

Dolencias, carencias y utopías en la innovación de la Educación Física

Ailments, deficiencies and utopias in the innovation of Physical Education

ANTONIO GÓMEZ RIJO

Facultad de Educación. Universidad de La Laguna, Tenerife. España
C/ Heraclio Sánchez, 43, 38204 La Laguna.

agrijo@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5230-1903>

Recibido/Received: 29-05-2023. Aceptado/Accepted: 31-10-2023.

Cómo citar/Citation: Gómez-Rijo, Antonio (2023). Dolencias, carencias y utopías en la innovación de la Educación Física, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 25, 1-19.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.25.2023.1-19>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen. La Agenda 2030 es un compromiso de 193 países con 17 objetivos de desarrollo sostenibles (ODS) en el marco de las Naciones Unidas que busca la igualdad entre las personas, proteger el planeta y asegurar la prosperidad. Esta agenda apuesta por una educación de calidad, con equidad e inclusión. El artículo analiza, desde un punto de vista crítico, si las actuales propuestas innovadoras en Educación Física están logrando o acercándonos a dicho objetivo de afianzar la inclusión y la equidad. En la última parte se propone una serie de acciones para garantizar la calidad en Educación Física.

Palabras clave. Justicia social; crítica; comunidad; enseñanza; neoliberalismo.

Abstract: The 2030 Agenda is a commitment by 193 countries to 17 sustainable development goals (SDGs) within the framework of the United Nations that seek equality among people, protect the planet and ensure prosperity. This agenda is committed to quality education, with equity and inclusion. The article analyzes, from a critical point of view, if the current innovative proposals in Physical Education are doing everything possible to meet this objective by strengthening inclusion and equity. The last part proposes a series of actions to guarantee quality in Physical Education.

Keywords: Social justice; criticism; community; teaching; neoliberalism.

INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 es un compromiso de 193 países con 17 objetivos de desarrollo sostenibles (ODS) en el marco de las Naciones Unidas que busca la igualdad entre las personas, proteger el planeta y asegurar la prosperidad (ONU, 2020). Específicamente, el objetivo 4 (ODS 4) sostiene que se debe “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”. Sin embargo, el giro neoliberal que se está implementando en las últimas décadas en los sistemas educativos y que afecta, por consiguiente, a la innovación educativa (IE) en Educación Física (EF) pone en tela de juicio si, efectivamente, se está haciendo todo lo posible por lograr este ODS 4.

Pero antes de empezar a caracterizar el panorama actual de la IE en EF, conviene precisar algunas cuestiones, entre ellas, en primer lugar, qué entendemos por *innovación educativa*:

...un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes. Implica pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos (UNESCO, 2016, p. 3).

En este sentido, para que una práctica educativa sea innovadora, los requisitos que debe reunir son: 1) que sea original; 2) que aporte aprendizajes social y culturalmente valiosos; 3) que sea transferible a cualquier contexto cultural o socioeconómico; y 4) que sea sostenible en el tiempo y en recursos económicos, materiales y humanos (UNESCO, 2003). Por *Educación Física de Calidad* entendemos la “Experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria” (McLennan y Thompson, 2015, p. 9), mientras que la *equidad* “Garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia” (UNESCO, 2017, p. 7) y la *inclusión* es considerada como un “Proceso de ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 7). Es decir, si se quiere garantizar la calidad educativa en EF, a la IE no le queda más remedio que asegurar la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (independientemente de sus características personales, culturales o

sociales) con el fin de promover la justicia social. Véase que las cinco referencias anteriores son de la UNESCO, un referente internacional en materia de educación, inclusión y justicia social. Bien es cierto que esta institución en los últimos años está teniendo una cierta deriva economicista en materia de educación, fruto de lo cual un grupo de intelectuales ha dirigido una carta a esta institución llamando la atención sobre dicho giro mercantilista (Red Global/Glocal, 2015).

