



TESIS DOCTORAL

LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA REPÚBLICA ARGENTINA: EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN LA FORMACIÓN INICIAL.

RAÚL HORACIO GÓMEZ BALDOMAR

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES, MATEMÁTICAS, Y LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA.

2017

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar este agradecimiento por las personas de mis Directores de Tesis, el Dr. Manuel Vizuet Carrizosa, y la Dra. Amalia Gragera Alonso, por su estímulo y apoyo, y por el modo que representan a la Universidad de Extremadura en Latinoamérica: construyendo redes, tendiendo puentes, facilitando el intercambio, generando amistades. Son particularmente gratos para los Latinoamericanos, los españoles que miran al sur.

A la Universidad de Extremadura, y particularmente al Depto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en las personas que lo componen, por su generosa acogida como estudiante del tercer ciclo y su dedicación en la solución de las tramitaciones como las de mi caso.

A la Universidad Nacional de La Plata, particularmente al Depto. De Educación Física y al Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, con cuyos investigadores y profesores he discutido muchas veces las problemáticas que asoman en este trabajo

Al Instituto Superior de Formación Docente, Enrique Romero Brest, particularmente en la persona de su Ex Vice rectora académica, la Prof. Virginia Monasterio, quien ha facilitado muchos de los procedimientos empleados en el estudio.

A los profesores y alumnos que aceptaron colaborar en la investigación, y que permitieron mi intromisión en sus clases, tan dignas, tan laboriosas, tan comprometidas.

A los colegas que me acompañan en el equipo de la Cátedra de Didáctica Especial de la Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata: muchos de los desvelos que este trabajo pretende alumbrar, surgieron de las ricas discusiones académicas de ese equipo y de sus aportes.

A Juan Samaja y Enrique Mareque. El primero por lo que significó como estímulo a mi carrera modesta en la actividad científica. El segundo, por que me apuntaló durante 30 años.

DEDICATORIAS

A Mónica, una vez más. Como en oportunidades anteriores, su ternura y su cariño me ha sostenido durante la elaboración de esta humilde producción, haciéndose cargo con dedicación, con esfuerzo, con entusiasmo, de las tareas que me competen y no podía enfrentar. Amor y agradecimiento eterno.

A Maru, Julieta, Leo, Lucía, todos tan tiernos, tan bellas personas, tanta ayuda me han dado, disculpando mis faltas, endulzando el tránsito. Todo lo que he hecho, incluso esta tesis, abriga la esperanza de dejarles un solo ejemplo, si lo precisaran algún día: el perseverar, aun cuando las fuerzas decaen.

A Zoe y Joaquín, agua fresca, tras un largo, largo camino.

A mis padres, que miran desde alguna estrellita, ...el soplido aun empuja.

INDICE GENERAL

Introducción

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

CAPITULO I. El contexto institucional: la formación docente en Educación Física.

- 1. Las instituciones de formación docente como nicho de aprendizaje. P. 19*
- 2. El ciclo de la formación inicial como dispositivo prefigurador de la profesionalidad docente. P. 25*
- 3. La formación docente en el espacio Iberoamericano: ese lugar confuso y fragmentado. P. 28*
- 4. Las instituciones de formación docente en Educación Física en la República Argentina. P. 38*

CAPITULO II. Gestión curricular y gestión pedagógica en las instituciones de formación docente

- 1. Los estudios sobre la formación docente en Educación Física: Síntesis y tradiciones. P. 44*

2. *Modelos institucionales de gestión curricular y gestión pedagógica.* P. 47
3. *La gestión curricular.* P. 48
4. *La gestión pedagógica.* P. 54

CAPITULO III. Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física.

1. *La Educación Física como área de conocimiento escolar.* P. 71
2. *La constitución del saber en Educación Física: cuestiones para un debate.* P. 82

CAPITULO IV. Perspectivas didácticas en la trasmisión del saber en Educación Física: la enseñanza de los juegos deportivos y el deporte.

1. *Perspectivas didácticas en la enseñanza de los juegos deportivos y el deporte.* P. 104
2. *Profundizando la perspectiva comprensiva: el aprendizaje individual o aprendizaje social en los deportes.* P. 108
3. *El proceso de mediación en la enseñanza de los deportes.* P. 116

CAPITULO V. La investigación sobre la enseñanza de la Educación Física y la construcción de conocimiento en la formación de profesores.

- 1. Antecedentes en la investigación sobre la enseñanza de la Educación Física.* P. 123
- 2. Dos tendencias en la investigación actual en didáctica de la Educación Física.* P. 127
- 3. El conocimiento de los profesores: revisando la tendencia de los estudios.* P. 132
- 4. El conocimiento básico para la enseñanza.* P. 148

SEGUNDA PARTE METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPITULO VI. La dimensión institucional: el caso del Instituto Superior de Educación Física de Buenos Aires “Dr. Enrique Romero Brest”

- 1. Operacionalizando las variables bajo estudio.* P. 171
- 2. La oferta curricular vigente en el ISEF Dr. Enrique Romero Brest: análisis comparativo entre dos planes de estudio.* P. 175

3. *El sistema de creencias de los estudiantes que ingresan a la carrera de Educación Física y algunos de los cambios registrados al término del primer tramo.* P. 190
4. *Las percepciones y representaciones de los profesores.* P. 206
5. *Otro acercamiento al impacto de los dispositivos: Registros de observaciones participantes de clases en el primer tramo de la carrera.* P. 210
6. *Los dispositivos y las competencias aprendidas: los planes de clase de practicantes como fuente.* P. 215

CAPITULO VII. La dimensión de las interacciones: la adquisición de saber didáctico en la formación docente.

1. *Problemas en el abordaje de esta dimensión.* P. 219
2. *La estrategia del estudio en esta dimensión: la complementariedad etnográfica.* P. 221
3. *El análisis de los datos.* P. 234
4. *Las unidades de análisis como configuraciones didácticas* P.242
5. *Las categorías de conocimiento circulantes.* P. 285
6. *Discusión e interpretación de los resultados de esta dimensión en contraste con los marcos teóricos.* P. 307

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DEL ESTUDIO

Conclusiones P. 357

Recomendaciones del estudio. P. 369

EPÍLOGO. P. 375

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. P. 377

INDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS. P. 392

ANEXOS DOCUMENTALES. P. 394

...como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, trampas. De aquí se deriva para la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia —los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos—; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, ...

«Nietzsche, La Genealogie, L'Histoire» en «Hommage a Jean Hyppolite». Ed. PUF, París, 1971. Págs. 145-172.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se propone realizar un análisis de los procesos de gestión curricular y gestión pedagógica que ocurren en el seno de una institución de formación docente en Educación Física en la República Argentina, enfatizando particularmente la investigación de los modos y contenidos que asumen los procesos de trasmisión del saber disciplinar, como antecedente para la creación de insumos que permitan la continua transformación de la Educación Física en tanto área de conocimiento dedicada al estudio y uso pedagógico de las prácticas corporales y motrices.

Las investigaciones contemporáneas sobre la formación docente en Educación Física, ponen de manifiesto la existencia de rupturas y discontinuidades, entre los currículos de formación del profesorado, el currículo escolar de Educación Física y el currículo efectivo que se imparte en los centros educativos, en tiempos que la permanente actualización y renovación de las prácticas corporales y motrices exigen la disposición de recursos de aprendizaje que permitan a los ciudadanos participar en la cultura corporal de movimiento. Esta demanda social contemporánea solicita de las instituciones formadoras de los futuros profesionales de la Educación Física, tanto las adaptaciones e innovaciones curriculares necesarias, como la profundización y desarrollo de los conocimientos referidos a los contenidos disciplinares, su estructura, sus condiciones de enseñanza en contextos escolares específicos y diversos, así como conocimientos referidos a las formas, problemas y particularidades del proceso de aprendizaje que atraviesan los alumnos y alumnas. Estos conocimientos, pueden sintetizarse en la expresión “conocimiento didáctico del contenido”.¹

¹ La expresión original de L. Schulman en inglés es Pedagogical Content Knowledge. (Garriz, Daza, y Lorenzo:2014)

Esta investigación analiza el estado de estos procesos en una institución formadora (y pionera) de docentes en la República Argentina, el Instituto Superior de Formación Docente de Buenos Aires “Dr. Enrique Romero Brest”, con el objeto de contribuir a la comprensión de los procesos de formación del profesorado y la relación de estos procesos con las prácticas profesionales.

Específicamente en relación con los intereses de este estudio, es a partir de los trabajos de Schulman (1986, 1989), que se ha destacado que el aprendizaje de las habilidades para enseñar una disciplina se compone de una serie de aspectos de conocimiento disciplinar que no se limitan únicamente al conocimiento específico del contenido, sino que incluyen aspectos tales como el conocimiento didáctico, el conocimiento curricular, el conocimiento contextual de la enseñanza, el conocimiento pedagógico general, entre los principales. Algunos autores como Bain (1990) han sugerido que los procesos de formación docente en Educación Física más bien se caracterizan por el conocimiento específico del contenido, (ignorando los demás aspectos) problema que limita considerablemente la formación de docentes de cara a la agenda actual de una Educación Física inclusiva y democrática, necesidad perentoria en nuestros tiempos. En esa misma línea, con matices, el trabajo de Chevallard (1997) distinguió entre los conceptos de saber académico y saber enseñado, y como los docentes más efectivos realizaban una trasposición didáctica del contenido para adecuarlo a las circunstancias escolares. Cullen (1994), en una línea de pensamiento cercana a los trabajos de Chevallard (1997), destacó el carácter político-contextual y no meramente técnico del proceso de trasposición didáctica, situando el análisis en el carácter institucional de dicho proceso, razón por la cual, el análisis de los contextos institucionales de la enseñanza se vuelve inescindible del análisis de los procesos de construcción del saber. En ese contexto este estudio pretende

estudiar la medida en que los profesores de Educación Física aprenden a transformar los saberes técnicos referidos a la materia, en saberes enseñables para sus alumnos y como la adquisición de esas habilidades se relaciona con los resultados de la enseñanza en el medio escolar.

De este modo el problema principal de este estudio consiste en comprender el estado actual de los procesos de construcción del saber didáctico en la formación docente en Educación Física en la República Argentina, tanto desde un punto de vista estructural como en su dinámica.

Los problemas que derivan del problema principal se relacionan con el interés en describir y comprender:

- El impacto de los dispositivos de gestión curricular y de gestión pedagógica en la construcción de la profesionalidad docente
- El sistema de creencias de profesores y alumnos en estas instituciones.
- Las relaciones entre las prácticas de la Educación Física y los paradigmas que tensionan a esta disciplina.
- Las relaciones entre otras prácticas sociales y la construcción y circulación del saber en Educación Física.
- Las modalidades que asume el proceso de transposición didáctica cuando están en juego saberes corporales y motrices.

En este contexto, el estudio se plantea los siguientes objetivos generales:

- Analizar el estado de la cuestión de la formación inicial del profesorado de Educación Física en la República Argentina, en la perspectiva de la articulación con las exigencias de la demanda social.
- Verificar la relación de adecuación entre los conocimientos ofrecidos en los procesos de formación docente y las necesidades de conocimientos

y habilidades de los futuros egresados para incorporarse al mercado de trabajo.

- Avanzar en la comprensión de los procesos de construcción y transmisión de conocimiento en Educación Física.
- Brindar elementos e insumos para la mejora de la formación inicial y continua del profesorado argentino de Educación Física, de acuerdo con la dinámica de evolución conceptual y técnica existente.

Y los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el estado y el funcionamiento de los dispositivos curriculares en una institución-caso, el Instituto Superior de Educación Física N ° 1 “Dr. Enrique Romero Brest” del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Analizar el impacto de estos dispositivos en la construcción del perfil profesional docente.
- Describir el imaginario y el sistema de creencias y representaciones de profesores y alumnos en una institución formadora en Educación Física.
- Cartografiar las características del proceso de construcción y transmisión del saber disciplinar característico del área.
- Analizar el estado de esas cuestiones en la doble perspectiva de los marcos teóricos que operan como antecedentes y las demandas sociales que operan sobre el currículum, ofreciendo alternativas para la comprensión y la transformación curricular.

Justificación del estudio

La Educación Física escolar se ha constituido en los últimos 20 años, siguiendo un proceso similar al de otras disciplinas escolares, en un campo de estudio e investigación y por tanto como área de conocimiento, integrándose al corpus

de las llamadas didácticas especiales, dentro del campo más general de las ciencias de la educación.

La articulación entre la estructura y los procesos formativos de y en la disciplina, con las exigencias cambiantes de la demanda social referidas a la diversidad de prácticas corporales y motrices constitutivas de la cultura de movimiento plantea problemas y tensiones entre la inercia de tradiciones y culturas disciplinares y los procesos de innovación y adaptación curricular. En estas tensiones, los centros de formación de los docentes tienden a autolegitimarse y perder contacto con la realidad de la calle y las necesidades sociales en forma frecuente, descontextualizando los procesos de apropiación cultural de los saberes de la disciplina.

El interés del proyecto estriba en poner de manifiesto las posibles debilidades estructurales del sistema de formación docente en Educación Física en la República Argentina, particularmente en la educación superior no universitaria (responsable de la formación de la mayoría de los nuevos profesionales) y la necesidad de adecuarlo a las exigencias y características de la demanda social referidas a las prácticas corporales y motrices.

Asimismo, en tiempos que los cambios sociales ocurren en periodos muy breves si se los compara con el periodo de estructuración de las instituciones formadoras en este campo (primera mitad del siglo XX), se torna necesario el desarrollo de proyectos de investigación que den cuenta del estado de la cuestión de los procesos formativos y su relación con las prácticas, y al mismo tiempo proporcionen teoría sustantiva que permitan la toma de decisiones pedagógicas y didácticas adecuadas.

Diseño y Metodología empleada

Una vez que el estudio concreta el marco conceptual, el diseño metodológico sigue una estrategia que opera en dos dimensiones, con sus correspondientes dispositivos específicos:

- La dimensión institucional: aquí se procura describir con la mayor precisión que ha sido posible, a la institución en la que se ha focalizado el estudio. Se trata de describir lo que Juan Samaja (1998) llama el nivel *Supra*² (para diferenciarlo del nivel de anclaje (punto focal de la investigación): la comprensión de la vida cotidiana de la institución constituye el punto de vista imprescindible y primer acercamiento a la realidad que pretendemos entender para poder investigar la dimensión siguiente. Con ese objetivo, analizamos empíricamente el tipo de gestión curricular y el proceso de desarrollo del currículo, que la institución está atravesando, mostrando las percepciones de los actores en ese momento de la historia institucional, y la relación que esas percepciones tienen con las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos (gestión pedagógica)
- La dimensión de las interacciones entre docentes y alumnos, o nivel de anclaje del estudio: este nivel se centra en los procesos de transmisión de conocimiento en la formación de los profesores de Educación Física en la institución. En ese espíritu, se analiza la dinámica del proceso de las interacciones entre sujetos escogidos como informantes en tres

² Samaja, J., reconoce tres niveles de complejidad en toda matriz de datos: el nivel de anclaje o punto de interés focal de la investigación, el nivel *Supra*, o contexto en el cual tienen sentido las relaciones de significación del nivel de anclaje, y el nivel *infra*, o microcontexto de alguna de las unidades de análisis del nivel de anclaje. Son niveles de complejidad estratificada, visibles para la lógica dialéctica, y no deben confundirse con posiciones espaciales tales como superior o inferior. (Samaja, 1998)

asignaturas de la institución, que forman parte del grupo denominado en estas instituciones, como “didácticas especiales”: La Gimnasia y su didáctica, el Voleibol y su didáctica, y la Natación y su didáctica. En esta parte del estudio se describen y explican las relaciones entre los diversos componentes del proceso de construcción del saber disciplinar en Educación Física, con la intención de contribuir al enriquecimiento de futuras líneas de acción en la formación docente y al mejoramiento de la actuación profesional de los profesores de Educación Física.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio emplea un diseño no experimental de alcances descriptivos y correlacionales que utiliza técnicas de recolección de datos cuantitativas, tales como encuestas autoadministradas, y cualitativas, que hacen hincapié en la complementariedad etnográfica, tales como la observación etnográfica, la entrevista semiestructurada, sesiones de focus group, y análisis de contenido, procesadas a través de la saturación teórica. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa spss para la producción de medidas de tendencia central y cálculo de correlaciones, y para los datos cualitativos (en la segunda dimensión) se empleó el proceso de reducción de datos previsto en el paquete Nvivo, que emplea básicamente la construcción de categorías a partir de la codificación de los datos, sean estos visuales, escritos, grabados, etc. En el análisis de los datos se intentó ostensiblemente explorar el nivel de consistencia y potencialidad explicativa entre los resultados del nivel supra, con los resultados del nivel de anclaje.

PRIMERA PARTE
MARCO CONCEPTUAL

CAPITULO I

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA.

1.1. Las instituciones de formación docente como nicho³ de aprendizaje.

Plantear el problema del conocimiento base que debe tener un docente de Educación Física, con pretensiones no solo interpretativas sino también transformadoras, implica necesariamente problematizar los procesos de adquisición de conocimiento que caracterizan al ciclo de la formación docente inicial.

Esta problematización exige reconocer y enfrentar, el señalamiento realizado por Vizuete (2007) acerca de que la teoría y la práctica de la Educación Física se han venido caracterizando por el debate y la competencia entre un gran número de conceptos y de diferentes formas de entender la disciplina:

...una de las causas del fracaso de muchos cursos y programas sobre enseñanza de la Educación Física, tiene su origen en la ambigüedad que mantienen en sus posturas filosóficas...(Vizuete,2007)

Estas diferentes formas a la vez, son parte del imaginario epistémico de la época, que asigna unas representaciones específicas al sujeto que aprende, al objeto de aprendizaje y al acto cognoscente.

³ La expresión “nicho de aprendizaje” proviene de la psicología del desarrollo, y hace referencia al papel continuo e inductivo del ambiente en las adquisiciones cognitivas, motrices y emocionales de una persona. Se lo considera un sistema complejo integrado por tres subsistemas: los escenarios físicos y sociales donde la persona se desarrolla, las costumbres culturales del grupo social de referencia y las creencias circulantes en las personas que rodean a los sujetos de aprendizaje. (Martì, 2005). Asimismo, el concepto se relaciona con la teoría de la cognición distribuída, que analizamos mas adelante. Pag. 109).

La concepción del sujeto que aprende como un individuo portador de un yo psicológico y ahistórico, dotado de unas funciones de regulación que operan de modo estable en condiciones estables pertenece al pasado y ha sido superada. Esa concepción, que ha caracterizado al pensamiento positivista, conduce a la percepción de los objetos culturales como cosas que tienen una existencia independiente de las personas que las estudian, y a imaginar el acto cognocente como una relación lineal y unidireccional sujeto - objeto.

Para varias tradiciones de investigación en ciencias sociales, (constructivismo social, socio construccionismo, interaccionismo simbólico) resulta imposible pensar al sujeto que aprende, fuera de las relaciones entre su medio social y cultural y particularmente por fuera de los medios y modalidades de producción.

La propia historia individual y la historia social y cultural conforman un todo dialéctico que imposibilita el análisis atomístico de los sujetos que conforman un grupo social en un momento histórico dado, de tal modo que el contexto social y cultural no se visualiza actualmente como el espacio simbólico donde los sujetos intercambian significados, sino el espacio que forma parte de la producción de significados.

Como se ha dicho, para los grupos humanos, el contexto es el texto. Si como ha comentado Roux,

...las prácticas sociales son anteriores al sujeto mismo, y deben ser entendidas como primarias en referencia a las relaciones entre el sujeto y su entorno.... (Gómez, 2009)

De este modo, el conocimiento que se enseña y aprende, que siempre ocurre situado institucionalmente, no puede abstraerse de las dichas condiciones institucionales y de este modo se vuelve inteligible la idea de que las

condiciones institucionales de la enseñanza son textuales, no contextuales, en cuanto a la configuración de una práctica profesional o de un objeto de estudio. Es en la dialéctica entre sujeto y situación donde es posible plantear una interacción constructiva de saberes.

En las situaciones reales de enseñanza el conocimiento que se enseña y aprende, debe ser entendido a partir de las prácticas que lo generan ya que toda actividad humana tiene una configuración normativa que emerge de las prácticas mismas. (Gomez, 2009)

En ese sentido, como argumentaremos más adelante, todo saber es praxeológico (praxis – logos)., es decir, todo saber resulta de una construcción humana contextualizada políticamente en la praxis específica de ese contexto, es decir, todo saber surge como producto de unas interacciones humanas situadas social y políticamente, en relación con fines. Es útil aquí la distinción piagetiana entre marco epistémico y marco epistemológico. El marco epistemológico de un saber se refiere a las particularidades teórico-metodológicas que lo constituyen, lo que se ha llamado su historia interna, mientras que el marco epistémico se refiere a las condiciones sociales, políticas y culturales en las que se inscribe (y comprende el sentido) la producción del saber. La praxis en el sentido de Marx (Samaja, 1998), comprende la totalidad de las interacciones humanas.

De este modo, en contra de la versión positivista de la ciencia, no existe un logos por fuera de la praxis que lo constituye, de tal modo que las condiciones contextuales donde se construye la formación docente son, justamente constitutivas del saber específico que se trasmite.

La investigación comparativa en didáctica, línea de investigación originada en la obra de Brousseau (1997), (tradición que este estudio utiliza como referencia

teórica), se interesa por encontrar las condiciones de estabilidad, continuidad y discontinuidad entre los procesos de transmisión del saber en diferentes contextos, procurando aclarar que es lo que dicho saber tiene de general y tiene de especial. En ese sentido, la trasposición didáctica, no es solo un problema metodológico, mediante el cual se adapta un saber “sabio” a condiciones contextuales de transmisión, sino, y fundamentalmente un problema epistemológico, (y epistémico) que avanza en la comprensión de la ligazón entre el saber y sus condiciones de producción.

A menudo la investigación comparativa debe recurrir a una ontología histórica y al método genealógico para poder avanzar en la investigación, tratando de hallar...

...los procesos, procedimientos y aparatos por medio de los cuales son producidos la verdad y el conocimiento en lo que Foucault denomina el régimen discursivo de la era moderna... (Aisenstein, 2009)

En vez de preguntar en qué clase de discursos se está inclinado a creer, este abordaje coloca la cuestión sobre qué clase de prácticas determinan los diferentes conocimientos en los que se cree.

El método genealógico concibe a la realidad humana como efecto del entretrejo de ciertas prácticas históricas y culturales, a las que propone trazar y estudiar. No mira a la historia como un desarrollo continuo, tras un esquema lineal, sino que se orienta a las discontinuidades, a las rupturas entre los discursos y a las relaciones de poder que los sostienen.

Como todo fenómeno social, la configuración de las prácticas de enseñanza, y la sustancia misma de aquello que se enseña, acontece en una intersección de coordenadas epistemológicas, institucionales, de tiempo y de espacio. La

creación de la escuela moderna, con los dispositivos que la constituyen y definen (sistemas, métodos, currículo, funcionarios, etc.), responde a un patrón que, organizado por las ideas y los conocimientos derivados de la Ilustración y de la ciencia positiva, es puesto al servicio de las necesidades emanadas de la paulatina conformación y desarrollo de las naciones modernas.

Este proceso, posible de identificar en casi todos los países de Europa y en aquellos que nacieron de movimientos de independencia y de descolonización, supera los límites de una nación en particular y, a la vez, permite imaginar la potencialidad de los marcos conceptuales y las herramientas construidas para el análisis de la formación docente en Educación Física en un espacio, un tiempo y unas instituciones particulares históricamente situadas, como es el caso de este trabajo. Por lo tanto, el estudio referido al tipo de conocimiento que adquiere un profesor de Educación Física en la etapa de la formación inicial, así como al tipo de creencias y teorías que construye durante dicha etapa, no pueden prescindir del análisis y la caracterización de las instituciones en las que tales prácticas de formación ocurren.

Todos los dispositivos institucionales en los que transcurre la formación docente se crean y desarrollan como resultado de un diálogo, con distintos grados de tensión, entre los saberes y los actores del contexto de producción del conocimiento, por lo cual, como ya adelantamos, y explicamos más adelante, todo saber implica una interacción entre un logos y la praxis humana que lo constituye. Si el conocimiento didáctico y disciplinar de un docente, es un objeto de saber, no existe en el vacío: más bien es un saber constituido política, social y culturalmente, que reconoce una estructura que puede objetivarse, pero cuyo estudio exige el análisis de los contextos sincrónicos y diacrónicos en los que dicho saber se produce.

En ese dialogo también intervienen las orientaciones de las políticas públicas (en este caso la pedagogía y los pedagogos de Estado, como contexto de recontextualización) y los conocimientos y habilidades de los maestros (Bernstein, 1997)

Efectivamente, afirma Bernstein que en el proceso de construcción del discurso pedagógico (registro epistémico de todo conocimiento didáctico) pueden identificarse tres contextos:

- El contexto primario, de producción del discurso:

En este contexto se crea el campo intelectual del sistema educativo. Es el contexto de interacciones discursivas legitimadoras, contexto que crea las condiciones de supervivencia institucional y disciplinar. En la construcción de la Educación Física como dispositivo de inscripción de significados este contexto esta sobre todo representado por las instituciones de formación docente.

- el contexto secundario, de reproducción del discurso educativo.

En este contexto hallamos los distintos niveles del sistema educativo, con sus equipos de construcción curricular y sus dispositivos de persuasión.

- el contexto recontextualizador.

Es el contexto escolar, en el que los saberes disciplinares se actualizan y transforman. En este contexto, tiene lugar (o debería tener) la confrontación entre la trasposición descendente, proceso que encarna y representa el mandato social objetivado en el curriculum, que emerge de la noosfera (Chevallard, 1997) y la trasposición ascendente, proceso que representa el deseo del alumnado y la comunidad educativa escolar, finalmente configuradores de la demanda social.

La teoría de Bernstein plantea la idea de que el discurso pedagógico en la institución escolar se configura a partir de la existencia de categorías de clasificación y jerarquización implícitas en el mismo, categorías y jerarquías que representan

...el estado de las tensiones entre la clase dominante y la clase dominada...
(Bernstein, 1997)

y que permiten encontrar en las interacciones entre los actores una escala de códigos que van de débil a fuerte y que caracterizan a las intervenciones en relación con su potencialidad reproductora de relaciones sociales cristalizadas o bien con su potencialidad emancipadora y transformadora.

Los códigos fuertes representan los intentos de las instituciones por mantener o aumentar la hegemonía en la circulación y distribución del capital cultural mientras que los códigos débiles caracterizan a las interacciones capaces de democratizar la circulación y distribución del capital cultural

1.2. El ciclo de la formación inicial como dispositivo prefigurador de la profesionalidad docente

Como sugiere una larga tradición de investigación, originada en Dewey (1975), retomada fundamentalmente por Brunner (1997) en su psicología cultural, por Schön (1992) en su análisis de la formación docente, por Kemmis (1998) y Stenhouse (1991) en el análisis del curriculum, por Popkewitz (1994) en el análisis epistémico de la práctica educativa, por Bernstein (1997) en el análisis del discurso pedagógico, etc., y en América Latina particularmente desde la obra pedagógica de Paulo Freire (1972), por el movimiento comprensivo en

didáctica, con sus expresiones en el ámbito de la Educación Física, por ejemplo visibles en la obra de David Kirk y Richard Tinning (1990) la condición de la transformación social, es la formación de docentes críticos y reflexivos, capaces de cuestionar lo establecido por las instituciones en su intento de legitimación y perpetuación del status quo.

Como dice Freire,

...la posición normal del hombre, no es solo estar en el mundo, sino con el mundo",

creando, recreando y enriqueciendo las relaciones que surgen del contacto entre el hombre y el mundo natural, representadas en la realidad cultural. (Freire, 1972)

En este diálogo de sujeto a objeto que establece el hombre con la realidad, éste es capaz de aceptar no solo el fenómeno, el hecho, la situación, sino también los nexos causales entre los hechos. Dicho de otro modo, el hombre no sólo es capaz de captar la realidad con una forma de conciencia ingenua que guarda datos y memoriza situaciones, sino también con una forma de conciencia crítica que le permite la comprensión, (y por lo tanto la acción sobre ella) de la realidad. (Gomez, 2002)

...La función de la crítica de lo establecido es impedir que los hombres se abandonen a las ideas que la sociedad les dicta y descubran las contradicciones presentes en ella... (Horkheimer, 1974)

De este modo la enseñanza exige docentes capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre su propia práctica. Para formar un docente reflexivo, habrá que considerar que la relación del docente con los saberes típicos de la profesión, los contenidos, la forma de enseñar y la forma de evaluar, viene modelizada y preformada por la experiencia del mismo docente como alumno, experiencia que debe ser recuperada y analizada hermenéuticamente, digamos.

La idea central es que las habilidades profesionales se adquieren sobre los dispositivos de inscripción aprendidos en la experiencia de vida y que es necesario remover dichos dispositivos para comprender la realidad y transformarla.

La práctica docente, y los años de formación, no solo forman por lo que imponen sino por lo que reactualizan. Por ejemplo, Terhart (1987) piensa que el profesor no se hace conservador en el trabajo docente, sino que vuelve a ser conservador.

Es que los esquemas de comprensión y actuación que la persona asimila durante su vida operan bajo el nivel de la conciencia y continúan orientando las acciones de las personas y solo pueden ser removidos mediante un profundo proceso de revisión de sus orígenes.

En esas experiencias de interacción durante el crecimiento, los futuros docentes interiorizan modelos de enseñanza, adquieren procedimientos para actuar en situaciones específicas, abstraen de experiencias locales reglas y pautas de comportamiento para nuevas situaciones, y de un modo general forman imágenes, teorías y creencias sobre la vida escolar y sus actores. Ese sistema de creencias tiende a la reproducción acrítica, cuando no tiene oportunidades de ser semantizado, conversado, discutido, analizado.

