

La gestión y usos de la didáctica en la formación de formadores.

Bernaule, Julián.

UNPAZ - UNLu - UNGS

jbernaule@unpaz.edu.ar

Resumen

Establecer las dimensiones de los antecedentes que abarcan el área de la formación de formadores en el siglo en el que transitamos implica un recorrido de certezas que en muchos casos se relacionan con bastas incertidumbres. Sobremanera por los productos de la liquidez, fluidez y cambios constantes que atravesamos. Pensar incluso ello desde la teoría de la educación por problemas sería justamente un grave inconveniente para las instituciones que regulan dichos actos. Aunque deben de realizarse dichos esfuerzos dado que las formas de enseñar y aprender lo requieren desde perspectivas cognitivas y sociales. La presente propuesta se inscribe en una temática mas amplia donde la gestión y los usos del saber didáctico componen una unidad de análisis ante el tema de la formación de formadores. El objetivo del texto implica el tránsito, análisis y reflexión sobre las diversas formas y convenciones que propone la mera acción de pensar la formación de formadores, en esta oportunidad en relación con la gestión y usos de la didáctica. Todo ello, con base en una antigua deuda generalizada en el campo de la educación física respecto de acordar criterios sobre el uso y el arte de esta ciencia.

Palabras claves: gestión – didáctica – formadores.

Ponencia completa

Existen diversas formas y convenciones a la hora de pensar la formación de formadores. Asumiendo una deuda generalizada con el campo disciplinar de la educación física respecto de acordar criterios sobre el uso y el arte de nuestra ciencia iniciaremos el recorrido de estos antecedentes por acordar con foco en lo aportado por López, M. (2014) respecto del concepto de Actividad Física. Necesitamos, expresa el autor, una agenda política que implique y comprometa pensar en una educación física que impacte en el desarrollo humano pleno, integral y saludable. Ello, comprende

propuestas pensadas en resignificar de manera potente un proceso de revalorización que alcanza los beneficios de las prácticas corporales orientados en la calidad de vida, en el bienestar general. Además, en la misma línea añade que las acciones en el campo han ido reposicionando las prácticas corporales como derecho y contenido. Los contenidos de la evolución de la historia en general de la cultura de la humanidad se sustentaron en un paradigma lineal, en un paradigma de la simplicidad, que invitaba a lo homogéneo. Y, progresivamente se ha ido demostrando que la capacidad de explicar algunos fenómenos no era posible parándose en esta perspectiva. Por ello, emerge el paradigma de la diversidad, de la complejidad, de la multi-variabilidad de factores, de la heterogeneidad, es decir el paradigma holístico. Donde el hombre el medio y el contexto constituyen una unidad imposible de dividir. Las casas formadoras de profesionales de la educación física deberán enfrentar con fuerza el desarrollo de competencias en el plano de la educación, la salud y el trabajo decente. Pensar en nuevos profesionales para instalar esto como derecho y contenido en estas direcciones. En particular, las prácticas corporales pensadas en el marco de un desarrollo humano integral, pleno y saludable.

En línea con las dimensiones mencioandas en la introducción corresponde desarrollar lo aportado por Kirk, D. (2010) respecto del concepto de cutlura física donde propone superar la aparente dicotomía que se establece entre las nociones de cuerpo en la naturaleza y cuerpo en la cultura. Tal como lo venía explorando desde años atrás, el mencionado autor, expresa la idea de que en 1999 se estableció una correlación significativa entre los cambios de la educación física escolar y un cambio en la evolución de la cultura física. Esto, no solamente tenía que ver con las cambiantes prácticas físicas institucionalizadas sino también con comenzar a pensar responsablemente el rol de la dominación corporal, los usos y valores del cuerpo. Otra línea interesante de destacar es la idea que menciona el precedente autor respecto de que la cultura física es una fuente de producción y reproducción del discurso corporal refiriendo a este como una selección completa de sistemas de símbolos interconectados que tenían que ver con la búsqueda de signos centrados en el cuerpo humano. Estas ideas centrales alientan la oportunidad de aventurarse en la liquidez y fluidez mencionadas en los primeros párrafos, se puede a partir de ello considerar intervenciones en la formación de formadores que aboguen por principios más innovadores que contemplen un campo de acción más amplio y no las meras prácticas corporales ya altamente institucionalizadas. Vale aclarar que esto no ataña solamente al deporte como institución, o bien la recreación y el ejercicio por mencionar categorías citadas incansablemente en este terreno por muchos autores contemporáneos. Más bien, referimos a

todo tipo de surgimiento de culturas físicas provenientes del paradigma de la actividad física posibles de transmitirse, reproducirse y sobre todo transformarse.