Pues bien, si no tomamos el marco conceptual anterior como referencia, podemos caer en malas praxis innovadoras en EF como, por ejemplo, el uso indiscriminado de aplicaciones y de tecnologías (a las que no todo el mundo tiene acceso), el *postureo metodológico* para subir las *innovaciones* a las redes sociales (y recibir *me gusta* o *reenvíos*) o la obsesión por los rankings y las clasificaciones del alumnado, etiquetándolo como más capaz y menos capaz. Para evitar todo esto (y otras cuestiones que veremos más adelante), debemos plantearnos la siguiente reflexión: ¿qué se puede hacer desde la IE en EF para garantizar una educación de calidad con equidad e inclusión? Para dar respuesta a esta cuestión, en este artículo se plantean dos objetivos: 1) desvelar, desde un punto de vista crítico, en qué están fallando (o pueden hacerlo) las propuestas innovadoras de la actualidad; y 2) identificar las estrategias innovadoras favorecedoras de una EF de calidad y que promueva la equidad y la inclusión.

1. DOLENCIAS Y CARENCIAS ACTUALES DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Con la Revolución Industrial, el papel de las escuelas adquirió una función socializadora cuyo único propósito era contribuir a la preparación para el trabajo y para la vida. Actualmente, esto es considerado una visión simplista del fenómeno educativo. Como ya se ha visto anteriormente, la IE en EF debe apostar por garantizar una educación que promueva la equidad, la inclusión y la justicia social. Sin embargo, los actuales sistemas educativos internacionales se caracterizan por políticas y culturas neoliberales que motivan precisamente lo contrario: el *statu quo* de las clases hegemónicas. Priorizan la rendición de cuentas, la homogeneidad, la hipercompetitividad y el individualismo (Giroux, 2018). Además, estas políticas educativas internacionales están mediadas por los grandes organismos económicos mundiales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial

del Comercio (OMC), o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros (Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández, 2021). Tal y como plantea Nussbaum (2010), estos organismos, más que promover una educación de calidad basada en el crecimiento del desarrollo humano, apuestan por una educación basada en el crecimiento económico (utilizando como referencia el Producto Interior Bruto -PIB-).

Estas instituciones financieras no entienden la educación como un bien público y común (Locatelli, 2018; UNESCO, 2015), sino que apuestan por la mercantilización de la educación y, por tanto, de la IE. Esta estrategia consiste en que las actuaciones innovadoras solo son reconocidas, subvencionadas y apoyadas si están basadas en la implementación de las aplicaciones o programas de formación desarrollados por las grandes empresas tecnológicas y los grandes bancos mundiales. Para rematar, dichas empresas están invadiendo la formación inicial y permanente del profesorado y no son pocas las que poseen su propio sistema de acreditación por medio del cual certifican el nivel (¿de calidad?) de la docencia, eso sí, cualificación obtenida previo pago de una generosa cantidad de dinero para la matrícula. De no ser conscientes de ello, la IE puede incurrir en aumentar las desigualdades sociales, el darwinismo económico, el egoísmo, la hipercompetitividad y la exclusión social.

Por otra parte, la actual deriva metodológica de la IE en EF, fundamentada en la obsesión por los modelos pedagógicos (*gamificación*, aula invertida, etc.) y el uso de la tecnología y de las aplicaciones, está dejando de lado cuestiones teleológicas (responder a las preguntas: ¿por qué y para qué se innova?) y epistemológicas (responder a la pregunta: ¿qué se tiene que innovar?), para centrarse en asuntos meramente técnicos (responder a la pregunta: ¿cómo innovar?). Debemos alertar al profesorado de este peligro, ya que puede llevarnos a confusión y entender las clases de EF como un conjunto de situaciones motrices sin ningún fundamento conceptual y científico, priorizando el activismo (*sudar y pasarlo bien*), las aplicaciones informáticas o las recompensas, entre otras cosas, sobre el desarrollo de la praxis motriz. El ejemplo más paradigmático de este fenómeno es la ludificación o *gamificación*. Se trata de un modelo pedagógico importado desde las empresas (cómo no) y que, mal enfocado, fomenta el abuso de la tecnología, la hipercompetitividad y el egoísmo entre el alumnado. Si no se aplica bien, la finalidad exclusiva de este modelo pedagógico es ir acumulando premios y puntos para escalar en los

rankings y en las clasificaciones que se publican en el aula o, aún peor, en las redes sociales (toda una metáfora de la meritocracia social instalada en las civilizaciones occidentales desde mediados del siglo XX). Todo ello con el objetivo de identificar los mejores y los peores alumnos.