Son el trabajo reflexivo sobre la propia práctica y la recuperación autobiográfica, las precondiciones para desarrollar una propuesta didáctica orientada a la enseñanza reflexiva de la Educación Física en la escuela. De este modo el trayecto de aprendizaje de un docente debiera comenzar por un acercamiento a sí mismo como persona y como alumno y posteriormente, debe incluir la revisión de sus teorías implícitas, de tal modo de explicitarlas y reformularlas.

En nuestra vida cotidiana, en nuestras prácticas diarias como alumnos, como padres, como profesores, a menudo, el peso de las tradiciones se nos impone como norma de comportamiento. Lo social se nos encarna, de tal modo que la mayoría de nuestras acciones diarias reproducen una especie de guión ya escrito en otra parte, guión que por otra parte tiene un efecto tranquilizante sobre nuestra ansiedad: *Así se hace*. (cursivas del autor)

En aquellos dispositivos que tienen un fuerte poder prefigurador, producto del proceso de institucionalización, como el que ocurre en las instituciones de formación docente, las secuencias de comportamiento de los agentes se presentan como rutinarias y construidas.

El profesor reflexivo es aquel profesor capaz de preguntarse cuál es el sentido de sus acciones cotidianas, tanto en la esfera personal como laboral, y que, por lo tanto, es capaz de poner en tensión las secuencias de comportamiento instituidas.

De acuerdo con J. Dewey (1975) el profesor reflexivo se caracteriza por la apertura intelectual y la sinceridad, preguntándose por los supuestos y las consecuencias de las acciones y haciéndose cargo de la responsabilidad por los resultados; este educador no se conforma con el logro de los objetivos, sino que se cuestiona acerca de si los resultados y los métodos empleados son satisfactorios. La reflexión se realiza antes, durante y después de la acción.

1.3. La formación docente en el espacio iberoamericano: ese lugar confuso y fragmentado.

La Educación Física ha ingresado al espacio social fundamentalmente a través de la escuela, constituyéndose como materia, como campo del saber, con diferencias puntuales entre los diversos países que componen el espacio

iberoamericano, en los últimos veinte años del siglo XIX, de la mano de las reformas originadas en los ideales de la ilustración.

Desde el comienzo de este ingreso, pueden registrarse la presencia de diversas tendencias en cuanto a la interpretación de los fines y los medios de esta disciplina, que con mayor o menor claridad terminaron explicitándose en las propuestas curriculares en la formación docente, estando dichas tendencias sujetas a los imaginarios y discursos prevalecientes en cada época, aunque de un modo general podría aceptarse que los polos del debate se situaban entre concebir a la Educación Física de los niños y jóvenes como justamente una materia de formación y educación (aún que las mas las de las veces, siempre en el marco del paradigma cartesiano-dualista) o concebirla como una forma de iniciación y preparación para aplicaciones específicas, sean estas, la guerra, los deportes, el mundo de la producción y el trabajo. Los contornos de ese debate asumieron diferentes perspectivas y se materializaron asimismo en propuestas de formación de especialistas para impartir Educación Física que reflejaban (y reflejan) el estado del debate.

Siendo imposible seguir los pormenores de dicho debate en cada país, es sin embargo posible delinear cierta trayectoria común en las discusiones, que puede servir para ilustrar con pinceladas más bien gruesas, el tono de la cuestión y comprender la situación actual.

Como bien lo señala Bracht (1992), la Educación Física, desde su aparición como disciplina educativa, como área de conocimiento escolar, ha intentado encontrar un discurso legitimador, que le permita justificarse socialmente, en el marco de la estudiada tendencia de los sistemas institucionalizados y simbólicos a auto- perpetrarse.

Este discurso ha sido para este autor, de dos tipos:

La legitimación heterónoma de la Educación Física

Bracht, utiliza el adjetivo *heterónomo* para referirse al tipo de legitimación discursiva que consiste en explicar la relación fines y medios de la disciplina por referencia a unas necesidades prácticas y a unos discursos externos a la disciplina misma.

En ese sentido, la Educación Física de finales del siglo XIX comienza en varios países del espacio Iberoamericano, en algunos con tendencias más acentuadas, en otros más sutiles, por configurarse como un dispositivo disciplinante orientado a la formación de ciudadanos que formaran parte del proceso de integración nacional, sucesivo (en Latinoamérica) a las guerras anticolonialistas y a la conformación de las nuevas identidades nacionales en España y Portugal.

Este discurso se relacionaba fuertemente con la necesidad de homogeneizar a la población para hacer frente a los movimientos migratorios, al fortalecimiento de nuevas estructuras institucionales, o en un sentido más pedestre, a la preparación para la guerra. De allí, la presencia en los curriculums de la época, (y de los cuales aun hoy se pueden encontrar vestigios) de contenidos y actividades asociadas a giros, desfiles, marchas, conversiones, formas de sostener y transportar las banderas nacionales, el papel asignado al ejercicio, a la perseverancia, etc.

Posteriormente, en las primeras dos décadas del siglo XX, el avance de los conocimientos científicos ligados al extraordinario desarrollo de la fisiología de la época en el centro de Europa y en Rusia, la prevalencia de la gimnasia sueca y su relación con la rehabilitación de los traumatizados en la primera gran guerra, las nuevas condiciones de opresión creadas por la revolución industrial

que comenzaban a manifestarse en la salud de los obreros, comienza a desarrollarse un discurso legitimador de la Educación Física, centrado en el aprovechamiento del ejercicio para el desarrollo de la salud, y de la higiene del ciudadano-trabajador. Este tipo de discurso, del cual nuevamente pueden encontrarse manifestaciones actuales, queda testificado en la frase de Carl Diem, (Citado por Gruppe,1976)

...si la Educación Física grita "salud" lo suficientemente fuerte, la sociedad va a escuchar...

El caso extremo lo constituye la visión del profesor de Educación Física como *agente* (cursiva del autor) de salud, visualizando su función social como equivalente a un paramédico, o auxiliar de la medicina, desconociendo la relación intrínseca existente entre los pares agente y agencia, que la sociología institucional ha estudiado. Debemos decir aquí, que la agencia de pertenencia del profesor de Educación Física es la escuela, y por extensión el club, el centro comunitario, no el hospital, ni la clínica. Y esta agencia, la escuela, tiene unas funciones muy diferentes a las agencias hospital o clínica. No trabaja tanto con la falta de funciones en unos cuerpos objetivados, sino con las presencias y disponibilidades de unos cuerpos subjetivados, es decir con los significados atribuidos al cuerpo que los sujetos construyen durante la vida escolar.

En síntesis, sin negar las repercusiones que el aprendizaje de la Educación Física puede tener en la salud de la población, se ha visto más tarde que esa función se relaciona mas con el carácter pedagógico y propedéutico que el aprendizaje de normas, técnicas, conceptos relacionadas con el cuidado del propio cuerpo tiene para la salud que con la practica misma de actividades físicas en el nivel escolar.

Más adelante en el tiempo, alrededor de 1940, el fenómeno de la segunda gran guerra, vino acompañado de la consecuente desmoralización de las juventudes

europas y norteamericana, del lado de vencedores y vencidos, ambos por la evidencia de que los valores de la modernidad en los que habían sido formados no conducían necesariamente a la felicidad ni a la paz sino a la muerte y la destrucción.

Entre los dispositivos que las renacientes sociedades industriales europeas y norteamericana, preparan como estrategia reparadora, dice Bracht, aparece el deporte como el principal fenómeno homogeneizador de la naciente corriente de fe en el poder del capitalismo occidental en el marco de la guerra fría. La Educación Física comienza a auto legitimarse, a través del discurso deportivista, auto asignándose la misión de la formación básica de los futuros deportistas, y con el correr del tiempo, convirtiéndose el deporte en la práctica motriz hegemónica de la cultura corporal en el siglo XX. De este modo, de ser un contenido, por cierto, significativo, pasa a ser el contenido central de la enseñanza de la Educación Física en los desarrollos curriculares y en las prácticas.

La legitimación autónoma de la Educación Física

En ese marco que venimos describiendo, a finales de la década del 70, comienza a desarrollarse un discurso que centra su atención en el papel que tienen el juego motor y el movimiento en la personalidad, poniendo de relieve el carácter fundante de estas manifestaciones en el ser humano. Aportes de la antropología cultural, la psicología evolutiva, la psiquiatría y particularmente la naciente psicomotricidad de línea francesa, coincidían en destacar la relevancia formativa y terapéutica que la motricidad y las actividades lúdicas tienen para la organización de la personalidad infantil y para la salud y el psiquismo.

Esta línea de pensamiento, que, siguiendo a Langlade (1969) encuentra sus primeros antecedentes en la obra de Pestalozzi y los filántropos del

humanismo, ya había sido adelantada por la obra de Ommo Grupe (1976) y Cagigal (1979), entre otros.

Bracht, nomina a esta tendencia como legitimación autónoma, puesto que los fundamentos discursivos para legitimar a la Educación Física son desarrollados por dentro de la disciplina, argumentando acerca del papel formativo del movimiento humano y el juego, sin apelar a la relación medios – fines, típicas de otras prácticas sociales

Esta forma de legitimación autónoma encuentra su materialización en el campo de la Educación Física constituyendo dos corrientes:

Por un lado la psicomotricidad, que se manifiesta sobre todo en la Educación Física en los primeros 12 años de vida, corriente que si bien ha permitido un importante giro teórico y práctico en la Educación Física al precipitar la vuelta de la mirada hacia el sujeto del aprendizaje y sus necesidades, también es cierto que provocó cierta confusión epistemológica en el campo disciplinar, al proponer un tipo de Educación Física centrada en ser soporte de los aprendizajes escolares de tipo académicos, como la matemática y la lengua, o bien, en una práctica terapéutica ligada al restablecimiento de funciones.

La otra manifestación de esta forma de legitimación, fueron desarrollos relacionados con las actividades de la danza y la expresión corporal, que comienzan en la obra de Von Lavan, Delsarte, Medau, Duncan, se afianzan en Europa y los Estados Unidos con el movimiento llamado corporeismo, y que alcanzan su plenitud en la década del 70 y el 80 (Vizueté, s/f), (Gómez, 2002), proponiendo la expresión corporal y gestual como centro de las prácticas de enseñanza.

En la década del 90, comienza a manifestarse un discurso de legitimación que pone de relieve el elemento compensador, profiláctico y pedagógico que

contienen los juegos motores, presentando a la Educación Física como una práctica casi completamente lúdica y recreativa, otorgando a las actividades lúdicas un carácter pedagógicamente omnímodo, probablemente en el marco general del desarrollo de la escuela comprensiva en Estados Unidos y Europa, con sus repercusiones en Latinoamérica.

Actualmente pueden verse manifestaciones curriculares de estos movimientos y tensiones en los desarrollos curriculares vigentes en el espacio cultural Iberoamericano.

Desde mediados de la década del 90, y en el marco de los procesos de reformas en los sistemas educativos que caracterizaron al periodo, se fortalece una perspectiva epistemológica centrada en el carácter de práctica social de intervención que tiene la Educación Física a partir del carácter educativo y educable del cuerpo humano.⁴

La Educación Física es lo que los profesores hacen cotidianamente: transmitir un tipo de conocimiento centrado en el cuerpo y el movimiento. Este tipo de conocimiento es sobre todo un saber de tipo práctico, pues se centra en los procedimientos corporales y motrices que los alumnos necesitan aprender en su proceso de socialización, aprendizaje que es a la vez interiorización de formas culturales y exteriorización de posibilidad personales.

⁴ Proceso de reformas que como se ha dicho, ha mostrado un carácter ambiguo: mientras que muchos atribuyen su origen y desarrollo a las imposiciones de los organismos de crédito, con base en el consenso de Washington, imposiciones ligadas a la pretensión de racionalizar los sistemas educativos en función de la división internacional de la producción (países industriales-países productores de commodities), por otro lado, las reformas implicaron, para la educación física al menos, una necesidad de pedagogización de los discursos, que abrió la puerta para las propuestas y tradiciones sociocríticas y culturalistas.

A la vez, la adquisición de procedimientos ligados al cuerpo y al propio movimiento posibilita vía la capacidad reflexiva, la progresiva toma de conciencia de conceptos, valores y actitudes, y la puesta en juego de emociones, por lo que estamos frente a una práctica social potencialmente capaz de movilizar las aptitudes que hacen al desarrollo humano, en forma sino suficiente, cuando menos integral.

La práctica de actividades motrices en el marco de la Educación Física permite en esta concepción la progresiva conquista de competencias, de capacidades para la acción social. Las competencias incluyen tanto aptitudes cognitivas, motrices como emocionales y sociales.⁵

Esta perspectiva se funda en las modernas teorías del aprendizaje, en un arco que va desde el constructivismo ortodoxo hasta el constructivismo social y la psicología cultural, a la vez que se sitúa en el marco de la tradición crítica en la ciencia social, interpretando al curriculum como la manifestación explícita capaz de modelar unas prácticas educativas potencialmente transformadoras.

⁵ Sin embargo, la adquisición de competencias no debe reificarse y se planteada como una red de adquisiciones abstractas e inmateriales que pueden adquirirse por fuera de los contenidos culturales socialmente significativos para el pueblo y la cultura de ese pueblo, cuestión que parece anidar, en alguna de las reformas que han utilizado el termino como nuevo paradigma. Hay planteos curriculares, que vale la pena leer cuidadosamente, para los cuales, en tanto los contenidos culturales mudan y varían rápidamente, no vale la pena adquirirlos. Lo que vale, es adquirir un set de capacidades para aprender a aprender nuevos contenidos. En síntesis, esta noción de competencias parece estar relacionada con las exigencias de sujetos hechos a la medida de un mercado laboral que no puede garantizar empleos duraderos.

La situación actual

Las corrientes que acabamos de mencionar no constituyen casos reales que pueden encontrarse en estado puro, sino modelos que han prevalecido en la concepción epistemológica de la disciplina cuando uno considera el tipo de contenidos explicitados y que a menudo se superponen o yuxtaponen. Una de hipótesis de este trabajo, es que la actual oferta curricular en la disciplina resulta de la superposición de las diversas corrientes efectuada por acumulación de sucesivas capas, al calor de la demanda social, de las exigencias de factores externos al hecho educativo, de las interacciones complejas con otras agencias sociales (como los organismos dedicados al deporte), en el marco de las tradiciones de cada país, que, como veremos más adelante, decantan en la elaboración curricular.

Como lo expresa Pradillo (2007), en el siglo XIX, la Educación Física

...inició un largo proceso para conseguir su institucionalización como disciplina docente dentro de los currícula. En este periplo necesitó elaborar una fundamentación epistemológica desde la que justificar su presencia, su estatus y su trascendencia. La superación del paradigma cartesiano y la vigencia de un modelo unitario para concebir la naturaleza humana exigió una adecuación conceptual que, en nuestra opinión, todavía no se ha logrado de manera coherente desde la cual diseñar una alternativa metodológica que haga posible y eficaz la aplicación didáctica en Educación Física...

Por un lado, estas posiciones señalan el estado de la cuestión en torno la cuestión de la identidad de la Educación Física. Vale la pena aquí recordar la referencia propuesta por Bracht y Crisorio (2003), en el sentido de que ,proviniedo las primeras formas de legitimación de la Educación Física, de una fundamentación físico naturalista (muy presente en la legitimación heterónoma), que presenta al conocimiento como universal y a los objetos como preexistentes al observador, se haya naturalizado la existencia de la

identidad de la Educación Física, como una entidad preexistente y a descubrir, solapando el hecho de que más que una identidad a ser descubierta, lo que hay es la posibilidad de una construcción de sentidos por parte de la comunidad de hablantes, y por lo tanto tal construcción está condicionada sociopolíticamente.

La Educación Física no tendría una identidad que hay que descubrir, sino una genealogía de construcción del campo que hay que recorrer para deconstruir y reconstruir sus sentidos posibles.

En esta perspectiva, como dicen los autores,

*...las diversas identidades se enfrentan históricamente en la disputa por la hegemonía, por la legitimidad, en el proceso de construcción de sentidos...
(Bracht y Crisorio, 2003)*

Asimismo y como hemos apuntado, surgida inicialmente como un campo de aplicación escolar hacia mediados del siglo XIX, durante el siglo XX asistimos a una multiplicación paulatina de los campos de práctica profesional en los que ejerce su tarea el profesor de Educación Física: los gimnasios, la escuela, los talleres recreativos, las empresas de tiempo libre y turismo, los centros de tercera edad, el club deportivo en sus diferentes niveles de enseñanza y entrenamiento, el jardín maternal, campos todos ellos disimiles y con lógicas de funcionamiento e interacciones humanas muy distintas.

Como argumenta Crisorio, (Bracht y Crisorio, 2003) en la actualidad, la formación docente no ha podido sustraerse de las demandas que genera la dispersión de las prácticas profesionales de la Educación Física. Será por ello que, en una primera revisión de las ofertas, el campo se presenta como un

...lugar confuso y fragmentado por una multitud de posturas, objetos y métodos diferentes, incluso contradictorios...

1.4. Las instituciones de formación docente en Educación Física en la República Argentina

La formación de profesores en Educación Física en la República Argentina se concreta actualmente en dos circuitos diferenciados:

Por un lado, en los Institutos de Educación Superior, de carácter terciario, que otorgan el título de Profesor de Educación Física, en una carrera de cuatro años, que otorga grado docente y es reconocida como requisito para ingresar a ciclos de formación complementaria (licenciaturas, maestrías)

Por otro lado, en las universidades nacionales, (gestión pública y privada) con la carrera de profesor universitario en Educación Física, que otorga grado académico equivalente a licenciatura, y es reconocida como requisito para la carrera académica, tanto laboral como de estudios.

Ambos títulos habilitan para el desempeño en todos los niveles del sistema educativo

La formación terciaria transcurre sobre carriles y se apoya en tradiciones distintas a las de la Universidad. En muchos casos, entre estos circuitos existen tensiones derivadas de las formas de concebir no sólo lo pedagógico, sino también los propios contenidos disciplinares. Pero más que una cuestión jurisdiccional se expresan conflictos entre capitales culturales diferentes y entre sujetos sociales que poseen capitales culturales diferentes. (Villa, 2002)

El actual Instituto Superior de Educación Física Nº 1 “Dr. Enrique Romero Brest”, de carácter terciario, institución donde se localiza y focaliza este estudio, tuvo como mandato desde sus orígenes, la formación de docentes de

Educación Física para todos los niveles del sistema educativo. Fue fundado como parte del proyecto de inclusión de la Educación Física, entendida como contenido de naturaleza práctica en los currículum del sistema educativo argentino y en el contexto de la pretensión homogeneizadora de la amalgama de nacionalidades que contribuyo a l construcción de la Argentina en el siglo XX a través de la estimulación de políticas migratorias.

Así, la forma de concebir la Educación Física contribuye a marcar esta diferenciación entre formación terciaria y formación universitaria, manifestándose en diversos aspectos que guardan relación con el carácter más intelectual (área de conocimiento referida a las practicas corporales y el propio cuerpo) o más pragmático (área de prácticas) que adquiere la Educación Física.

Para los universitarios, la Educación Física necesita necesariamente de un soporte humanista, del que carecen o poseen en forma débil, los Institutos Terciarios. Estos últimos sostienen desde sus orígenes un enfoque en el que prevalece el análisis anatomo - fisiológico, biomecánico, empírico, centrado en la salud física primero, más tarde en el deporte, y solo últimamente, desde la irrupción de la reforma de los 90, con mayor preocupación por la fundamentación socio pedagógica

Una frase de Amavet (fundador de la carrera en la Universidad Nacional de La Plata, en 1953) es ilustrativa en este sentido:

...La Educación Física tradicional trabaja por la excelencia física, sin duda deseable para mantener la vida y la supervivencia, pero que rebaja al sujeto a la condición de animal que nada tiene de constructivo para la superación del hombre y de la humanidad". En esto coinciden sus discípulos quienes sostienen que "La Educación Física que se hacía en el país carecía de humanidad, era sólo adiestramiento físico... (Villa, 2002)

La tradición que viene a fundarse en las Universidades (particularmente en la Facultad de Humanidades de La Plata), intentará revertir estos aspectos; por un lado, investigar e introducir innovaciones, por el otro, brindar a todo el país el panorama de la Educación Física integral. En ese marco, los institutos terciarios, (primero el INEF Enrique Romero Brest, luego el Instituto Jorge Coll en Mendoza y el Instituto de Educación Física de Santa Fé , más tarde los Institutos de cada provincia, hoy más de 160) fueron autoasignándose el papel de formar profesores capaces de desempeñarse en el sistema escolar y en actividades extraescolares, acentuando la formación en la adquisición de herramientas sobre todo prácticas, que incluyen el dominio práctico de los contenidos, mientras que resulta más débil la organización institucional orientada a la formación humanística y pedagógica y a las herramientas investigativas y epistemológicas.⁶

De este modo, los propios dispositivos institucionales vigentes en la actualidad en los institutos terciarios (en las diferentes disciplinas) aun muestran marcas residuales de esa matriz. Este hecho es visible por ejemplo en la desproporción en la cantidad de recursos que los institutos utilizan para la docencia y los que utilizan para la investigación (mínimos o inexistentes), o para la extensión (mínimos o inexistentes), funciones que históricamente estuvieron relegadas en tales institutos, entre ellos el que utilizaremos como institución-caso

En ese marco, cabe precisar que más del 85 % de los docentes de Educación Física que se desempeñan en el sistema educativo argentino son egresados de los Institutos Terciarios, por lo cual puede advertirse el interés y la significación de comprender y transformar sus lógicas de funcionamiento, sin que esto

⁶ Mas adelante veremos como el instituto que tomamos como institución caso, se fortalece en aspectos del conocimiento formal de la materia, mas que en el conocimiento sustantivo y sintáctico.

implique que la formación en las universidades no pueda ni deba revisarse, no siendo objeto de este estudio, aunque muchos de los conceptos , categorías y enunciados que de este estudio resulten , pueden potencialmente ser aplicados a aquel ámbito.

Los Institutos Superiores de Formación Docente, dependen orgánicamente en la República Argentina de cada uno de los gobiernos provinciales, desde la sanción de la ley federal de educación, en el marco de un proceso de federalización y descentralización del sistema educativo, propuesto en la década de los 90. Sin embargo, el Ministerio de Educación de la Nación se reservaba la función de fijar políticas curriculares orientadoras a través de la emisión de documentos curriculares, consensuados en el Consejo Federal de Educación, tales como los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente para los distintos niveles escolares. (CFEYC, 1999).

En ese marco, cada una de las jurisdicciones provinciales, establece y remodela sus propios documentos curriculares, tomando a los documentos nacionales como fuente curricular relativamente prescriptiva y reorganiza sus planes de estudio hacia el interior de cada una de las instituciones formadoras.

La sanción en la República Argentina de la Ley de Educación Nacional N ° 26.206, en el año 2005, y la consecuente implementación y organización del INFOD (INSTITUTO NACIONAL DE FORMACION DOCENTE) prevén que las instituciones no universitarias formadoras de docentes para todos los niveles del sistema educativo implementen procesos de análisis, y reformulación de sus respectivos diseños curriculares institucionales.

En varias de las jurisdicciones provinciales dichos diseños fueron construidos en el marco establecido por la legislación anterior a la Ley de Educación Nacional, 26.206, legislación que planteó cambios sustantivos en los dispositivos

curriculares tales como nueva distribución de las cargas asignadas a la formación general, especializada, etc., cuestión que impactó sensiblemente en la tradición curricular de la formación docente.

En ese marco, este estudio, indaga el impacto del diseño curricular en la formación docente de los actuales estudiantes como requisito previo para comprender como los procesos de reformulación curricular están impactando sobre los procesos de construcción del conocimiento didáctico.

CAPITULO II

**GESTIÓN CURRICULAR Y GESTIÓN PEDAGÓGICA EN
LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE**

2.1. Los estudios sobre la formación docente en Educación Física: síntesis y tradiciones de estudio

La producción de investigación relacionada con teoría sustantiva en el campo de la formación docente ha sido pródiga en las dos últimas décadas, tanto en idioma español como inglés. La preocupación por la calidad de la enseñanza en la educación superior y el impacto que sobre la misma tienen los modelos de organización y gestión curricular, es explícita sobre todo a partir del trabajo de Dunkin y Biddle, (1974) aparecido en el Handbook de Wittrock (1986) de título “La investigación sobre la enseñanza en la educación superior”. En Hispanoamérica, el movimiento originado en torno a la reunión científica sobre avances en el estudio del pensamiento de los profesores, realizada en Sevilla en 1988 y el movimiento y la producción bibliográfica en torno a la Organización Iberoamericana de Educación, constituyen hitos en el abordaje de la cuestión.

El movimiento de investigación - acción con autores como Stenhouse (1991), y Elliot (1990) puso de manifiesto las peculiaridades y potencialidades que tenía para la formación docente el análisis de las relaciones entre el currículum prescripto y el currículum oculto concibiendo a las habilidades de investigación y de desarrollo del pensamiento crítico del docente como prioritarios frente a las cuestiones técnicas, metodológicas y en menor medida, biográficas. Asimismo, Schön (1992) enfatizó en los niveles de construcción y complejidad que hacen a la tarea docente, distinguiendo el concepto de *practicum*. Popkewitz (1994) profundizó en los aspectos sociopolíticos de las reformas. En idioma español, destacan autores como Oliva Gil (1996), Gimeno Sacristán

(1992), Díaz Barriga (1993), Remedi, (1993 a, 1993, b), y en Argentina, es larga la lista de autores dedicados al tema entre ellos Allaud, Davini, Birgin, Duschatzky, Dussel (1997)

La mayoría de estos trabajos, del campo de la didáctica general, analizaron las relaciones existentes entre los diversos dispositivos que operan en la construcción del saber docente. En el ámbito específico de la Educación Física, en el periodo 1980 a 2000, los trabajos comenzaron sobre todo en el ambiente cultural anglosajón, destacándose los estudios de Kirk (1990) y Tinning, R. (1990, 1992) en la línea del movimiento de investigación - acción. En la órbita cultural norteamericana, cobró en el periodo relevancia el trabajo de Siedentop, (1999) aunque en una perspectiva más comportamental.

El ambiente cultural en lengua portuguesa se ha destacado en el periodo mencionado por una profusa producción entre la que puede destacarse sobre todo la obra de los brasileños Bracht, (1992), Ferstenseifer y González (2009) y la del portugués Francisco Carreiro Da Costa (1991).

En idioma español, se destacan los trabajos de Martínez Álvarez (2007), Devís y Devís (1992, 1996), Vizuete (2005), Pérez Samaniego y Fernández Río (2005) y en particular en la República Argentina, el trabajo de Centurión (1993), Aisenstein (1992), Ganz (2000), Carballo (2003).

La conceptualización sobre el currículum y su manifestación en la vida cotidiana de las aulas expuesta por Santomé (1991) sostiene que el currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente concientes, ya que el sistema educativo se pone de forma manifiesta al servicio de un modelo de sociedad y de relaciones de producción, de circulación e intercambio definitivo. Asimismo, destaca el papel que juegan los grupos de

poder institucional en la consolidación del mismo, a través de legitimaciones discursivas. Ferry (2006) describe a la formación docente como un trayecto de experiencias y acceso a diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. En la misma línea, Allaud (2003), sostiene que debe considerarse el abordaje del proceso de formación de un docente desde una multiplicidad de perspectivas, que incluye lo aprendido en situación mientras fueron alumnos.

Acorde con estos autores, el sustrato teórico de esta parte del trabajo que realicé supone que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tipifican a una institución tienen un carácter prefigurador de la matriz epistémica que se confiere a un campo disciplinar y al futuro desempeño de los estudiantes.

En ese mismo orden del análisis, Birgin, Duschatzky y Dussel (1999) han sugerido que el tipo de gramática escolar propia de los profesorados tiende a reproducir en el imaginario de profesores y alumnos las condiciones de supervivencia de la propia escuela y de cierta distribución del poder, situación que conspira contra las adquisiciones necesarias a la formación de docentes reflexivos y transformadores.

En esa línea, mi estudio también recoge las preocupaciones que vienen siendo señaladas por una serie de autores, entre otros, Parlebas (1967) Crisorio y Bracht (2003), Crum (2008), Hardman (2001), que refieren a las dificultades de la Educación Física a la hora de definir su campo disciplinar y como la formación docente reproduce esta cuestión en forma dialéctica.

Con afán de operacionalizar todos estos problemas focalizamos el análisis de dos variables principales,

-el modelo de gestión curricular que caracteriza a las instituciones de formación docente en Educación Física, tomando como institución /caso al ISEF Nro. 1 de Bueos Aires, "Dr. Enrique Romero Brest", la institución estudiada.

- el modelo de gestión pedagógica que prevalece en las asignaturas que se dictan en la institución.

La pretensión en el análisis de esta dimensión institucional fue obtener insumos que permitan profundizar y contextualizar institucionalmente, el análisis posterior de la dimensión de las interacciones en la adquisición de conocimiento didáctico.

2.2. Modelos institucionales de gestión curricular y gestión pedagógica

Es a partir del trabajo de Zeichner (1983), que se acostumbra problematizar la cuestión de la formación docente en torno a la existencia de diferentes paradigmas enraizados en la misma. Zeichner plantea inicialmente la existencia de dos paradigmas de formación del profesorado: el paradigma comportamental y el personalístico.

El paradigma comportamental, basado según Zeichner, en la psicología conductista y en la epistemología positivista, se organiza en relación a objetivos a alcanzar por el alumno y el profesor es visualizado como un ejecutor de las prescripciones curriculares, a las que se les reconoce valor predictivo.

