procesos lúdicos que estamos trabajando hace referencia al control propio, intrínseco, que los mismos niños y niñas ejercen sobre la actividad que están desempeñando, sin la necesidad de un control externo, jerárquico, como el escolar y deportivo, que los dirija. Es un control que permite el fluir de las subjetividades a partir de las cuales construir un lugar adaptado a los actores participantes y que haga florecer la creatividad de estos. Debemos enfrentarnos a la emergencia y propagación de la organización misma en sus propios términos. En aquellos sistemas fuera del equilibrio, como lo es el convivir humano, el caminar hacia el orden conlleva un movimiento irreversible hacia el desorden y el estar en un constante desorden lleva implícito el comenzar a ordenarse en algún momento.

“Desde siempre, los pintores, los poetas, los científicos y los músicos han sabido que la creatividad florece cuando están inmersos en el caos. Los novelistas se afanan por encontrar por encontrar ese momento mágico

en que ellos dejan de tener el control y sus personajes asumen el de sus vidas. La creatividad inherente a la dialéctica orden –caos– orden propicia un sentimiento de lo que es apropiado y armónico, de lo que crecerá y morirá” (Briggs & Peat, 1999, 11).

Esta auto organización es consustancial a los procesos lúdicos de las culturas originarias, donde nunca estamos en el caos o en el orden absoluto, sino en un devenir circular entre una y otra característica (Humberto, 1990, 2003). Dicho devenir permite la creación de nuevas actividades alejadas de la formalidad escolar, en la cual la planificación que intenta ordenar excesivamente no permite el fluir del proceso. Una de las características inherentes al juego de las culturas originarias es la libertad propia de las personas que está aprendiendo, pues no es posible obligar a jugar (Klein, 2018). Uno juega siempre y cuando esté dispuesto, consciente o inconscientemente, a hacerlo. La libertad, entonces, es el primer aspecto que determina la auto organización relatada. Según Briggs y Peat (1999), los seres humanos nos comportamos creativamente debido a la coherencia existente entre grados de libertad y la auto organización. Es decir, al poseer ciertos grados de libertad podemos, gracias al ‘intercambio de energía comunicacional’⁴, (retroalimentación) devenir en un proceso auto organizativo.

Aun aceptando la premisa de que para crear es necesario poseer ciertos grados de libertad, esta, por sí sola, no deviene necesariamente en creación, sino que requiere de una fuerte carga emocional. La confianza en el otro y en uno mismo, la ‘emoción del amor’, basada en la aceptación del otro como un legítimo otro

4 A falta de una conceptualización que se ajuste a lo que pretendemos referirnos con ‘intercambio de energía comunicacional’, nos permitimos crear la misma.

en la convivencia, dirigen a la libertad para que sea realmente integrada en los procesos lúdicos. Esa confianza para el aprendizaje es el segundo aspecto que determina el proceso de auto organización. La confianza en el otro, materializada como la aceptación del otro como legítimo otro, está totalmente relacionada con la incentivación de la curiosidad, el énfasis que en contextos lúdicos de las culturas originarias se pone a la pregunta como faro que guía en el aprendizaje.

“Comprometer la palabra aparece entonces ligado a un tipo de realidad jurídica. Jamás nadie ha puesto en duda en la Araucanía indígena *no aculturada* la importancia de la palabra empeñada como garantía suficiente de concreción en la realidad. Prometer, es decir, hablar o anunciar algo, es ya de algún modo el primer momento, el inicio de consumación de aquello prometido. Se produce ipso facto, un movimiento invisible de energía desencadenado por la palabra, que comienza a trabajar en el seno de la Naturaleza con miras a la plenitud de su realización. (Mora, 1992, 72-73).