Y por si esto fuera poco, muchas de las propuestas innovadoras en EF que son publicadas en las editoriales nacionales e internacionales, así como en las redes sociales, responden a un modelo eurocéntrico/norteamericano, neoliberal, colonial y patriarcal (De Sousa-Santos, 2019; Toro-Arévalo y Moreno-Doña, 2021). Este modelo se caracteriza por presentar el arquetipo de alumnado como chico (varón) blanco europeo/norteamericano, de clase media, heterosexual y metropolitano, que ignora las poblaciones indígenas o rurales del hemisferio sur (Dussel, 2015). Las propuestas innovadoras deben estar alertas ante este sesgo sociocultural para no incurrir en una EF que promueva la exclusión y el darwinismo social. En definitiva, estamos ante un cambio de paradigma por medio del cual la IE es valorada en la medida en que usa la tecnología, no al servicio de las personas y la justicia social, sino para dar respuesta a las leyes del mercado. Para reconducir este despropósito, tenemos que apostar por una IE que se posicione en un enfoque crítico, humanista e inclusivo; solo así se podrá dar respuesta a la cuestión de garantizar una Educación Física de Calidad con equidad e inclusión.

2. SIETE UTOPIÁS PARA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

La utopía es necesaria porque nos indica el camino, la meta final. Así se aborda este apartado, desde el convencimiento de que el horizonte nos ilumina para no cegarnos en innovaciones que nada tienen de inclusivas. A continuación, y en la línea de lo que plantea Kirk (2008), presentamos una serie de acciones (¿utópicas?) para promover el papel de la IE en EF como herramienta de transformación social y el desmantelamiento de las políticas neoliberales que abogan por la mercantilización y el mantenimiento del *statu quo*. En otras palabras, la innovación como motor de cambio para garantizar una Educación Física de Calidad con equidad e inclusión.

2.1. Reconsiderar el papel de los conocimientos y de la cultura motriz

El concepto competencia es un término neoliberal que se comenzó a generalizar en el ámbito educativo a principios de este siglo por parte de

la OCDE (2003). Con la introducción de este concepto, los conocimientos y, sobre todo, la cultura empiezan a retroceder y a tener menos importancia en la formación del alumnado (Hirtt, 2010). Se considera que *ser competente* significa *ser capaz de hacer algo* y ello implica, por descarte, *saberlo*. Sin embargo, lo cierto es que la mayor parte del profesorado (y de la sociedad en general) considera que se ha bajado el nivel. En realidad, lo que se ha bajado es el nivel cultural (en nuestro caso, la cultura motriz). Este despropósito puede llegar hasta tal nivel de surrealismo que, en EF, nuestro alumnado puede ser capaz de elaborar asombrosas infografías, pero apenas desvelar la lógica interna de un juego o el objetivo motor de una situación de aprendizaje. Para Nussbaum (2010), esto debe ser considerado como una estrategia para devaluar las humanidades, las ciencias sociales y el pensamiento crítico, en favor de las ciencias naturales, la tecnología y las ingenierías. No es un descuido que la competencia motriz o la competencia corporal no sean citadas entre las competencias clave por parte de la OCDE (2003). Véase el discurso de las grandes corporaciones que continuamente están suplicando mayor formación en las profesiones STEM (por sus siglas en inglés: ciencias, tecnología ingenierías y matemáticas) en detrimento de las ciencias sociales. Para deshacer este sinsentido, caben, principalmente, dos estrategias:

1) Apostar por el valor epistemológico de los conocimientos y la cultura motriz como fuente de saber para el desarrollo humano. En la IE existe una tendencia a denostar los contenidos (ahora llamados eufemísticamente saberes), los conocimientos declarativos o teóricos y la cultura por considerarse inútiles (Hirtt, 2010). Se hace mucho hincapié en la pedagogía o en la didáctica (en general) y en los métodos (en particular), pero poco en los referentes conceptuales que se deben promover. Sin embargo, nuestro alumnado debe ser culto desde el punto de vista motor. No solo se han de optimizar sus conductas motrices, sino que, además, debe estar familiarizado y poseer una gran cantidad de conocimientos referidos a la diversidad de contenidos impartidos en la asignatura (expresión corporal, acondicionamiento físico, juegos motores y deportivos, actividades en la naturaleza, situaciones *introyectivas*, etc.).