En palabras de Kirk en el 1993 advertimos que la cultura física era “una fuente de producción y reproducción del discurso corporal, refiriéndose el mismo a una selección completa de sistemas de símbolos interconectados que tenían que ver con la búsqueda de significados centrados en el cuerpo humano. En relación a ello, Mauss en Kirk (2010) incita a sugerir que la noción de técnicas del cuerpo y la noción de discurso corporal se refieren efectivamente al mismo fenómeno, en la medida en que las prácticas o técnicas satisfacen las condiciones de efectivas y tradicionales. Afirma Kirk, “si el discurso corporal y las técnicas del cuerpo son -a grandes rasgos- conceptos equivalentes, entonces el término cultura física puede ser utilizado en el sentido más específico para aplicarlo a las técnicas del cuerpo relacionadas concretamente con formas del movimiento humano.

Continúa el autor con un concepto muy potente para la base de este trabajo, (...) “si la demostración de Mauss de que todas las técnicas del cuerpo son aprendidas sugiere que la cultura física necesita tener un campo de acción más amplio que las altamente institucionalizadas prácticas del deporte, la recreación física y el ejercicio”. El adoptar esta perspectiva, por tanto, nos permite considerar técnicas del cuerpo que no parecen necesitar una instrucción formal o explícita y técnicas que han surgido recientemente como aspectos de la cultura física que podríamos desear transmitir, reproducir y posiblemente transformar a través de la educación física. Aquí la fuente operacionaliza sus producciones desde el campo de la educación física escolar, atenderemos a media que avance el trabajo concepciones que proponen repensar la configuración de los ámbitos en los que el concepto precedente aplica con rigor. Vale añadir que dichos ámbitos no aplican los claros conceptos de la fuente precedente respecto de las formas no pedagógicas de la cultura física. Si bien hay prácticas que podrían ser asociadas a dichos ámbitos, aquí no ingresan como categoría de análisis las prácticas corporales comercializadas y mercantiles puesto que se carecen de valor pedagógico y en la mayoría de los casos pierden la base en los efectos esperados sobre el desarrollo humano que dicen detentar.

Con ánimo de continuar delimitando con mayor precisión las dimensiones de estudio es que a lo añadido se suma el concepto de alfabetización corporal, ya en el 2017 (Bernaule, J.) advertimos sobre la importancia de las alianzas estratégicas para el impulso de las prácticas corporales y la cultura física con base en el desarrollo humano donde las ideas y análisis sobre los procesos de educación permanente estaban ligados a la alfabetización corporal.

Entonces, con base en comprender que dichos procesos inscriben las bases del conocimiento, habilidades y/o competencias necesarias sobre el desarrollo de la cultura física, una persona puede desempeñar todas o las prácticas que desee libremente realizar con su grupo o cultura, o bien con culturas alternas, con base en su alfabetización. Estableciendo así, un diálogo entre el lenguaje, el discurso, la cultura y el cuerpo.

Desde los aportes de Renzi, G. (2015) podemos acuñar el concepto de educación permanente asociado al de actividad física. Ésta fuente cita lo potente de lo educativo como la actividad humana más eficiente para la transmisión de saberes de generación en generación, la adquisición de hábitos y el desarrollo integral del sujeto. Todo ello, ahora desde el escenario superador que representa la educación permanente.

Añade a lo mencionado (...) como actividad típicamente humana, la educación es el proceso dialéctico por el cual un sujeto en interacción con el medio, alcanza su desarrollo integral si logra desarrollar todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades (entre ellas, su corporeidad y motricidad a través de la actividad física con un fin social. Continúa, es necesario concebir a la educación permanente como un principio, y se incurriría en un error si se la concibiese como un paradigma, sistema, o modelo. En tanto principio, la educación permanente condiciona a la educación, lo que conlleva a revisar varios de los supuestos a los que se la asocia. En dicha línea, construye una fértil tensión entre el concepto de educación tradicional y educación permanente. Determinándola de la siguiente manera, lo que caracteriza y distingue a la educación permanente de la concepción tradicional es que ésta última está centrada en la educación formal, que reduce el proceso educativo al tiempo escolar, y cuya función es preparar a los niños y adolescentes para la vida. En la educación permanente el término “permanente” señala que la educación es un proceso duradero. Frente a la pregunta ¿cuándo alguien se educa? la educación permanente responderá, durante toda la vida. Este último argumento tiene una férrea asociación con los procesos de alfabetización que ya retomaremos, puesto que también son durante toda la vida.

En materia de salud los datos que aporta la encuesta nacional de factores de riesgo INDEC (2013) sobre los niveles de obesidad y sedentarismo en la población no son muy alentadores. En el mismo sentido las anticipaciones de las temibles consecuencias sobre los impactos que producen las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a los flagelos mencionados precedentemente son graves para quienes la padecen en la actualidad tanto para los entornos culturales que se van gestando en su vida futura, entrando así en tensión el concepto de calidad de vida y bienestar.