El paradigma personalista, por su parte, en palabras de Oliva Gil (1996) se caracteriza por la preocupación centrada en la madurez de los alumnos en formación, en pro del alcance de niveles superiores de experiencia vital, a la que se considera constitutiva de la formación docente.

Como he analizado en otro lugar (Gómez et al, 2009), Zeichner agrega a estos dos modelos básicos, la existencia de otros dos complementarios y más

recientes: la formación orientada a la adquisición de artesanía o maestría en la enseñanza, modelo en la cual la práctica pedagógica y la observación constituyen la quintaesencia del proceso, y el modelo orientado a la indagación, que fomenta centralmente en el futuro docente las habilidades de investigación y reflexión.

Nosotros nos propusimos avanzar en la construcción de una tipología de modelos, ya no únicamente de intervención pedagógico - didáctica, sino de modelos de dispositivos institucionales de gestión curricular y de gestión pedagógica, en gran parte derivados de los modelos de Zeichner, pero re trabajados hacia las peculiaridades que nos surgían de la observación en las casas de estudio visitadas en las experiencias piloto. Hemos seguido sobre todo las orientaciones de Oliva Gil (1996), que hemos re trabajado a la luz de inmersiones piloto en dos instituciones formadoras.⁷

2.3. La gestión curricular

Cabe aclarar que, en este estado de la investigación, no concebimos a los modelos de gestión curricular como casos puros sino como tendencias que permiten desentrañar y explorar lo que ocurre en la realidad, que siempre es singular y difícilmente pueda reducirse a casos puros completamente.

Por modelo de gestión curricular entenderemos provisoriamente en este estudio, al tipo de trayectoria de aprendizaje que las instituciones ofrecen al alumno en forma explícita a través de la malla curricular y de la definición de

⁷ Las instituciones que utilizamos en la experiencia piloto fueron el Instituto Superior de Formación Docente Guillermo F. Dickens (gestión pública) de la ciudad de Buenos Aires, y el Instituto Superior Palomar de Caseros (gestión privada) de la Provincia de Buenos Aires.

los trayectos por los que el alumno debería transitar desde que ingresa hasta que se titula. Dicha trayectoria, está integrada por una variedad de dispositivos administrativos y académicos que terminan produciendo un tipo específico de recorrido que, suponemos, tiene capacidad de impacto específico en el tipo de competencias que el alumno adquiere, y que muestra cierta independencia de los contenidos disciplinares que se incluyen.

Como aproximación para ir construyendo la matriz de datos de nuestro estudio en esta dimensión, hemos trabajado y conceptualizado los atributos, que, entre otros, definen a un modelo de gestión curricular y que en esta investigación operan como variables a observar. Estos son, entre otros, siguiendo el trabajo ya citado (Gomez et al, 2009)

- Punto de focalización del recorrido de la enseñanza. (en transmisión de contenidos, en fortalecimiento y desarrollo de procesos, en desarrollo de habilidades investigativas, etc.), es decir, en que aspecto esta centrada la oferta curricular?
- Sistema de acreditación (existencia o ausencia de créditos)
- Cantidad y tipo de evaluaciones solicitadas y previstas
- Grado de secuencialidad entre las materias - asignatura.
- Grado de flexibilidad de los contenidos en cada asignatura o materia
- Existencia o no de vías de entrada y salida múltiples al o del sistema.
- Existencia o no titulaciones intermedias.
- Políticas explícitas de formación de postulación y actualización
- Actividades culturales generales como parte del programa (transversalidad)
- Organización académica interna. (departamental, por campos, etc.)
- Actividades de investigación y extensión institucionales.

- El tipo de interacciones sociales entre los actores, en los espacios extra cátedra.
- El uso de los espacios y los tiempos escolares (rigidez, estandarización, centrados en la cátedra, centrados en las comisiones, etc.)
- Grado de optatividad a nivel de las asignaturas.
- Existencia de espacios de investigación y articulación pedagógica inter cátedras

A los efectos de avanzar en la construcción de indicadores, y producto de la construcción del marco teórico, del análisis comparativo de documentos públicos, y de las primeras observaciones y entrevistas, hemos delineado con el apoyo de diferentes referentes teóricos, un primer esbozo de lo que podría constituir una tipología de modelos de gestión curricular, que sigue a continuación. Como podrá verse, la mayoría de las instituciones se corresponden con alguno de los modelos hipotéticos en particular, y sooo presentan algunas aristas que las vinculan a los demás modelos.

El modelo centrado en la enseñanza disciplinar

En este modelo, la trayectoria de los alumnos en la casa de estudios y el tipo de interacciones sociales esta fundamentalmente centrado en el acto de trasmisión de los conocimientos disciplinares que poseen los profesores, concebidos como expertos en la materia. De este modo, el uso de los espacios y los tiempos escolares tiende a la estandarización en torno a la asignatura, siendo la clase expositiva, el tipo de espacio curricular más frecuente.

Las instituciones orientadas a este modelo, normalmente, se caracterizan por poseer un programa de estudios rígido, invariable de un año a otro, tanto a nivel de la estructura del programa tomado como totalidad, como a nivel de los

contenidos de cada asignatura, que no presentan variaciones cuando uno compara diferentes cohortes⁷.

Otra característica importante de este modelo es la presencia excluyente de dispositivos de evaluación sumativa y final, como indicadores de las competencias de los alumnos. En este caso, estos exámenes, siempre centrados en habilidades memorísticas en el caso de las materias teóricas, pasa a constituir el elemento central de las preocupaciones docentes (y sobre todo estudiantiles) al punto que las más de las veces, los estudiantes desvinculan en sus representaciones y en sus prácticas cotidianas la relación entre la evaluación y su propia formación, inventando las estrategias conocidas para superar el examen y creando un lenguaje singular para referirse al hecho de sortear el examen sin la necesidad de aprender (*zafar*, dice el lenguaje popular, en la R. Argentina).

En el caso de la Educación Física estos exámenes incluyen la realización de pruebas de rendimiento físico en los cuales la aprobación se obtiene a partir de alcanzar un estándar de tipo motométrico, en segundos, metros, o bien un estándar de tipo estético. Raramente, estos van acompañados de exigencias de conocimientos metodológicos referidos a los contenidos en cuestión o bien reconocen los progresos del alumno en cuanto a procesos singulares de aprendizaje motor o superación de sus aptitudes motrices.

Generalmente este modelo impone una forma de secuenciación rígida entre las asignaturas estableciendo una trayectoria obligada para todos los alumnos.

El título otorgado es de tipo finalista, convirtiendo a la trayectoria en un recorrido de dos vías exclusivas, una de entrada y otra de salida, idénticas para

toda la población escolar. Por lo tanto, no hay titulaciones intermedias ni posibles formas alternativas de entrar y salir de la institución.

Asimismo, las instituciones orientadas a este modelo se caracterizan por una notoria falta de políticas de formación de pos título o de ciclos de actualización articulados. A lo sumo, la capacitación de post - título se concibe como una herramienta de la institución para financiarse o para mantenerse activa en el mercado de la profesionalización, es decir para cumplir con requisitos que hacen a la acreditación de la institución. De este modo, la imposibilidad de confrontar los planes de estudio de grado con las exigencias de los profesores titulados impide el desarrollo de procesos de reflexión que otorgarían nuevas miradas sobre la formación inicial, a la vez que permitieran articular a mediano y largo plazo, políticas de formación inicial con políticas de actualización.

En ese sentido, la consecuencia más grave, la constituye el hecho de que los jóvenes profesores no adquieren como un elemento de su cultura profesional, los hábitos y disposiciones a la formación permanente, pues se representan a la formación inicial como un logro terminal que los habilita como personas y como profesionales de una vez para siempre. En tiempos en que otros dispositivos sociales también conspiran para que la juventud se plantee proyectos de vida a mediano y largo plazo, esta circunstancia adquiere una importancia particular.

El modelo centrado en el aprendizaje del alumno

Este modelo de gestión curricular está centrado, más que en la trasmisión de contenidos, en fortalecer los procesos y las habilidades cognitivas y sociales de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, implica un tipo de interacciones sociales diferentes en las relaciones cotidianas entre profesores y alumnos, en

los cuales, la propia organización curricular predispone a la utilización de metodologías cooperativas y elaborativas, así como el uso frecuente de espacios curriculares distintos al de la clase expositiva.

El plan de estudios, la malla curricular, se caracteriza por ofrecer un número mayor de optatividades, tanto en el nivel del plan mismo, la elección de asignaturas, como en el nivel de cada asignatura, teniendo cada una de ellas, un porcentaje de contenidos o actividades en las que el alumno puede optar.

En este modelo, normalmente se reconocen materias básicas (ciencias básicas o de fundamentación general), materias disciplinares troncales, y materias de especialización disciplinar, siendo mayor la optatividad entre este último grupo.

Este modelo tiende también a ofrecer mayor porcentaje de contenidos transversales relacionados con otros campos de la cultura general (arte, historia, procesos sociales, económicos, etc.).

La rigidez de la secuenciación se encuentra atenuada en este modelo, de modo tal de potenciar la construcción de estrategias activas de cursada por parte del alumno y posibilitar al mismo tiempo la adecuación a las circunstancias de vida personales. De este modo se suelen incluir sistemas de créditos y la oferta de titulaciones intermedias para favorecer múltiples puertas de entrada y salida de la institución.

El modelo centrado en la investigación

Este modelo de formación, presenta el más alto grado de flexibilidad en la estructura del plan de estudios, de tal modo que puede decirse que consiste en un programa personalizado o planteado por el propio alumno con el asesoramiento de un profesor experto. El profesor es visualizado aquí como un

investigador experto y el estudiante es considerado el centro del proceso de enseñanza, por lo cual el plan tiende a permitir su modificación frecuente. Los procesos de evaluación son de corte más bien cualitativo e incluyen sobre todo a la capacidad de autoevaluación.

Los contenidos de las asignaturas básicas, cuando las hay obligatorias, están completamente abiertos, para adecuarse a los proyectos consensuados entre alumno, profesor y universidad. Más que una serie secuenciada de asignaturas existe una serie secuenciada de obligaciones académicas a cumplir por el alumno, y a plantear en función del proyecto investigativo. Este modelo es más frecuente en los ciclos de post - graduación, aunque con modificaciones no es difícil imaginar su articulación en el ciclo de formación inicial. No hemos encontrado ningún caso en las experiencias de primeras inmersiones en el campo realizadas en los ciclos de grado.

2.4. La gestión pedagógica

Esta variable que pretendemos observar opera en el nivel de la organización y el dictado de cada asignatura. Se trata de describir aquí, como la institución opera modelizando a nivel microfísico (en el sentido de poder prefigurador) a las interacciones entre actores, a través de dispositivos que formatean dichas interacciones.

Así, por modelo de gestión pedagógica, nos referimos en este estudio a la totalidad de dispositivos que en forma prevalente caracteriza al colectivo docente de una institución en el dictado de las asignaturas, tales como:

- Flexibilidad de los contenidos,

- Técnicas de enseñanza, procesos de planeamiento,
- Competencias explícitas e implícitas que se esperan del alumnado,
- Formas de comunicación,
- Formas de interacción de las cátedras,
- Existencia y uso de soportes bibliográficos e informáticos,
- Formas de evaluación intracátedra,
- Tipos de espacio curricular intracátedras,
- Proyectos de articulación entre las cátedras.
- Vinculación de la cátedra con la comunidad

En este caso y con propósitos operacionales, utilizando los mismos procedimientos que en la variable anterior, hemos constituido, sobre todo siguiendo a Oliva Gil (1996) en forma provisoria cuatro modelos de intervención pedagógica posibles, que pasamos a describir en el intento de configurar probables tendencias de la formación docente en este nivel de análisis.

El modelo tecnológico comportamental

Siguiendo el análisis realizado en un trabajo anterior, en el periodo de preparación de este estudio (Gómez, 2008 a), este modelo de intervención se caracteriza por la concepción de la formación del futuro docente como un proceso tendiente a la adquisición de saberes y habilidades fundamentalmente técnicas, ligadas al acto de transmitir contenidos y organizar y secuenciar la enseñanza de los mismos.

Se procura lograr el desarrollo del futuro docente en los campos de la formación general y especial, y se suelen presentar a los contenidos y a las técnicas de enseñanza como fines en sí mismos más que como medios. Este

modelo de gestión pedagógica en nuestra hipótesis se encuentra producido y prefigurado por el modelo de gestión curricular denominado "centrado en la enseñanza" y ambos, teóricamente se relacionan con el predominio del interés técnico de acuerdo al esquema conceptual presentado por Habermas (1998),

El perfil del profesor a conseguir es el de un docente, digamos, a - valorativo que domina las cuestiones técnicas de la enseñanza. En los orígenes de este modelo, que para Oliva Gil (1996) se sitúan en la Universidad de Stanford, es frecuente el análisis de sesiones de micro - enseñanza donde se filman, observan y discuten los procedimientos y las técnicas utilizadas por los alumnos futuros docentes en su etapa de formación. En Hispanoamérica, con menos recursos tecnológicos y más tendencia a la opinión personal que a la contrastación documental, el dispositivo más frecuente es la toma de apuntes directa acerca de la experiencia personal del profesor relativa a la enseñanza de estos o aquellos contenidos y la repetición memorística y acrítica de las secuencias. El carácter supuestamente a - valorativo de las prácticas entra perfectamente en el molde de la concepción positivista de la ciencia como una actividad neutral, cuya estructura interna tiene poder modelizante en cualquier contexto y situación.

En este modelo, también es frecuente la utilización de sesiones preparadas por los propios alumnos y dirigidas a sus compañeros, durante las cuales, a falta de video, el grupo de alumnos presenta unas clases ejemplares que son evaluadas por el profesor en función del cumplimiento de criterios preestablecidos, tales como selección de contenidos, conducción de la clase, etc. A lo sumo, el grupo de estudiantes realiza un análisis de las técnicas y estrategias utilizadas por el compañero, generalmente con observación de factores más técnicos que grupales, morales, y valorativos, que tienden a estar ausentes en los discursos.

En esas sesiones, nuevamente, la palabra del profesor tiene una consideración salomónica si se la compara con las observaciones que emergen del propio grupo.

Este modelo produce, a nuestro juicio el perfil del profesor identificado con las posturas didácticas empiristas y racionalistas, (Gómez,2002), posturas didácticas que se caracterizan, por:

- organizar la enseñanza de la Educación Física en torno a actividades (empirismo) u a objetivos funcionales (racionalismo),
- plantear una forma de comunicación unidireccional (del docente al alumno)
- tener como contenidos de la comunicación principalmente emisiones técnicas o moralizantes/ normativas.
- inducir al alumno a una forma de conciencia yuxtapuesta a la realidad, que toma a los conocimientos referidos al cuerpo y a la cultura corporal, como partes inconexas, que se "reciben" de la generación mayor.

El modelo personalista

Este modelo de intervención se orienta a recuperar la experiencia personal vital del alumno como fuente para la formación de la profesionalidad docente. Se parte de la idea de que ninguna persona es igual a otra, y que por lo tanto no puede haber procesos ni trayectorias de aprendizaje comunes.

El papel de la biografía del docente es esencial en este modelo, dado que se supone que la relación del docente con los saberes típicos de la profesión viene modelizada y preformada por la experiencia del mismo como alumno,

experiencia que debe ser recuperada hermenéuticamente, digamos. La obra de autores como Carl Rogers (1996) o Abraham Maslow (1973) proporciona las claves iniciales en la constitución de este modelo, que tiende a afirmar la idea de la primacía de la constitución del Sí mismo en la formación de la profesionalidad docente. El uso de técnicas relacionadas con la biografía personal es frecuente en el modelo, tales como el registro narrativo, el relato oral, las dramatizaciones, el rol playing, técnicas de auto y hetero - imagen, etc.

En general el uso de todas estas técnicas denota el interés docente en recuperar la propia experiencia del alumno como matriz donde se inscriben las habilidades profesionales a adquirir.

Como explica Sacristán, (1992) en la formación de docentes, más que concebir un proceso que comienza con el ingreso a la casa de formación y termina con la emisión del título, corresponde hablar más de un proceso compuesto por fases sucesivas de formación, proceso en la que cada fase revela la especificidad de su aporte. La primera fase de formación que tienen los futuros profesores está compuesta sobre todo por la prolongada permanencia de los mismos en el sistema escolar, proveedora de vivencias cognitivas y emocionales, matrices de las futuras recomposiciones¹¹. Recordemos que Ferry (2006) concibe la formación como un trayecto de la persona por experiencias de interacción con cuerpos de conocimiento, situaciones sociales y emocionales diversas.

Ya comentamos antes el aporte de Terhart (1987) referido a que las experiencias de la formación inicial no solo forman por lo que imponen sino por lo que reactualizan.

El supuesto, por cierto, verosímil y que ha cobrado actualidad a partir de los hallazgos de la teoría de las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero,

1993) que los esquemas de comprensión y actuación que la persona asimila durante su vida operan bajo el nivel de la conciencia y continúan orientando las acciones de las personas y solo pueden ser removidos mediante un profundo proceso de revisión de sus orígenes.

Clandinin (1989), utiliza una perspectiva narrativa para estudiar estos procesos. Considera que la narración autobiográfica constituye una unidad significativa en la cual la persona integra y recupera las imágenes que en el pasado le ayudaron a configurar y significar la experiencia. A la vez, la experiencia narrativa permite remover y resignificar esas experiencias.

La creencia en la existencia de un conocimiento subconsciente que tiene poder prefigurador en los profesores, ha llevado a la construcción de conceptos tales como teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). El rasgo de implícito que tienen estas teorías subyacentes consiste en que las personas no tienen acceso a sus teorías, sino que ven a través de ellas.

El trabajo reflexivo sobre la propia práctica y la recuperación autobiográfica revela para estos autores la existencia de matrices de comprensión que producen la acción.

En ese mismo orden, Schön (1992) desarrolla la idea de conocimiento en la acción, para referirse al hecho de que nuestras acciones revelan un comportamiento inteligente pero que no siempre podemos hacer explícito.

En Educación Física, dado el carácter primario de la experiencia corporal en la construcción de la subjetividad, carácter particularmente atestiguado por las concepciones psicoanalítica, psicogenética y fenomenológica, resulta evidente el papel que la propia experiencia corporal implicada en las prácticas corporales

infantiles y juveniles, en espacios formales (clases de Educación Física, deportes) o informales (vida cotidiana), tiene en la construcción de las relaciones entre la propia disponibilidad corporal operante y la práctica docente.

Según autores como Sacristán y Pérez Gómez (1992), o Jackson (1990), en esas experiencias de interacción los futuros docentes interiorizan modelos de enseñanza, adquieren procedimientos para actuar en situaciones específicas, abstraen de experiencias locales reglas y pautas de comportamiento para nuevas situaciones, y de un modo general forman imágenes, teorías y creencias sobre la vida escolar y sus actores.

Este modelo de gestión pedagógica recupera las vivencias personales de los alumnos futuros docentes, de tal modo que los contenidos, las técnicas de enseñanza, etc. puedan ser puestos en los contextos biográficos relativos a las circunstancias emocionales y personales de quienes los adquieren. Así, el alumno recorre un trayecto de aprendizaje que parte de un primer acercamiento a sí mismo como persona y como alumno.

En el caso de la Educación Física, si de juegos motores se tratare, una cosa es aprender las reglas de un juego y jugarlo en la clase del profesorado, y hacer una análisis de sus componentes pedagógicos, biomecánicos, informacionales (como podría hacerse en el modelo anterior) y la otra es recordar y proponer juegos jugados en la infancia, describir las sensaciones emocionales recordadas, las imágenes que guardamos al respecto, e incluir los elementos biomecánicos o informacionales en este contexto de significación más amplio

En las instituciones observadas en las primeras inmersiones en el campo como experiencias piloto, hemos observado el acercamiento particular a este tipo de

enfoque, por parte de los docentes relacionados con asignaturas como prácticas pedagógicas, o alguna de las didácticas especiales y las danzas.

Podría aventurarse en este punto que: a medida que las prácticas corporales a enseñar tienen un componente más grande de estandarización en sus formas motrices, disminuye el énfasis de los docentes para utilizar métodos de enseñanza basados en la exploración de los propios recursos, en el recuerdo emocional, en la conexión de la práctica con la propia historia, etc.

En nuestro punto de vista, este modelo de gestión pedagógica se acerca a las epistemologías de corte hermenéutico en las ciencias sociales, centradas en la comprensión y en las que predomina un interés de tipo práctico social (Habermas, 1998)

Asimismo, en Educación Física, este modelo, se relaciona con un perfil de profesor emparentado con las posturas interpretativas ligadas a la corriente psicomotriz y a la expresión.

Estas posturas (la corriente psicomotriz, la expresión corporal), desarrolladas a mediados de los 60 y 70, de mucha profusión en Francia y la Argentina (representadas por ejemplo en psicomotricidad por la obra de A. Lapierre, posterior a Los contrastes, y en expresión corporal por la de P. Stokoe) contribuyeron a la ruptura de la concepción dualista del sujeto, al enfatizar la totalidad presente en el comportamiento psicomotriz del niño y en revelar los modos en como dicha totalidad opera bajo el imperio de la afectividad.

Así, estas tradiciones implicaron una "vuelta hacia el sujeto", recuperando la perspectiva humanista de la práctica educativa en educación corporal.

Así, el modelo de comunicación que ambas tradiciones utilizaron, rompió con los modelos autocráticos y unidireccionales imperantes hasta el momento.

Los saberes corporales que cada persona traía a la escuela, a la sala del gimnasio, de la mano de estas tradiciones, comenzaron a valorizarse, cobrando especial importancia la producción personal y subjetiva de cada niño, de tal modo que podría decirse que estas corrientes avanzaron en la configuración de una cultura corporal más horizontal, mas creada que transmitida.

En el mismo orden de importancia, se encuentra la dirección crítica que orientó a ambas tradiciones, al volverse cuestionadoras de las funciones asignadas y autoasignadas a la Educación Física Escolar (rendimiento deportivo, atención centrada en lo biomecánico, etc.) y empujando a la misma a la revisión de sus discursos y prácticas (organización de la clase, participación de los alumnos en la confección del programa, atención a los factores expresivos del comportamiento motor, atención a la producción grupal, etc.).

El modelo de investigación - acción

En este modelo se concibe a las habilidades de investigación y de desarrollo del pensamiento crítico del docente como prioritarios frente a las cuestiones técnicas, metodológicas y en menor medida, biográficas. Estas habilidades técnicas son valoradas, ya no como un fin en sí mismas sino como medios para alcanzar fines.

Según Oliva Gil (1996.) el modelo investigativo surge en el contexto de la crítica a los primeros dos modelos por su naturaleza positivista o funcionalista y su incapacidad metodológica para transformar la realidad social.

Este modelo de intervención pedagógica opera sobre la necesidad de que no es posible separar metodológicamente lo que está unido dialécticamente: las cuestiones técnicas o la experiencia personal no pueden ser analizadas sino es por referencia a una realidad a transformar. Esto supone que la acción técnico - metodológica del docente está cargada valorativamente y que por tanto nunca es neutra ni apolítica.

Una idea central es que la práctica profesional de los profesores no puede ser modificada desde afuera y que, para modificarla, es preciso que sean los propios profesores los encargados. Para esto es imprescindible que los futuros profesores desarrollen habilidades de investigación y acción sobre la realidad cotidiana de su práctica.

Feldman (1999), piensa que esta orientación reflexiva, investigativa, en la formación docente puede actuar de dos maneras:

- o bien como principios generales que requieren de un largo proceso de interpretación y elaboración por parte de los docentes
- o bien como una oferta de metodologías, que, si bien pueden tener cierto poder de transformación sobre la realidad escolar, se debilitan cuando no son integradas en un planteo más general.

Al respecto Elliot (1990), ha señalado que la estrategia de la investigación - acción no puede asumirse como un modo de resolver problemas específicos, sino como una manera general de enfrentar los problemas. En ese sentido afirma que la formación docente en investigación - acción debe promover en el docente cierta vocación de generalidad para enfrentar los problemas, y que, para esto, los problemas deben ser presentados en una escala que permita tales abstracciones. Inclusive, afirma, muchas de las tareas puntuales y

cotidianas de la enseñanza, no admiten un enfoque de investigación-acción, sino que es el proceso general es el que debe ser abordado con tal enfoque.

Feldman (1999), sostiene que hay que considerar un nuevo problema en la utilización del enfoque de investigación – en la escuela o en la formación docente. Para este autor la complejidad de incluir una tradición académica, como es la tradición investigativa, dentro de ámbitos escolares, comporta el riesgo de colocar a los maestros bajo la dirección de una nueva clase de expertos, ya no en planeamiento o didáctica, sino en investigación.

La obra de Schön (1992) amplió considerablemente los horizontes de este paradigma de formación, al desarrollar conceptos como práctica reflexiva y prácticum.

La práctica reflexiva para Schön nos brinda la imagen de una buena práctica, orientadora de la acción docente y no se limita únicamente a la utilización o no de metodologías basadas en la reflexión tales como la resolución de problemas.

El practicum, para Schön, es el elemento central en la formación de docentes reflexivos.

Consiste en generar una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en un contexto parecido al mundo real de la práctica, pero libre de las presiones reales. En el practicum, los estudiantes simulan y simplifican la práctica (Feldman, 1999).

Schön (1992) propone tres tipos de practicum, o tres niveles de complejidad en la estrategia reflexiva:

- practicum técnico, en el cuál se adquieren reflexivamente regla y procedimientos técnicos relacionadas con la enseñanza
- practicum casuístico, que permite aprender a reflexionar y solucionar variedades de casos específicos a partir de reglas generales.
- practicum reflexivo, en el cuál adquirimos la habilidad para repensar las formas de conocimiento que aplicamos, proponer nuevos procedimientos y nuevas reglas.

Estos niveles en la configuración del practicum, reflexivo tienen ciertas analogías con el análisis de Perkins (1997) que propone diferentes niveles de comprensión en el proceso de adquirir conocimiento:

- el nivel del contenido: en este nivel los alumnos adquieren conocimientos y prácticas rutinarias, relacionadas con la aplicación de procedimientos, que implican sobre todo operaciones cognitivas de tipo reproductivas.
- el nivel de la resolución de problemas: en este nivel los alumnos adquieren conocimientos y prácticas referentes a la solución de problemas típicos del campo disciplinar. Las tareas, más que aplicar un algoritmo, movilizan operaciones cognitivas de producción referidas a la aplicación de reglas generales que emergen de situaciones particulares a otras situaciones particulares y nuevas.
- el nivel epistémico: en este nivel los alumnos aprenden conocimientos y prácticas relacionadas con la justificación y la explicación del funcionamiento de las reglas y de la lógica que gobierna el sistema de reglas que funcionan en un campo disciplinar.
- el nivel investigativo: en este nivel de máxima complejidad los conocimientos y prácticas que adquiere el alumno, se relacionan con la habilidad para poder examinar el tipo de hipótesis y reglas que circulan

en el campo disciplinar, someterlas a juicio y plantear hipótesis novedosas y/o contrarias a las disponibles.

Desde ya que Perkins señala, que la educación convencional (para nosotros, el modelo de gestión centrado en la enseñanza de contenidos y el modelo de gestión pedagógica tecnológico y en menor medida el personalista), prestan muy poca atención al nivel epistémico y al nivel investigativo.

En las instituciones que visitamos a modo de primera inmersión en el campo, las entrevistas revelan resultados poco alentadores al respecto: los alumnos que denotaban una estructura propositiva relacionada con los dos últimos niveles eran la minoría e inclusive, en el nivel del contenido, la característica más fuerte parece la dispersión y la carencia de una organización cognitiva sistémica relativa a los contenidos de la disciplina.

A modo de síntesis, la identidad de este modelo descansaría sobre los principios siguientes:

- El elemento central de los procesos de formación es el dialogo, reflexivo, critico y democrático.
- El conocimiento supone una relación intersubjetiva en la que el saber popular y el científico se articulan constructivamente. (en ese sentido, como veremos más adelante, un imperativo innovador para una nueva Educación Física, es la recuperación de la cultura corporal popular)
- Los procesos educacionales son portadores de sentidos sociales relacionados con la distribución de los bienes. Algunos de estos sentidos son explícitos, otros permanecen ocultos. El profesor debe aprender a des ocultar esos sentidos que contextualizan su tarea.

- Deben sustituirse las visiones sincrónicas y transversales de los hechos educativos por visiones diacrónicas y longitudinales que den cuenta de la génesis histórica además de las estructuras que las soportan. (en este sentido, los contenidos de la Educación Física como por ejemplo las técnicas deportivas deben enseñarse partir de un análisis sociogenético del contenido (Lerner, 2001).
- Las técnicas y metodologías, así como el saber acerca de los contenidos disciplinares se implementan en función de la significatividad local. (Pues como vimos, el conocimiento es más una caracterización de las prácticas cotidianas que un material objetivo que se intercambia entre agentes)
- En esta perspectiva se ve al alumno - futuro profesor - como un agente activo de su propia formación, como tutor de sí mismo, y se asume que cuanto más conozca los orígenes y las consecuencias de sus acciones, más posibilidad tendrá de intervenir sobre esos procesos.
- Se debe capacitar al profesor para que pueda percibir las cuestiones morales, éticas, políticas, técnicas que contextualizan su tarea.
- La habilidad para enseñar se genera a partir de la habilidad para investigar la propia práctica y comprenderla
- Las técnicas de enseñanza no son fines: son medios.
- Se persigue la comprensión de la realidad, de su acción y del contexto.
- Se busca la formación de un profesor indagador / innovador de la practica

Se ha destacado el papel transformador que supone la utilización de este modelo de gestión pedagógica para las practicas educativas, en tanto promueve en el futuro educador un protagonismo relacionado con la capacidad de creación de soluciones locales a los problemas que el medio físico y social le plantean, al tiempo que estimula el desarrollo de expectativas intelectuales.