2) Reconsiderar el papel de las competencias clave y de la competencia motriz. Aunque hay algún intento por reformular el concepto de competencia motriz bajo un enfoque no neoliberal (Gómez-Rijo et al., 2021), todavía queda mucho por hacer. Los actuales sistemas educativos europeos se impregnan del paradigma competencial auspiciados por los

lobbys neoliberales. En este sentido, debemos acercarnos a la actual noción de competencia a lo que Nussbaum (2012) entiende como capacidades para el desarrollo humano y la justicia social. Para esta autora, estas capacidades no son simples habilidades o saber hacer, “sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (p. 42).

2.2. Posicionarse en un enfoque postcapitalista, postcolonial y postpatriarcal

Si la IE quiere garantizar una EF de calidad con equidad e inclusión, no queda otro remedio que posicionarse desde un enfoque utópico que abogue por una EF rigurosa en su papel epistemológico y de transmisión de conocimientos o de acceso a la cultura matriz. Esto es fundamental. Pero también situada históricamente, transcontextual, comunitaria y ética, postcapitalista, postcolonialista y postpatriarcal. Al fin y al cabo, la finalidad de la EF no es sólo optimizar las conductas matrices, sino también formar ciudadanos cultos y críticos con las relaciones de poder, la distribución de las riquezas y el acceso a los derechos universales. Es decir, la IE debe apostar por combatir todas las formas de desventaja y discriminación, incluyendo la situación socioeconómica, el género, la geografía, la etnia, la identidad sexual y las necesidades especiales (McLennan y Thompson, 2015).

Las prácticas innovadoras deben, por tanto, estar impregnadas de una EF humanista, que tenga en cuenta la diversidad de las personas (género, etnia, capacidades, creencias religiosas, etc.), que no sea eurocéntrica ni norteamericana, sino transcultural (Bauman, 2008; De Sousa-Santos, 2019), que enseñe a pensar críticamente y que asuma su papel transformador en pro de la eliminación de la exclusión social. En esta práctica pedagógica crítica o emancipadora, la praxis, entendida como la unión inquebrantable entre la acción y la reflexión para la transformación del mundo (Freire, 2005) y el empoderamiento, son dos cuestiones insoslayables. Con la praxis y el empoderamiento, la comunidad educativa contribuye a la reducción de las desigualdades sociales y a la construcción de un mundo más justo para las clases oprimidas.

2.3. Plantear la escuela como un escenario democrático

Una forma de ofrecer calidad y garantizar equidad e inclusión, es que la IE ayude a las escuelas a convertirse en centros en los que experimentar y empoderar la democracia (Chomsky, 2002; Dewey, 1998). En estas escuelas democráticas, la IE debe asegurar dos líneas de trabajo (Apple y Beane, 2005): 1) crear estructuras y procesos democráticos, donde toda la comunidad educativa es concebida como una comunidad de aprendizaje que participa en la gestión del centro; y 2) crear un currículo que aporte experiencias democráticas. Esto exige la construcción de una relación de la comunidad educativa caracterizada por el diálogo igualitario basado en los argumentos de validez y no en los argumentos de poder (Aubert et al., 2010; Habermas, 1998).

Esta IE trata de promover la participación, la interacción, el diálogo igualitario, la responsabilidad de la toma de decisiones y la concientización (Freire, 2005). Estas acciones dialógicas y participativas se construyen en el marco de la interacción entre los diversos contextos educativos (Bronfenbrenner, 1987): el aula (como microsistema), la comunidad (como mesosistema) y el Estado (como macrosistema). Fruto de esta interacción dialógica entre los sistemas, podremos asegurar transformaciones pedagógicas en favor de una mayor justicia social. Es por esto que debemos tener conciencia de la repercusión de nuestras interacciones como docentes tanto en el alumnado como en la comunidad. La docencia no es cuestión meramente técnica, además, es un acto político (Freire, 2010). Por lo tanto, será necesario que el profesorado tome conciencia de su papel como intelectual transformador (Giroux, 2012) para construir una sociedad más inclusiva. En este sentido, el profesorado que innova no debe perder de vista el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que considera que la meta de la educación es:

Tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos sociales o religiosos, y la difusión de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p. 8).

