

Educación Física en perspectiva compleja. Una posibilidad para la formación de ciudadanía

**Lina Patricia Correa Olarte
William Germán Soto Amaya
Ibette Correa Olarte**

Corporación Universitaria CENDA Bogotá

Introducción

El proyecto de la modernidad planteó a la escuela dos premisas fundamentales; de un lado la superación del oscurantismo medieval con fundamento en el uso de la razón y por línea directa, del conocimiento; y de otro, el logro de la libertad justificado en la pretensión de progreso, desarrollo y acceso universal a la cultura y el conocimiento científico. (Cullen, 2004) La escuela moderna se convirtió en institución fundamental para el cumplimiento de dichas promesas al configurar en su interior las condiciones necesarias para el disciplinamiento de la razón a través del método, y de la libertad a través de la formación de ciudadanía (Cullen, 2004).

Es un lugar casi común decir que la escuela moderna en su conjunto no está cumpliendo su cometido en lo que concierne a la razón y el conocimiento y mucho menos en lo que respecta a la ciudadanía. Rivera y De Sousa (1995) consideran que precisamente las características del método moderno no favorecen la comprensión holística y compleja de los problemas de la escuela y por extensión de la sociedad. La consecuencia es que la sociedad contemporánea cada vez se siente más lejos de ese lugar a donde la llevaría la modernidad: libertad y progreso para todos. Si bien es cierto puede afirmarse que la tecnología ha alcanzado niveles importantes de desarrollo en el denominado el progreso en un sentido; otros ideales como la igualdad, el estado de bienestar y la dignidad no evidencian el mismo desarrollo, y podría decirse que le son ajenos a la mayoría de la población. El bucle causa/consecuencia es que la escuela moderna como escenario de formación en la que el método y la ciudadanía son componentes para el disciplinamiento de la razón y de la libertad, ha devenido en una institución unitaria, ahistórica, reduccionista, descontextualizada y homogenizante. Es aquí donde la reflexión sobre la escuela comienza a ser indispensable y tiene que ir más allá de un discurso pedagógico y convertirse en una pedagogía real de participación. La Educación Física, como área que ha tenido presencia en escuela moderna, ha sido constituida desde este paradigma de la ciencia moderna disciplinar por ello, en su estructura teórica, metodológica y práctica ha devenido también en disciplina compartimentada, reduccionista y simplificadora (Rivero & De Sousa, 1995). Como parte de la escuela y en Colombia área fundamental, la educación física ha comprometido como argumento de su existencia y pertinencia, objetivos que van desde la higienización, producción y humanización: algunas de estas promesas – igual que la tecnología moderna- se han cumplido, pero en términos generales son la excepción y no la regla general de universalidad como muchas veces se pretende desde el discurso disciplinar. La promesa de humanización a través de la educación física por ejemplo, es una de las deudas más importantes como veremos más adelante.

La clase de educación física en la escuela moderna

De manera general y con el ánimo de situar la discusión en perspectiva histórica, es necesario reconocer que la clase de educación física en la escuela ha estado vinculada, de manera protagónica en la construcción del sujeto moderno en Colombia desde comienzos del siglo xx. Según herrera (2007) la Educación Física formó parte de la gran estrategia nacional para modernizar, transformar y urbanizar el país “con estrategias de higienización, vigorización y regeneración racial, denominadas bajo el nombre de cultura física” (p. 150).

Un breve recorrido nos permitirá observar que la educación física fue higienizante en los momentos claves para promover la salud pública y el logro de los objetivos de modernización del proyecto de nación inspirado en la escuela francesa del siglo xix a la manera de mejoramiento de la raza; ha cumplido con una función tecnológica, encargada de la actualización de las habilidades y destrezas claves para la participación del individuo en la sociedad productiva a comienzos del siglo xx; ha cumplido con el reconocimiento político institucional a través de la organización de desfiles, jornadas y torneos deportivos; cumple, desde finales del siglo pasado una función preventiva que recurre a la seducción de los jóvenes para propiciar su participación en actividades extraescolares y ocupación del tiempo libre que los aleje de malas costumbres, vicios y vagancia. Se le asignó con éxito una función re-productiva determinante en la construcción de la identidad nacional gracias al vínculo con el deporte y el alto rendimiento (chinchilla, torres, peña, peña, salgado, & cruz simón, 1996).