En tanto el modelo tecnológico promueve cierto inmovilismo al presentar la teoría y la práctica como una secuencia lineal y al desarrollar unas relaciones entre docentes e instituciones puramente funcionales, en las cuales el docente no tiene otro papel que el de aplicar desarrollos curriculares hechos en otra parte, y mientras el modelo personalista corre el riesgo de reificar la propia situación biográfica y a la propia práctica situándola por fuera del contexto social, el modelo de investigación acción incita a cuestionar sobre los valores implícitos en las prácticas educativas, sea en lo referente a contenidos cognitivos o motores, a estrategias, a formas de evaluación, etc., y a una consiguiente toma de posición política frente a la realidad, que ya no aparece como yuxtapuesta a la propia vida y a la propia situación, sino dialécticamente articulada en relaciones que habrá que develar.

Este modelo de formación docente, en nuestra hipótesis se corresponde con la construcción de un perfil de educador crítico y reflexivo en Educación Física. En esta perspectiva (que por cierto admite varios matices y referentes) la Educación Física se concibe a sí misma como práctica social de intervención, tematizable y estudiable en el marco de la ciencia social, particularmente en el seno de la pedagogía, (dado que para nosotros, es una pedagogía de la motricidad) con el mismo objeto y los mismos métodos de estudio e investigación que aquella, aunque con énfasis en el estudio de lo corporal, su estructura, sus usos culturales, su valor profiláctico, y su valor pedagógico.

La idea central, es la que informa que son los sujetos los que construyen el conocimiento práctico, declarativo o emocional, como producto del funcionamiento de estructuras anatómicas, fisiológicas, neuronales, perceptivas, y psicológicas (semiosis de primer orden, (bien consideradas por el modelo tecnológico), pero que tales estructuras solo operan en interacciones sociales (semiosis de segundo orden) (consideradas por el modelo personalista)

y que a la vez tales interacciones sociales siempre remiten y son engendradas por procesos macrosemióticos típicos de una cultura, (semiosis de tercer orden, según Samaja, 1999), semiosis que tiene un poder reconfigurador de los niveles anteriores) y que entendemos, puede captarse a partir de procesos de formación docente centrados en la producción de un docente investigador y transformador de la realidad.

En otras palabras: la enseñanza de la Educación Física exige la consideración simultánea de las dimensiones físico - perceptivo - motrices, emocionales - intersubjetivas y culturales institucionales, en las que opera la motricidad, siendo las últimas (culturales) la que tienen mayor poder configurador, en tanto semiosis de tercer orden y sistemas del mayor nivel de complejidad.

Recordemos que la semiosis es, en palabras de Bateson (Samaja, 1999)), la pauta que conecta y que otorga vínculos particulares de relevancia, configurando una historia formativa de cada totalidad existente. El problema de la Educación Física, es que se toma por totalidad, aquello que es parte constitutiva (las relaciones semióticas de primer orden) pero que pierde significado cuando se la desprende del contexto en el cual la totalidad opera.

CAPITULO III
SABER DISCIPLINAR Y SABER DIDÁCTICO EN
EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. La Educación Física como área de conocimiento escolar

Desde algún tiempo antes, pero con especial énfasis desde fines del siglo XIX y principios del XX, el mundo occidental va a modificar significativamente su mirada con relación a problemas muy estrechamente ligados al campo disciplinar de la Educación Física. Así, el papel cada vez más destacado de la realización de actividad física en la vida cotidiana del sujeto inmerso en las grandes ciudades, la creciente apología del cuerpo llevada a cabo desde perspectivas vitalistas y existencialistas así como por incipientes disciplinas que señalan los insuficientes abordajes y respuestas dadas desde el enfoque exclusivamente biológico, el deporte con su expansión y repercusión en los distintos contextos sociales, las actividades para el redescubrimiento de la naturaleza así como el conocimiento y respeto por los distintos ecosistemas, entre muchas otras influencias culturales, van a ir colocando a esta disciplina frente a un mundo demandante de su participación en la construcción y socialización de los sujetos.

En la tarea de abordar los diferentes problemas, muchas corrientes que se fueron perfilando dentro de la Educación Física apelando a diferentes marcos conceptuales y paradigmas –algunas con más justeza en sus apreciaciones que otras– intentarán dar cuenta problematizando esta demanda así como la de intentar establecer en dicho recorrido su identidad disciplinar, no sólo dentro del contexto de las disciplinas ligadas a la tradicional educación formal, sino también dentro del extenso y variado campo de lo no formal.

En el presente punto no pretendo dar cuenta de todos los diversos y complejos problemas con que se enfrenta actualmente la Educación Física. Me limitaré a trabajar aquí los aspectos del proceso que en cualquier disciplina se

establece cuando se pretende avanzar en la delimitación de los problemas de un campo y en la especificación de los mismos.

Para Gómez y Minkevich (2009), Minkevich (2002) la delimitación de problemas en un campo disciplinar, conduce a la especificación de problemáticas. El camino metodológico para la construcción de un campo entonces, supone, escoger cuales son los problemas nucleares del campo, y como estos se especifican problemáticas, siendo estas, los núcleos que surgen del cruzamiento de los problemas con las necesidades prácticas del campo.

Un problema se nos presenta a veces como una barrera que debemos sortear, como una preocupación latente que aún no tiene solución. Otras, como un desafío, algo que se atraviesa en nuestro camino y que nos «solicita» le demos una respuesta. Ésta puede consistir desde enfrentarlo con el fin de aclararlo, abordarlo y darle solución —como frecuentemente deseamos suceda—, eliminarlo o —por último— dejarlo para una mejor ocasión, porque evaluamos que no contamos con los medios necesarios para resolverlo o darle cualquier otra salida posible.

A diario cada uno de nosotros, en tanto sujetos históricamente condicionados y sujetos a distintas prácticas sociales, enfrentamos desde nuestra perspectiva disímiles problemas, ya sea que nos encontremos solos o en compañía de otros sujetos provistos —a su vez, siendo de esperar— con otras perspectivas. Pero en cualquier caso que se trate, dichos problemas poseen una peculiaridad: comparten un suelo o sustrato común preponderantemente impreciso si se los aborda desde una óptica ajena a todo tratamiento disciplinar, independiente de todo contacto con áreas de saberes y/o conocimientos específicos. Podríamos decir que son problemas, sin más.

Ahora, si la óptica es la de ubicarnos como sujetos epistémicos —esto es, como sujetos pertenecientes a un campo disciplinar socio-histórico determinado en el que sostenemos la creencia de algunas cuestiones que valen también para todo otro sujeto al que le sean accesibles las mismas razones que nos son accesibles y no otras (Villoro,1986) y consideramos el o los problemas no en forma aislada, sino dentro de una comunidad epistémica también socio-históricamente determinada en la que en la tematización de esas cuestiones se comparten una serie de normas y códigos en pro de hacer avanzar problemas a la luz de abordarlos con saberes y conocimientos vigentes y epocalmente aceptados, dichos problemas pasan a tener un suelo o sustrato común cualitativamente diferente. Es en este tipo de sustrato cuando su tratamiento requiere sea considerado desde otro lugar. Estaríamos llevando a cabo un procedimiento más circunscrito, más delimitado, preciso y «purgado». Estaríamos construyendo y constituyendo una problemática.

¿Qué es lo que hace que un problema así tratado se convierta en problemática?

Si un problema o serie de problemas comienzan a tener lugar a partir de determinadas tematizaciones inherentes al propio campo disciplinar, y los sujetos epistémicos que lo integran consienten que el o los mismos les incumben y que —además— estarían en condiciones de dar alguna respuesta con desarrollos teóricos, premisas y modelos diversos, dichos problemas pasarían a ser tratados como problemáticas en dicho campo.

Las problemáticas no tienen lugar en una garita extraterránea sino dentro de un contexto social históricamente dado. O para decirlo con palabras de Einstein, la ciencia, considerada como conjunto acabado de conocimientos, es la creación humana más impersonal; pero considerada como proyecto que se realiza progresivamente, es tan subjetiva y está tan psicológicamente

condicionada como cualquier otra empresa humana. Es por ello que cuando en las disciplinas se otorga mayor cabida a algunas problemáticas en detrimento de otras, no debe llevarnos a pensar que todo es producto del azar. Sino tener presente que en todo contexto social en tanto y en cuanto hay conocimientos y saberes en juego, se pautan consciente o inconscientemente, implícita o explícitamente hábitos para habituar y disciplinas para disciplinar a los sujetos.

Las problemáticas tendrán su razón de ser en cuestiones ligadas a lo humano si son construidas como enfoques, perspectivas teóricas o marcos teóricos con sentido crítico-reflexivos que se adoptan para examinar un problema y elaborar la o las respuestas pertinentes al mismo dentro de un campo disciplinar específico e históricamente dado. Constituyen el puente de unión en el que se articulan los dos primeros actos de su constitución como tal: la ruptura y la estructuración, actos estos que se presentan (junto con la comprobación) como una jerarquía epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999). Aquí nos detendremos a considerar las dos primeras.

La ruptura, con todo aquello que está contaminado innecesariamente por prenociones, ideologías o prejuicios que entorpecen el tratamiento claro y preciso del o los problemas, impidiendo ver sus relaciones o sus diferencias con otros. Dichos autores sostienen —además— llevar a cabo una vigilancia epistemológica, puesto que la misma se impone particularmente en el terreno de las ciencias humanas, en donde la separación entre la opinión y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos. La ruptura de las prenociones, que es la condición de la estructuración del objeto científico, no puede ser cumplida sino en y por la ciencia del objeto que es inseparablemente la ciencia de las prenociones, contra las cuales la ciencia construye su objeto (Bourdieu, 2000).

Dicha ruptura funciona como condición previa necesaria para la fase de estructuración, la que básicamente es una ardua tarea de confrontación y delimitación teóricas del o los problemas tratados. Que debidamente construida supone —como dijimos— la adopción de un marco referencial con sentido crítico-reflexivo que permitirá ver y comprender cómo se resuelven las diferentes cuestiones ligadas al problema convocante. Y la visión, comprensión e interpretación lúcidas de dichas cuestiones son directamente proporcionales a la fundamentación teórica sobre la que fue estructurada dicha problemática. Por caso, de nada nos serviría preferir el término ‘motricidad’ a ‘movimiento’ —dentro del tratamiento semántico de la problemática de la motricidad humana en Educación Física— si la fundamentación teórica no permite sostener con claridad y precisión los argumentos dados sobre el porqué de tal preferencia.

Dentro del campo disciplinar de la Educación Física, la fundamentación de las problemáticas es una buena manera de gestar razones para ver cómo se va estableciendo la validez en la construcción intradisciplinaria. Si bien esta labor no es suficiente por el tipo de práctica social que la Educación Física comporta dentro del contexto educativo, sin embargo, aquella es primera dentro de un orden disciplinar no disociado. Como sostenía Hospers con relación a cómo debemos proceder en el plano ético, que quizá sea más importante actuar justamente que *descubrir* lo que sea justo. Pero lo segundo es, como mínimo, un medio necesario para lo primero. No podemos actuar conforme al conocimiento, a menos que no tengamos primero el conocimiento (Hospers J. 1979).

El construir y constituir problemáticas no es un procedimiento hermético, cerrado, concluso. El hecho de que un problema sea aclarado y precisado como problemática no nos debe llevar a creer que está todo dicho alrededor del

mismo. En la tematización de cuestiones ligadas a lo humano predomina el plano de lo indeterminado, de la *tal vez*.

Y en la Educación Física —vale decirlo— nos hallamos dentro de una práctica social que debe estar comprometidamente ligada con lo humano —y como tal— sujeta a cambios y dispuesta a cambiar, a llevar adelante continuas observaciones y retroalimentaciones en las que se intente, conjuntamente con su lozana historia disciplinar, consolidar el tratamiento de los problemas como problemáticas, sabiendo que no existe una comunidad objetivamente neutral, «pura», sino que existen intersubjetividades históricamente condicionadas, conformada sí con sujetos pertinentes para juzgar acerca del saber de su época (Villoro , 1986)

En este contexto, resulta imprescindible para la tesis que desarrollo, discutir los aspectos epistemológicos principales del campo de problemas de la Educación Física, evitando la tentación positivista de estudiar los objetos de conocimiento como si existieran en su primeridad, como cosa en sí, aislados de los contextos de justificación y descubrimiento.

Toda disciplina para producir saberes y conocimientos parte de realizar investigaciones alrededor de cuestiones o problemas que considera inherentes a su campo procurando dar algún tipo de respuesta a las mismas. Con tal fin, recurre a saberes y conocimientos históricamente aceptados por las propias y/o ajenas comunidades epistémicas, con cuyo apoyo va generando el marco teórico referencial pertinente para dar cuenta del o los problemas en cuestión.

Ahora, cuando se tratan una serie de problemas relacionados a ciertas tematizaciones dentro de una disciplina determinada, se suele emplear el término 'campo de problemas'. Éste es un espacio construido por sujetos epistémicos en el que se abordan cuestiones o problemas conexos o derivados

de tematizaciones afines al propio ámbito disciplinar con el fin de construir y constituir problemáticas. Es precisamente este espacio el que conforma lo disciplinario de una disciplina.

En la Educación Física desde hace unas décadas, el campo de problemas está circunscrito —sin que ello constituya una lista cerrada y exhaustiva— alrededor de cuestiones tales como el sujeto y su cuerpo, su conducta motriz, el juego y el contexto (formal/no formal; natural/social/político/cultural). Cuestiones todas estas a las que pueden agregarse importantes problemas y problemáticas conexos y derivados como los ligados a la enseñanza y los aprendizajes de los contenidos de la Educación Física, a la construcción del saber y conocimiento disciplinar, al valor pedagógico de sus contenidos, a las perspectivas filosófica, psicológica, sociológica, histórica y cultural del sujeto y su cuerpo, a los contenidos y la atención a la diversidad, etc.

De lo anterior no podemos dejar de advertir que —por ejemplo— tanto el cuerpo del sujeto como el juego o la motricidad, en tanto objetos tematizados, comportan una serie de problemas que no son exclusivos de la Educación Física, sino que también lo son a su manera para disciplinas tales como la Psicología, la Antropología o la Biología, entre otras.

Lo que variará cualitativamente entre ellas, lo que hace que el tratamiento empleado no sea el mismo en cada campo de problemas disciplinar, es no sólo la perspectiva, enfoque teórico o paradigma crítico-reflexivo con el que se supone son abordados para la formulación clara y precisa del o los problemas, sino también al grado de compromiso práxico que cada disciplina en cuestión posee respecto de los mismos. Descontando —por otra parte— que las respuestas a los problemas suscitados descansarán indefectiblemente en los argumentos dados en la fundamentación y en el sentido que los precedió en su estructuración.

Este tratamiento es complejo pero abordable. Y la Educación Física no puede quedar ajena al mismo. Es un paso que no puede soslayar en su intento por seguir construyendo —entre otras cuestiones— su vapuleada identidad disciplinar. Porque la tarea de delimitar los campos de problemas para tener un espacio de trabajo y reflexión propios que contribuirán con su identidad, no se da por una imposición de los hechos o de las cosas que nos circundan, sino por la construcción conceptual que los distingue. Esto lo previó con mucha clarividencia Weber (1971), al sostener que el principio de delimitación en los diferentes campos científicos se constituye por las relaciones conceptuales entre problemas y no por las relaciones reales entre «cosas». Y también, con similar sentido, fue lo que expresaron Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1999) al decir que los objetos de investigación inherentes a cada campo de problemas disciplinar no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados.

De aquí que la construcción conceptual que se tiene que dar para la constitución disciplinar en estas cuestiones —mal que les pueda pesar a algunos encendidos realistas ingenuos de turno (gnoseológicamente hablando)— no consiste sólo en transpirar la camiseta, sino básicamente en la claridad para elegir el enfoque teórico que faculte tratar reflexiva y críticamente los problemas, posibilitando con ello, por una parte, transformar el problema en problemática, y por otra, ayudando a conformar mejor la identidad disciplinar de la Educación Física en nuestro caso.

Algo de esto es lo que intentaba decir Gruppe O. (1976), cuando requería fundamentar ciertas cuestiones en la construcción de una teoría de la Educación Física para evitar caer en serias consecuencias por no hacerlo. Hacía expresa referencia a las razones que se toman de otros campos disciplinares,

como es el caso de la salud, que sin dejar de destacar la importancia que para ésta tiene la Educación Física, indicaba que la cuestión estaba en saber si la importancia que los ejercicios físicos revisten para la salud, bastaba para justificarlos expresamente también desde el punto de vista pedagógico. Agregando irónicamente, para ilustrar tal argumento, que también el aceite de hígado de bacalao es bueno para la salud, pero que sin embargo exige, además, la virtud de la continencia.

Los cruces entre los fundamentos de los marcos teóricos y los problemas iniciales son los que posibilitan la constitución de problemáticas dentro de un campo disciplinar. Y la construcción y constitución de las problemáticas en los distintos campos disciplinares tendrán mejor sustento si están precedidas por investigaciones *ad hoc*. La investigación coloca la estructuración de una problemática en una escala *cualitativamente* superior. No olvidemos que la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999), que lo único que consiguen —cabe agregar— es prolongar la ausencia de *ruptura*.

Un problema elemental en los campos de problemas es cuando un problema no se ha constituido en problemática. Esto sucede básicamente —de acuerdo a lo que hemos expresado más arriba— cuando no se ha podido confrontar y delimitar teóricamente el problema tratado. Cuando los fundamentos y desarrollos teóricos, modelos o premisas no son los esperados para dar cuenta del mismo. O — ¿por qué no? — no existe suficiente voluntad crítico-reflexiva para hacerlo. En cualquier caso, no estaríamos ante una problemática, sino frente a un problema en tránsito de... ser (o no) una problemática.

Al respecto, podemos ilustrar lo sucedido en otro campo con la clara demanda realizada por Dunning con relación al deporte y la Sociología. La misma

consistió en señalar que aquél no quedara sólo dentro del campo de interés de la Educación Física, sino que —amén de que estaba olvidado como tema en la Sociología— se constituya también en una «problemática», buscando con ello trascender el plano eminentemente empírico que le es dado dentro de la cultura física (olvidando decir —vale señalarlo— el tipo de práctica que comporta la Educación Física). Que tal temática no era como algunos podrían llegar a pensar, un «saco viejo para guardar cosas olvidadas». Destacó a su vez la importancia que tendría el deporte como temática sociológica por el sinnúmero de problemas conexos que podrían dar lugar a importantes investigaciones de interés para la Sociología, como los relacionados a medios de comunicación y deportes, a pautas de control en sociedades «capitalistas» y «socialistas» y modos de propiedad en las primeras, a deporte y raza, a la ética del deporte, a el deporte y la diferencia de sexos, etc. (Elías y Dunning ,1995).

Como dijéramos más arriba, en la construcción de los múltiples objetos de estudio en los distintos campos disciplinares —y principalmente en el campo de las denominadas ciencias sociales— se lleva a cabo con la concurrencia, auxilio y —en algunos casos— con la excesiva e ideologizante mirada de otras disciplinas para su tratamiento (Minkévich, 2002).

Así, en el curso seguido con relación al manejo de algunas problemáticas y problemas conexos de la Educación Física, se realizan con cierta regularidad —y no siempre con la finalidad de hacer avanzar significativamente saberes y conocimientos— congresos, simposios, mesas redondas, conferencias, etc., en los que se da lugar a la participación de profesionales de muy diversa extracción y mirada disciplinar. Vale reconocer y destacar que muchos de los discursos y aportes que estos facultativos brindan son esclarecedores. Pero también somos conscientes que tienen lugar los que son profundamente engeñadores, como cuando se encara el cuerpo humano como siendo meramente biológico.

Tal situación se puede ampliar con lo que sucede en las carreras de Educación Física con los profesionales de las disciplinas comúnmente llamadas auxiliares. Que al contribuir con sus saberes y conocimientos —por solicitud, y a veces sin ella— no siempre hacen problemático los problemas inherentes al campo disciplinar de la Educación Física, sino que los siguen tratando desde sus propias ópticas como problemas, sin más. Este comportamiento facilitado en ocasiones por los propios profesionales de la Educación Física que no fuerzan ni piden fundadamente hacer el pasaje de problemas a problemáticas, puede muy bien ser un convite funcional para un sistema educativo conformista establecido acríticamente o una de las puertas de entrada a formar compartimentos estancos con perspectivas unidireccionales dentro del propio campo disciplinar.

Problemas todos estos que —a la corta o a la larga— no dejan de constituir una barrera para encarar un verdadero desarrollo de la Educación Física. Generan explícitos hermetismos con validez para un esquema estático y reproductor que imposibilitan un vigilante tratamiento intradisciplinar, impidiendo que el que se está formando como futuro formador pueda integrar reflexivamente los diferentes contenidos en la construcción del saber y conocimiento disciplinar y se garantiza —en consecuencia— el no replanteo crítico de dicho esquema.

De persistir esta postura en la construcción de las problemáticas, los distintos «aportes» que se pudieran hacer corren un alto riesgo de darse descontextualizados. Esto es, tendrán un espacio, pero sin que tengan poco o nada que ver con lo que realmente se requiere para una perspectiva disciplinar más reflexiva, histórica y socialmente posicionada en el espectro fundamentalmente educativo en que se desenvuelve la Educación Física como práctica social. Contribuciones que serán como las de aquellos profesionales que actuando corporativamente frente a un problema garantizan el servicio

prestado al cliente, pero no se responsabilizan por el resultado del mismo a futuro.

3.2. La constitución del saber en Educación Física: cuestiones para un debate.

En la perspectiva didáctica que anima a este estudio, procuraré en esta parte analizar el proceso de constitución del saber que se trasmite en el campo de la Educación Física, con la intención de promover la reflexión entre los conceptos de saber disciplinar y saber didáctico.

Para Amade Escot (2000), el enfoque didáctico en Educación Física considera a los saberes que se transmiten como un elemento determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho de otro modo, la tradición de investigación comparativa en didáctica, afirma que saber y método son dos construcciones dialécticas.

En ese sentido el sistema didáctico supone:

- una relación ternaria indisociable entre tres instancias: el saber, el enseñante y los alumnos.
- la trasposición didáctica como una intersección entre una problemática epistemológica y un problema de interacción humana.

Consideremos en primer lugar algunas cuestiones a discutir para caracterizar al campo disciplinar en Educación Física.

Primera cuestión: en primer lugar, ¿la Educación Física es un campo disciplinar específico? ¿cómo se configuro ese campo?

Para hablar de campo, dicen Ron y Paiva (en Crisorio y Bracht, 2003), es necesario que se establezca un acuerdo tácito entre agentes e instituciones sobre aquello que merece ser discutido y disputado, y es este acuerdo, el que da unidad identitaria al grupo de agentes, estableciendo una serie de cuestiones que es obligatorio discutir, aun en el marco del disenso. En ese sentido los estudios muestran como históricamente se va produciendo la necesidad de delegar en un grupo de especialistas el estudio de las formas de educación del cuerpo. Así, la Educación Física es un campo que ha logrado legitimarse a partir de su función asignada relacionada, o bien con el desarrollo de capacidades físicas, o bien con la enseñanza de prácticas motrices.

En ese contexto puede ser pensada como un sub -campo del campo pedagógico (sin limitar este concepto a las prácticas escolares) y en ese marco las discusiones acerca de cuáles son los saberes y haceres corporales que son legítimos para ser enseñados y asimismo los procesos mediante los cuales pueden ser enseñados, siempre resultan atravesados por la pretensión pedagógica que pregna el campo, como vimos más arriba.

En ese mismo sentido cabe la distinción que analizamos más arriba al distinguir problemas y problemáticas en el campo disciplinar de la Educación Física.

Segunda cuestión: ¿cuál es el saber legítimo del campo de la Educación Física?

Para comenzar recordemos brevemente que la noción misma de legitimidad y validez, propia del enfoque positivista y de la ciencia clásica, relacionaba el concepto de verdad, como una adecuación entre lo que se predica del mundo y

lo que el mundo es: de ahí la idea de objetividad. Así, la ciencia positiva, negaba la evidencia de un orden simbólico creado por el lenguaje que, se instala entre el mundo y el sujeto que pronuncia.

Una serie de hechos sociales, políticos y en la filosofía de la ciencia misma, determinaron un cambio revolucionario en esa concepción, entre ellos el planteo de Kuhn, y su concepto de paradigma. La noción de paradigma en Kuhn (1998) señala que la legitimidad de un conocimiento o de un saber, solo es posible en el marco de un acuerdo de la comunidad científica sobre que objetos son dignos de estudio y de un acuerdo acerca de sus condiciones de validez. (es decir, un acuerdo sobre el campo de problemas y la constitución de problemáticas)

En ese sentido los paradigmas son inconmensurables, decía Kuhn, dado que representan acuerdos específicos sobre esas condiciones: la acción práctica de un psicoanalista no es más verdadera que la de un chamán de una comunidad originaria de América. Sus marcos de interpretación constituyen paradigmas, cosmovisiones diferentes. Así, Kuhn completando la idea, distinguía la existencia de épocas de ciencia normal, en que los acuerdos sobre paradigmas eran bastante estables, y épocas de crisis o revoluciones científicas, épocas en que diferentes paradigmas entraban en disputa.

En ese marco, y de un modo general, los modelos interpretativos, plantearon que la verdad, comienza a revelarse como fruto de acuerdos de comunidades de hablantes, de juegos de lenguaje, diría Wittgenstein (1988)

El pensamiento dialéctico, historicista, representado por una larga serie de autores, agrega una tercera opción: el mundo tiene una base material, pero son las interacciones humanas las que crean sentido. En esa línea, podrían agregarse las perspectivas de la complejidad, que orientan esta tesis: la

realidad tiene estructura, tiene un base material, pero esta es inescindible de la génesis.

El caso de la Educación Física en la actualidad puede situarse en el contexto de esa situación de cambio de paradigma en el sentido de Kuhn.

Frente a la variedad de discursos legitimadores circulantes en el siglo XIX y XX, (militarista, higienista, deportivista, psicomotriz, etc.) y a las tendencias encontradas por ejemplo en la obra de Vázquez (1989), la situación actual del campo, desde mediados de la década del 90, y en el marco de los procesos de reformas en los sistemas educativos que caracterizaron al periodo, se fortalece una perspectiva epistemológica centrada en el carácter de práctica social de intervención que tiene la Educación Física a partir del carácter educativo y educable del cuerpo humano.⁸

Para esta última perspectiva, en la que este estudio pretende situarse, la Educación Física es lo que los profesores hacen cotidianamente: transmitir un tipo de conocimiento centrado en el cuerpo y el movimiento. este tipo de conocimiento es sobre todo un saber de tipo práctico, pues se centra en los procedimientos corporales y motrices que los alumnos necesitan aprender en su proceso de socialización, aprendizaje que es a la vez interiorización de formas culturales y exteriorización de posibilidad personales.

⁸ Proceso de reformas que como se ha dicho, ha mostrado un carácter ambiguo: mientras que muchos atribuyen su origen y desarrollo a las imposiciones de los organismos de crédito, con base en el consenso de Washington, imposiciones ligadas a la pretensión de racionalizar los sistemas educativos en función de la división internacional de la producción (países industriales-países productores de comodities), por otro lado, las reformas implicaron, para la educación física al menos, una necesidad de pedagogización de los discursos, que abrió la puerta para las propuestas y tradiciones sociocríticas y culturalistas.

A la vez, la adquisición de procedimientos ligados al cuerpo y al propio movimiento posibilita vía la capacidad reflexiva, la progresiva toma de conciencia de conceptos, valores y actitudes, y la puesta en juego de emociones, por lo que estamos frente a una práctica social potencialmente capaz de movilizar las aptitudes que hacen al desarrollo humano, en forma sino suficiente, cuando menos integral.

La práctica de actividades motrices en el marco de la Educación Física permite en esta concepción la progresiva conquista de competencias, de capacidades para la acción social. Las competencias incluyen tanto aptitudes cognitivas, motrices como emocionales y sociales.

Esta perspectiva se funda en las modernas teorías del aprendizaje, en un arco que va desde el constructivismo ortodoxo hasta el constructivismo social y la psicología cultural, a la vez que se sitúa en el marco de la tradición crítica en las ciencias sociales, interpretando al curriculum como la manifestación explícita capaz de modelar unas prácticas educativas potencialmente transformadoras.

Tercera cuestión: la estructura del saber en Educación Física

En una primera caracterización, el tipo de saber que se enseña y aprende en Educación Física tiene una estructura diferente del conocimiento que se aprende en matemáticas, lengua, sociales, etc.

Dado que el conocimiento de la Educación Física está centrado en la adquisición de habilidades procedimentales y construcción de algoritmos como modo de solucionar problemas, en ese sentido podría compararse la Educación Física con las Matemáticas. (los problemas son cognitivos en matemáticas, motrices en Educación Física) Sin embargo, la E.F., se diferencia de las Matemáticas, pues en esta última, los procedimientos siempre ofrecen la oportunidad para discutir y descubrir metarrepresentaciones que tienden a explicitar y revisar las propias

teorías implícitas, o creencias previas, mientras que en Educación Física, las más de las veces se trata de un conocimiento práctico, que implica un saber de sí y del mundo en estado práctico acompañado de representaciones sobre las que no siempre es condición la reflexión a priori o a posteriori de la acción motriz. Es decir, la reflexión no emerge de las situaciones motrices mismas:

.... El deporte no es un santuario del saber... (Parlebas, 2001)

De este modo, muchas de las adquisiciones que la Educación Física provoca, tienen una apariencia de naturalidad que proviene de la falta de registro conciente acerca de lo aprendido. Esto suele estar en la base de las valoraciones que la comunidad realiza sobre la disciplina. Estas adquisiciones están fuertemente arraigadas en la construcción social de significados culturales ligados a los usos del cuerpo y sus producciones, conocimiento mediante el cual los sujetos se autoproducen en tanto prácticos –sociales, es decir capaces de actuar de acuerdo a las regulaciones valorativas, jurídicas y normativas que tipifican a un grupo social.