Garantizar que se cumple con este artículo nos permite conducir la innovación a la categoría de calidad y, por supuesto, de inclusiva. En esta

misma línea se sitúa la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015), según la cual «en la Agenda para el Desarrollo después de 2015, la educación de la ciudadanía mundial reconoce la importancia que tiene el pensamiento crítico, creativo e innovador» (p. 14) y continúa, específicamente, que la Educación Física de Calidad «brinda distintas oportunidades para adquirir estas aptitudes, características de ciudadanos con confianza en sí mismos y socialmente responsables» (p. 14).

2.4. Reconsiderar el papel de la comunidad

El alumnado no se educa solo. Todo lo que sucede en las escuelas se circunscribe a la interdependencia positiva entre el alumnado y el contexto socioeducativo en el que está el centro. Este contexto es entendido como una comunidad de aprendizaje (Elboj et al., 2006), es decir, un proyecto social donde la EF y las personas del centro y el entorno aúnan esfuerzos para lograr acciones que transformen el barrio, el pueblo o la ciudad.

Los elementos que constituyen esta comunidad y que determinan el éxito del alumnado, tanto en la adquisición de conocimientos como en el éxito académico basado en el rendimiento escolar, se caracterizan por atender a una dinámica interactiva, colaborativa, comunicativa y dialógica. En este sentido, la IE debe considerar el aprendizaje como el resultado de la interacción del alumnado con el contexto. Este aprendizaje se realiza en la dimensión sociocultural de la diversidad de contextos y, por tanto, se aprende en un ambiente formal, no formal e informal.

Con frecuencia, los procesos innovadores imbricados en los centros escolares han ignorado la comunidad educativa como parte esencial del éxito en los aprendizajes. Esto ha traído como consecuencia que dichos procesos no traspasaran el centro educativo. Esta visión reduccionista de la innovación conlleva una guerra particular que no conduce a la sostenibilidad en la mejora de los aprendizajes. Así pues, es condición indispensable que haya permeabilidad y que se integre el contexto sociocultural en los centros, si se quiere educar con calidad, equidad e inclusión. Tal y como plantean Aubert et al. (2010), el aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido es aquel que se produce en la interacción social con diversidad de personas. Así pues, fomentemos una IE que celebre la diversidad sociocultural, de género, geográfica, étnica, de identidad sexual y de necesidades especiales como un valor inestimable para el enriquecimiento cultural de toda la

comunidad, y no como un obstáculo para el desarrollo de los aprendizajes académicos de unos pocos.

2.5. Inducir el aprendizaje dialógico y situado

El aprendizaje dialógico se trata de una teoría desarrollada por Flecha (1997), que se sitúa en el enfoque comunicativo del aprendizaje, a partir del giro dialógico que han realizado las sociedades actuales de la información y el conocimiento (Habermas, 1998). Esta teoría sostiene que la realidad es una construcción humana donde los significados dependen de las interacciones entre las personas, de tal manera que se aprende porque llegamos a acuerdos de entendimiento para identificar el objeto de conocimiento (CREA, 2018). Los principios que sostienen el aprendizaje dialógico pueden resumirse en:

El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2010, p. 167).

De acuerdo con esto, la IE debe ir encaminada a auspiciar el mayor número de experiencias motrices basadas en la comunicación y en la interacción tanto motriz como verbal del alumnado, teniendo en cuenta que el aprendizaje va más allá de las paredes del centro escolar y se manifiesta en cualquier contexto social.

Por otro lado, el aprendizaje situado, desde un punto de vista sociocultural, sostiene que los conocimientos solo son dotados de significado en la medida en que son puestos en práctica a través de la interacción con otros en un contexto determinado. En palabras de Niemeier (2006, p. 102):

El aprendizaje situado hace que la adquisición de competencias como resultado del aprendizaje no sea tanto el resultado de la consolidación de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas. De este modo, la dimensión social del

aprendizaje se sitúa por delante de la dimensión individual. Las oportunidades y posibilidades de participación se convierten en los principales criterios. El éxito educativo individual se da en el contexto de la participación social y laboral.

Esta forma de entender el aprendizaje remite a comprender que las innovaciones en la enseñanza vendrán dadas en la medida en que se identifique que la EF no es un ente aislado, sino que está abierto e influenciado por el entorno social, en el que la persona interactúa con el contexto para dotar de significados compartidos a sus conocimientos. Por lo tanto, las acciones innovadoras en EF deberán reunir una serie de requisitos como son el diseño de tareas auténticas y globalizadas, tener en cuenta el contexto y entender que el aprendizaje es una experiencia que integra pensamiento, acción y emoción. Y todo ello con una meta clara, innovar para que lo que se aprende dentro de la escuela pueda utilizarse fuera de ella, y viceversa.