En diferentes momentos históricos la educación física escolar ha cumplido con el gobierno y la domesticación de los cuerpos y la normalización de los sujetos porque a través de sus prácticas hegemónicas ha establecido un inevitable vínculo con la función de reproducción social, función compartida con la escuela en general. En la actualidad, diferentes sectores de la sociedad le asignan a la educación física, a su currículo y a los profesores, funciones específicas casi siempre relacionadas con la responsabilidad de prevenir y contrarrestar el alto índice de enfermedades asociadas con el sedentarismo y la obesidad, el mejoramiento de la calidad de vida y el uso adecuado del tiempo libre. De esta manera y por la acción ejercida desde organismos internacionales como la organización mundial de la salud oms y por vía de las políticas públicas expresadas en la ley 1395 de 2009 de la obesidad y enfermedades crónicas la educación física escolar cada vez más se ha asociado con la realización la actividad física desde dónde se le reconoce un lugar en el tema de salud pública. De esta manera se hace evidente que los asuntos de la formación para la libertad, la convivencia, la solidaridad humana, la ciudadanía, la participación política, la subjetividad y la construcción de cultura han quedado relegados a un segundo plano, cuándo no a la invisibilidad. Se entendería que cómo área fundamental de los saberes escolares y práctica exclusiva del contexto escolar, la educación física debe atender también estas funciones en el campo de la formación de sujetos y participar en la búsqueda de estrategias didácticas que promuevan procesos comprensivos que partan de una lectura crítica del mundo en este contexto globalizado y cambiante. Cómo disciplina de saber, la educación física escolar debe entonces participar en las discusiones que señalan la necesidad de una humanidad más humana y de un desarrollo sostenible; es decir debe pensarse en perspectiva compleja desde la política y la ética a tono con las

exigencias del mundo contemporáneo para poder ofrecer respuestas coherentes a la altura de los acontecimientos históricos. Si bien es cierto desde algunos sectores académicos ya se intenta superar el fuerte vínculo con las técnicas deportivas y el ejercicio, es urgente plantear un giro epistemológico que permita, desde paradigmas complejos y por tanto flexibles, abordar el cuerpo como eje de las prácticas pedagógicas y la formación humana como finalidad, entendiendo como formación humana antes que nada la construcción de subjetividad política y conciencia ciudadana.

La pregunta por la ciudadanía

Se entiende que el concepto de ciudadanía, histórico, polisémico y por tanto complejo, se refiere a aspectos que van más allá de la percepción de titularidad de derechos, abarca las posibilidades y sentidos de la participación y el compromiso con la vida social. Marshall, T (1997) establece que el tratamiento de los derechos civiles, políticos y sociales es un estatuto social que determina el sentido de pertenencia a la comunidad nacional y favorece la participación de los sujetos en la vida social. Esto es la garantía de vivir según la propia elección, tener posibilidades expresión y de creencias, tener derecho a la propiedad y justicia frente a la ley. Así pues, podría afirmarse que la ciudadanía se construye desde dos ámbitos no excluyentes; uno la ciudadanía política, entendida como el derecho de elegir y ser elegido; y la ciudadanía social que se refiere a la prerrogativa de los sujetos a gozar de bienestar económico y de seguridad en todas sus formas posibles. Estos derechos se asocian a estructuras institucionales, los derechos civiles se relacionan con tribunales de justicia y gobierno en sus diferentes niveles nacional, regional y local; y los derechos sociales se relacionan entre otros con el sistema educativo y servicios sociales. Pero, hablar de ciudadanía, es fundamentalmente reconocer que existen asuntos que deben ser discutidos y problematizados; porque en primer lugar el concepto de ciudadanía históricamente también ha significado la exclusión de aquellos que no son ciudadanos. Según Vargas (1997) la UNICEF sostiene que la ciudadanía dota a las personas de la capacidad de construir o transformar las normas y leyes que ella misma quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos, es decir se entendería como un contrato social. Este planteamiento de ciudadanía supone la aceptación de la participación de los ciudadanos como condición previa para su construcción/aceptación/transformación. La ciudadanía se entiende entonces como la participación, responsabilidad, solidaridad y cooperación de los miembros de una comunidad en la esfera público/social y como exigencia de fiscalización y rendición de cuentas en la esfera de lo político/individual/particular. Asistimos de esta manera a un cambio en el ejercicio de la ciudadanía donde esta no solo se define por la titularidad de los derechos sino por los mecanismos de pertenencia, por la capacidad e interlocución en el diálogo público y cada vez más por las prácticas de consumo simbólico (de información, saber, formación, conocimiento y comunicación) que son también asuntos que le atañen a la escuela.