Un efecto colateral está dado por el hecho de que, muchos de estos significados ligados al cuerpo, provienen como dijimos de otras prácticas sociales y atraviesan la práctica de la Educación Física sin mucha oportunidad de tematizarlos y reflexionar acerca de los mismos, por lo cual su enseñanza resulta más bien traspuesta de las prácticas sociales de referencia, que hegemonizan su producción (el caso del deporte sería uno de los ejemplos fuertes)

En ese contexto, se han reconocido diferencias, que vienen a cuento en este trabajo, entre las demás áreas de conocimiento escolar y la Educación Física en relación al tipo de conocimiento que trasmite. Con el espacio que disponemos, cabe comentar que mientras las primeras están centradas alrededor de un tipo de conocimiento conceptual generalmente originado en saberes eruditos

procedentes de la investigación científica o filosófica, cuyo dominio también exige procedimientos cognitivos de comprensión y razonamiento, la Educación Física, está centrada en la adquisición de un tipo de procedimientos que hacen a una competencia actuacional que se materializa en el uso inteligente y emocional del propio cuerpo, competencia que en otro lugar hemos llamado disponibilidad corporal. (Gómez, R., 2002)

Esta disponibilidad corporal exige la apropiación progresiva de tres tipos de saberes: eruditos, expertos y personales.

Los saberes eruditos, están originados en la investigación científica (los conceptos de resistencia aeróbica, motricidad, aptitud física, etc.)

Los saberes expertos resultan de la reflexión, o de la práctica, o bien de una combinación de práctica y reflexión, de una comunidad específica de sujetos experimentados en una práctica social – motriz, (las técnicas y las tácticas deportivas, por ejemplo), originadas en las llamadas prácticas sociales de referencia.

Los saberes personales resultan de la actividad práctico - reflexiva y emocional de los alumnos en las prácticas motrices, constitutivos del conocimiento y cuidado de sí mismo⁹, Constituyen los procesos ligados a la sensibilidad y al registro de sí mismo, a los que denominamos “saberes personales”, o como gustamos de expresar con Gloria Rovira, son una especie de contenidos

⁹ Tipo de saber ya conocido por los griegos, ligado al concepto de *epimeleias heautou*, (recuperado por Foucault) o cuidado de sí mismo, proceso, que a través de la práctica, conducía a la *eudaemonía* o vida buena. (Samame, L.: 2005), y al *euprattein* (obrar bien) Este no se da por naturaleza ni espontáneamente, a sino que cuando se presenta en alguien, es a partir de una *epimeleias* (cuidado, ejercicio, actividad práctica).

...subjektivables más que objetivables...(Rovira y Gómez, 2009)

La articulación entre estos tipos de saber implica lo que Arnold (1990) ha denominado competencias en la ejecución, es decir una ejecución racional de destrezas físicas, con cierta competencia actuacional, que como afirma Marcos Taborda (Taborda y Villa, 2003) no debe remitirse a una clase de competencia reducida a su dimensión motriz, sino y, sobre todo, anclada en la sensibilidad (los saberes personales a los que me refería antes)

Sin embargo, conviene precisar dos cuestiones que tensionan el concepto de competencia actuacional en relación con el saber corporal – motriz que se enseña:

Por un lado, esta competencia actuacional debe objetivarse en la actuación en prácticas motrices relacionadas con los procesos de socialización del endogrupo cultural: es decir, no ha de ocurrir en una especie de vacío cultural, que define unos comportamientos genéricos en los cuales se disuelve el saber que se trasmite, concepción hacia la que parecen deslizarse algunos productos curriculares.¹⁰

Por otro, si la competencia actuacional debe estar necesariamente relacionada con las producciones motrices de una cultura, y estas están explicitadas, la cuestión obliga a pensar en la situación hegemónica o contra hegemónica de los saberes que la cultura privilegia

¹⁰ Que al centrarse en el dominio de competencias actuacionales, sin explicitar las configuraciones culturales de referencia, descontextualizan los aprendizajes de los procesos de identificación que los alumnos y alumnas necesitan atravesar como miembros de una comunidad, reificando el papel del cuerpo, volviéndolo a - histórico, e idealizando la actuación motriz como una competencia universal, independiente de las producciones motrices situadas que caracterizan a la tal comunidad.

Es decir, a la hora de repensar el campo disciplinar de la Educación Física, parece indispensable repensar el statu quo de los saberes necesarios para el arte de enseñar. La experiencia de las reformas curriculares de las últimas dos décadas en Hispanoamérica muestra que la discusión curricular está tensionada por dos polos, en relación a la estabilidad/flexibilidad de los saberes a transmitir en Educación Física:

Uno de los polos es la tendencia de las instituciones y sus actores a perpetuarse mediante la autolegitimación, originando prácticas que terminan desanclándose de los fines para los que las instituciones fueron creadas. (ejemplo: se siguen enseñando en la formación docente prácticas deportivas que no se emplean luego en ninguna escuela).

El otro polo, es la tendencia de las sociedades posmodernas (tendencia visible en la discusión curricular) a erosionar rápidamente las prácticas motrices, superponer y confundir sus contornos, cambiar sus sentidos, producir nuevas prácticas en la medida que puedan agilizar la dinámica del mercado, siempre en el borde del desanclaje de las prácticas nuevas del contexto cultural y sus procesos de identificación y socialización de los jóvenes.

Esta dinámica relativiza la jerarquía existente en la formación docente en Educación Física que distingue entre prácticas con un statu quo intocable (generalmente los deportes con reconocimiento olímpico) de prácticas innovadoras, alternativas, tales como los juegos deportivos, los juegos tradicionales, las gimnasias formativas y expresivas, los juegos de los pueblos originarios, las practicas motrices urbanas, etc., a las que les otorga menos espacios, tiempos y por ende menor jerarquía.

La dinámica actual muestra que el capital cultural, cuanto más rígido, más rápidamente se torna obsoleto. Parece imprescindible, en cambio, que los

futuros profesores dispongan de habilidades para aprender, producir críticamente, incorporar nuevos saberes de la cultura corporal de movimiento que van surgiendo de la dinámica social, razón por la cual hay que preguntarse por cuál debe ser el balance entre prácticas motrices con statu quo y nuevas prácticas motrices. Cierta luz, puede aprovecharse del aporte praxiológico: es cierto que en todas las prácticas pueden reconocerse, en el nivel de su lógica interna, identidades de estructura, y que posiblemente una de las claves para ese balance, esté relacionada con la posibilidad de que los futuros profesores y profesoras aprendan a identificar dichas estructuras, establecer analogías, discutir sus sentidos, (su lógica externa) y programar situaciones de enseñanza pedagógicas, alterando o manteniendo los aspectos de la lógica interna que más les convengan a los intereses educativos, recordando que el elemento emancipador en las prácticas está constituido por una dialéctica entre:

- los significados que el docente es capaz de escenificar en la clase,
- los significados que emergen de los elementos biográficos de los alumnos,
- los elementos socioculturales que dan sentido a las practicas motrices (su lógica externa)
- la lógica interna de las prácticas mismas.

Por un lado, ya hemos visto como los saberes que enseñamos, en realidad provienen en su mayoría de prácticas sociales de referencia ajenas a las instituciones propiamente didácticas como la escuela. En ese sentido es fácil advertir que el prestigio social del que disponen dichas prácticas, no siempre esta originado en virtudes intrínsecas a las practicas mismas, sino más bien, poseen un valor aumentado o disminuido por la relativa empatía de esos saberes con cuestiones de mercadotecnia, disputas políticas, imaginarios

sociales controlados por grupos de poder (el deporte de rendimiento o de espectáculo constituyen el caso paradigmático)

Por otro lado, es sabido que los saberes de todas las disciplinas y sobre todo los saberes de la cultura corporal de movimiento están atravesados por las características de las sociedades posmodernas: deslizamiento y superposición de los límites entre las prácticas, erosión permanente de sentidos atribuidos a las prácticas, invención y creación de nuevas prácticas.

En otras palabras, las prácticas de la cultura corporal de movimiento son muy inestables, y de un modo general se enmarcan y desarrollan en la tipificación de Bauman (2003), que se refiere a los objetos culturales posmodernos, como, *líquidos*, es decir, evanescentes, efímeros, reemplazables.

Esta característica de los artefactos culturales en las sociedades postindustriales, relativiza la jerarquía existente en la formación docente que distingue entre prácticas con un statu quo intocable (generalmente los deportes con reconocimiento olímpico) de prácticas innovadoras, alternativas, tales como los juegos deportivos, los juegos tradicionales, las gimnasias formativas y expresivas, los juegos de los pueblos originarios, las prácticas motrices urbanas, etc. , a las que les otorga menos espacios , tiempos y por ende menor jerarquía.

En este tipo de dinámica social, parece evidente que el capital cultural disponible, cuanto más rígido más rápidamente se torna obsoleto. En ese sentido, parece imprescindible, en cambio, que los futuros profesores dispongan de habilidades para aprender, producir críticamente, incorporar nuevos saberes de la cultura corporal de movimiento, capaces de movilizar la sensibilidad apuntada más arriba, que van surgiendo de la dinámica social, razón por la cual cabe preguntarse:

- ¿cuál debe ser el balance entre prácticas motrices con statu quo y nuevas prácticas motrices?
- ¿los formatos curriculares que utilizamos en la formación docente no siguen reproduciendo los formatos de mediados del siglo XX, épocas de saberes estables, ciertos y constituidos, producto de la lógica positivista?

Niveles de complejidad en el saber

Grossman, (2005) siguiendo el trabajo de Schwab, (1964), distinguió cuatro aspectos en el estudio de un saber enseñable (al que llama conocimiento de la materia), que resultan esenciales para comprender la formación docente y sus perspectivas de profesionalización:

- El conocimiento de la materia propiamente dicho, es decir el dominio particular del saber que está puesto en juego, sea en sus aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales. Para el caso de la Educación Física, los juegos motores, los gestos propios de cada ejercicio, el modo de obtener tantos en un juego o deporte, la coreografía de una danza popular, el conocimiento de las capacidades motrices y sus formas de desarrollo, etc. El conocimiento de la materia comprende de este modo todos los aspectos intrínsecos del saber en cuestión y por decirlo en otras palabras estos aspectos describen al saber-objeto en términos de sus partes, la relación entre sus partes, su forma, sus cualidades, es decir, al saber como ente en sí.
- El conocimiento sustantivo de la materia: se refiere Grossman aquí, a los paradigmas y criterios de relevancia que guían y determinan los procesos de indagación en una disciplina, formulando unas preguntas y

silenciando otras, y fijando, por decirlo de ese modo, los límites de la decibilidad en la disciplina. Por ejemplo, en un abordaje histórico/epistemológico de la Educación Física puede seguirse como, las tematizaciones de la misma, han estado relacionadas con las transformaciones en las representaciones del cuerpo, desde la comparación del mismo con la máquina de vapor, a la comparación con la maquina cibernética.

- El conocimiento sintáctico de la materia, se refiere por a un lado a los métodos y tendencias de investigación que una materia pone en juego para poder hacer progresar ese campo del saber. En el caso de la Educación Física comprendería tanto a las modalidades de aprendizaje motor, las formas de organizar la práctica o el método de entrenamiento que mejores resultados producen, los procesos discursivos y de negociación que permiten encontrar soluciones tácticas en los juegos, así como los procedimientos investigativos que permiten a los alumnos aprender conceptos y relaciones entre conceptos de la materia. Por otro lado, incluye los argumentos de justificación por los cuales ese saber puede legitimarse socialmente, políticamente, culturalmente y sobre todo epistemológicamente. En Educación Física, por ejemplo, la comprensión del papel del juego motor y el ejercicio en el desarrollo personal, o el papel del deporte en la cultura humana.
- El conocimiento de metas y valores referidos a la materia. Este aspecto pone en relación los aspectos anteriores, con la función política, social y cultural, expresada en el curriculum acerca de ese campo de saber, y explicita las relaciones del campo con los objetivos educativos generales.

En este trabajo, nosotros hemos problematizado esta cuestión orientándonos a estudiar el saber enseñable según sus niveles de complejidad semiótica, en la perspectiva de Samaja (1999) que aún y por mucho tiempo nos ilumina. El epistemólogo argentino, en la línea de Peirce, y de Greinmas, puntualiza la existencia de relaciones semióticas de órdenes de complejidad en las relaciones entre los objetos simbólicos de una cultura.

De este modo, un saber cualquiera, en tanto objeto de cultura, está inmerso en dichas relaciones semióticas y se ofrece al análisis en instancias de primeridad, segundidad y terceridad.

Las relaciones de primeridad definen las propiedades inmediatas del objeto como cosa, normalmente en términos de relaciones físicas en el espacio y en el tiempo. Así, el pase de pecho en baloncesto, por ejemplo, puede definirse en términos de los elementos biomecánicos, energéticos, témporo - espaciales, dinamogénicos que lo configuran. Así surgen las características técnicas que permiten distinguir al pase de pecho, del pase de hombro, las posiciones diferentes de los segmentos corporales, la fisiología de cada uno de ellos, etc.

La segundidad del pase, se refiere a la trama relacional en la que el saber ha sido construido y que le da un sentido contextual y situacional. De este modo la segundidad del pase estará definida por las relaciones de cooperación, oposición, sentido estratégico, etc.

El análisis de la segundidad permite la comprensión de porque es preferible un pase de pecho a un pase de hombro, o comprender porqué no haría falta un pase en tal momento, sino más bien el dribbling.

En ese sentido, cabe considerar que, a la hora de aprender el tal pase de pecho, será necesario que el aprendiz reconozca en qué situación conviene usarlo,

además del modo en que tiene que poner las manos. Un objeto complejo, ya vemos, es a la vez estructura y significado

Sin embargo, esta segundidad solo es inteligible en el marco de su génesis. Es decir, interesa saber cómo llegó a constituirse una práctica motriz (en este caso, los juegos deportivos, el deporte) que incluye unas situaciones tales, que demandan unos gestos técnicos tales.

El estudio del marco normativo de los juegos deportivos, los deportes y el significado simbólico que estos tienen en la etapa histórica que se considera y su génesis, es decir el estudio del papel que ocupa el saber en el marco de una práctica, nos muestra cómo es que ese saber ha llegado a ser y vuelve inteligibles las regulaciones que se establecen entre los tres niveles, regulaciones que, en su dialéctica, posibilitan la aprehensión, más profunda, más humana, acerca del saber.

Por lo cual aprender un saber implica una reflexión ya no únicamente sobre sus aspectos inmediatos (primeridad) y sobre su sentido estructural - relacional (segundidad) sino también sobre su sentido humano, incomprensible sin apelar al estudio de la génesis. Esto constituye un tercer nivel de complejidad semiótica, la terceridad.

Esta perspectiva en el tratamiento de los saberes que la Educación Física trasmite nos lleva a la siguiente cuestión:

Mientras que el tratamiento de la primeridad y la segundidad del saber, nos sitúa sobre todo en el terreno de la didáctica entendida como tecné, procurando entender el proceso de trasmisión desde la estructura del saber a transmitir, en el enfoque desde la terceridad, es inevitable situarse en el terreno de la pedagogía, al enfatizar las relaciones del saber a transmitir con fines, valores, ideología, política.

En ese sentido, hay un peligro en el supuesto de pensar que la mejora de la formación docente pasaría por extremar los cuidados en la formación de los docentes ligados a su capacidad técnico –instrumental, escindiéndola de los aspectos pedagógicos, aspecto sobre el que volveré más adelante

Hay que recordar que el elemento emancipador y formativo en las practicas está constituido por una dialéctica entre los significados que el docente es capaz de escenificar en la clase, significados que emergen de los elementos biográficos y socioculturales de los alumnos y la lógica interna de las practicas mismas, más que por los aspectos de primeridad de las practicas.

Nuestro estudio se orienta en lo general en la tradición del programa de la investigación comparativa (Brousseau, 1997) en didáctica, y en especial hacia el enfoque didáctico en Educación Física promovido y desarrollado por Escot (2000): esta orientación de la investigación indaga que tiene de general y que tiene de específico un saber a transmitir.

En ese sentido, la primeridad y la segundidad del saber aparecen como los elementos que contienen las propiedades generales del saber mientras que su terceridad, es decir, el saber puesto a circular institucionalmente es lo específico del mismo.

Para ejemplificar las relaciones que tiene un saber con los escenarios institucionales donde se desarrolla una práctica, y como el escenario institucional configura nuevas relaciones de terceridad, mientras que la primeridad y la segundidad permanecen idénticas en el cuadro 1, en un trabajo anterior (Gomez, 2009), comparamos 4 escenarios de enseñanza de las prácticas deportivas, visualizando como las diferentes dimensiones de la interacción asumen valores específicos para cada escenario.

Así, cuando consideramos la enseñanza del deporte en su perspectiva institucional, podemos postular la existencia de cuatro tipos de prácticas de enseñanza en la que este saber se construye y trasmite:

- el deporte curricular-escolar
- el deporte escolar extra curricular
- el deporte ocio no escolar
- el deporte ligado al rendimiento –desarrollo

LOS ESCENARIOS DE LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE

	CURRICULAR	EXTRACURRICULAR	OCIO/RECREACION	DESARROLLO DEPORT.
MOTIVACION	--+	-++	--+	+++
HOMOGENEIDAD				
conocimiento previo	--+	-++	---+	+++
habilidad motora				
condicion fisica				
genero				
OBJETIVOS EDUCATIVOS	+++	++-	++-	--+
GRADO DE INSTITUCIONALIZACION	---	--+	--+	+++
EXISTENCIA DE JERARQUIAS CLASIFICACION/COMPETENCIA	---	--+	--+	+++
REGULARIDAD Y FRECUENCIA	--+	-++	-++	+++
ORIENTACION DEL PROCESO General/particular	+++	++-	++-	--+
RECURSOS DIDACTICOS /ESPACIOS	--+	--+	--+	+++
ESTANDARIZACION DE LAS PRÁCTICAS	---	--+	----	+++

Cuadro 1: los escenarios de enseñanza del deporte

En el cuadro 1, hemos representado los principales dispositivos institucionales que configuran las interacciones entre los actores docentes, alumnos, padres, etc.

El signo +, representa la intensidad de la presencia del factor en cada ámbito. De este modo, puede verse que el factor estandarización de las prácticas, es muy fuerte en el deporte de desarrollo, y débil, en el deporte escolar.¹¹

El programa de investigación de una didáctica comparativa nos muestra que el tipo de interacciones humanas que hacen al contrato didáctico, la relaciones entre profesor-saber-alumnos, están atravesadas por el contexto institucional de la enseñanza, y que, por lo tanto, el saber en cuestión existe como general solo en su primeridad y segundidad, pero no absolutamente.

Son las relaciones contextuales, donde ocurre la enseñanza, el grupo concreto de alumnos, las relaciones del saber con el curriculum, la relación del saber con los fines y valores del proceso, los que determinan el tipo de adaptación, (trasposición didáctica) que el saber requiere para su enseñanza. Planteamos aquí la idea de que la importancia de tales adaptaciones es tal, que termina afectando la estructura misma del saber que se trasmite, y que, en todo caso, el saber no existe como referencia absoluta por fuera de las prácticas sociales y de las condiciones de su génesis.

¹¹ Esta representación esta materializada en relación con el deber ser , que surge de las relaciones fines-medios , que se explicitan en cada una de las instituciones. Es decir, lo que el cuadro muestra no es necesariamente lo que ocurre, sino lo que se espera que debería ocurrir, según la lógica institucional. En observaciones hechas en el marco de un seminario (Seminario de Grado “De los juegos deportivos al deporte: nuevas perspectivas curriculres y metodologicas”) que dictamos en la UNLP, hemos podido atestiguar la existencia de contradicciones y superposiciones, y equívocos ente los fdiferentes tipos de instituciones.

El programa de investigación de la didáctica comparativa, creado por Brousseau (1997), introduce en ese sentido una ruptura epistemológica: para este autor, la didáctica exige dar cuenta de los fenómenos propios de la transmisión del saber en el seno de diferentes instituciones y a la vez, exige la creación de conceptos originales para cada caso.

- ¿qué caracteres comunes, y que caracteres específicos tienen las intervenciones del profesor en el club, en la escuela, en el centro recreativo? ¿qué es lo distinto?, ¿qué situaciones pueden utilizarse aquí pero no allá?
- ¿qué características tienen las interacciones entre alumnos y docentes en cada una de estas instituciones?

El análisis de tales cuestiones permite cuestionar la doxa estableciendo las dicotomías y continuidades entre los escenarios de enseñanza de las prácticas motrices, siguiendo prioritariamente, el hilo de relación con el saber que se transmite, y poder develar cuáles son las formas genéricas y cuáles las formas específicas de las intervenciones cuando éstas se plantean en instituciones didácticas como la escuela, u otras *débilmente didácticas* (Escot, 2000)

En ese contexto es que este estudio pretende repensar las prácticas de formación docente, interpelando la hegemonía de las formas genéricas y postulando la existencia de formas institucionalmente específicas de la actuación, sobre todo en relación con la escuela, considerando a la trasposición (o conocimiento contextual del contenido) el elemento definitorio del campo disciplinar.

Esta perspectiva de análisis nos aleja de la consideración tecnocrática de la didáctica, entendida como una tecno, y tiende a su pedagogización:

- mientras que el tratamiento de la primeridad y la segundidad del contenido se nos aparece más bien como dependiente de cierta competencia didáctica o metodológica, la terceridad nos impone la necesidad de concebir situaciones de enseñanza que pongan en juego fines y valores, de tal modo que esos aspectos del saber puesto en juego, no queden yuxtapuestos de las prácticas motrices que llevamos adelante, y en ese sentido la didáctica se pedagogiza: las adaptaciones del contenido a las condiciones locales institucionales se impregnan de los objetivos pedagógicos que tienden a satisfacer las demandas sociales del tipo de institución.
- la capacidad para enseñar un fragmento de cultura no radica exclusivamente en el conocimiento de ese fragmento de cultura, (su primeridad, y su segundidad, su nivel sintáctico) dado que tal conocimiento es una construcción social realizada de cara a los sentidos que orientan a esas prácticas sociales de referencia, que suelen no ser los mismos sentidos que el saber asume en las condiciones de su enseñanza. (su terceridad, su nivel semiótico de mayor sentido)

De este modo, el lugar que ocupa, el descubrimiento de un concepto en fisiología del ejercicio, las condiciones de su utilización están lejanas de las condiciones y los sentidos de su trasmisión escolar en la clase de Educación Física.

En el mismo orden, la utilización de un nuevo recurso técnico para mejorar el salto en alto, y sobre todo las condiciones institucionales en las que este recurso fue descubierto, están muy lejos de las condiciones institucionales específicas de la enseñanza. Y es en esta adaptación del saber a las condiciones

contextuales de su enseñanza, donde se halla la clave del concepto de transposición.

En ese sentido si el tal campo disciplinar da Educación Física, tiene una posibilidad de legitimarse, es en la búsqueda de un status propio que parta de la justificación de la existencia de una didáctica específica de ese dominio o materia.

En otras palabras, la identidad disciplinar del saber docente en Educación Física no residiría en el conocimiento de la materia a transmitir únicamente sino y, sobre todo, en el conocimiento de la enseñanza de ese dominio en diferentes tipos de instituciones más o menos didácticas.

CAPITULO IV
PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS EN LA TRASMISIÓN DEL SABER
EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL CASO DE LOS JUEGOS
DEPORTIVOS Y EL DEPORTE

4.1. Perspectivas didácticas en la enseñanza de los juegos deportivos y el deporte.

Dado que en la sección METODOLOGÍA, el estudio se focalizará sobre las interacciones didácticas entre profesores y alumnos utilizando como unidades de análisis las clases de tres asignaturas de plan de estudios, como son “La gimnasia y su didáctica”, “El voleibol y su didáctica”, y “La natación y su didáctica”, resulta indispensable, revisar en particular cual es el estado del arte referido a las perspectivas y modelos didácticos cuando se han centrado en la enseñanza de los deportes.

Como lo señalan muchos estudios, y es evidente en la literatura didáctica, en la enseñanza de los juegos deportivos y deportes ha predominado desde comienzos del siglo XX lo que diferentes autores coinciden en llamar el modelo tradicional.

Esta concepción de la enseñanza otorga prioridad al análisis biomecánico de los gestos técnicos deportivos, partiendo de una concepción de la habilidad motora de procedencia mecanicista, y supone una concepción del sujeto muy ligada a las perspectivas conductistas y asociacionista. La conducta motriz, es desanclada de la situación motriz en la que el sujeto está inmerso, y se visualiza a la misma, más como una respuesta mecánica a una serie de estímulos encadenados que como una decisión voluntaria y estratégica del sujeto.

De este modo, el modelo tradicional de la enseñanza organiza una secuencia que va desde el aprendizaje de las técnicas deportivas hacia el aprendizaje de las tácticas y de la comprensión del juego en general. Es cierto que en autores como Wein (2004), por citar algún ejemplo paradigmático, las tareas motrices

referidas a la adquisición de las técnicas son llamadas “juegos”. Sin embargo, el análisis de las propuestas del autor, en general revela que las características centrales del juego, como son la improvisación y la libertad de acción motriz no están presentes en las tareas y que más bien los jugadores deben cumplir con las prescripciones de una consigna dada desde el exterior. Esta despreocupación por el rigor conceptual acarrea dificultades de inconsistencia teórica, comunes en la Educación Física.

En una perspectiva didáctica, el modelo tradicional en general realiza una secuencia que va desde el ejercicio al juego aplicativo de lo aprendido en el ejercicio, omitiendo en la propuesta los conocimientos disponibles sobre los procesos neuropsicológicos que intervienen en la capacidad de significar, codificar, almacenar, programar y ejecutar acciones motrices inteligentes.

El modelo tradicional ha sido el sustento de la llamada Educación Física Deportiva, discurso legitimante que analizamos en el capítulo II

En el caso de la enseñanza de los juegos y deportes, el pionero texto de Mahlo, (1969) ya señalaba la necesidad de que los alumnos adquieran un pensamiento productivo a través de la práctica reflexiva de los juegos deportivos, procurando que ellos encuentren conscientemente soluciones a las problemáticas tácticas que el juego plantea, si bien el autor recomendaba comenzar por una enseñanza de tipo técnica.

Un grupo de profesores ingleses (Read, 1988; Bunker y Thorpe, 1982; Almond, 1992), retoma la cuestión en el marco general del movimiento anglosajón hacia una escuela comprensiva, y desarrolla un programa de enseñanza centrado en proponer en los alumnos la reflexión a través de la práctica de juegos deportivos, procurando que los jóvenes descubran y analicen los principios

tácticos que caracterizan a un conjunto de juegos deportivos, y en ese marco aprendan las acciones motrices típicas de cada deporte.

Por el mismo tiempo, el texto de Bayer (1979), proponía la identificación de los rasgos estructurales comunes a varios juegos deportivos y sugería una metodología tendiente al descubrimiento de dichos principios comunes y la adquisición de las capacidades tácticas que permitieran la actuación “horizontal” en dichos juegos.

Grehaine (1996), desarrolla una propuesta centrada en el objetivo de que los alumnos aprendan “reglas de acción” prácticas que emanan de las situaciones motrices problemáticas propias del juego y de las situaciones artificiales de enseñanza:

...la repetición de un gesto de manera estúpida y desagradable no es suficiente para el progreso como la (verdadera) situación de oposición (el partido) en la que el jugador se enfrenta a una multitud de información para ser procesada para tomar una decisión relevante...

En idioma español, la obra de Domingo Blázquez (1986), y más recientemente la de Contreras, (Contreras, De la Torre Navarro y Buen día,2001), Devís y Peiró (1996), y Méndez Giménez, (1998), entre muchos otros, contribuyeron a enfatizar el papel que la significación emocional y la comprensión de los elementos problemáticos del juego deportivo tiene en el proceso de aprendizaje y la relación de esta práctica con la adquisición de valores. El caso particular de Vizúete (2007) estuvo referido al análisis prospectivo de la potencialidad del deporte como practica relacionada a la adquisición de valores y actitudes.

Particularmente la obra de Devís y Peiró significó una enorme contribución a la comprensión del estado de las discusiones en torno a la didáctica de los juegos

deportivos, tanto por acercar a los lectores hispanohablantes a la producción sajona, como por sus propios desarrollos.

Por su parte, si bien no suele mencionársela como parte de la propuesta comprensiva, es indudable que la tradición praxiológica, desemboca en una propuesta didáctica de neto corte comprensivo: originada claro está en la obra de Parlebas, (1988) y desarrollada por una serie de autores como Hernández Moreno, (1994); Lasierra y Lavega, 1993, entre otros, etc., aconseja a nivel metodológico diseñar una secuencia de tareas motrices de complejidad creciente en cuanto al tipo de interacciones motrices que el jugador afrontará en su proceso de aprendizaje, tareas que deberán guardar cierta pertenencia estructural con la situación - objetivo que se pretende enseñar.

Dichas tareas motrices, implicarán que el jugador vaya aprendiendo (comprendiendo) el desempeño de los roles y sub-roles que caracterizan a ese tipo de situaciones, desencadenando los comportamientos motores adecuados a los objetivos de dichas situaciones. En la práctica de dichas tareas motrices, las progresiones incluirán diferentes tipos de situaciones en cuanto al grado de complejidad estructural. Todos estos autores, con diferentes énfasis y orientaciones, subrayan el carácter contextual y táctico de la habilidad motora, así como el carácter activo del sujeto que aprende y toman distancia de las secuencias metodológicas fundadas en el asociacionismo. Priorizan de este modo, la capacidad de tomar decisiones en una situación motriz, resultando el aspecto ejecutivo de la habilidad un componente secundario que depende de las características de la situación que el sujeto enfrenta, más que de un programa motor rutinizado.