La pregunta proveniente de contextos lúdicos en los que hay libertad para formularlas y donde no existe la negación del otro por el posible error, la pregunta que fluye de las ansias de conocer, la que emerge del mismo proceso creativo, permite el fluir de la búsqueda del conocimiento. Cuando hablamos de aprendizaje práctico estamos queriendo decir que los niños y niñas se dedican a practicar cómo hacer las cosas más que a conocer qué hacer, es decir, es un aprendizaje más concreto que abstracto, aunque sin duda que la concreción en cualquier actividad requiere, siempre, cierto nivel de abstracción en la comprensión de la actividad que genere un actuar eficientemente. El aprendizaje práctico es determinante en el proceso auto organizativo, pues permite que durante la actividad que se está realizando exista un proceso retroalimentador en la construcción de los aprendizajes. Cuando un niño juega, repite, modifica, vuelve a repetir y deja de hacerlo cuando realmente se hace consciente de que puede desarrollar dicha actividad con soltura o cuando definitivamente se da cuenta de que la actividad propuesta no está al alcance de sus capacidades, intereses, etc. El proceso de retroalimentación es clave en este devenir entre simplicidad y complejidad, pues a partir del mismo proceso el niño o niña percibe el funcionamiento de él o ella en relación con el entorno y con la actividad; y eso le permite seguir tomando decisiones. Es por ello por lo que el docente de EF ha de tener muy en cuenta cuál es el rol que ha de cumplir el juego en el aula, pasando en las primeras etapas de estar basado en la indagación y la experimentación (libre), a una mayor intervención docente desde una perspectiva lógica, coherente y plenamente autónoma y consciente del alumnado (Shane, 2012).

Conclusiones

En el estudio se ha mostrado cómo la concepción y el tratamiento del juego y del deporte están claramente condicionados por procesos culturales e ideológicos. En concreto, se ha profundizado acerca de la manera en la que la epistemología occidental y occidentalizada, la de la ciencia clásica eurocéntrica, niega e invisibiliza las culturas cuyas lógicas vitales se alejan de la cultura dominante, en nuestro caso la de Abya Yala. Esto repercute directamente en los procesos educativos, ya que se incide tan jerárquicamente en los mismos que hace que se pierda la naturaleza del juego vivencial, espontáneo y plenamente integrador. De este modo, el juego, transformado en deporte pierde su esencia, ya que queda enmarcado en planteamientos curriculares estructurados, carentes de libertad y alejados de los contextos culturales que les dan sentido. Es trascendente relevar estos procesos de aculturación que utilizan el deporte como mecanismo de imposición cultural. Esto supone un aporte significativo a la literatura existente sobre la temática, ya que no solamente se aborda el juego y el deporte desde una perspectiva cultural, sino que se incide en la apropiación y modelación de los aspectos lúdicos por las sociedades occidentales. Consideramos el artículo de especial interés para todos aquellos profesionales de la educación física y las actividades deportivas, ya que les permitirá reflexionar acerca de la manera de implementar el juego y el deporte dentro de sus aulas. También para los responsables políticos de la elaboración y gestión de programas deportivos en todos los niveles, teniendo presente la importancia que tiene analizar los componentes culturales y contextuales de las actividades deportivas. A partir de este manuscrito pueden derivarse diferentes líneas de investigación, enfocadas tanto a análisis contextuales y etnográficos, como a diseños de intervención cualitativa en los que se explore las distintas dimensiones del juego y del deporte. Parece necesario seguir investigando acerca de esta temática, sin olvidar que el fenómeno lúdico y deportivo tiene tras de sí infinidad de factores estrechamente ligados a la cultura que no pueden pasar desapercibidos.

Este artículo es producto de la investigación financiada por CONICYT / FONDECYT / REGULAR / N° proyecto 1170019 y titulada "El mapa escolar como 'epistemicidio' de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes".