En este marco surgen preguntas acerca de la función que la escuela debe cumplir como espacio estratégico para la construcción de ciudadanía. ¿Cuál es el aporte que se hace desde la escuela a la formación para promover la participación de los estudiantes en los asuntos políticos y sociales? ¿Qué lugar ocupa la formación ética

y política en el desarrollo de las áreas del saber escolar? ¿Es la construcción de la subjetividad y la conciencia política una prioridad en las prácticas de enseñanza de los maestros en general y de los de educación física en particular? ¿Qué prácticas de ciudadanía son pertinentes hoy para enfrentar la crisis de relaciones y de comunicación en nuestro país?

La clase de educación física en perspectiva ético-política. Subjetividad y Subjetivación.

Los procesos de subjetivación en la escuela moderna, en donde el mayor control disciplinar se ha ejercido sobre el cuerpo de los individuos se identifican tres propósitos a saber: El surgimiento del hombre moderno y el capitalismo, la invención del hombre como sujeto epistemológico y la institucionalización de la escuela pública para construir un tipo de hombre y en relación con esto la construcción de ciudadanía. Estas mecánicas de subjetivación se apoyan sobre el ser-cuerpo y es sobre el cuerpo que se ejercen los mecanismos de poder, construyendo la subjetividad. Se llama subjetividad la forma en que los individuos se construyen y son producidos como sujetos estructuras/esctructurantes. Existen formas de autoconstrucción de la subjetividad desde las manifestaciones artísticas y mecánicas de la subjetividad a través de mecanismos productores de la historia” (Sauquillo, 2001, p. 190) En la escuela estos procesos de subjetivación están enmarcados en las prácticas de enseñanza y la forma como se configuran las relaciones humanas, desde diferentes modelos según la época y las prácticas históricas establecidas y universalizadas.

La escuela moderna y con ella la clase de educación física, como se indicó anteriormente, en su forma y estructura ha privilegiado el disciplinamiento de la razón por medio del método y de alguna manera ha entregado a esa misma lógica cartesiana compartimentada y academicista la formación para la libertad y la ciudadanía. Este es el caso de los discursos sobre la formación en, desde y para los valores, que en la clase se han propuesto fundamentalmente desde la lógica del deporte y la competencia como formas que promueven la comprensión de la ética únicamente como asunto normativo, naturalizado y restringido. La competencia, la individualización, el resultado, la lógica del vencedor y el vencido, el esfuerzo personal para lograr el triunfo, después del primero todos son perdedores, el líder de la clase es el más fuerte, el más alto, el más rápido, el modelo a seguir es la más flaca etc.; son algunos de los más importantes valores que han acompañado las prácticas deportivas y de actividad física desarrolladas en la clase de educación física. Desde allí, se ha promovido una comprensión sobre el “sí mismo” y sobre “los otros”, en un escenario individualista y muy personal que abandona toda idea de comunidad y alejada de la formación de una conciencia política. (Kirk, 1990). En este sentido Cullen (2004) advierte que la falacia de un modelo de educación como ese, reside en “creer que el modelo económico basado en la competitividad salvaje, va a procurar bienestar para todos” (p. 41) y advierte que es una falacia porque la educación pierde la noción de lo colectivo en la construcción de ciudadanía y abandona al sujeto a elegir en solitario su proyecto de vida y a entender que la igualdad de oportunidades es un asunto de responsabilidad individual.