Una tercera propuesta, la enseñanza comprensiva, se diferencia en este sentido nítidamente del modelo llamado tradicional, que centraba la metodología en aprender primero las acciones técnicas y luego incluirlas y aplicarlas en

situaciones de juego. La perspectiva comprensiva utiliza una secuencia de juegos modificados y este es su principal concepto operativo.

Los juegos modificados son juegos que tienen isomorfismo estructural (una estructura similar, aunque difiera en los detalles) con el grupo de deportes que se está enseñando pero que se hallan modificados por el docente a los efectos de facilitar el aprendizaje de este o aquel aspecto técnico, táctico, o reglamentario.

Cerramos este punto comentando que el modelo tradicional, sigue siendo el modelo hegemónico de enseñanza de los juegos deportivos y el deporte aun hoy, mientras que el análisis praxiológico-estructural y el análisis comprensivo, han tenido incidencia más fuerte en los ámbitos académicos, aunque no lograron permear a la escuela, salvo en forma parcial.

4.2. Profundizando la perspectiva comprensiva: el aprendizaje individual o aprendizaje social en los deportes.

La discusión sobre el carácter social o individual de los aprendizajes humanos o sobre su naturaleza interna o externa es una de las cuestiones abiertas en psicología del aprendizaje. (Martí, 2005) Esta discusión también se ha traspuesto al campo del aprendizaje motor. Así, mientras el modelo tradicional aconseja una progresión que va de aprendizajes tecno motrices de carácter individual a aprendizajes táctico-motrices primero individuales y luego colectivos, las perspectivas horizontales sugieren que la secuencia está constituida al principio por acciones motrices colectivas (generalmente en grupos reducidos) y que lo individual (como la técnica) se ajusta más adelante.

Nosotros asumimos, en la tradición epistemológica que nos anima, que la actuación motriz es resultado de procesos semióticos entre diversos órdenes

de complejidad. Así, el desempeño motor en el deporte implica la adquisición de habilidades integradas en tres planos de actuación¹²:

- las acciones psicomotrices o individuales;
- las acciones sociomotrices colectivas, en parejas o pequeños grupos, que implican relaciones de cooperación motriz o de oposición motriz,
- las acciones sociomotrices en equipo, que implican relaciones de oposición y cooperación motriz dentro de una misma situación motriz.

Estos tres tipos de acción motriz comprometen tanto capacidades condicionales, perceptivas, cognitivas, motrices y emocionales, capacidades que habrá que desarrollar y mejorar si se espera un aumento de la competencia del alumno.

Las acciones motrices individuales caracterizan a las situaciones psicomotrices. Para la praxiología, estas son situaciones sin presencia de compañeros ni de adversarios. Permiten, a nivel de construcción de la habilidad motora, la mejoría de los procesos de ajuste motor global, el afinamiento del conocimiento y del control del cuerpo en el espacio y el tiempo, y el dominio del móvil (el balón). Las acciones motrices individuales o psicomotrices se plantean en situaciones motrices en las cuales la regulación de la acción está bajo sistemas “naturales”, en el sentido de que son los elementos del mundo físico los que modelizan la acción del sujeto: el pique de la pelota, la altura de la soga, la distancia entre los aros, etc. Este tipo de regulación solicita unas capacidades cognitivas y sensoriales específicas.

La habilidad para resolver situaciones motrices de todo tipo está condicionada por la eficacia en las acciones motrices individuales. Se comprende que el

¹² El orden de presentación de estos tres planos no debe leerse como un orden didáctico o secuencia.

dominio del móvil, o la habilidad para saltar y rolar, permiten un grado de disponibilidad corporal y un repertorio motriz necesario a la resolución eficaz y económica de las situaciones motrices colectivas y en equipo.

Las acciones motrices colectivas, son las situaciones denominadas por la praxiología, como sociomotrices. Implican o bien situaciones de cooperación en las que debo coordinar mis interacciones con un compañero en pos de un objetivo común, o bien situaciones de oposición en las que debo ajustar mis acciones en función de las intenciones y del comportamiento de un adversario que disputa el mismo objetivo que yo. En ambos casos, la habilidad para resolver la situación eficazmente, ya no depende de los ajustes motrices referidos al control y dominio del cuerpo, sino sobre todo de la decodificación semiotriz de los signos que, compañero u adversario ofrecen frente al objetivo (Parlebas, 2001).

Estos ajustes pueden mejorarse en situaciones motrices que impliquen comportamientos de cooperación con el móvil o de oposición con el móvil, aunque la estructura global de la situación no sea análoga a la del tipo de juego deportivo que se pretenda enseñar.

En cambio, las acciones motrices en equipo, las que caracterizan a las situaciones reales en los juegos de cooperación y oposición, implican el ajuste motriz de mis acciones a las decodificaciones semiotrices del comportamiento de adversarios y compañeros simultáneamente, pero en el contexto de los objetivos motores propios del juego. Estos objetivos motores son distintos dependiendo del tipo de juego:

En los juegos de cancha invadida (fútbol, rugby, basquetbol, jockey) el objetivo motor es conseguir una posición de ventaja frente a la meta contraria mientras

que en los juegos de cancha dividida o muro (paleta, voleibol, tenis) el objetivo motor es enviar el balón allí donde el adversario no está.

Como se sabe el objetivo motor, determina una red de problemas táctico-motrices a solucionar por cada uno de los jugadores participantes, según el rol que ocupan.

Así, y por ejemplo, en los juegos de cancha invadida, el jugador en posesión de la pelota deberá juzgar la conveniencia de pasar la pelota, acelerando el juego verticalmente, o bien de enlentecer el juego pasándola horizontalmente, o bien de atacar a la meta contraria directamente con un tiro al arco (portería), o bien eludir a un rival, etc.

En síntesis, las acciones en equipo, se distinguen de las anteriores, puesto que efectivamente, reproducen la estructura del tipo de juego deportivo o deporte que queremos enseñar, en la medida que incluyen, aunque fuere de modo simplificado (modificado, se diría en términos de la perspectiva comprensiva clásica) al objetivo motor y a los problemas tácticos derivados.

Asimismo, tanto las acciones colectivas como las acciones en equipo, a diferencia de las acciones psicomotrices, (reguladas por sistemas naturales) están reguladas por sistemas de signos a intercambiar con otros: los ajustes de la acción ya no son motrices sino semiotrices. Los procesos de semiosis corporal se establecen con propiedad en este nivel de actuación.

En la perspectiva teórica del constructivismo social, que orienta este trabajo, en tanto concepción del aprendizaje humano, recordemos que Vigotsky (1979) defendía la idea de que el funcionamiento interno e individual del niño viene precedido de una fase en la que el niño utiliza externamente los signos (verbales, gestuales, etc.) propios de su cultura en las interacciones creadas por el mundo de la vida.

Vygotsky (1979) consideraba esta fase como un primer intento de apropiación de dichos signos, que se continúa con la función de interiorización.

Ahora bien, para Vygotsky, la función de interiorización no es simplemente la reproducción interna de lo que antes fue externo, sino que dicha función implica un trabajo de reconstrucción de naturaleza bidireccional, es decir que los signos interiorizados y reconstruidos impactan sobre su expresión externa modificándola. En esa línea de pensamiento, Salomón (2001), profundiza la tesis de Vygotsky, y nos remite al concepto de “cognición distribuida”: la cognición (y la motricidad) no son aspectos internos e individuales que se puedan atribuir a una mente o aun cuerpo. Ambas, cognición y motricidad, están distribuidas en “mentes y cuerpos”.

En este enfoque, se asume que, por un lado, la motricidad se construye en actividades que implican una participación guiada de algún modo por los adultos que rodean al niño, sea en forma sistemática o no (como es evidente que ocurre en el caso de la enseñanza del deporte).

Por otro lado, la motricidad implica el uso de artefactos culturales de todo tipo (lenguaje, gestualidad, balones, reglas en los juegos, etc.) a la vez que se construye en el aprendizaje del manejo de dichos instrumentos externos, por lo cual, el carácter social del aprendizaje gestual y motor, es decir, sociomotor, resulta evidente.

A partir de estos primeros intentos sociomotrices, la conciencia reflexiva, puede volver individualmente sobre el gesto, para afinarlo, para ajustarlo, para optimizarlo en relación con la situación social de uso. Es el sentido que las situaciones tienen para el niño, lo que articula dialécticamente las acciones individuales con las acciones, en la medida que perciba a las acciones como herramientas al servicio de su mejoramiento u optimización motriz para la

actuación social. La práctica aislada, descontextualizada, en cambio (como promueve el modelo tradicional), solo conduce a una conciencia alienada y yuxtapuesta a la realidad.

Por lo dicho, en la enseñanza de los juegos deportivos que implican cooperación y oposición, las situaciones iniciales consistirán en juegos modificados de alta o baja semiotricidad (mayor o menor contenido de decodificación motriz) cuya estructura contenga los mismos objetivos motores que el tipo de deporte en el que se está involucrado: cancha invadida, cancha dividida, al bate, etc.

Frente a una situación lúdica inicial que implica enfrentamiento en equipo (cancha invadida, dividida, etc.) el niño pone en juego estrategias exploratorias frente el objetivo motor del juego y a la solución de los problemas tácticos que se derivan. Estas estrategias exploratorias suponen una forma de actividad centrada fundamentalmente en informaciones exteroceptivas y de interés del niño en el objetivo motor de la acción. Así, en este momento, no conviene desviar la atención del niño hacia los modos de actuar, sino en potenciar sus estrategias cognitivo-motrices de búsqueda de solución a los problemas que el juego plantea.

Yo creo ver en esa operación de pasar del uso global del gesto motriz en situaciones sociales a su práctica analítica individual, la misma sagacidad cognitiva que hubo en la invención de la herramienta en la sociogénesis humana.

Por otro lado, cabe recordar que las experiencias más efectivas para optimizar el aprendizaje, son, para el socioconstructivismo, las que promueven en el alumno la predisposición para aprender. Tal predisposición se logra, según Bruner, (1978) cuando la secuencia de actividades logra instalar en el alumno la

necesidad de buscar alternativas de solución, como ocurre en la propuesta del modelo comprensivo en general.

Según Bruner, el proceso de aprendizaje depende de tres factores:

- . la activación de mecanismos y comportamientos exploratorios;
- . el mantenimiento de los mismos, y
- . la facultad de dirigir conscientemente la exploración de las soluciones, a los efectos de evitar una exploración caótica. La predisposición hacia la exploración exige que haya un nivel óptimo de incertidumbre al comienzo y durante el proceso.

A partir de la práctica de dichas situaciones iniciales, durante un tiempo que el docente juzgara conveniente, en el cual el sujeto, explorará y encontrará de a poco, los problemas que se presentan en el juego, el docente provocara la reflexión tendiente a poner de manifiesto los problemas encontrados.

Este movimiento del docente intentara provocar en el sujeto, actividades de elaboración, más concientes que el momento anterior.

La reflexión asistida por el docente, ayudará a que los aprendices interioricen progresivamente los problemas tecnomotrices, reglamentarios, perceptivos, tácticos, o actitudinales y valorativos, encontrados. Dicha reflexión, que ocurrirá en breves momentos que no alterarán el dinamismo propio de la clase de Educación Física (en relación con el principio de intensidad suficiente, que ha de caracterizar a toda buena clase), tiene el objetivo de permitir a los alumnos encontrar y comprender el sentido de la práctica de otro tipo de acciones (colectivas e individuales), tendientes a la mejoría sistemática e intencional de los problemas encontrados.

El ajuste de las habilidades tácticas, técnicas, de respeto a las reglas, etc., en situaciones cuya estructura ya no es la de la situación original, será entonces una meta conscientemente admitida por los individuos, a partir de la percepción de su necesidad en situaciones de juego.

De lo que se trata en esta perspectiva es que las nuevas situaciones de práctica, ya sean acciones colectivas o individuales, sean integradas con sentido para el proyecto del sujeto.

A partir de las mismas, y de la reflexión conciente sobre las evoluciones ocurridas y los problemas encontrados, el maestro y los jóvenes, buscarán situaciones de práctica que ofrezcan soluciones a dichos problemas. Estas situaciones pueden solicitar tanto acciones colectivas o acciones individuales, pueden asumir la forma de situaciones lúdicas (juego motor) o situaciones no lúdicas (ejercicio motor), integradas a un proceso de conjunto significados por la construcción del proyecto personal-grupal.

Otra característica de esta perspectiva es que las situaciones de práctica artificiales, ya se trate de juegos o ejercicios, sean, sobre todo, aportadas y construidas por los propios sujetos a partir de que el docente explique los problemas estructurales a solucionar. Solo el cumplimiento de esta premisa, contribuirá a que los niños perciban la relación fines-medios, presente en la situación didáctica y aprendan a escoger los mejores medios para los fines individuales o grupales propuestos.

La progresión de las prácticas y de las interacciones, irá dando lugar a la adquisición de formas cada vez más plásticas de movimiento, muy próximas en su forma motriz y socio-motriz a las formas y técnicas histórica y socialmente construidas. Sin embargo, originadas en la espontaneidad y en la búsqueda

personal, en el marco de “huellas” culturales que pre-existen al sujeto, estas formas no consistirán en estereotipos motores.

En el plano de los aprendizajes conceptuales el niño adquiere conceptos y relaciones entre conceptos, que progresivamente, cumplen con la exigencia de objetividad circulante en el grupo social donde el niño vive. En el plano táctico motriz, el sujeto comprende y conoce las formas de agrupación más adecuadas al tipo de situación motriz que está enfrentando, sus exigencias reglamentarias, etc.

Nuevamente, la grieta que permite la construcción de conductas motrices por un lado codificadas culturalmente y por otro, capaces de expresar la autonomía y la disponibilidad corporal, es que las adquisiciones provengan de la búsqueda motivada y orientada del niño en el momento de elaboración, aun cuando incluyan, con toda legitimidad, la imitación y reproducción de las formas particulares de realización motriz de los sujetos con quienes se identifican (particularmente el profesor, o deportistas de notoriedad, etc.). Lo que resguarda el carácter activo del aprendizaje, en el caso de la reproducción de un modelo adulto o de un compañero, es la valoración que el niño hace del modelo proporcionado, en la medida que éste se inserta en el cuadro de su disonancia y en su deseo de aprender.

4.3. El proceso de mediación en la enseñanza de los deportes.

Para la perspectiva socioconstructiva, la enseñanza consiste en un proceso de mediación social e instrumental tendiente a andamiar secuencialmente el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para Vygotsky (1979) la potencialidad de aprendizaje de un sujeto está determinada por la distancia que separa el nivel de desarrollo real (zona de desarrollo real) de la estructura cognitiva -motriz y que permite el empleo de cierta gama de conductas aprendidas y disponibles en forma autónoma, del nivel potencial de la estructura, (la zona de desarrollo potencial) que determina cierta gama de conductas o aprendizajes que el sujeto puede desarrollar con la mediación y ayuda de compañeros más capaces o de adultos.

Esa zona intermedia entre el nivel real y el nivel potencial, es la Zona de desarrollo próximo. El papel de la enseñanza es justamente mediar en esa zona de desarrollo próximo, ayudando al alumno a superar el nivel real de la estructura favoreciendo nuevas adquisiciones y potenciando el desarrollo. En ese sentido, un programa de educación deportiva fundado en el constructivismo social, no se contentará con brindar al niño oportunidades para su desarrollo fruto de la interacción con el medio ambiente (al estilo de las a veces estériles pedagogías del descubrimiento) sino que enfatizará el papel mediador y de conductor conciente y activo del proceso de aprendizaje por parte del maestro.

El proceso de andamiaje consiste justamente en la construcción de esas secuencias didácticas. El proceso de andamiaje, pone el acento en el sistema de ayudas que permiten a los sujetos ir más allá de sus posibilidades actuales y en el carácter dinámico de esta ayuda, que se va retirando a medida que el sujeto es más autónomo. (Wood, Bruner y Ros, 1976)

El concepto de andamiaje es muy similar al de *participación guiada*, que defienden autores como Rogoff (1990). Para esta autora, los aprendizajes ocurren en contextos de participación en los que cada participante tiene bien definido su papel: el alumno busca ayuda y participación mientras que el adulto se ofrece como soporte y ajuste de la ayuda a los niños.

Esta construcción, en el caso de los juegos deportivos y el deporte (como en los contenidos en general) implica una doble operación de transposición, que consiste en considerar tanto la psicogénesis del contenido como su sociogénesis. (Lerner, 2001)

En la enseñanza de los juegos deportivos, hacer una psicogénesis del contenido implica adecuar el contenido a enseñar y las actividades de aprendizaje, desde el punto de vista de su complejidad cognitivo, social, perceptiva, motriz, corporal y orgánica, a las posibilidades corporales, motrices, cognitivas y socioculturales de los niños.

Esto quiere decir que la complejidad de lo que se presenta debe situarse en la zona de desarrollo real de los niños y, (en una perspectiva piagetiana) solicitar esquemas de asimilación (aquellas habilidades de las que el niño dispone). La evolución de las situaciones ira en el sentido de aumentar la complejidad (motriz, cognitiva, interactiva) de tal modo de que los contenidos y las situaciones se ubiquen en la zona de desarrollo próxima, es decir en la zona de deliciosa incertidumbre, (Famose, 1992) por arriba de la zona real.

Vygotsky (1979) plantea que todos los procesos mentales superiores, tienen un carácter mediacional y en ese sentido, son las herramientas o recursos internos de los que dispone el sujeto para construir las representaciones de la realidad. Así como el hombre primitivo se servía exclusivamente de herramientas físicas para manipular la realidad, la evolución ha producido herramientas superiores como el lenguaje y el pensamiento, o la actividad gestual y motriz.

Las explicaciones, las presentaciones de las tareas, el modo en como presentamos los materiales, las secuencias didácticas, las formas de organización grupal, y sobre todo, las interacciones verbales que el docente plantea son las herramientas mediacionales que utilizamos en la enseñanza. El

uso de todas estas herramientas está basado en que todas ellas simbolizan e implican formas de interacción social.

De este modo, es el proceso de interacción social el que provoca cambios de un nivel a otro de la estructura cognitiva y motriz de los alumnos. Este proceso de interacción social está caracterizado por la realización de actividades típicamente humanas, producto de las condiciones sociales de vida. Así, Vigotsky (1979) (y discípulos, particularmente Leontiev, 1973) distingue entre significado de las actividades humanas y el sentido de las actividades humanas.

El significado está relacionado con los aspectos representacionales de la actividad (la psicogénesis) en cuestión, en tanto el sentido da cuenta de la red intersubjetiva en que la actividad ocurre. Una cosa es la imagen mental del golpe a manos altas en el voleibol, la posición de las manos, etc. y otra bien distinta es el sentido social y comunicativo del gesto en cuanto interacción con otro: no es lo mismo emocionalmente hacerlo contra una pared que pasándole la pelota a un compañero.

Así es que, según la perspectiva socioconstructivista, deben plantearse actividades que le permitan al alumno percibir y reconstruir el sentido social que las motiva originalmente. A este proceso de reconstrucción lo llamamos, siguiendo a Lerner, hacer una sociogénesis didáctica del contenido implica que los contenidos y las situaciones deben recuperar en la estructura de la secuencia didáctica, la historia social del contenido.

Esto significa que, si, en tanto saberes culturales, los contenidos de la enseñanza fueron producidos en determinadas condiciones históricas en relación con una necesidad social (pasarle la pelota al otro como símbolo de la voluntad de jugar y compartir), la reconstrucción didáctica del contenido no solo debe recuperar su aspecto psicogenético (complejidad motriz, cognitiva)

sino también su sentido social original. Si el profesor Juan va a enseñar habilidades para pasar la pelota en fútbol ¿Qué elegirá como situación inicial?

¿Ejercicios individuales de pasar la pelota contra una pared...?

¿o Juegos de 2 vs. 2, a sumar 10 pases...?

¿Cuál de las dos situaciones recupera el sentido original de la invención humana “pasar la pelota con el pie”?

Como se sugiere, seleccionar la segunda situación, no implica únicamente otorgar prioridad a la cuestión táctica por razones de la estructura cognitiva (como argumentaría el modelo comprensivo clásico), en el sentido de que es por donde debe aprenderse, sino, que de lo que se trata, es de recuperar, el sentido social del gesto, es decir lo que el gesto porta en tanto significativo de comunicación humana.

Solamente a posteriori, puede tener sentido la primera situación, una vez que el alumno ha reconstruido (o recuperado) el sentido del pase, y comprende que su práctica aislada, puede mejorar la efectividad, a condición de no perder el nexo de sentido que conecta a la práctica aislada con la situación sociomotriz que la originó: comunicarse, compartir.

El proceso de andamiaje es negociado: el profesor mantiene la asimetría, pero el tipo de tareas y su dificultad surge de las interacciones cotidianas en la clase. Como dice Jiménez, (2003) la ayuda debe ser continua y dialéctica, permanentemente ajustada entre dos tensiones:

- la subjetividad (deseos, intereses, posibilidades de los alumnos)
- los requerimientos objetivos de los contenidos (el currículo)

De este modo, andamiar el proceso de aprendizaje de los alumnos, implica que el docente diseñe y ponga en marcha una serie de dispositivos encaminados a que el alumno construya y se apropie de los contenidos socialmente significativos para su cultura. Estas actividades de diseño y gestión curricular, implican que el docente sea capaz de construir unas secuencias didácticas en las cuales los contenidos a enseñar (conceptuales, procedimentales, y actitudinales) aparezcan presentados de tal modo que:

- se relacionen con saberes previos de los alumnos.
- que las actividades planteen situaciones de experiencia novedosa para el alumno
- que los alumnos comprendan su lógica (cuales son las relaciones entre las cosas que aprenden)
- que los alumnos comprendan y conozcan la finalidad de aprenderlos,
- que se complejicen progresivamente

En esas situaciones escolares concretas, normalmente prefiguradas en el curriculum escolar pero inciertas en tanto prácticas sociales, se realizan

... los procesos de negociación mediante los cuales profesores y alumnos construyen significados compartidos, organizan sus acciones mediante reglas y aprenden a vivir en un mundo escolar... (Remedi, 1993 a).

Como propuesta pedagógica, ese trabajo didáctico de mediación entre el sujeto y la cultura corporal, se reconoce orientado por una concepción de la educación nada nueva: favorecer, vía la reflexividad, la emancipación del hombre de su condición existencial, vía el ejercicio de su capacidad crítica, de su solidaridad, de su espíritu colectivo. En síntesis, facilitarle al hombre los medios para la lucha por una forma de vida más plenamente humana.

CAPITULO V

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

5.1. Antecedentes en la Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física

Los paradigmas dominantes en el estudio de la enseñanza de la Educación Física recorren un camino que comienza en la centración en estudios sobre la enseñanza efectiva, ligados a la concepción del proceso – producto, continúa con estudios centrados en el pensamiento del profesor y estudios sobre los procesos de mediación afectivo y cognitiva en los estudiantes, y concluye en los estudios de las dos últimas décadas, caracterizados por un enfoque más holístico, más ecológico, que considera más bien al objeto de estudio como un espacio de interacción singular y complejo que no puede reducirse a elementos aislados tales como el alumno, o el profesor, o la institución, etc.

Asimismo, los estudios se han aplicado fundamentalmente a dos ámbitos:

- Por un lado, estudios focalizados en los procesos de formación docente y profesional.
- Por otro, estudios focalizados en la enseñanza de la Educación Física en diversos espacios institucionales, fundamentalmente en la escuela inicial, primaria y secundaria.

Siguiendo el trabajo de Carreiro (2008), puede afirmarse que los estudios siguieron una ruta que va desde enfoques centrados en diseños de investigación de corte cuantitativo (con una epistemología positivista) hacia enfoques más cualitativos o mixtos, que se reconocen en una epistemología interpretativa.

Los estudios sobre la enseñanza efectiva

Estos estudios, característicos sobre todo de la década del 50 y 60, estuvieron fuertemente anclados en el paradigma positivista y sus productos metodológicos. Los estudios buscaban sobre todo medir el quantum de influencia que la conducta del profesor, las tareas propuestas, etc., tenían sobre la conducta de los alumnos, y en qué medida, las actividades educativas impactaban sobre el aprendizaje. De este modo, los estudios enfocaron el impacto de los procesos de instrucción, feedback, organizacionales, afectivo emocionales, que los docentes ponían en juego, para ponerlo en relación con los procesos de atención, aprendizaje motor, capacidad de resolución de tareas motrices nuevas, etc., visibles en la conducta de los alumnos.

De un modo general, los estudios siguieron un esquema experimental o cuasi experimental: tres o cuatro grupos de estudiantes eran sometidos a diferentes tipos de estímulos, mientras que un grupo de control servía como testigo, para después de una cantidad de sesiones, se pudiera medir el efecto de las intervenciones específicas a las que estuvo sometido cada grupo. La validez se establecía controlando sobre todo la selección previa de los estudiantes en la conformación de los grupos y la fiabilidad de las hipótesis estadísticas.

Si bien estos estudios, aportaron una gran cantidad de datos referidos a diversos aspectos de las interacciones en el aula, muchos de los cuales han sido recogidos en la literatura curricular posterior, la crítica epistemológica ha avanzado en el sentido de considerar que estos estudios han supuesto la existencia de relaciones bivariadas – lineales en fenómenos que difícilmente pueden explicarse por modelos lineales. Asimismo, estos modelos, claramente estaban basados en supuestos más bien asociacionistas, que parecen cumplirse sobre todo en las condiciones de pilotaje experimental, pero que presentan enormes dificultades en la generalización.

Los estudios centrados en el pensamiento del profesor

Estos estudios comenzaron centrándose en las características personales y en las competencias de los profesores, y estudiando la relación que había entre estos ítems y los procesos de percepción, organización del conocimiento, el tipo de conocimientos, la capacidad de planeamiento, etc.

En este contexto, los estudios comenzaron a producir material sobre las posibles interacciones, más bien dialécticas que lineales, relaciones entre el conocimiento de la disciplina de enseñanza, el conocimiento de los procesos didácticos, el conocimiento del currículum, por parte de los profesores. Los estudios procuraban comprender más que medir, como eran las relaciones entre los procesos cognitivos de los profesores y el impacto que generaban en los aprendizajes de los alumnos, en contextos de clase de Educación Física escolar (fundamentalmente) pero también en contextos no escolares.

Un apartado especial de esta orientación puede constituirlo los estudios centrados en las prácticas de los profesores, es decir en su competencia en la acción, y el modo en como ellos procuraban solucionar y enfrentar los problemas de la práctica.

En esta tradición, los métodos preferentes de investigación se relacionaron con la solicitud del recuerdo a partir de imágenes grabadas, el análisis de los diarios de clase, el análisis semántico, la elaboración de los mapas conceptuales, el cuestionario, la entrevista no estructurada o semiestructurada, el rol playing, el focus group.

En ese contexto, comenzaron a hacerse estudios sobre comparaciones entre profesores noveles y expertos, y comenzaron a describirse, con cierto aire

comportamental, las características de expertise, de perfil deseable, que debían integrar el comportamiento del profesor.

Los estudios centrados en los procesos cognitivos, emocionales y motrices de los alumnos y el efecto en los procesos mediacionales

Estos estudios abarcaron una gran variedad de tópicos, que van desde el interés en la descripción de la competencia motriz, la competencia motriz percibida, la autoeficacia, las relaciones entre autoconcepto general y habilidad motriz, la teoría de las orientaciones de meta de logro, la aplicación de la teoría de la atribución causal al estudio del comportamiento en clase, los sentimientos de satisfacción con la materia Educación Física, los sentimientos de satisfacción o repulsa hacia alguno de sus contenidos, tales como el deporte, las danzas, etc. , los efectos de programas de juego o de gimnasia en la adquisición de valores y actitudes, el impacto de diferentes programas en la adherencia presente y la adherencia futura a programas de actividades físicas y deportes, el efecto de los mismos en la integración y la socialización o bien la adquisición de habilidades académicas, tales como la escritura, o el cálculo.

Algunos de estos estudios promovieron el interés en el concepto de clima motivacional, y clima disposicional, orientado a la tarea o al ego, así como han dado lugar al uso de constructos heurísticos para intervenir en la clase, tales como el TARGET (Ames, 1992) que consiste en una serie de recomendaciones organizativas referidas al tipo de tareas a presentar, la forma de organizar los grupos en clase, el tipo de relación a proponer entre los alumnos y la evaluación, las formas en que se puede promover que los alumnos tomen decisiones , entre otros aspectos , verificándose la existencia de correlaciones entre los sentimientos de compromiso con el aprendizaje, tanto en ambientes escolares como deportivos no escolares.

Cuando los estudios estuvieron orientados a la verificación de estas relaciones, se utilizaron (en un paradigma cercano al PROCESO – PRODUCTO) técnicas cuantitativas con diseños cuasi experimentales, prevaleciendo el cuestionario y las escalas Lickert, o similares.

Cuando los estudios procuraron describir tanto las características de los estudiantes, como comprender la experiencia de los mismos como sujetos de las practicas motrices, los estudios prefirieron técnicas cualitativas como la entrevista, el focus group, el dibujo, la elección de tareas en una escala ordinal, la historia de vida, el relato narrativo.

5.2. Dos tendencias en la investigación actual en didáctica de la Educación Física

Si bien estos modelos convivieron en las últimas tres décadas del siglo XX, el paradigma proceso producto y su apego a las técnicas cuantitativas, fue perdiendo fuerza y cediendo lugar a programas más centrados en los procesos cognitivos y emocionales de profesores y alumnos, con prevalencia de estudios cualitativos.