Es por ello que resulta clave repensar el concepto de adherencia a la actividad física. Y, añadido a ello de que hablamos cuando hablamos de que garantiza la calidad de vida y protege la salud. Por adherencia entonces conviene citar la propuesta de Renzi, G (2015) entendiendo a esta como la incorporación de un hábito perdurable, que se inicie muy tempranamente y persista en las prácticas de los seres humanos a lo largo de la vida.

Y, garantizar la calidad de vida con base en la salud en este trabajo se redefine, y se aleja de aquellas líneas de pensamiento que acuñamos desde organismos internacionales donde todo debía estar en equilibrio para que estuviese bien. En relación al estado de bienestar resulta muy complejo, casi imposible, poder equilibrar lo físico mental y social. En palabras de Ferrara, F. (1985) la salud es la solución del conflicto. Esto refiere a que los seres humanos que resuelven conflictos están sanos. La salud es la lucha por resolver un conflicto antagónico que quiere evitar que alcancemos el óptimo vital para vivir en la construcción de nuestra felicidad.

Añadido a lo anterior, no podemos dejar de lado la idea de libertad. Aquella que les permite a los seres humanos manejar una vasta cantidad de experiencias corporales, poder acceder a diversas propuestas de construcción de su cultura física, transitar sin obligación la permanencia o adherencia pudiendo cambiar de una a otra con base en sus deseos.

Por todo ello, resulta necesario la construcción innovadora del diálogo entre el lenguaje, el discurso, la cultura y el cuerpo.

Aquí toma forma una de las cuestiones centrales de este trabajo. ¿Qué lugar y rol tomarán las casas formadoras de profesionales de la educación física en tal cuestión?

Dicho lugar y rol es consonante con la matriz de formación de éstos profesionales a los que se les encarga la responsabilidad de promover a los pueblos libres con base en su bienestar.

Retomando ideas centrales de la conferencia de Renzi, G. (2015) destacamos que “lejos de limitarse al período de escolaridad y a los saberes escolares, la educación permanente abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios, y contribuir a desplegar todas las posibilidades de formación que redunden en el desarrollo de la personalidad, tanto dentro como fuera del sistema educativo”. Ésta última máxima presentada por la autora nos invita a pensar sobre ello desde la matriz de formación de los profesores de educación física, sobre todo algunas preguntas de investigación que surgirán al final del presente trabajo.

También, es importante pensar respecto de todo el andamiaje y pirámide jurídica que acompaña la idea. Por ejemplo, una norma importante es la vertida por el documento que refiere a la formación a través de los profesorado universitarios de acuerdo a lo establecido por el CIN (2012) donde remite a las siguientes áreas dentro de las matrices de formación como estándares, vale aclarar, «generales» para todos los profesorado; “formación disciplinar específica”, la formación pedagógica general”, la formación pedagógica específica”, la “formación de la práctica profesional docente y “horas de libre asignación”. No así, por ejemplo, un documento que sugiera líneas de estándares básicos y contenidos mínimos específicos para el sistema de educación superior en relación a toda su heterogeneidad. Vale aclarar si los hay para los profesorado de educación superior no universitarios. Complejidad por cierto si las hay en referencia a este tema.

Al debatir sobre las matrices de formación algo que resulta central es pensar los argumentos referentes a la gestión y al uso del saber didáctico. Sobremanera, en sus formas generales y específicas.

Revisando argumentos en las líneas de la gestión y el uso del saber didáctico general es pertinente citar los posicionamientos de Camilloni, A. (2007) donde establece núcleos importantes a tener en cuenta, por ejemplo, (...) que todas las formas de influencia sobre las personas, independientemente de las posibilidades que ellas otorguen al despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad, no pueden ser consideradas modalidades legítimas de educación. (...) Que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen no tienen el mismo valor, esto es, que no son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación. (...) Que la enseñanza no debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo disciplinario. (...) Pensar que las cuestiones curriculares básicas no han sido resueltas y que es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan. (...) Sólo algunos alumnos logran desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y altos niveles de conocimiento. Otros fracasan o quedan rezagados, sin poder completar los estudios o sin acceder a los niveles superiores del sistema. Si creyéramos que esta situación es deseable o que no puede o debe ser transformada para lograr la inclusión de todos en altos niveles de desempeño y de información, entonces la didáctica no sería necesaria. (...) El destino de los alumnos no está fatalmente determinado, la acción del profesor no se limita a identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural. (...) La supervisión de la aplicación de las reglamentaciones vigentes no logra resolver los problemas que plantea la evaluación que puede hacer el profesor de lo que el alumno ha

aprendido. En conclusiones preliminares de la autora (...) si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido. La didáctica renace hoy y cada día sobre la base de la crítica a los supuestos precedentes.