Si se comprende subjetividad y la subjetivación como resultado de los procesos y experiencias que enfrenta un ser humano dentro de sus diferentes etapas de desarrollo, y se entiende que el modelo de la ciencia moderna, presente también en la enseñanza de los deportes, la técnica y el ejercicio excluye la experiencia como fundamento de la formación la escuela, entonces desde las diferentes áreas del saber, debe pensarse desde nuevas lógicas más críticas y complejas, tal vez a la manera en que Delueze y Guattari (1985) expresan el proceso de subjetivación consiste en una operación de plegado constante de elementos del exterior que se pliegan sobre sí mismas, para configurar un interior se significa en tanto se construya un vínculo interior/exterior. El plegar/desplegar/replegar constituye una unidad heterogénea que denominamos sujeto. Haciendo una lectura crítica de este fenómeno, se hace visible la necesidad de recuperar para la educación en general y para la educación física el sentido ético y político ya no como un asunto higienizante y normativo o como simple reconocimiento de las diferencias que ha dado como resultado la identificación, en ocasiones de un adversario cuándo no un enemigo, sino como la búsqueda de una comprensión del otro/comunidad a la manera de interpelación de la alteridad y conciencia del otro. Se trata así de buscar las relaciones sujeto/comunidad/alteridad/responsabilidad sobre esos otros en tanto distintos, ajenos y extraños.

Este giro epistemológico conlleva la re significación, de las prácticas que por mucho tiempo han permanecido como pilares de la educación física escolar en tres aspectos fundamentales: el primero, el deporte y la actividad física como objetos epistemológicos y como prácticas hegemónicas para la enseñanza y la formación en la escuela; el segundo, la competencia, los objetivos de rendimiento y la búsqueda de estereotipos estéticos como eje de los propósitos de los planes de estudio; y tercero, la instrucción como forma metodológica privilegiada para la enseñanza de técnicas corporales entre otros. Este giro propuesto tiene como fundamento la comprensión de la organización social como un sistema que exhibe características de fenómenos donde esta presente la vida, objeto de estudio de la complejidad. Si Partimos del hecho que la ciudadanía implica la posibilidad de participación y construcción en la vida social, es imprescindible que esta se realice desde una perspectiva precisamente compleja donde las características de la vida no se reduzcan sino que se aborden en su emergencia, auto organización, indeterminación, inclusión y complejidad creciente.

Cuerpo y cultura; la emergencia de otra epistemología y praxis pedagógica

El cuerpo inscrito en una compleja red simbólica que cobra sentido en la medida en que el grupo social al que pertenece le otorga un lugar, le sumerge en un oleaje universal de significados o le hace artífice central de las miradas sociales, supone su re-significación como unidad, otrora fragmentada por el pensamiento cartesiano. Unicidad en la que confluye lo biológico, lo social y lo cultural es también un paso que permite superar el legado dicotómico de la modernidad, que segmenta al ser humano en el dualismo cuerpo/mente afianzado por la racionalidad instrumental que naturaliza fusiones tan aparentemente diversas como el ascetismo cristiano y el sistema de producción capitalista. Así entendido da cuenta de manera indivisible tanto de un sujeto como de un grupo social, de sus códigos, de las formas en que se pone en juego tanto en la esfera pública como privada en la manera de sistemas

de referencia interpretativa, categorías o teorías explicativas que el sujeto intercambia con otros en su interacción, o maneras de interpretar la realidad cotidiana y sus formas así, es posible seguir profundizando en una nueva hermenéutica del cuerpo que dé lugar a nuevas narrativas, otros lenguajes (performance), al descubrimiento de una nueva discursividad, a la comprensión del silencio de los cuerpos, sus huellas, inscripciones, marcas y expresiones de resistencia.