Sin embargo, todos estos estudios hacían hincapié en una sola de las partes del complejo proceso de enseñar Educación Física. (reduccionismo).

El contexto epistemológico de la investigación en pedagogía y curriculum venia creando desde antes de la mitad del siglo condiciones para que los estudios fueran tornando hacia modelos más complejos.

Autores como Klafki (1958) o Young (1993), planteaban ya desde la década del 60, que el análisis didáctico no podía ser neutro: debía incluir una deliberación histórica, social y cultural acerca de la sustancia y el contexto de sentidos

donde ocurre la enseñanza, tendiente a develar el carácter histórico social de la construcción curricular.

Seria pertinente traer aquí la síntesis de alguno de los aportes más significativos:

Bernstein (1997): Los procesos de construcción están atravesados por el control social y la hegemonía cultural.

Apple (1986): El curriculum tiene carácter ideológico

Jackson (1990)). El curriculum silencia/oculta las practicas reales

Freire (1972): Reivindicación del curriculum construido en la praxis cotidiana dialógicamente a través de la investigación temática

Stenhouse (1991): Resignificar, investigar y comprender el curriculum.

De tal modo, que, entre las tendencias actuales en la investigación sobre la enseñanza, puede destacarse una importante diversidad teórica y metodológica, caracterizada por la existencia de discursos normativos, prescriptivos, interpretativos y descriptivos, cada uno de ellos relacionados con paradigmas de investigación diferentes.

Una importante dirección de la investigación actual se relaciona con la producción centrada en las condiciones epistemológicas de los estudios de tal modo de determinar los marcos interpretativos y culturales donde ocurre la enseñanza y por otro lado la prevalencia de los estudios centrados en las prácticas. En ese contexto fueron pioneros los estudios de Jackson (1990) Doyle (1985), Filloux (1996) y Ferry (2006), centrados en el estudio de los procesos de interacción cotidiana en el aula

En ese contexto epistemológico más general, en Educación Física en las últimas dos décadas prevalecen los estudios centrados en las interacciones complejas que ocurren en el contexto de clase, lo que se ha denominado de modo genérico, paradigma ecológico, que procura focalizarse en las interacciones entre alumnos y docentes, en su versión más dura, y una versión más sofisticada (que orienta nuestro trabajo) que estudia las condiciones de la interacción en el contexto de la relación ternaria ALUMNOS –SABER – ENSEÑANTES, proponiendo que la clase es un espacio de interacción compartido y negociado conjuntamente y que por lo tanto tiene un sesgo político institucional.

En estos estudios, que son próximos a las teorías del aprendizaje social, a los nichos de aprendizaje, al aprendizaje situado, y de un modo general representan en parte, el impacto de la obra de Vigotsky (1995) y de Brunner (1997) en las teorías del aprendizaje, se concibe a la actividad pedagógica como un producto de la dinámica social de la clase

La Educación Física, ha venido recibiendo creciente interés de la comunidad investigativa por el estudio de estos procesos. Es así que pueden destacarse, (Kirk, 2010) en el campo de la investigación en didáctica especial de la Educación Física, al menos dos grandes orientaciones¹³:

¹³ No quiero decir con esto, que no se investigue en el campo de las prácticas corporales en otras perspectivas. En Latinoamérica por ejemplo, los estudios centrados en la corporalidad, o en la motricidad, asumen diferentes fuentes tales como la obra de M. Foucault, Pierre Bourdieu, o Merleau Ponty, entre otros. De hecho, se ha criticado (sobre todo a la primera de estas orientaciones, de adolecer de propuestas didácticas, aunque destacando el mérito de la deconstrucción de las prácticas corporales, desocultando las relaciones de las prácticas con el poder institucionalizado. Asimismo, es creciente el interés en los estudios praxiológicos por un lado, y los estudios interesados en la significación de las prácticas motrices (como los de Manuel Sergio, Napoleón Murcia

La orientación MBP

Por un lado, esta tradición, que prevalece en lengua inglesa, referida a la construcción de modelos de intervención en los que destaca su estabilidad en cuanto a las secuencias didácticas, el tipo de tareas motrices, los saberes en juego, los formatos de evaluación de los aprendizajes, las técnicas que el profesor utiliza, etc.

Como programa de investigación, esta tradición enfatiza el estudio las relaciones currículo/conocimientos/pedagogía como característica clave. La sigla refiere a models-based-practice, concepto derivado del trabajo de Metzler (2005), sobre lo que él llama modelos de instrucción.

En est orientación, son las relaciones entre los componentes del acto didáctico, más que los componentes mismos, los objetos de atención para el estudio.

De un modo general estos modelos, cuando se aplican a propuestas de enseñanza, proponen el planteo de unas situaciones iniciales al alcance de todos los alumnos, la reflexión por parte del profesor acerca de los problemas, la propuesta de alternativas de solución o la búsqueda con los alumnos de las mismas y la vuelta a la situación inicial. Los profesores son visualizados como reflexivos, pero en el marco de cierta protocolización de la intervención. Esta tradición parece estar en la base del modelo Teaching Games Understanding,

Peña, Rubiela Arboleda, etc.), pero quiero decir que no consisten en estudios sobre el campo de la intervención didáctica. A pesar de que los mismos puedan producir (y lo hacen, mejor o peor) conocimiento útil para la enseñanza, son estudios de antropología filosófica, sociología del conocimiento, antropología cultural, etc. No estudios didácticos. Asimismo, en lengua española, hay muchos estudios centrados en la didáctica especial, que no se autorefieren en esas dos tradiciones explícitamente, pero , en un esfuerzo de abstracción, el lector puede ver, que terminan acercándose a una u otra en su concepción de los problemas enfocados y en los métodos de investigación.

referido a la enseñanza de los juegos deportivos (o modelo comprensivo), pero generalizable a otros contenidos de la ef., tales como el juego motor, la gimnasia, las danzas. El modelo del TARGET, (Ames, 1992) podría ser también un caso aplicativo de esta orientación. El enfoque MBP, como enfoque estratégico de la Educación Física, busca colocar en una misma línea currículo/conocimientos, estrategias de enseñanza y resultados de aprendizaje.

La orientación “didáctica”, o enfoque didáctico

Esta tradición, se relaciona con la propuesta francófona originada en la obra de I. Chevallard (1997)

Esta orientación se centra en los procesos de transposición entre los niveles del saber, que pueden ir desde saberes eruditos a saberes enseñados, y que, en el caso de la Educación Física, se han centrado en la clase de Educación Física escolar. En la medida que considera a la trasposición didáctica como un proceso institucional, institucionalizado e instituyente, estudia las relaciones entre los componentes nombrados en el contexto de la situación o *milleu*. (Escot, 2000)

La transposición se considera aquí, por un lado, un problema epistemológico y por otro un problema de interacción social. Estos dos mundos simbólicos producen un espacio de interacción compleja en el cual tienen lugar procesos ascendentes y descendentes de construcción de saberes.

Ambas tradiciones, sobre todo la última, enfatizan el estudio de la clase como un espacio de interacción creado conjuntamente, por lo cual procuran abandonar métodos y técnicas que dan cuenta únicamente de alguno de los polos de la interacción, sino más bien abordarlo como un sistema complejo de interacciones difíciles de prever.

En ambos casos, los estudios muestran una combinación entre técnicas cualitativas y cuantitativas en diseños mixtos, que revisten un carácter más dialéctico y complejo, y que incluye la perspectiva sistémica “ver de lejos- ver de cerca”, “ver partes – ver relaciones – ver todo”.

5.3. El conocimiento de los profesores: revisando la tendencia de los estudios

La preocupación por la calidad de la enseñanza, y en ese sentido, como sería la formación docente ideal, ha dado lugar a investigación científica que va desde el interés por la eficacia centrada en las destrezas del profesor en el paradigma proceso - producto, al interés por los procesos complejos que ocurren en la clase, y su urdimbre de intereses, poderes en juego, historias personales, estructura social, etc. Es decir, del paradigma positivista a un enfoque más cualitativo, capaz de dar cuenta de los procesos profundos. (Romero Cerezo, 2001)

El paradigma proceso - producto se caracterizó por un estudio detallado de las relaciones causales y correlacionales entre la conducta del profesor y las respuestas de los alumnos. En general los estudios procuraban estudiar comparativamente los comportamientos del profesor novel con los del profesor experto, en cuanto al manejo de las funciones de enseñanza tales como la instrucción, la capacidad para brindar feedback, el tipo de organización de la clase y de los grupos, la disposición emocional, afectividad, etc. , estudiando el tipo de comportamiento de los alumnos cuando eran expuestos a esos factores, en relación con factores en el alumno tales como tipo de participación en clase, disposición, atención, compromiso motor, tiempo de espera fuera de la tarea.

El paradigma proceso -producto, si bien provoco una gran cantidad de datos cuyo impacto en los procesos de enseñanza no fue suficientemente valorado, fue cediendo paso, quizá por su carácter restrictivo que surgía de pretender extrapolar a la clase real , resultados obtenidos en condiciones experimentales, trasponiendo métodos de investigación más propios de las ciencias naturales, excluyendo procesos internos y contextos donde ocurre la conducta docente , y de un modo general , exponiéndose a críticas por el lado de la validez externa.

La reacción contra el paradigma proceso - producto puso el acento en los procesos internos de profesores y alumnos, de tal modo que, a partir de la década del 70, se vuelven prolíficos los estudios con una orientación cognitiva, justamente centrada en procesos internos más que en relaciones conductuales causa - efecto. Como correspondía al cambio de paradigma que estaba transitando la psicología educacional, reciben inicialmente la influencia de la psicología cognitiva, y comienzan a centrarse en el procesamiento de la información.

En forma similar al resto del campo de estudios en psicología y educación, inicialmente, los estudios centrados en el procesamiento de la información significaron una transición entre los enfoques conductistas y los enfoques cognitivos propiamente dichos. En ellos la conducta fue reemplazada por los procesos computacionales. La perspectiva computacional estaba muy influida por la psicología experimental basada en el asociacionismo computacional, recreado por Tolman, y desarrollaba una serie de metáforas de la teoría de los sistemas, en nacimiento por aquel tiempo.: comprobador de hipótesis, solucionador de problemas, procesador de información, sujeto que toma decisiones, planificador. (Shavelson, 1976) (Clark y Singer, 1978).

Sobre todo , a partir de los 80, esta tendencia se movió hacia enfoques cognitivos propiamente dichos, centrados en los dichos procesos, pero ya no en

una perspectiva computacional, sino orientados a comprender el pensamiento, lo cual sin duda trajo aparejada más tarde una serie de problemas epistémicos y filosóficos, tales como los que plantean las teorías de la mente, las teorías sobre la conciencia, las teorías del dominio, las teorías sobre la inteligencia, las teorías implícitas, las teorías de la representación social, creencias, etc.

De un modo general, en los estudios orientados en esta perspectiva, se pretende estudiar en detalle la urdimbre de creencias y teorías que caracterizan al pensamiento del profesor, indagando por un lado cual es la estructura cognitiva de los profesores, y como tales teorías y creencias determinan las acciones del docente se dan en la clase. Inicialmente, el paradigma pretendía comprobar si el pensamiento del profesor era el responsable de dirigir la conducta del mismo en la clase, a pesar de que no es el único elemento en juego.

Sin embargo, otras investigaciones fueron modelando este paradigma moviéndolo hacia posiciones más ecológicas y holísticas que tendía a considerar la situación de enseñanza en su complejidad, más que un producto de relaciones causa -efecto o de asociación entre variables.

Por ejemplo, Clandinin y Conelly, (1989) argumentan que el conocimiento práctico personal del profesor ¹⁴ es tan complejo como la propia situación de enseñanza, y se compone de filosofías, creencias, ritmos personales, etc., siendo este un conocimiento tácito, poco articulado e idiosincrático.

¹⁴ y aquí encontramos ya un movimiento epistémico interesante para este trabajo, que va de la conceptualización de “conocimiento” a la de “conocimiento práctico”, conceptualización más próxima a la de “saber”, concepto este último que rebasa al anterior y que acerca esta perspectiva de origen más bien anglosajón a la perspectiva francófona.

En ese orden, Lowick (1988) argumenta que el profesor reduce la complejidad, apelando a conductas no racionales ni reflexivas, cuestión que debilita la noción clásica (un tanto positivista) de “conocimiento”. Esta afirmación de Lowick, conduce a revisar la relación funcional simple entre pensamiento y rutinas de la práctica y desde ya, comienza a delinear un concepto que supera al de conocimiento explícito, nuevamente, acercándose al de saber.

En la misma línea de análisis, un poco más tarde, el trabajo de Calderhead (1996) tipifica el conocimiento profesoral como organizado según una serie de principios, que surgen de las observaciones:

- 1-el conocimiento se organiza en estructuras o esquemas.
- 2-el conocimiento parece proceder de experiencias de ensayo y error
- 3-la estructura del conocimiento profesoral contiene conceptos prototípicos que facilita la identificación de situaciones típicas
- 4-los esquemas contienen o consisten en guiones que direccionan, a modo de rutinas las respuestas típicas en situaciones típicas
- 5-los profesores tienen habilidades para identificar hechos novedosos, que les permitan adaptar sus rutinas.
- 6-los esquemas contienen en diferente grado los diversos aspectos de la situación de enseñanza, (currículum, alumno, contexto, fines, etc.) interrelacionados entre sí.
- 7-los esquemas se desarrollan en un contexto de creencias generales acerca de la enseñanza y de lo social.

8-los esquemas contienen componentes afectivos que impiden el análisis racional del funcionamiento de la acción.

9 – los esquemas no siempre son comprensivos ni lógicamente coherentes, lo cual obliga a los profesores a reducir y simplificar mucho lo percibido.

10 – buena parte del conocimiento que guía la acción de los profesores es tácito e imposible de verbalizar. (El concepto de saber explica mejor esta proposición que el de conocimiento entonces)

Más tarde, Leinhardt (1988) se concentra en como el profesor utiliza estructuras pequeñas o rutinas y guiones para poder llevar adelante su tarea.

La variedad y riqueza de estos enfoques abren interrogantes muy útiles para este estudio:

- 1- ¿Cuáles son las estructuras globales mediante las cuales los profesores conceptualizan la materia?
- 2- ¿Tienen los profesores scripts o guiones para llevar adelante el curriculum?

Como respuesta, entre otros, Mumby estudia la estructura de los estudios sobre el pensamiento del profesor y sintetiza la cuestión, afirmando que las preguntas que más caracterizan los estudios son:

- a- ¿Cuáles son las unidades básicas para poder estudiar el pensamiento del profesor?
- b- ¿Cómo se validan los estudios sobre el pensamiento del profesor?
- c- ¿Cuáles son los propósitos e intereses que guían los estudios?

Más tarde, la perspectiva cognitiva dio origen a una línea de investigación muy fértil: la teoría de las teorías implícitas. El trabajo de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) logro sintetizar en idioma español, un método de investigación heurístico para comprender como piensan los profesores, y aplicarlo a la formación inicial de maestros de Educación Física, cuestión que puede verse en una larga lista de autores (Romero Cerezo, Linares, Rivera, Romero y Torres, entre otros.).

Paralelamente, en los estudios referidos a la gestión curricular, comienza a aparecer la idea que los procesos de cambio educativo implican que los profesores adoptan estrategias referidas a factores subjetivos y objetivos, según, por ejemplo, Tenti Fanfani (2008)

Los factores objetivos se relacionan con intencionalidades, posturas curriculares, estrategias metodológicas, prácticas de evaluación. En tanto los factores subjetivos se relacionan con las representaciones o teorías implícitas de los profesores, en una posición próxima al concepto de creencias. Los profesores atribuyen implícitamente significados que en cierto modo valoran sus prácticas, los contenidos etc. y estos se convierten en material de reproducción cultural. Así, el intercambio social que ocurre en el aula, está afectado por dichas valoraciones implícitas.

Las teorías implícitas

Las teorías implícitas son una síntesis de conocimiento y experiencia personal que conforman el denominado pensamiento práctico, noción que trabajó, por ejemplo, Elbaz (1983)

Las teorías implícitas son construcciones culturales que el profesorado adopta, en la fusión de lecturas, prácticas, e interacciones. Schön (1992) considera que sus efectos desencadenan nuevas experiencias y rutinas que se incorporan al

sistema cognitivo a través de la memoria y se actualizan ante las demandas, pueden referirse a experiencias directas, delegadas, de carácter teórico conceptual o prácticas, de orden material o simbólico y manifestarse tanto en climas colaborativo grupales, como individuales.

Los estudios sobre teorías implícitas pretenden explicitar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la forma en que los docentes median sobre el currículum, la interpretación que realizan y como estos procesos se reflejan en sus prácticas.

En ese afán, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), diferencian entre síntesis de conocimiento y síntesis de creencias.

Las síntesis de conocimientos son un sistema explícito, permite dar cuenta de un sistema teórico. Surgen ante demandas cognitivas y permiten a los sujetos discriminar sobre puntos de vista alternativos. En la síntesis de creencias implícitas, los sujetos actúan y resuelven demandas prácticas, las demandas tienen una orientación pragmática y generalmente expresan el punto de vista personal.

En esa línea de análisis es útil el aporte de Pozo (2003): diferencia entre acciones pragmáticas (representaciones implícitas y simbólicas que permiten actuar y predecir la acción) y acciones epistémicas, que permiten cambiar la relación del sujeto con el mundo a través de la reflexión, Los formatos representacionales varían según los contextos de uso. Por eso Pozo, habla de variabilidad cognitiva intrasujeto o intersujeto.

Los sujetos utilizan diferentes representaciones según sea la demanda del contexto. Una misma tarea presentada de modo distinto, o en momentos distintos es resuelta con representaciones diferentes. Castorina (2011) tomando distancia de las posturas subjetivistas, llamo a esta cuestión polifasia

cognitiva, postulando que la procedencia de las teorías, son más construcciones sociales interiorizadas que representaciones subjetivas, acercándose así a la concepción de representaciones sociales, característica de la antropología cultural de Moscovici

En ese marco, se ha planteado que cuando las personas se representan la realidad desde un único punto de vista, apelan a su estructura de creencias. Cuando son capaces de revisar sus creencias, contratándola con otras creencias, como este proceso suele ser necesariamente explícito, las personas adquieren conocimiento, pues necesariamente deben integrar, sintetizar, mediante el proceso dialéctico y dialógico, varios puntos de vista. Esta capacidad de integrar varios puntos de vista en la consideración de un fenómeno, cuando es capaz de explicitarse, merecería el nombre de conocimiento. Como ya vimos, el uso de esta palabra sugiere un desliz semántico en epistemología referido a las pretensiones de certeza, características del realismo-positivismo, pretensiones a las que se opondrían buena parte de los filósofos post kantianos, pos modernos, deconstruccionistas.

Para estos últimos, la palabra “saber” ofrecería menos problemas, dado que el concepto se enraíza en el dominio de una situación surgido de un conjunto complejo de representaciones explícitas y representaciones tácitas surgidas de la praxis, más que únicamente de la reflexión teórica, teniendo en cuenta, sobre todo, que las praxis humanas, siempre son respuestas inestables, diversas, idiosincráticas, en interacción con los problemas cambiantes de la situación y que son historizadas. Es decir, el saber es más una respuesta práctica a la situación actual, no un acercamiento a la esencia de la realidad.

En todo caso, parece verosímil, que las personas disponen de varias representaciones coexistentes acerca del mismo fenómeno, y que estas representaciones no forman un sistema coherente.

La variedad de escenarios socioculturales de actuación justifica la variabilidad cognitiva. Sin embargo, son los parámetros mentales del sujeto los que posibilitan la flexibilidad de aplicación. Y por otro la variabilidad tiene sus límites: en general personas que comparten un mismo escenario sociocultural han acuñado experiencias parecidas y representaciones similares.

Los estudios focalizados en el concepto de creencias

Desde hace tiempo, la palabra creencias ha sido utilizada en filosofía y recuperada por la psicología de siglo XX.

Una creencia es un estado de la mente en el que un individuo considera como verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa; cuando se objetiva, el contenido de la creencia presenta una proposición lógica, y puede expresarse mediante un enunciado lingüístico como afirmación.

Como mera actitud mental, que puede ser inconsciente, no es necesario que se formule lingüísticamente como pensamiento; pero como tal actúa en la vida psíquica y en el comportamiento del individuo orientando su inserción y conocimiento del mundo

El propio Kant, (1998) piensa que las creencias surgen del primado de la razón pura práctica en su articulación con la razón especulativa. Es una guía que me ofrece una idea, y constituye el impulso subjetivo, que ella ejerce sobre mis actos de razón, manteniéndome firme en la misma idea, aunque sea incapaz de justificarla con argumentos especulativos.

Para Nietzsche, (1998) sería difícil distinguir entre la actividad representacional y la afirmación de la voluntad en una misma idea, la voluntad y la afirmación están siempre presentes. La afirmación es la primera de las actividades intelectuales.

La creencia es un hecho disposicional adquirido que causa un conjunto coherente de respuestas, y está determinado por un objeto y una situación apprehendidos. Las creencias no se buscan en la conciencia del sujeto sino en las interacciones del sujeto con su mundo.

En Educación Física, interesa el estudio de las creencias de los profesores, pues en general estas son representaciones referidas a la enseñanza, al papel de la materia, a las concepciones sobre el cuerpo humano, al rol docente. La mayoría de ellas se aprenden por la experiencia cotidiana y en ese sentido, resulta difícil distinguir el concepto de creencias del de teorías implícitas o de representaciones. Asimismo, el concepto de creencias es próximo al de actitudes, en tanto estas son definidas como disposiciones hacia la acción.

El origen de las creencias puede ser tanto externo (interiorización de puntos de vista y explicaciones de los demás por necesidades de identificación) o internas (elaboraciones personales por contraste de puntos de vista)

La explicación causal de la existencia de creencias se atribuye a la necesidad de lograr un fin en términos más o menos racionales, buscando una causa interna que lo justifique, de tal modo de construir una imagen de sí mismo, relacionada con la necesidad de cierta consistencia teórica explícita, es decir, por mantener un quantum de coherencia frente a la realidad. A menudo, esta causa no puede disociarse de la insatisfacción con las explicaciones escuchadas en contraste con la evidencia frente al hecho en cuestión.

La fuerza de las creencias está arraigada en las experiencias personales, y constituye un factor de resistencia al cambio. En general, creencias y actitudes, muestran componentes afectivos y volitivos en el pensamiento del profesor.

En la distinción entre conocimiento y creencias, es común considerar al conocimiento como creencias de las que uno puede dar explicación. Pozo (2003) ha distinguido entre conocimiento explícito, y conocimiento implícito para referirse a esas diferencias.

En ese sentido el objetivo de la instrucción sería proveer de conocimiento explícito, o bien volver explícito lo implícito.

Siedentop (1999) considera que en Educación Física las creencias que interesa estudiar son las referidas a los contenidos que la materia debería enseñar, las metas hacia las que la materia se orienta, y las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como ejemplo, y de un modo general, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, los profesores se orientan a posturas conductistas o constructivistas, sin embargo, su sistema de creencias no es homogéneo, y normalmente en la acción práctica, ambas posturas se solapan en la determinación de una acción por parte del profesor. Puede que la explicación se relacione con que las teorías constructivistas sobre el aprendizaje estén bien desarrolladas mientras que las mismas en relación con la enseñanza no tanto, por lo cual los profesores no pueden concluir en una postura homogénea y consistente cuando se los inquiera sobre la enseñanza.

Otro factor de importancia, que retomaremos más adelante, es que la investigación muestra que los profesores tienden a confundir sus creencias con conocimiento, complicando los procesos de reflexión y discusión, siendo que las creencias se originan normalmente en experiencias no sometidas a

discusión. Una medida de la competencia profesional docente puede ser justamente la disposición para revisar las propias creencias, muchas veces cercanas al dogma, dado que, para autores como Abelson (1979):

- Los sistemas de creencias no son consensuales. Coexisten sistemas contradictorios.
- Los sistemas de creencias afirman o niegan la existencia de un hecho o idea.
- Son sistemas altamente evaluativos: las cosas son buenas o malas.
- Contienen alto grado de material episódico.
- Tienen diferentes grados de fuerza en la determinación de la conducta.
- No tienen límites claros y se mezclan con otros sistemas de creencias.

Calderhead (1996) relaciona las creencias con el conocimiento práctico, y lo distingue del conocimiento técnico formal, propiamente dicho.

Linhard (1998) lo llama conocimiento contextualizado, y al conocimiento formal, conocimiento descontextualizado.

Los enfoques mediacionales de la enseñanza

Si bien es complejo atribuir carácter fundacional a un hecho en la dinámica histórica, se podría afirmar que el estudio de Jackson, *La vida en las aulas*, (1990) constituye una bisagra en las investigaciones centradas en el pensamiento del profesor y su desliz hacia paradigmas más ecológicos y mediacionales.

Utilizando la etnografía como principal recurso, Jackson, estudio la vida cotidiana en una escuela, y propuso que tres cuestiones caracterizan el tránsito de un niño por el sistema escolar:

- La adquisición de paciencia para soportar una situación relativamente tediosa o monótona.
- La progresiva habilidad del niño para situarse frente al procesos de evaluación educativa, a menudo contradictorios, con dos clases de públicos expectantes, (profesor y compañeros), su carácter no explícito, y la habilidad para aprender cuales son los mecanismos para obtener el máximo de recompensas y el mínimo de castigos frente a dos públicos contrapuestos.
- La fuerte jerarquización de la vida escolar, y el poder de control centrado en el profesor.

Dado lo problemático del concepto de pensamiento, puesto que en él se entrelazan posturas filosóficas y epistemológicas tales como las teorías de la mente, de la conciencia, de la inteligencia, etc. ., en el marco general de la tendencia pragmatista angloparlante, los estudios más que centrarse en la conceptualización epistémica del concepto de pensamiento, se han dirigido sobre todo a la investigación aplicada, y han desarrollado en todo caso constructos teóricos que podrían dar cuenta de la práctica, tales como pensamiento global, analítico, convergente, divergente, imágenes mentales, representaciones, razonamientos, etc.

Podría en ese marco pragmático, entenderse por pensamiento a todos los tipos de productos de la actividad psíquica, entre ellos el imaginar y el pensar propiamente dicho. En el primero trabajamos con imágenes, en el segundo con

estructuras conceptuales. Los productos pueden ser, tecnológicos, conceptuales, artísticos, etc.

De este modo, pensar, en el marco investigativo educativo, supone la capacidad de formar y estructurar ideas, de razonar, de imaginar, con la función de interpretar los estímulos exteriores e interiores y la consiguiente atribución de significados o juicios. Como se advierte, la superposición con los estudios referidos a creencias, teorías implícitas, es evidente.

Tipología del pensamiento en los profesores

La investigación sobre el pensamiento y la toma de decisiones en los profesores, ha provocado una profusión de investigación en las últimas décadas. Entre muchos otros: Schulman et al (1987, 1989), Shavelson y Stern, (1981), Calderhead (1996), Putnam y Borko (2000), Leinhardt (1988).

En estos estudios ha sido objeto de preocupación el modo en que las condiciones contextuales, el conocimiento del curriculum, se relacionan con la conducta del profesor en clase, y con las conductas de sus alumnos.

Yinger (1985) observa la complejidad de la enseñanza y se pregunta como hace el profesor para proporcionar a sus alumnos la mayor cantidad de conocimiento posible. ¿Utiliza el profesor estructuras globales de pensamiento, y en ese caso cuáles son?

Los estudios se denominan genéricamente mediacionales, pues no se toma al par enseñanza – aprendizaje como relación causal, sino que entre ambos se instalan los procesos perceptivos, de pensamiento y desicionales de los actores.

En el estudio de los procesos mediacionales en el alumno, según Sacristán, hay tres tipos de orientaciones:

- La percepción de los alumnos acerca de las tareas escolares
- La implicación autónoma del alumno en las tareas
- Como organiza el alumno los conocimientos disponibles

Contreras (1990) añade una cuarta preocupación: ¿Como hace el alumno para captar, procesar y generar respuestas en diferentes contextos grupales y sociales, enfocando así el aspecto emocional y cognitivo de la enseñanza?

Shavelson y Stern, (1981), afirman que los profesores no solo actúan, sino que deciden cuando y cómo hacerlo. El profesor es un profesional que piensa, y decide las cuestiones de la enseñanza. El paradigma se centra en las decisiones y pensamiento del profesor, entendiendo que la conducta es determinada por su pensamiento. Distintos énfasis pueden encontrarse en este tipo de estudios: El profesor como planificador (Yinger, 1985), El profesor como procesador de información clínica (Schulman, 1986) Clark y Peterson, 1990), El profesor como sujeto que toma decisiones. (Shavelson, 1976), El profesor como investigador (Stenhouse, 1991).

Otros estudios, en general continuadores del estudio de Jackson, (1990) han abordado como el profesor decide en las fases preactiva, interactiva, y post activa. La obra de Muska Mosston, (1988) en Educación Física, y también la de Siedentop (1999) podría considerarse parte de esta tradición temática, aunque con enfoques metodológicos distintos

Contreras (1990) afirma que la investigación en torno a la enseñanza debería centrarse en tres tipos de cuestiones:

A – la descripción minuciosa de lo que ocurre en el aula.

B – el ejercicio analítico de las causas de lo que ocurre.

C- el análisis de los significados enraizados en las interacciones y las consecuencias de los mismos en la vida del aula. La complejidad de la situación estudiada obliga a adoptar una perspectiva teórica para el estudio.

De este modo, y en relación al último punto, habría que afirmar, como lo hace Carreiro (2008) que la investigación sobre el pensamiento del profesor, está muy atravesada por los conceptos teóricos utilizados, y que generalmente los investigadores relacionados provienen del campo del curriculum. Estaría bien recibido estudiar el tema bajo perspectivas sociológicas, antropológicas – culturales, de tal modo de poner en tensión los constructos teóricos con las posturas sociopolíticas, filosóficas y epistemologías de los investigadores, en el sentido que lo plantea Bourdieu, y la sociología crítica en general, al referirse a la vigilancia epistemológica y a las condiciones de justificación científica.