Entonces, en palabras Camilloni, A. (2007) la didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas, a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones.

En línea con lo aportado, la misma fuente expresa sobre las didácticas específicas que (...) éstas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza. En virtud de dichas situaciones yuxtapone con mucho sentido a la presente propuesta los siguientes criterios; pensar las estrategias educativas específicas según los distintos niveles del sistema educativo, según las edades de los alumnos, según las distintas disciplinas, según el tipo de institución y según las características de los sujetos.

Una de sus fuertes afirmaciones sobre el tema refleja lo siguiente: “Pero el mayor desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas fue obra, particularmente, de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento, y no provino de la didáctica general (Camilloni, 2007).

Las relaciones entre didáctica general y didáctica específica no siempre están alineadas, aunque tampoco contrapuestas. Sus procesos hermenéuticos suelen ser asincrónicos. Postulados estos condicionales, la didáctica general no es el resumen o un escenario desagregado al que llegan las didácticas específicas o las distintas disciplinas con los problemas tratados y resueltos. Y, dicha situación no opera tampoco en su viceversa. Las didácticas específicas no son adaptaciones a las disciplinas de la didáctica general.

Kansanen y Meri (1999) en Camilloni, A. (2007) presentan cinco tesis muy interesantes para advertir estos temas y avanzar con la cuestión. En primer lugar, la relación entre Didáctica general y Didácticas de las disciplinas no es jerárquica por naturaleza. Su relación es, más bien, recíproca (...). En segundo lugar, la relación entre didáctica general y didáctica de las disciplinas está basada en la igualdad y la cooperación constructiva. Sus maneras de pensar, sin embargo, pueden ser divergentes.

En tercer lugar, la didáctica general y las didácticas de las disciplinas son necesarias unas a las otras. En cuarto lugar, el rol que desempeña la didáctica de las disciplinas en su relación entre la disciplina y la educación es no sólo mediacional entre una y otra, sino que debe ser vista como más independiente por sus propias contribuciones al área común de la educación y de la disciplina. Y, en quinto lugar, Si bien la didáctica general tiene como fin desarrollar un modelo tan comprehensivo como sea posible, esto no significa que estos modelos puedan incluir el proceso instruccional completo, en su totalidad. Los modelos de las didácticas de las disciplinas pueden estar elaborados con más detalle en razón de su especificidad propia. De esta manera concluye la autora:

“(…) los saberes y propuestas de la didáctica general y las didácticas específicas construyen un entramado complicado en cada situación. Se enseña, por ejemplo, «historia universal a niños de escuela primaria rural del primer ciclo», o se enseña «física a alumnos adolescentes de escuela secundaria técnica que se orientan a la electrónica» o se enseña «anatomía a un grupo numeroso de estudiantes universitarios de kinesiología o se enseña «francés a adultos en un instituto de educación no formal». Las didácticas generales y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos. Los buenos motivos atienden a preservar la unidad del proyecto pedagógico y del sujeto que aprende diferentes disciplinas en un mismo grado o año de un nivel de la educación y que se forma en un mismo marco curricular e institucional. Los obstáculos surgen de la heterogeneidad teórica de las didácticas, que son construidas por diferentes grupos académicos, con distinta formación y, en consecuencia, desde diversas perspectivas. En este sentido, la construcción de la integración de los saberes didácticos constituye un verdadero programa teórico y de acción, que implica muchos y serios desafíos”

Dentro de los desafíos, una cuestión que se concatena con todo lo precedente es la complejidad de lo grupal. Souto, M. (2004) realiza grandes aportes con el prisma en la clase bajo una mirada desde la didáctica de lo grupal. Ello, con base en las estructuras de complejidad en la clase donde se redefinen en torno a las dificultades que allí conviven, la interacción acorde a los encastramientos de diversas acciones, la heterogeneidad sin necesidad de reducirla sino mas bien de potenciar la clase a través de

esta, el registro de fenómenos aleatorios sin respuestas apegadas a leyes conocidas ni a sus consecuencias, la clase como el lugar donde se requieren explicaciones de leyes más allá de la causalidad lineal. En palabras de la autora, allí “donde hay posibilidad de transformación”. En la misma línea, añade, el caos, el desorden, lo disperso, la auto-eco-organización, la incertidumbre, la necesidad de formas lógicas más allá de la linealidad causa-efecto, la subversión de un orden en otro, la conservación de las características de un orden en otro, la amplitud y la diversidad de los fenómenos por abarcar, aparecen como características tanto de la realidad como de su conocimiento. Parecería que en el momento actual en el campo del conocimiento se plantean nuevas formas de enfocar y de concebir los fenómenos y de abordar su estudio.