El proceso de *socialización*, que más allá de los presupuestos sociológicos centrados en la internalización, se asume como determinante en la constitución de un sujeto encarnado en un cuerpo (Tenti, 2002) construcción social del cuerpo en el que se inscriben valores, además de predisposiciones. El concepto de *“habitus”*, de Pierre Bourdieu (1991) para definir la interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas. También del mismo pensador, el concepto de *“hexis corporal”*, para nombrar que el habitus se aprende mediante el cuerpo, es decir que se incorpora a través de un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia y que se representa en valores hechos en la realidad cotidiana de la interacción. El cuerpo deviene así en territorio de humanización. Así, hablar de corporeidad para referirse a la expresión de lo humano a través del cuerpo, como punto central de encuentro consigo mismo, con los otros y con el mundo exige pensar en la transformación del currículo, de los enfoques, modelos y proyectos transversales de la escuela y de la clase de educación física. Toda vez que la clase posibilita acciones formativas que se fundamentan en lo corpóreo como posibilidad de ser, estar y actuar. Poner en tensión el abordaje sobre el cuerpo, los roles que asumen los niños y niñas, las formas en que los maestros fomentan la participación y apropiación de los saberes. El cuerpo, la humanidad se construye en la dinámica de la vida cotidiana la particular y la social, por eso abrir las *“fronteras de la escuela”* para que ingresen culturas y subjetividades, mucho más que contenidos y temas puede constituir un paso firme en la tarea pendiente, de reconocer primero las culturas e identidades que convergen en el desarrollo de una clase y segundo superar la entronización de la técnica como preocupación epistemológica de la educación física.

La auto-organización: una nueva dinámica recursiva, para el desarrollo de la clase de educación física.

De acuerdo con Morin citado por Torres (2007) *“la organización es la disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuos”* (p. 66). La organización une y transforma, las relaciones en él son dialógicas y recursivas; la interacción produce la emergencia que es precisamente auto-organización, que a su vez retro-actúa sobre ellos transformándolos. (Comfort, 1996) Propone la auto-organización como: *un reacomodo fundamental de energía y acción al interior de un sistema, con el objetivo de conseguir un mayor número de metas..... significa la habilidad para reorientar y reformar sus patrones de operación mediante la mutua adaptación a las necesidades y capacidades cambiantes de sus componentes, así como a las demandas y oportunidades cambiantes del entorno.* (p. 134)

La auto-organización es característica importante y corresponde a una emergencia del sistema. En los sistemas cerrados la organización de los elementos están definidos de antemano y corresponden al diseño de base del sistema –recuérdese aquí la secuencia de la clase de educación física: fase inicial, central y final, en dónde todo está pre-determinado por el docente; en los sistemas abiertos, como la clase, no se puede pensar en una organización estable, y constante precisamente porque son importantes las relaciones y las formas de organización entre los elementos y el entorno. Propongamos un escenario conocido, una clase de educación física en donde el profesor propone una tarea motriz, establece las condiciones de su realización, de organización, los tiempos para las ejecuciones, y en general todas las condiciones. En un primer instante el grupo de clase ordenadamente inicia el trabajo y lo ejecuta durante el tiempo que el docente ha establecido, luego este propone una modificación o variante y nuevamente empieza el ciclo. En ese momento se está ante una clase completamente de tipo sistema cerrado. Ahora bien, si en vez de este ciclo perfectamente organizado y controlado, se establece una condición abierta, que no establezca el límite de tiempo, se notará que gradualmente alguno de los participantes de la clase (elementos) empezará a cambiar las condiciones de ejecución y de organización. Podrían suceder dos cosas: Si el tiempo es demasiado largo se notara que la clase entra en un estado caótico en donde ya no hay condiciones de ejecución, ni de organización. Pero, acudiendo a la observación de dichas condiciones el profesor podrá ver cómo las actuaciones de los estudiantes evolucionan hacia acciones deseables que pueden potenciar el desarrollo de su clase y permitir la participación de los estudiantes desde sus propias ejecuciones.

Como dinámica de interacción humana, la auto-organización sucede en la zona en que la dinámica de la clase y sus propósitos se mueven en un bucle orden/desorden; el orden impuesto por el profesor y el desorden representado por las acciones que emergen entre los sujetos estudiantes que crean y recrean lo propuesto por el maestro. Será el profesor quien desde su experiencia y la vigilancia de sus intencionalidades no permita que la clase se salga de su curso. Este fenómeno fue estudiado inicialmente en los sistemas físicos y biológicos en ellos se percibieron unos comportamientos no calculados en cierta región del fenómeno que finalmente producían cambios en el comportamiento total del sistema. A estas fluctuaciones en el comportamiento lo denominaron atractor extraño. Estos atractores son los generadores de la auto-organización y se producen específicamente en la zona orden/desorden y resultan de los procesos de comunicación, e interacción dentro de un sistema lo que implica que no son decididos, ni determinados en el exterior. (Comfort, 1996). Al respecto, Niklas Luhmann, sociólogo Alemán, citado por Comfort (1996) quien ha caracterizado desde la perspectiva sistémica diversas organizaciones sociales, propone que en los sistemas sociales, son los “actos de comunicación” los que permiten la auto-organización y que dichos actos pueden ser verbales, escritos, e incluso simbólicos y no verbales. En ese sentido, pensar y realizar la clase desde otras formas comunicativas que superen el clásico mando directo y la instrucción características de la enseñanza desde las formas del ejercicio y las técnicas deportivas; supone para el profesor entender a ese otro llamado estudiante ya no como mero receptor, sino como otro que interlocuta, que fuerza cambios en el libreto de la clase desde su propia experiencia, desde sus