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M., Ball, J., & Gandin, L. (2010). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Blázquez, D. (2010). A modo de introducción. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 20-46). Barcelona: INDE.
- Briggs, J., & Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica*. Grijalbo: Barcelona.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: 'diseñando' la escuela desde la educación*. 6ª impresión. La Serena: Universidad de La Serena.
- Castillo, J. C., Palacios, D., Joignant, A., & Tham, M. (2015). Inequality, Distributive Justice and Political Participation: An Analysis of the Case of Chile. *Bulletin of Latin American Research*, 34, 486-502. doi: <https://doi.org/10.1111/blar.12369>
- Colodro, M. (2002). *Reflexiones sobre el caos*. Santiago: Editorial Universitaria.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Díaz, A. (2009). El deporte una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-11.
- Eliás, N., & Dunning, E. (2015). El ocio en el espectro del tiempo libre. En N. Eliás & E. Dunning (Eds.), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 111-143). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eltuve, E. (2009). Deporte: ¿fenómeno natural y eterno o creación socio-histórica? *Cuadernos Venezolano de Sociología*, 18(1), 7-23.
- Escotado, A. (2000). *Caos y orden*. Madrid: Espasa Calpe.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gerdin, G., & Larsson, H. (2018). The Productive Effect of Power: (Dis) Pleasurable Bodies Materialising in and through the Discursive Practices of Boys' Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 66-83. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2017.1294669>
- Grosfoeguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentales y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Hargreaves, J. (2014). *Sport, culture and ideology*. Abingdon: Routledge.
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Long-term effects of the pedagogical approach on the perceptions of physical education by students and teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1326-1333. doi: [10.7752/jpes.2016.04210](https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04210)
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 76-81.
- Humberto, M. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: CBD.
- Humberto, M. et. al. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Aljibe.
- Humberto, M., & Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Hutchins, B. (2012). Sport history between the modern and postmodern. En M. Phillips (Ed.), *Deconstructing Sport History: A Postmodern Analysis* (pp.55-75). Albany: State University of New York Press.
- Jarvie, G. (2012). *Sport, culture and Society*. Abingdon: Routledge.
- Klein, S. (2018). The Value of Play and the Good Human Life. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(13), 119-125. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1067>
- Larrain, J. (2000). *Modernidad. Razón e identidad en América Latina*. Editorial Andrés Bello: Santiago.
- Lewin, R. (2002). *Complejidad, El caos como generador del orden*. Barcelona: Tusquets.
- López de Maturana, D. (2010a). El juego como manifestación cuántica. *Polis*, 9, 25, 243-254.
- López de Maturana, S. (2010b). *Maestros en el territorio*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2014a). *Inclusión en la vida y en la escuela. Pedagogía con sentido humano*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2014b). *Los buenos profesores*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López, R., Figueroa, E. & Gutiérrez, P. (2013). La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. Serie de Documentos de Trabajo. Santiago de Chile: Departamento Economía. Universidad de Chile.
- Maguire, J. (2011). Power and global sport: zones of prestige, emulation and resistance. *Sport in Society*, 14, 7-8 doi: <https://doi.org/10.4135/9781446288955.n15>
- Meleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Mora, Z. (1992). *Yerpún: El libro sagrado de la tierra del sur*. Temuco: Kushe.
- Moreno, A. (2016). *Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Cátedra: Madrid.
- Osúa, J. (2017). Manuel Vázquez Montalbán: una teoría crítica del deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(13), 157-166. Doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1071>
- Peat, D. (1988). *Sincronicidad. Puente entre mente y materia*. Barcelona: Kairós.
- Poblete, C. (2018). Mapuche aukantun kimeltuwün meu. *Juegos Mapuche en el contexto escolar. Tandem, Didáctica de la Educación Física (en prensa)*.
- Rodríguez, A. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Rodríguez, J.E., Pazos, J.M., & Palacios, J. (2015). El juego de bolos en España: Estudio de revisión. *Cultura, ciencia y deporte*, 10(30), 177-185. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i30.587>
- Sáez, U., & Lavega, P. (2014). Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(25), 43-55. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i25.388>
- Shane, P. (2012). Teaching Game Sense in Soccer. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(3), 42-46. doi: [10.1080/07303084.2012.10598746](https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598746)
- Tabares, J., Molina, V., & Escobar, A. (2008). Notas para un juego-deporte insubordinado o del deporte desde la mirada de la modernidad/colonialidad. *Recorde: Revista de história do esporte*, 1(2), 1-16.
- Tavares, P. A., & Pietrobon, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: Evidências para o estado de são paulo. *Estudos Economicos*, 46, 2, 471-498. doi: [10.1590/0101-416146277ptf](https://doi.org/10.1590/0101-416146277ptf)
- Tijoux, M., & Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7-13. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Toro, S., & Sabogal, A. (2018). Sentidos de la Motricidad en Abda Yala: orientaciones para la práctica. *Tándem, Didáctica de la Educación Física (en prensa)*.
- Toro, S., & Valenzuela, P. (2015). Educación en y para la militancia y la transformación social: nuevas relaciones didácticas. En A. Moreno y M. Arancibia (Eds.). *Educación, Escuela y Transformación Social* (pp 47-55). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wagensber, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál es la pregunta? Y otros 500 pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonia. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Quito: Colectivo Zapateándole al mal gobierno.