Por este aglomerado de posiciones la autora propone acciones concretas que refieren a nuevas formas y modos de accionar en el campo de la didáctica. Entre éstas, replantear la relación sujeto-objeto de conocimiento, en el sentido de superar su separación y oposición y postular la mutua relación e influencia al conocer. Cuestionar el concepto de objeto en tanto discreto, separable, aislable de quien lo conoce y del campo en el cual surge. Advertir limitaciones en el pensamiento determinista, lineal y sus ideales inteligibles para buscar nuevas formas que incorporen las incongruencias, la singularidad, las irregularidades, el desorden, que son a su vez, productores de nuevos órdenes.

Morín (1990) en Souto, M. (2004) plantea algunas situaciones para comprender el pensamiento complejo, a tener en cuenta, la complejidad no lleva a eliminar la simplicidad, sino que la integra, y surge allí donde ella falla. La complejidad no es completitud, aspira a un conocimiento multidimensional que articule distintos dominios disciplinarios, que no separe ni deduzca, pero sabe que el conocimiento complejo es imposible. Reconoce los principios de incompletud y de incertidumbre.

Pues en sus reflexiones Souto significa la clase desde las siguientes premisas. La clase se define como el ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores (enseñantes y aprendices), y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber. Por tanto, es necesario la vida social de la clase, las relaciones de poder y saber en ella, las paradojas en la comunicación. Resulta ineludible la vida inconsciente de la clase como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones. También, las clases como espacios tácticos de enseñanza en función de metas y como dispositivos técnicos. Destaca, la necesidad de comprender la clase en conexión e interacción con lo que la rodea. Lo social y lo institucional son constituyentes, atraviesan transversalmente la clase construyendo su trama. Debemos considerarla una construcción dialéctica

permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado. Incluir la diversidad de componentes, relaciones dimensiones que atraviesan la clase y permiten pensarla como campo problemático favorece los procesos de enseñanza y aprendizajes. Se debe priorizar un ámbito y un nivel para el estudio de la clase: el grupal. Desde él pueden abarcarse el conjunto de sucesos en su devenir, en su historicidad, con la amplitud necesaria para impedir recortes artificiosos y captar el medio ambiente de la clase de forma natural, las interacciones y encastramientos de elementos diversos, las articulaciones y entrecruzamientos con los contextos que en la vida grupal se constituyen en texto y forman parte de su trama compleja.

Es desde el campo de lo grupal como puede abordarse un estudio complejo de la clase como campo problemático. Se articula lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etc. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase y a los sucesos o eventos que en ella se producen. Hacer un análisis didáctico desde lo grupal implica indagar en estas diversas direcciones.

En relación a los aportes precedentes resulta muy conveniente ampliar la idea de los escenarios de la clase desde los aportes realizados por Renzi, G. (2013) respecto de los distintos ámbitos educativos y su contribución a la práctica de la actividad física.

La autora identifica tres dimensiones hermenéuticas al respecto y las denomina ámbito Formal, no formal e informal. Profundiza cada uno de éstos con las siguientes rasgos. En el ámbito de la Educación formal ubicamos aquellas acciones que se ofrecen en el Sistema Educativo, está institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado. Los saberes que se transmiten están prescriptos por un diseño curricular que abarca desde el nivel inicial (jardín maternal) hasta el nivel superior, ya sea en institutos y/o universidades. En el ámbito de la educación no formal referimos a toda actividad educativa organizada, sistemática, que se realiza fuera del marco del sistema educativo. Se refiere a los cursos, clubes, academias e instituciones, que no se rigen por un diseño curricular o plan de estudios en particular. Y, en el ámbito de la educación informal refiere al proceso formativo en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias diarias y su relación con el medio. Es aquella educación que se adquiere fundamentalmente en los ámbitos sociales, progresivamente a lo largo de toda la vida.

Desplegados los conceptos la fuente precedente añade importantes cuestionamientos al tema de influencia. En sus palabras, cabría preguntarse ¿quién educa motrizmente? ¿Sólo la escuela? ¿Le compete únicamente al sistema educativo en general, y a la educación física en particular -y por más acotada que sea su influencia- toda la responsabilidad de formar hábitos que permitan adherir a la

actividad física como parte de la educación permanente y como forma de vida de los sujetos? O, como sociedad, es preciso que los otros ámbitos educativos no formales e informales, acepten el gran desafío de sumarse al esfuerzo de promover la práctica de la actividad física de manera autónoma y voluntaria, cuando ésta haya dejado de ser una parte de la obligatoriedad escolar.

Otro elemento importante en el espinal de temas refiere a las modalidades de planificación y circulación de saberes en relación a la clase y los ámbitos.