2.6. Implementar estrategias de apoyo con el objetivo de reducir las barreras para la participación y el aprendizaje

La inclusión educativa, más que una forma de intervención docente para atender a distintas minorías (personas con capacidades diversas, etnias, géneros o desfavorecidas social y económicamente), deber ser considerada como un enfoque pedagógico global, sistémico y holístico que conciba una forma de entender y practicar la educación en la escuela desde un punto de vista amplio, en un sentido humanista y solidario (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2020; Puigdemívol et al., 2019).

Poner al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, supone tener en cuenta que las personas conviven con capacidades, motivaciones, intereses, expectativas, etc. diversas que tenemos que satisfacer, mejorar o desarrollar. A partir de este enfoque, el currículo debe ser lo suficientemente abierto y flexible para poder transformar las peculiaridades de los contextos sociales y de las personas que lo conforman, garantizando la presencia, la participación y el aprendizaje de todas ellas. Y esto implica, por lo tanto, que todas las acciones docentes deben ir dirigidas o encaminadas a reducir las desigualdades sociales, económicas o de cualquier tipo para promover escenarios de aprendizaje donde todo el alumnado, sin excepción ninguna, tenga éxito. Esto no es solo una tarea del docente, sino de toda la comunidad educativa.

Además, como se vio anteriormente, el concepto de inclusión requiere que se tenga en cuenta que el desarrollo humano se da a partir de la interacción de diversos entornos y sistemas (Bronfenbrenner, 1987). Esto es, en palabras de Ainscow et al. (2012), una ecología de la equidad. En este sentido, la inclusión es el resultado de lo que se genera dentro de la escuela, es decir, de la buena coordinación entre las culturas, las políticas y las prácticas educativas de un mismo centro, pero también de las redes que se puedan tejer entre las diversas escuelas de un barrio o de un pueblo y, por supuesto, de lo que sucede más allá de ellas, como parte de la apuesta por políticas nacionales e internacionales hacia una sociedad más inclusiva.

Por otra parte, la inclusión implica dejar atrás el paradigma del déficit para acoger el paradigma del éxito (Ríos et al., 2014). En otras palabras, no focalizar la atención en lo que el alumnado no tiene o no sabe, sino poner el acento en sus capacidades, sus fortalezas, sus posibilidades, sus motivaciones, sus intereses y sus actitudes para desarrollarlas al máximo. En esta visión pedagógica, todo el alumnado que participa en las prácticas innovadoras comparte el mismo currículo, el mismo espacio y la misma tarea. Se garantiza la presencia, la participación y el éxito académico de todos, independientemente de sus características personales. En lugar de centrarnos en el déficit desde un enfoque adaptativo y caritativo, tenemos que considerar que el objetivo es eliminar cualquier barrera que impida la participación y el aprendizaje del alumnado para desarrollar al máximo sus fortalezas.

En este sentido, las diversas innovaciones educativas que podemos adoptar en EF para lograr una mayor inclusión deberían ir encaminadas a promover:

- La implicación de toda la comunidad educativa donde se encuentra el centro (familia, administraciones, equipo directivo, etc.), los grupos interactivos, la docencia compartida o la tutoría entre iguales (Puigdemívol et al., 2019).

- La educación en valores y los juegos motrices sensibilizadores, el aprendizaje cooperativo o la adaptación de las tareas (Ríos et al., 2014).

- La implementación del diseño universal para el aprendizaje (CAST, 2013; Pastor, 2022) o del currículo multinivel (González del Yerro, 2020).

Un último apunte sobre el lenguaje y la inclusión. El alumnado no es hiperactivo, autista, parapléjico o sordo. En todo caso, *tendrá* hiperactividad, paraplejías o sordera. Tener una característica sensorial, intelectual, física o mental no identifica a la persona con ello. Un

estupendo libro de Erich Fromm, *«Del tener al ser»*, nos sirve para llamar la atención sobre este tipo de expresiones. En este sentido, nosotros diríamos lo contrario, *«Del ser al tener»*, para destacar que las peculiaridades de una persona no la etiquetan. Este lenguaje no inclusivo es una práctica muy peligrosa, ya que condiciona enormemente nuestros prejuicios hacia ella y, por ende, nuestras expectativas sobre la misma. Para terminar este alegato sobre el lenguaje, no podemos estar más de acuerdo con Booth y Ainscow cuando dicen que «reducir un niño a unas siglas, es una práctica común que implica un acto especialmente irrespetuoso» (2015, p. 45). También esta práctica se da en las propuestas innovadoras. Habrá que ser muy cuidadoso para no incurrir en un despropósito de tal calado como decir que María *es* una TDAH o una TEA. María *es* María. Y punto.