acciones, desde su creatividad y sobre todo, desde su experiencia de vida escenificada en el momento del aprendizaje.

Aprender a vivir juntos en la diferencia una opción para construir ciudadanía en la educación física

Plantear el problema de la ciudadanía desde el punto de vista de la complejidad pasa necesariamente por su comprensión como sistema, dentro de él encontramos un sinnúmero de elementos interrelacionados que constituyen y que a su vez son constituidos desde la ciudadanía. Este sistema tiene que ver con políticas, éticas, educación, derechos humanos, progreso, convivencia, modelos económicos, representatividad, cultura, subjetividades y muchos otros.

Esta red sistémica permite que el problema de la ciudadanía pueda ser abordado desde cualquiera de sus elementos ya que estos impactarán todo el sistema. En ese orden de ideas se puede partir de una comprensión de ciudadanía como el aprender a vivir juntos que fue planteado por en la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, en su informe para la Unesco , allí propone como uno de los cuatro pilares de la educación del futuro:” el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. Rosales (2009), plantea como una preocupación a partir de los años 90 del siglo pasado la creación de una ciudadanía inclusiva y reconoce el papel que tiene la educación en su desarrollo. Esta solo se podrá apalancar desde: *“el reconocimiento de las identidades de las personas y los pueblos, en el respeto a las diferencias y en el estímulo de una interacción de carácter pacífico, comprensivo y solidario”* (p. 8). El tema de lo heterogéneo está precisamente ligado al pensamiento complejo, y hoy más que nunca se encuentra presente en el sistema educativo en nuestro país. Fenómenos producto de la guerra interna que se vive hace casi 50 años, como el desplazamiento forzado, o fenómenos de orden cultural como la aparición de diversas subculturas urbanas, o el simple hecho que cada ser humano es diferente en su subjetividad, obliga a ampliar la mirada sobre la necesidad de una ciudadanía en el que el otro sea valorado en su diferencia como condición *sine qua non* para la sostenibilidad social. Más allá de plantear al interior de las escuelas asignaturas que aborden el estudio de esta ciudadanía inclusiva, es necesario que ésta sea vivida, que el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la identidad sea justamente la piedra angular de todos los procesos académicos, convivenciales y administrativos. Hablar de reconocimiento de la identidad desde la complejidad implica, entender que no se tiene una única identidad sino variadas identidades, desarrolladas en los múltiples espacios de convivencia del sujeto en forma concurrente y simultánea. Sin embargo hay una unidad establecida de una persona concreta, asistimos aquí a una uni/multiplicidad fundamental para el reconocimiento del otro y de la propia subjetividad.

Esta heterogeneidad se presenta en todos los niveles, es decir en el individuo, grupo social, familia, etnia, cultura o subcultura. Una sociedad no tiene una identidad sino múltiples, un grupo urbano de la misma manera posee muchas identidades. Ahora bien, el problema radica en ¿cómo entender esto cuando nuestra lógica y acción pasa por un principio binario del tercero excluido? Es necesario pues partir del reconocimiento y la aceptación de la diversidad, de la existencia de un amplio espectro que va desde lo ordenado como unidad y lo caótico como diverso. La homogeneidad en termodinámica es la muerte del sistema, en un sistema cerrado