Por su parte Gómez Smyth, L. (2017) expresa que los avances investigativos nos dan cuenta que no sólo existen prácticas innovadoras, sino también transformadoras o progresistas. Y esas ocurren cuando los docentes se establecen desde una posición ideológica contra hegemónica, no sólo de los aspectos históricamente ligados a la educación física, sino también frente a la sociedad capitalista.

Añade el autor como conclusión de su proceso de producción de conocimiento y sistematización de la información producto de las entrevistas en profundidad del trabajo de campo realizado líneas de análisis sobre las modalidades de planificación y los saberes ligados con la cultura corporal que como modalidades de planificación éstos utilizan el proyecto de educación física, cuaderno bitácora y el proyecto didáctico. Y afirma, a partir de lo expresado por estos docentes transformadores, las modalidades de planificación más tradicionales como la unidad didáctica, la unidad temática y la secuencia didáctica. Éstas no son incorporadas en su tarea docente ya que colocan a los objetivos y a la temporalización de las actividades como protagonista del proceso pedagógico dejando de lado los intereses y las necesidades de los educandos. Con respecto a los saberes ligados con la cultura corporal los/as docentes transformadores trabajan en función del eje como lo es el juego y el jugar como derecho de la niñez, pero siempre en interrelación constante con la construcción de la disponibilidad corporal, la moralidad a partir de los conflictos intersubjetivos, la identidad de género, el cuidado del otro, los saberes compartidos, la creatividad, lo lúdico, el amor, el afecto, buscando no sólo la autonomía sino la emancipación reflexiva y crítica de ciertos valores dominantes con los cuales los propios niños y niñas vienen cada semana a sus clases de educación física.

Sus pesquisas le permiten agregar, en relación a lo descripto que ya no es tiempo de planificar por contenidos u objetivos para cada clase, eso oprime a los docentes y/o practicantes en educación física. Pensar la clase por contenido es no pensar la clase para las personas, a cada encuentro asisten niños y niñas a vivenciar y experimentar posibilidades de acercarse a saberes de la cultura corporal que circulan en un ámbito social público denominado Educación Física. Creemos que pensar en contenidos oprime la posibilidad de mirar y ver a los/as educandos/as estar viviendo la experiencia

de su educación corporal. Por consiguiente, sostenemos que es posible pensar en un formato de planificación más abarcativo, más flexible que no implica no tener rigurosidad, sino que simplemente no puede pensarse desde una perspectiva instrumentalista. Y finaliza añadiendo, si, en todo caso, lo importante es empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone y, para ello, habrían de combinarse un proyecto de educación física con el cuaderno de bitácora, que por un lado anticipen los aspectos ligados al sentido de la educación física, las acciones docentes que se llevarán a cabo, y por otro lado un documento cotidiano que vaya registrando aquello que sucede en las experiencias transitadas (Gómez Smyth, 2017). Estas ideas centrales y fundantes cumplen un rol determinante más allá del contexto en el cual el autor realizó su proceso de campo. Su inducción a las casas formadoras presenta un oportunidad ante tanto caos y heterogeneidad en las casas de estudio, de la idea del autor hacia una idea de la construcción de una matriz de formación de formadores que argumente las nociones alcanzadas por este se vislumbran escenarios muy fértiles para una educación física con mayor adherencia.

Una de las conjeturas principales del presente trabajo deviene en la idea de pensar la educación física de forma integral. En relación a esto podemos añadir lo aportado por Lagardera Otero, F. (2000) respecto de la singularidad de la Educación Física. En todas las tradiciones culturales, laicas o religiosas, ha existido un importante bagaje de ritualidad corporal, puesto que la sabiduría de la experiencia acumulada ha demostrado la eficiencia de los dominios del cuerpo en el modelaje de las emociones, e incluso de la mente. La modernidad, que nos ha proporcionado un desarrollo tecnológico, económico, social y político sin precedentes en la historia de la humanidad, además de un próspero legado industrial y civilizatorio, también nos ha proporcionado una racionalización de la vida cotidiana que nos ha ido alejando de modo progresivo de los dominios del cuerpo más humanos, naturales y fructíferos, es decir, de aquellas tradiciones que han concebido la corporalidad como expresión de la unidad o totalidad del existir humano. En esa línea relaciona que, la educación física potencia los procesos de mejora u optimización de la persona, aumenta su calidad de vida, estimula su capacidad para sentirse bien en la vida, ofrece la oportunidad de aprender a gozar y deleitarse con la vida sensitiva, para que logren educarse en sentir la vida en vez de inventarla o de imaginarla, y con todo lo que esto puede representar como proceso en pos de la salud pública, y por qué no, de ahorro en los enormes gastos del actual sistema sanitario. En palabras del autor el problema central

radica en que “las personas que se forman como futuros profesores no estudian ni aprenden en la universidad lo que les haría competentes para este menester” (Lagardera Otero, 2000)

Consecuentemente, una pregunta que permite repensar las dimensiones de muchas de las conjeturas que se fueron lanzando radica en ¿Qué significa planificar un proyecto de educación física?.