En definitiva, el objetivo siempre será el éxito escolar y el desarrollo máximo de las capacidades del alumnado. O lo que es lo mismo, favorecer contextos de aprendizaje donde se trabaje en la zona de desarrollo próximo, entendiendo por la misma «la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)» (Vygotski, 1979, p. 133). En estos ambientes, toda la comunidad debería participar de manera activa y equitativa en la construcción de un conocimiento compartido acerca de las políticas, culturas y prácticas motrices que se deben llevar a cabo para que todo el alumnado, sin ninguna excepción, reciba una educación de calidad, implementando estrategias de apoyo educativo para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación.

2.7. Fundamentarse en la evidencia científica

Un enfoque crítico de la innovación debe advertir que, para garantizar la calidad en EF, las propuestas educativas deben estar basadas en la evidencia científica. No es posible que se continúen perpetuando mitos y leyendas en la implementación de las situaciones motrices sin ningún fundamento científico. Por poner un ejemplo, todavía se sigue utilizando la archiconocida taxonomía de Bloom, cuando no existe ninguna evidencia de que los procesos cognitivos se puedan clasificar de este modo. De hecho, la Universidad de Harvard (reconocida internacionalmente por la calidad, el rigor y la excelencia científica) hace años que ha declarado esta

cuestión (Ritchhart et al., 2014) y se ha posicionado a favor de otras taxonomías con solidez científica como, por ejemplo, la taxonomía SOLO (Biggs, 2006). Entre otros argumentos, estos autores declaran que la comprensión no es un proceso cognitivo, sino la finalidad del pensamiento. Además, sostienen que la idea de una estructura de pensamiento secuencial o jerárquica puede ser problemática: «En lugar de preocuparnos por los niveles entre los distintos tipos de pensamiento, sería mejor si se centra la atención en los niveles o la calidad dentro de un mismo tipo de pensamiento» (Ritchhart et al., 2014, p. 29).

Con respecto al proceso de aprendizaje motor, tenemos que dejar de basarnos en teorías caducas sin fundamento científico. Si se quiere apostar por una innovación de calidad en EF, la ciencia no puede estar al margen. En este sentido, la neurociencia ha aportado mucha clarividencia, demostrando que, para la optimización de las conductas motrices, hay que tomar como referencia teorías que estén validadas como la de la carga cognitiva (Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011) y la del aprendizaje multimedia (Mayer, 2005, 2011).

Otro mito más en la IE que no tiene respaldo científico: la inutilidad de la memorización. Según la taxonomía de Bloom, está en el nivel más bajo de los procesos cognitivos. Además, la mayor parte de las referencias que aluden al concepto de *educación bancaria* de Freire (2005) lo han malinterpretado para criticar, precisamente, la memorización. No se trata, como diría Freire, de devolver los conocimientos acumulados por medio de la memorización inútil y sin comprensión como, por ejemplo, aprenderse la lista de los Reyes Visigodos. Esto es obvio. Pero, por ello, repudiar la memoria o el proceso de memorización, incluso en el aprendizaje motor, constituye un grave error. Cualquiera que haya leído un poco de neurociencia, se dará cuenta de que es *imposible* (reitero, *imposible*) aprender sin memorizar, incluso cuando se trata de conductas motrices (Mayer, 2011; Mora, 2014). Tal es la importancia de la memoria que, según Mora (2014), además de ser «la base de la supervivencia, como en todo ser vivo, es el vehículo por el que se transmiten los conocimientos y se crea cultura» (p. 55).

CONCLUSIONES

Parfraseando a Freire (2010), la IE, por sí sola, no puede generar la transformación social, pero sin ella, no hay transformación social posible. Esto es así. Pero también debemos hacer todo lo posible para que la

inclusión y la justicia social sean el *leitmotiv* de las prácticas innovadoras en EF para garantizar una educación de calidad con equidad.