la entropía lleva gradualmente al sistema a un equilibrio calórico, la exclusión de lo diverso lleva exactamente en una sociedad al equilibrio a lo homogéneo a la degradación del sistema. Aquí hay quizás un punto de divergencia con el pensamiento del liberalismo optimista tan caro a la modernidad temprana (Gonzales & Manzo. 2008) en el que el principio de la igualdad formal es sustancial en la concepción de ciudadanía, una participación en la vida social que tenga como carácter fundamental la del individuo genérico, universal; desconoce en principio la diversidad y solo entiende de una ciudadanía muerta, estática, y por ende un ciudadano como sujeto de derechos. Una escuela o una clase en donde el rol del estudiante es igual para todos, las respuestas a la enseñanza debe ser igual, el punto de partida (las condiciones iniciales del sistema) son diferentes pero al final el resultado debe ser homogéneo, es un sistema social que no permite la aceptación de la diversidad, de lo heterogéneo, de lo extraño.

Sin embargo al plantear la diversidad, la multiplicidad de identidades, incluso en cada persona, se pretende establecer una concepción y unas prácticas que permitan el vivir juntos como seres diferentes. Una sociedad diversa en la que cada uno juega un rol importante en su generación y en su mantenimiento, una ciudadanía inclusiva, participativa, dinámica, que procura en la línea de la ciudadanía social comprender la diferencia sustancial en la sociedad y en esa misma perspectiva la acción diferenciada de cada uno y sobre cada uno de los ciudadanos. Es necesario pues entender que lo diverso es fundamental en la generación y el mantenimiento de la vida ya sea en lo biológico o lo social. Se trata pues de hacer visible en la escuela la diversidad en todo sentido y sobre todo su papel en la sostenibilidad de los sistemas. Se propone una escuela en donde el punto de partida pueda ser cualquiera de los elementos del sistema, ya sean sujetos o eventos, una escuela en la que la participación es diferenciada entre todos los elementos y no solamente entre dos de ellos profesor/ estudiante, y que a partir de ella emerge la creatividad, la divergencia. Una escuela y una clase que promueva la cooperación en lugar de la competición.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Chinchilla, V., Torres, I., Peña, C., Peña, J., Salgado, F., & Cruz Simón. (1996). *Horizonte de sentido de la educación física colombiana*. Bogotá: Univesidad Pedagógica Nacional.
- Comfort, L. (1996). Auto-organizacion en sistemas complejos. In E. Mansilla, *Desastres: Modelo para Armar. Colección de piezas de un rompecabezas*
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidos.
- Deleuze, G., & Guatari, F. (1985). *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona : Paidos.
- Gonzalez, C; Manzo, A (2008) Nuevo modelo para el estudio de la desigualdad social: La noción de ciudadanía crítica. Biblioteca virtual Claxo N°10.
- Herrera, M. (2004). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Bogotá: Fundación Presencia .
- Herrera, C. X. (2007). De la escuela a la ciudad: Cuerpos civilizados, sujetos modernos. el caso Colombiano en la mitad del siglo XX. *Educación, cuerpo y sociedad* , 145-165.

- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia, España: Universitat de
- Maldonado, C. (2010). *Hacia una fundamentación filosófica de los derechos humanos*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Marshall, T. (1997). La ciudadanía y clase social. *REIS* (1).
- Rivero, A., & De Sousa, O. (1995). La complejidad de la enseñanza: un juego de simulación para la formación de profesores. *Investigación en la escuela* , 101-105.
- Rosales, C; (2009) Hacia una ciudadanía inclusiva. ¿un reto ala complejidad educativa? *Revista de educación inclusiva*. Volumen 2 nº 3. Noviembre.
- Saldarriaga , O. (2003). *Del oficio del maestro*. Bogotá: Magisterio. València.
- Sauquillo. (2001). *Michelle Foucault*. Madrid: Centro de estudis constitucionales.
- Tenti , E. (2002). *Socialización en Carlos Altamirano* . Buenos Aires: Términos críticos.
- Torres, L. (2007). *Complejidad: aspectos varios*. Bogotá: Facultad de Ingeniería Universidad Nacionl de Colombia.
- Vargas, V. (1997). *Un debate en curso*. Portugal: La ciudadanía. *social* (pp. 114- 126). Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
- Zambrano, A. (2005). *Formación, experiencia y saber* . Bogotá: Magisterio.