Al respecto de ello, Gómez Smyth, L. (2016) en uno de sus manuscritos inéditos realiza aportaciones sustantivas a tener en cuenta en torno a la génesis de la formulación de dicha pregunta. Y, sobremanera respecto de los procesos de construcción de sus necesarias respuestas.

En aras de adentrarse en dichas discusiones el autor antes mencionado expresa que muchas de las formas de interrogar y afirmar sobre dicho respecto devienen de modalidades propias de otras áreas, generalmente ligadas a las Ciencias de la Educación y poco pensadas desde y para la Educación Física. Aclara, ello no asegura que no apliquen, sino más bien que devienen de otro formato, que tal vez, conlleve otras particularidades no pertenecientes a la modalidad en cuestión. Es por ello que sostiene en su posición “cada docente puede pensar en proyectos de educación física como una escala macro de planificación”.

Formulado el cuestionamiento y el anclaje de su contexto Gómez Smyth, L. (2016) desarrolla líneas rectoras para transitar el tema. Entre éstas, se destacan necesariamente la idea de que un proyecto de educación física se articula en primer lugar con un posicionamiento ideológico respecto a la sociedad y la pedagogía que posee cualquier docente. Pensar la educación física y su sentido ya demarca una posición ideológica y política. Asimismo, si cada docente de Educación Física puede disponer de diferentes modalidades de planificación, que posee la libertad y la autonomía didáctica de elegir diferentes modelos de planificación que sean acordes a su manera de pensar, hacer y sentir la educación física. Entonces afirma “no deberían de existir exigencias determinadas, pero sí la exigencia de planificar”. Y, sobremanera añade que dicha exigencia debería “articularse con las trayectorias educativas de los diferentes grupos”. Por ello, una de sus afirmaciones centrales se funda en la idea de que la planificación no implica sólo el hecho de colocar contenidos, objetivos, competencias u expectativas de logro.

Con elevada precisión el autor expresa los distintos apartados que pueden atravesar la planificación. Y refiere respecto de ello, que los docentes en ese proyecto pueden anticipar puntos claves. Por un lado, la perspectiva ideológica y pedagógica como ya se mencionó. Y por otro, definir cómo entendemos la educación física, con qué sentido llevamos a cabo las clases ya es un punto fundamental de toda planificación. Luego, siguiendo una lógica tecnocrática, se podría pensar en que

deben estar explicitadas las maneras de trabajo, es decir, las diferentes propuestas de enseñanza y de intervención docente que llevaremos a cabo durante las diferentes clases. No se puede saber todo lo que se hará afirma, pero sí se puede prever a los demás cómo irá actuando el docente, qué puede ir pasando en las clases y justamente como se ligan dichas realidades con la posición ideológica y pedagógica.

Otro apartado, refiere a la idea de una dimensión donde se expongan los temas y/o saberes. Ello, ya denotando una posición constructivista, estos saberes no pueden no estar en relación con los intereses, necesidades, problemáticas y deseos de los/as educandos/as. Tal vez, dentro de ese proyecto, puede existir una organización de los temas por unidades temáticas. Éstas, no pueden estar fuera de relación con la fundamentación expresada en el proyecto. Por ello insiste en que un proyecto sobre y para la Educación Física tiene que poder disponer de una clara, precisa y profunda fundamentación teórica. Afirma, eso ya es planificar.

Lo precedente allana la idea planteada por el autor respecto de la búsqueda de una planificación que permita empoderar a los/as educandos/as de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone (Gómez Smyth, L. 2016).

Para finalizar, nos gustaría mencionar breves aspectos que definen la vacancia del tema en cuestión. Desde la salida de un escenario dictatorial sesgado de arbitrajes gubernamentales hacia el pasaje a la transición democrática, en el campo de la educación superior, se observa un férreo reclamo por parte de sectores de la comunidad colmados de exigencias sociales con necesidades de acceder a sus estudios posteriores a la escuela media. A la luz de lo aportado por Buchbinder, P. (2008) sobre sus apreciaciones del marco del sistema de educación superior se destaca que se democratizó y amplió el sistema. No obstante, también se transformó en un escenario más caótico y fragmentario. Las múltiples políticas dirigidas al sistema de educación superior con diferentes proyectos para las casas formadoras dan por saldo la afirmación precedente. La falta de un proyecto político para la formación de formadores en educación física dio como resultado un escenario, al menos, confuso. Mientras tanto, el sistema de educación superior abrió las puertas del conocimiento a sectores extensos de la comunidad que antes no integraban dicho quantum participativo. Ello, sin dudas, percuto en el aumento exponencial del sistema. La educación física no quedó por fuera de dicho proceso.