Es cierto que los actuales sistemas educativos con tintes neoliberales están poniendo muchas cortapisas para que todo el alumnado pueda estar presente, participar y tener éxito de las propuestas que se ofrecen en el patio. En este artículo hemos desvelado algunas prácticas de aula (conscientes o no) que, peligrosamente, se están reproduciendo cada vez más en las publicaciones y en las redes sociales. Debemos ser muy críticos con lo que nos llega a nuestras manos y plantearnos algunas cuestiones como: ¿esto garantiza la equidad y la inclusión?, ¿al servicio de qué o de quiénes están las propuestas innovadoras?, ¿se basan en la evidencia científica?

Por último, proponemos algunas medidas con tintes utópicos. Todavía queda mucho por hacer para que estas medidas estén plenamente integradas en las prácticas innovadoras del profesorado de EF. No queda otro remedio que posicionarnos desde el enfoque humanista y crítico para que el neofascismo educativo no fagocite una EF de Calidad, el futuro de nuestro alumnado depende ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue y West, Mel (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Apple, Michael y Beane, James (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón y Racionero, Sandra (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Biggs, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- CAST (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Chomsky, Noam (2002). *La (des)educación*. Editorial Crítica.
- CREA (2018). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. CREA.
- De Sousa Santos, Boaventura (2019). *Educación para otro mundo es posible*. CLACSO.
- Dewey, John (1998). *Democracia y Educación*. Morata.
- Díez-Gutiérrez, Enrique y Rodríguez-Fernández, Juan Ramón (2021). Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista. En Enrique Díez-Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez-Fernández (Eds.), *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista* (pp. 9-17). Octaedro.
- Dussel, Enrique (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Echeita, Gerardo (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Graó.
- Elboj, Carmen; Puigdemívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende educar*. Siglo XXI.
- Giroux, Henry (2012). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, Henry (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.

- Gómez-Rijo, Antonio; Fernández-Cabrera, Jorge Miguel; Hernández-Moreno, José; Sosa-Álvarez, Germán y Pacheco-Lara, Juan José (2021). (Re) pensar la competencia motriz. *Retos*, 40, 375-384.
<https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82959>
- González del Yerro, Asunción (2020). *Hacia la puesta en marcha del currículo multinivel*. Plena inclusión.
- Habermas, Jürgen (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hirtt, Nico (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 108-117. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Kirk, David (2008). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física. *Actas V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (July)*, 1-13.
- Locatelli, Rita (2018). *La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. Investigación y prospectiva en educación*. Documentos de trabajo UNESCO, 22, 1-18.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261614_spa
- Mayer, Richard (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge.
- Mayer, Richard (2011). *Applying the Science of Learning*. Pearson.
- McLennan, Nancy y Thompson, Jannine (2015). *Educación Física de Calidad*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- Mora, Francisco (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Niemeyer, Beatrix (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re341/re341-05.html>
- Nussbaum, Marta (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

- Nussbaum, Marta (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo*. OCDE.
<https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*.
https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Pastor, Carmen (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.
- Puigdemívol, Ignasi; Petreñas, Cristina; Siles, Belinda y Jardí, Andrea (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Red Global/Glocal (2015). *Carta dirigida a la UNESCO llamando la atención sobre giro economicista de la educación*.
<https://redglobalcalidad.wixsite.com/redglobalcalidadeduc/documentos>
- Ríos, Merche; Blanco, Antonio; Bonany, Tate; Carol, Neus y Córdoba, Txema (2014). Estrategias inclusivas. En Merche Ríos; Pedro Ruiz y Neus Carol (Eds.), *La inclusión en la actividad física y deportiva* (pp. 315-355). Paidotribo.
- Ritchhart, Ron; Church, Mark y Morrison, Karin (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Sein-Echaluze, María Luisa; Fidalgo-Blanco, Ángel y Alves, Gustavo (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>
- Sweller, John; Ayres, Paul y Kalyuga, Slava (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.

Toro-Arévalo, Sergio y Moreno-Doña, Alberto (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la educación física y el deporte*, 23, 199-217. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>

UNESCO (2003). *Best practices*. UNESCO.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO (2016). *Innovación educativa. Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Vygotski, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.