El sistema de educación superior sin dudas atraviesa una era abierta y se debate constantemente de forma flexible a través de nuevos conceptos. Favorablemente, la educación superior donde se acuña

la formación de formadores en educación física, es ahora más igualitaria y democrática. Aunque, al mismo tiempo lucha con la idea de revertir la deserción temprana o la larga duración de cursada de sus estudiantes. Asimismo, lucha con la falta de orientaciones y sugerencias sobre la elaboración de todo el andamiaje que permite constriuir planes de estudios. Elaborarlos, ejecutarlos y evaluarlos. En rigor, dicha área carece de estándares para su diseño curricular. El sistema de educación superior, que algunos evitan llamar sistema justamente por la carencia de articulación entre sus partes, es heterogéneo y fragmentado en estancos. Dicho sistema, en palabras de los aportes de Rearte, C. (2017) es atomizado y abrumado por los intentos fallidos de instalar métodos o sistemas perimidos con discursos agotados por procesos científicos. Añade el autor, se debe incluir en el análisis la indiferencia de los actores y destinatarios, claro fue el ejemplo del ingreso de la catedoría educación física en la Ley Federal de Educación por mera puja y lucha de los profesionales de dicho campo. Además, desarrolla la teoría del punto cero con claridad al explicar como muchos de los procesos que atañan al profesional de la educación física son inconsultos pues motivo de ello nunca terminan por ejecutarse en completitud, cerrarse y ser evaluados para evolucionar y mejorar posteriores acciones. Es menester de este trabajo al enrocar con otros antecedentes y luego de la hermenéutica que arroje el trabajo de campo poder compartir reflexiones y realizar aportes de elementos sustantivos a la formación de formadores en educación física en tanto dentro del sistema mencionado. Dicha situación añade esperanzas de un futuro que permita debates precedidos de procesos y productos de la producción de conocimiento que coadyuven con la toma de decisiones en su gestión política, académica y sobre todo social.

Lista bibliográfica

- Bernaule, J. (2015). Prácticas corporales en la posmodernidad. Una mirada necesaria para avanzar con alianzas estratégicas orientadas hacia el desarrollo humano. *Universidad Nacional de la Plata*, Recuperado desde: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/publicaciones-11ocongreso/Mesa%2010_Bernaule.pdf/view?searchterm=None.
- Buchbinder, P. &. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino: 1983-2007*. Buenos Aires, Argentina: EDUNGS.
- Camilloni, A. R. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- CIN. (2012). *Estándares Profesorados Universitarios*. Buenos Aires Recuperado de http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/Lineamientos%20generales%20de%20la%20formacion%20docente-1%20documento%20CIN%20julio%202012.pdf: CIN.
- Ferrara, F. A. (1985). *Teoría social y salud*. Buenos Aires: Catálogos.
- Gómez Smyth, L. (2016). Que significa planificar un proyecto de educación física. *Manuscrito no publicado*, 2-5.
- Gómez Smyth, L. (2017). Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial. *12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias ISSN 1853-7316*, 3-5 .
- INDEC. (01 de Diciembre de 2013). *Encuesta Nacional de Factores de Riesgo*. Obtenido de Encuesta Nacional de Factores de Riesgo: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/menusuperior/enfr/doc_base_usuario_enfr2013.pdf
- Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física. *IN&EF Innovación en Educación Física*, 4.
- Lagardera Otero, F. (2000). Perspectivas de una Educación Física integral para el siglo XXI. *Didáctica de la educación física. Tandem*, 67-78.
- López, M. (4 de Septiembre de 2014). *Canal Ministerio de Desarrollo Humano - REDAF*. Obtenido de REDAF: <https://www.youtube.com/watch?v=S9elyOXd-jM>.
- Rearte, C. (2017). *La formación de formadores en educación física. El caso particular de Argentina*. Buenos Aires: Manuscrito no publicado.
- Renzi, G. (2009). *La formación docente en educación física. Abordaje pedagógico didáctico*. La Plata: Noveduc.
- Renzi, G. (2013). Conferencia Actividad Física y Educación Encuentro Interdisciplinario de Organizaciones - Actividad Física y Desarrollo Humano. *Actividad Física y Educación Encuentro Interdisciplinario de Organizaciones* (págs. 2-4). Renzi, Gladys. (2013). Síntesis de la Conferencia Actividad Física y Educación Encuentro Interdisciplinario Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblioteca Nacional: REDAF - Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- Renzi, G. (2015). Actividad Física y Educación Permanente. *Jornada Institucional y Profesional REDAF. Actividad Física e interdisciplina*. (págs. 3-4). Tecnópolis, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: REDAF - Ministerio de Desarrollo Social de la Nación - Argentina.

Souto, M. (2004). *La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases*. Buenos Aires: Miño Davila.