En síntesis, la investigación sobre el pensamiento del profesor es compleja pues en ella confluyen intereses, políticos, conceptuales, metodológicos, ontológicos, Dada la complejidad de sintetizar en una serie de normas o principios los resultados de la investigación, indefectiblemente atravesados por la red de intereses, visiones, metodologías, utilizadas, será conveniente dice, Schön, (1992), construir una epistemología de la práctica, centrándose en las acciones que lleva a cabo el profesor en el acto de enseñar, y de este modo determinar qué construcción del conocimiento en la acción tienen los profesionales. Este concepto es similar al que desarrollamos antes, cuando vinculamos el análisis epistemológico a las necesidades que surgen de la praxis de una disciplina.

Justamente, esta necesidad de los estudios de especificar los conceptos teóricos en función de las necesidades de la práctica reclamada por Schön, ha creado las condiciones para el surgimiento de los enfoques más mediacionales:

es la construcción práctica del profesor acerca del curriculum el objeto de preocupación de la investigación.

En ese marco, surgió el paradigma mediacional denominado genéricamente conocimiento del profesor, que ha procurado estudiar tanto el conocimiento del que disponen los profesores como la manera en que este es adquirido. (que podríamos considerar como el objeto central de este trabajo, y que hemos denominado más arriba nivel focal)

5.4. El conocimiento básico para la enseñanza.

Uno de los programas de investigación que hace un significativo aporte a la comprensión en los estudios centrados en el pensamiento del profesor con orientación mediacional, es el denominado *Desarrollo del conocimiento en la enseñanza*, auspiciado por la Universidad de Stanford, y dirigido por Lee Schulman.¹⁵

En 1985 Lee S. Schulman como parte de su discurso presidencial de la AERA (American Educational Research Association), planteó la necesidad de indagar en el paradigma perdido de la investigación educativa: El desarrollo del conocimiento del docente en la enseñanza. (Schulman, 1986)

Lo denomina *el programa perdido* por la ausencia en educación de investigaciones orientadas en dilucidar las formas de comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los profesores y profesoras. Esta propuesta de Schulman, orientó los estudios en el ámbito anglosajón,

¹⁵ Una revisión reciente (Fernandez, y Fernandez de Goes, 2014) revelo la existencia de 3329 trabajos de investigación, sobre el tema. La mayoría de los trabajos presenta un carácter empírico y se publican en forma de artículos científicos (85%). Predominan los trabajos en el área de Ciencias de la Naturaleza y en la de las Matemáticas (56%), aunque los del área de Humanidades alcanzan el 27.9% y los de Tecnología 13.1%.

desplazando la atención de los estudios desde el comportamiento del docente hacia la relación entre la serie de creencias y teorías que orientan el pensamiento y las decisiones docentes

Desde 1987, Schulman entiende que el elemento definitorio de la condición docente es la existencia de un *basic knowledge*, conocimiento básico, que caracterizaría el ejercicio de la profesión docente, y que distinguiría a dicho ejercicio, del ejercicio de otros profesionales que, sin ser enseñantes, sin embargo, tienen saberes disciplinares compartidos como puede ser el dominio de la física, la química, la sociología, la gimnasia, los deportes, etc. (Schulman, 1987)

De este modo propone un *modelo de razonamiento y acción pedagógica* que provee de un conjunto de categorías y procesos con las que analizar la enseñanza de los profesores, en sus dos componentes:

- procesual
- y lógico o sustantivo.

El conocimiento procesual es el estudio de las fases o ciclos en el razonamiento y la acción didáctica;

El conocimiento sustantivo, está compuesto (inicialmente) por siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza¹⁶:

- El conocimiento de la materia,

¹⁶ Actualmente, bajo el enfoque de la complejidad, se reconoce el carácter de hibridación que tienen los diferentes componentes del Conocimiento didáctico en tanto sistema complejo. (Mora Penagos y Parga Lozano, 2014)

- El conocimiento pedagógico general,
- El conocimiento de la relación entre materia y curriculum,
- El conocimiento de las relaciones entre la materia y los alumnos, esto es, de los problemas de los alumnos con el saber a adquirir,
- El conocimiento de los contextos educativos,
- El conocimiento de las relaciones entre la materia y los fines y valores educativos, y
- El conocimiento didáctico del contenido. Este último (“pedagogical content knowledge”) traducido, por sugerencia de Marcelo (1993), por conocimiento didáctico del contenido) es

...una especie de amalgama de contenido y didáctica... (Schulman, 1987)

Dado que el modelo de Schulman, pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo *enseñable*, es clave en este proceso, comprender como es que los profesores trasponen el conocimiento de la materia a un conocimiento enseñable.¹⁷

¹⁷ Esta preocupación sitúa los estudios de Schulman, en una dirección muy próxima (en tanto preocupación, no en tanto enfoque) a los estudios de Chevallard. Este autor, cuya obra origina junto a Brousseau, la tradición didactique, señala que la trasposición es la operación de transformación del saber erudito en saber enseñable, y no circunscribe dicha operación a un proceso preponderantemente individual ni cognitivo, sino que sostiene que consiste en un proceso complejo en el que se entrelazan cuestiones emocionales, cognitivas, culturales, como institucionales. La proximidad de estas dos tradiciones puede seguirse de un estudio actual muy amplio (Garritz, A., Daza Rosales, F., Lorenzo, M. Et al, 2014)

Si es indispensable para enseñar el dominio del saber puesto en juego, (el conocimiento de la materia) éste no genera por sí mismo ideas de cómo presentar un contenido particular a alumnos específicos, por lo que se requiere un conocimiento didáctico del contenido, propio del buen hacer docente.

El conocimiento didáctico del contenido es el conjunto o repertorio de construcciones pedagógicas, resultado de la sabiduría de la práctica docente, normalmente con una estructura narrativa, referidas a tópicos específicos. De este modo no sería ni una subcategoría del conocimiento de la materia (conocimiento de la materia para la enseñanza) ni una forma genérica de conocimiento, sino una colección de “*construcciones didácticas*”, específicas para cada tópico, que puede ser examinada en los diversos componentes que la configuran (conocimiento curricular, del contenido, creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, conocimientos y creencias didácticas, conocimientos del contexto y recursos, metas y objetivos).

El conocimiento didáctico del contenido, incluye

...las más poderosas formas de representación [...], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros [...],

además, la comprensión de qué hace un aprendizaje de tópico específico fácil o difícil. (Schulman, 1987)

El CDC, representa

...la amalgama del contenido y la pedagogía, de una comprensión de cómo temas particulares, problemas o situaciones son organizadas, representadas, adaptadas (...) para la enseñanza... (Schulman, 1987,)

Para Schulman, poder enseñar eficazmente un contenido depende de

...el conocimiento profundo, flexible y cualificado del contenido disciplinar, pero, además, en la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento... (Schulman, 1987)

Como ya hemos visto, el conocimiento didáctico del contenido ha sido interpretado y discutido de diversas maneras a partir de la obra de Schulman (1986) Este autor focalizo en primer lugar el concepto para referirse a la comprensión que los estudiantes tienen de la materia y la necesidad de comprender los problemas que los estudiantes tienen al representarse la materia. Actualmente, se postula que

“ el CDC implica un modelo extremadamente útil de razonamiento y acción pedagógica, que es poderoso para: a) La formación de nuevos profesores; b) El estudio de las prácticas educativas para llegar a conocer un sistema complejo, multidimensional y dinámico: la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (naturales, sociales y humanas) c) Conocer cómo los profesores excelentes transforman sus contenidos pedagógicamente, y así plantear qué es la buena enseñanza.” (P.C. Summit, National Science Foundations ,2012)

En ese orden, Schulman, Insistió en que un conocimiento profundo, flexible, de la materia constituía un elemento fundamental en la construcción de la habilidad para enseñar, siempre y cuando los docentes puedan considerar los puntos de vista de los estudiantes al abordar la materia. De este modo, las metáforas y representaciones didácticas que los docentes hacen, dependen en

su eficacia, del dominio de la materia, del tipo de contenido a enseñar, y del conocimiento que tiene el docente de los problemas de los aprendices.

Estos saberes del docente, afirman Gess-Newsome y Lederman (1999) le permiten poner en relación como es que la materia impactara en la vida de los estudiantes, construyendo metáforas y mediaciones que vuelvan más interesante la materia.

Varios estudios han demostrado las relaciones entre el dominio disciplinar de una materia y el conocimiento de los problemas de los estudiantes para aprenderla. (Gess-Newsome y Lederman, 1999)

De acuerdo a Schulman (1987) son las interacciones reflexivas del docente al combinar sus conocimientos pedagógicos generales con el dominio de la materia, a la luz del contexto de actuación, y en función de metas y valores, los que determinan el conocimiento didáctico del contenido en una disciplina.

Schulman (1987) enfatizó que la docencia empieza desde que el docente planea intencionalmente su intervención en función de la intencionalidad educativa que lo anima

Los estudios de Schulman plantearon la idea novedosa, de que un docente puede transformar la comprensión que tiene de la materia a enseñar, sus habilidades de enseñanza, su capacidad imaginativa, cuyo conocimiento de metas y valores, en acciones encaminadas a que los alumnos aprendan. La clave de los estudios debería ser comprender como es que este proceso se desarrolla.

La sugerencia de Schulman es que, en el acto de enseñar, las creencias y teorías se contrastan con las condiciones contextuales, y es en ese marco que aparecen nuevas representaciones y acciones.

El modelo de desarrollo del CDC, implica que el docente constantemente modela y remodela su conocimiento del contenido. Son las interacciones sociales que surgen del contexto donde actúa las que operan como atractores promoviendo y exigiendo adaptaciones en el pensamiento del docente capaces de ser consistentes con la realidad. En ese sentido el programa de Schulman (1986 a) nuevamente se acerca al programa de Chevallard.

Recordemos, que este último, considera a la trasposición didáctica como un problema epistemológico, pero también de interacción: el saber se reconstruye en las interacciones.

El desarrollo de la investigación en el programa de Schulman, lleva a Grossman (1995) una de las investigadoras del mismo equipo de Stanford, por un lado, a explorar más en profundidad el papel del dominio disciplinar en relación con la adquisición del CDC, y por otro a incluir en los elementos del conocimiento base, al conocimiento curricular y al conocimiento del contexto de la enseñanza.

Schulman (1998) estableció siete categorías de conocimiento en los profesores, concepción que, con modificaciones, se ha mantenido en los trabajos de Grossman sosteniendo la existencia de una categoría de conocimiento especial de la docencia apoyando las reivindicaciones de profesionalización de la misma, iluminando el confuso terreno de cuál es el saber necesario para enseñar.

Carter (1990) en cambio, reconstruye el concepto de CDC, incluyendo en el mismo al conocimiento de los alumnos y sus motivaciones, los tópicos que más les interesa aprender, los problemas que enfrentan, es decir incluye en el CDC,

al conocimiento del alumno, planteado por Schulman, como otra categoría. Asimismo, para Carter, el conocimiento didáctico del contenido, (CDC) incluye también el conocimiento de la materia, además del cómo se enseña la materia.

Carter señala como útil la distinción entre conocimiento práctico, (más personal e idiosincrático) y conocimiento didáctico del contenido, más formal y construido sobre las demandas de la profesión de enseñar.

Calderhead (1996), Leinhardt (1988), han planteado que los profesores tienen un tipo de conocimiento práctico o artesanal que los caracteriza, y que generalmente se adquiere en contacto con los profesores expertos y con la propia experiencia personal como alumno o como enseñante de la materia.

Es interesante el aporte de Moral Santantella (1998) que incluye entre los aspectos del conocimiento profesoral, junto a las categorías ya trabajadas por Schulman, al Conocimiento meta-cognitivo de control de sí mismo y de las propias ideas. Asimismo, distingue entre conocimiento conceptual y conocimiento procedimental de la materia.

En esa línea, Putnam y Borko (2000) señalan una asociación fuerte entre grado de comprensión y dominio de la materia y la relevancia que otorgan los profesores a los aspectos conceptuales, la indagación y la resolución de problemas. A medida que los profesores dominan menos una materia, se centran más en aspectos procedimentales, en hechos aislados.

A partir de considerar el caso de entrenadores o profesores que preparan alumnos para las destrezas deportivas como la gimnasia sin conocer prácticamente el contenido, Tinning ha sugerido que en Educación Física el interés ha de estar en la estructura de la materia, como se trasmite y la relación entre lo que se pretende enseñar y el tipo de actividades, más que en el dominio práctico de los contenidos.

El conocimiento de la materia, de los aspectos sustantivos y sintácticos (Grossman, 1995) siguiendo a Schwab, sin duda es de una enorme influencia, en los procesos de especificación curricular por parte de los profesores.

En el ámbito de la Educación Física, la investigación de Bain (1990) señala, por ejemplo, que el énfasis de los programas de estudio esta puesto en los aspectos biológicos, y biomecánicos del movimiento más que en los estudios socio culturales de la implicancia del movimiento y el juego, por ejemplo.

A partir de la obra de Chevallard (1997) cuyo trabajo, como ya adelantamos, dio lugar a la tradición de investigación en didáctica denominada "Didactique", la labor de la didáctica se visualiza, como el trabajo de transformación de un saber disciplinar, erudito o experto, en un saber enseñable, reconociendo en este proceso, como hemos dicho, elementos que son del orden subjetivo y elementos del orden institucional, acercándose aquí a las posiciones de la cognición distribuida.

Se involucra en esta concepción necesariamente, por un lado, las peculiaridades culturales de la disciplina, o lógica disciplinar, y por otra las peculiaridades de la cultura escolar, y las peculiaridades del grupo de alumnos, entendidas respectivamente, como lógica de la enseñanza y lógica del aprendizaje.

En ese sentido, estudiar el proceso de transposición didáctica, implica estudiar las interacciones entre docentes y alumnos, siguiendo el hilo de la relación con el saber. (Escot, 2000)

Aprender una disciplina o aprender a enseñarla

La investigación en el marco del paradigma proceso - producto, pretendía poner en relación el quantum de conocimiento sobre la materia disponible en

los profesores con los aprendizajes de los alumnos, tomando como medida, por ejemplo, el rendimiento del profesor en un test, o la cantidad de clases que el profesor tomo en esa materia. Los estudios demostraban escasa relación entre el conocimiento disponible en el profesor en términos estadísticos y el rendimiento de los alumnos.

Grossman (2005) atribuye el hecho a que no hay relación entre lo que los profesores saben cómo dominio y lo que los estudiantes aprenden. Bege, (citado por Grossman,2005) propone que los profesores necesitan saber cierta cantidad de materia, y que una competencia que vaya mas allá de un umbral razonable, es innecesaria o no tiene mucha importancia.

Bege, encontró que eran algunos aspectos del conocimiento de la materia los que se relacionaban más con el rendimiento de los alumnos, por ejemplo, la comprensión de tipo conceptual en matemáticas tenia mas relaciones con el rendimiento que la habilidad para el cálculo en los profesores. En todo caso, puede afirmarse que la relación entre conocimiento profesoral y rendimiento del alumnado no es lineal.

En general los estudios promovían la idea de que los profesores entretujan, lo que saben de la materia, con lo que saben acerca de los problemas de los alumnos en relación con la materia y con el contexto de la enseñanza, para producir lo que Cardelhead y Miller (citados por Grossman, 2005), llaman *...conocimiento de acción pertinente...*

Esto comprende las estrategias de acción que los profesores imaginan para poder hacer avanzar en la comprensión de la materia a alumnos concretos en condiciones contextuales concretas.

Dicho de otro modo, no se visualiza a la enseñanza como un proceso dirigido a alumnos universales, sino idiosincráticos.

Otros aportes y constructos muy interesantes surgen de autores como Feiman-Nemser y Buchmann (1988) quienes sostienen el concepto de pensamiento didáctico. Este integra el conocimiento de sí mismo por parte del profesor, el conocimiento de los alumnos y el conocimiento de la materia.

En ese orden, Mc Ewan y Bull (1991) sugieren el concepto de interpretaciones didácticas, que emergen de la interacción entre el conocimiento de las creencias de los estudiantes en relación con la materia, siguiendo de algún modo a Dewey (1975) en el sentido de que la transposición didáctica es la adaptación psicológica de la materia a los estudiantes.

En una línea próxima a la de Litwin (1997), que profundizaremos mas adelante, la perspectiva de Leinhardt y Smith (1985) afirman que el conocimiento del profesor es de naturaleza multidimensional, que integra la propia comprensión conceptual del profesor, su habilidad procedimental para aplicar esos conocimientos, y una comprensión didáctica de como presentarlos.

En ese sentido los autores han señalado que el profesor experto tiene una estructuración más jerárquica, más refinada y más profunda acerca de la materia.

En el proyecto Desarrollo del conocimiento en una profesión dirigido por Schulman en la universidad de Stanford, se investigó el papel del conocimiento de la materia en la formación de profesores noveles para el colegio secundario, estableciendo que el conocimiento de la materia afectaba a la vez al contenido y al proceso de la instrucción de los nuevos profesores, influyendo en lo que los formadores de formadores enseñaban y en como lo enseñaban.

El estudio demostró como las perspectivas disciplinarias o biográficas formatean las decisiones curriculares y didácticas y como un conocimiento sustancial de la materia permite poner los saberes en contexto y poder improvisar y adaptar estrategias, mantener cierta unidad de sentido, fortalecer la autoestima de los estudiantes, etc.

En esta línea de argumentación a favor de un conocimiento acabado de la materia, Grossman (2005) habló de conocimiento sustancial de la materia. Este tipo de adjetivación requiere de algunas cualidades:

- el conocimiento de la materia ha de ser profundo, no superficial.
- Debe estar integrado a una organización jerárquica intramateria e intermateria
- El conocimiento sustancial implica ya cierta adaptación del conocimiento per se al conocimiento en contexto de enseñanza.
- El conocimiento inicial de la materia se enriquece cuando es expuesto al curriculum, al contexto, y a los estudiantes.

En ese marco, Grossman, plantea el concepto de conocimiento de la materia necesario para la enseñanza. Este incluye cuatro dimensiones¹⁸:

- el conocimiento de la materia, el conocimiento per se.
- el conocimiento sustantivo

¹⁸ Que hemos detallado en el capítulo III.

- el conocimiento sintáctico
- las creencias acerca de la materia

La investigación de Grossman (2005) se basa en la investigación emergente sobre el conocimiento base que subyace a la enseñanza (Schulman 1986, 1987). Grossman sostiene que los profesores poseen un conocimiento particular sobre la materia que enseñan, que se diferencia o complementa al conocimiento de la materia y al conocimiento didáctico general.

Esta forma particular de conocimiento de la materia involucra el conocimiento de los materiales curriculares, el conocimiento del curriculum en un ámbito o contexto particular. El conocimiento de los problemas de los estudiantes en la materia, el conocimiento de estrategias instructivas, y diversas representaciones o modelos de enseñanza para cada tópico que la materia incluye.

En ese marco, Grossman (1990) replantea el concepto de conocimiento didáctico del contenido, sugiriendo que está conformado por los siguientes aspectos:

Conocimiento pedagógico general: referido a las técnicas de enseñanza, los procesos de gestión y organización de la enseñanza, didáctica general, métodos de enseñanza, teorías del aprendizaje.

Conocimiento del contenido de la materia.

Conocimiento del contexto: las características socioculturales del contexto y conocimiento acerca de los alumnos

Conocimiento didáctico del contenido: los futuros docentes adaptan, reordenan, reconstruyen y simplifican el conocimiento del contenido. Para esta autora, las fuentes del conocimiento de los docentes hay que buscarlo sobre todo en el conocimiento de la materia, combinación de formas de aprendizaje personal a través de la observación y aprendizaje en las didácticas específicas. Como habíamos sugerido mas arriba, el conocimiento de la materia, de los aspectos sustantivos y sintácticos, sin duda es de una enorme influencia, en los procesos de construcción del conocimiento didáctico, razón por la cual, un conocimiento débil o sesgado de la materia, desemboca en malos entendidos en los procesos de interacción en la enseñanza. Por ejemplo, Housner y French, (1994) señalan que la investigación en ciencias del deporte está centrada en los procesos biomotores que intervienen en la motricidad, mientras que, en el ámbito de la pedagogía del deporte, (como es de esperarse) el interés esta puesto sobre los procesos de transmisión. Nótese que, en ninguno de los dos casos, los estudios se focalizan o integran al significado que tiene la corporalidad y la motricidad en la cultura o el papel de las prácticas motrices en relación con el desarrollo humano

El estudio de Shemp (1993), clásico en el ámbito de la Educación Física, enfatiza que discutir cual es el conocimiento de la materia en Educación Física, supone primero discutir la legitimación discursiva de la asignatura en relación con el tipo de interés, que, siguiendo a Habermas (1998) (ver pág. 162) predomina en las diferentes corrientes y perspectivas que hemos trabajado antes. De este modo, la Educación Física y deportiva, donde predomina el interés técnico, afirmara que conocer la materia es conocer las técnicas y las tácticas deportivas. En tanto las corrientes expresivas y psicomotrices, dirán que conocer la materia es conocer el propio cuerpo y sus recursos. Entre tanto, la orientación sociocrítica dirá que conocer la materia es por un lado asumir la propia identidad corporal, situar las prácticas típicas de su cultura y poder

desocultar las relaciones entre las prácticas y el poder circulante. Esta perspectiva, que ya hemos delineado más arriba, al referirnos a los modelos didácticos, puede seguirse en inglés de Kirk (1990) y en español, Sicilia Camacho y Fernández Balboa (2002), entre varias obras.

Finalizando este apartado, el estudio ha considerado oportuno traer a esta presentación los aportes de Litwin. En Argentina, Litwin (1997) habla de configuraciones didácticas para referirse a un concepto muy fecundo: explica el proceso mediante el cual los docentes estructuran el campo de la acción práctica, integrando sus conocimientos sobre la disciplina, su lectura del contexto, los mandatos curriculares, y los elementos de la propia biografía personal.

Dice Litwin que

.... la configuración didáctica da muestras del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales...

En este contexto utiliza también, coincidiendo con Schön (1992) el concepto de buenas prácticas.

Se refiere por buenas prácticas a aquellas clases o procesos de enseñanza en las que las representaciones epistemológicas del docente evitan la aparición de malos entendidos en el aprendizaje de la materia. Estas representaciones promueven que el docente seleccione contenidos, los reorganice, planifique secuencias, considere diferentes estrategias, incluya la evaluación formativa y al mismo tiempo tenga actitudes flexibles para atender lo imprevisto, provocar

un ambiente natural en la enseñanza para favorecer el proceso de comprensión.

Para Lou, Abrami, y D'Apollonia (2001), las características de una buena práctica necesariamente incluyen la capacidad para estimular a los estudiantes en relación con la materia, cualidad que supone

- Entusiasmo
- Conocimiento de la materia
- Amplitud del conocimiento
- Preparación y organización del curso
- Claridad
- Habilidades de comunicación
- Claridad en los objetivos del curso
- Relevancia y utilidad de los materiales
- Relevancia y utilidad de los materiales complementarios
- Manejo del grupo dentro del salón de clase
- Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones
- Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual
- Preocupación y respeto por los estudiantes
- Disponibilidad y ayuda

Como recuerda Schön (1992),

...Hay que describir lo que caracteriza a las prácticas cuando las cosas funcionan bien, cuáles son las prácticas que son dignas de que se las tenga como modelo", para mejorar la enseñanza...

Las configuraciones didácticas del docente, representan no solo el dominio que el docente tiene de una materia o contenido disciplinar, ni el modo en el que dispone de repertorios de técnicas o situaciones de enseñanza, sino que sobre todo materializan en la acción del docente los modos que tiene de focalizar el contenido disciplinar para favorecer la comprensión de los aspectos nucleares de la materia. (Litwin, 1997)

Asimismo, el enfoque de las configuraciones didácticas, supone una reconceptualización del concepto de conocimiento. En los estudios sobre el pensamiento del profesor, como ya lo hemos visto en la discusión de más arriba acerca del par saber-conocimiento, de modo general predomina un enfoque cognitivista centrado en el sujeto, que imagina al dominio del conocimiento como una construcción individual y la capacidad (competencia) de administrar y gestionar esa posesión. Nuevas investigaciones en el ámbito de la inteligencia, tales como la teoría del aprendizaje social, de la cognición situada, de la cognición distribuida, vienen a reafirmar la naturaleza social y cultural, situada y distribuida del conocimiento. Entonces conocer no es una posesión, sino más bien una interacción con variedad de formatos culturales, que nos llevan a una nueva concepción de la mente cognoscente: esta ya no está *en* las personas sino *entre* las personas.

De una concepción del conocimiento del contenido centrada en la posesión técnica de formas de actuar, se pasa, a una concepción que incluye un entramado de valores, actitudes, habilidades procedimentales de comunicación, capacidad de construcción colectiva, y...conocimientos relativos, historizados y generativos: objetos de saber en construcción, más que objetos contruidos. Es que, en este punto, las cosas han cambiado. Esta forma de conocimiento se ajusta más a la concepción del saber.

En el enfoque del conocimiento (o mejor dicho, del saber) docente como configuración didáctica, las explicaciones del acto de enseñar asumen una

pretensión total e integradora, pero al mismo tiempo parcial e incompleta, dado su carácter dinámico, flexible, idiosincrático.

En este punto, es posible relacionar la teoría de las configuraciones didácticas, considerando a las perspectivas de enseñanza del deporte vistas más arriba como formas prácticas de expresión de dichas configuraciones, siendo posibles analizarlas en la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa, en relación con el punto en particular desarrollado por Habermas en conocimiento e interés que hemos comentado antes.

Así, y con un propósito didáctico, hemos intentado poner en relación las diferentes tradiciones de enseñanza del deporte con los tipos de interés descritos por J. Habermas, (1998) al estudiar las prácticas científicas. Como se sabe, este autor, propuso que la actividad científica humana, está orientada epistemológicamente por diversos tipos de interés, de tal modo, que es ese tipo de interés el que opera prefigurando el tipo de conocimiento que se investiga y se obtiene. Aplicando el modelo de Habermas, a la teoría curricular y particularmente a la enseñanza de los juegos deportivos, resultaría el cuadro que sigue:



Cuadro 2: Orientaciones de la teoría curricular y modelos de enseñanza de los juegos deportivos

De este modo, el modelo tradicional de la enseñanza del deporte, (o perspectiva vertical) , es una postura de enseñanza orientada por un interés de tipo técnico - biomecánico, cuyos discursos tienden a explicar los procesos de aprendizaje y enseñanza de la motricidad como si se trataran de procesos regulados únicamente por leyes de las ciencias naturales (fisiología, biomecánica, psicología conductual), y que, en el marco de dichas explicaciones, plantea los objetivos que orientan las intervenciones docentes.

Mientras tanto, sobre todo la perspectiva comprensiva clásica en la enseñanza del deporte, se orienta a comprender el mundo de la vida del alumno, las representaciones cognitivas que exige el aprendizaje del deporte y su proyección motriz, de tal modo que los alumnos adquieran las habilidades en el contexto de la elaboración de dichas representaciones.

Estas perspectivas ponen el acento en presentar a los alumnos las situaciones motrices apropiadas para facilitar dicha comprensión y dichas respuestas motrices.

Específicamente, la perspectiva comprensiva-reconstructivista, que informa este estudio, pone en primer lugar la necesidad de que los alumnos comprendan las situaciones motrices en las que están involucrados , pero procura que los alumnos puedan pasar de la comprensión de las interacciones típicas de las situaciones motrices deportivas, a la comprensión del mundo de la vida, es decir, pasar de la comprensión de las relaciones existentes en las interacciones ludomotrices a las interacciones sociales generales, de las cuales siempre forman parte.

De este modo se espera que los jóvenes no solo comprendan las situaciones motrices típicas del juego deportivo, sino también, que adquieran herramientas para comprender y transformar la realidad que los circunda, desarrollando a través de la práctica de los juegos y el deporte, capacidades para protagonizar el mundo social.

Así, la perspectiva comprensiva reconstructivista, se orienta a una forma de intervención en la que el alumno, investigue la propia práctica, los propios procesos de aprendizaje, las interacciones típicas de los grupos de referencia y aprenda a actuar sobre las mismas.

Esa forma de intervención, pone en juego una serie de cuestiones problemáticas que atraviesan la práctica de enseñar y aprender deportes, cuestiones que no pretenden abarcar todos los aspectos de la práctica, pero que se me aparecen como dignas de relevancia a la hora de repensar la enseñanza de los juegos deportivos y los deportes.

Estas cuestiones, incitan a este estudio a considerar la construcción de un enfoque de investigación que permita volver a formular la agenda de la investigación didáctica clásica, todavía teñida de paradigma proceso –producto y de mentalismo. Ese enfoque investigativo que procuramos construir, retoma

las propuestas de Schulman y su programa (1986, 1987), las herramientas desarrolladas por *la didactique* originada en Chevallard (1997) y los aportes de Litwin (1997), que sitúan la investigación en un plano capaz de integrar la visión dialéctica de las relaciones entre teoría de la educación y prácticas de enseñanza con los enfoques sociocognitivos del aprendizaje.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPITULO VI

**LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: EL CASO DEL
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DE
BUENOS AIRES “DR. ENRIQUE ROMERO BREST”**

6.1. Operacionalizando las variables bajo estudio

En esta dimensión empírica del análisis, el estudio procura describir con la mayor precisión que ha sido posible, a la institución – caso, en la que se ha desarrollado el estudio, investigando el estado de dos variables: la gestión curricular y la gestión pedagógica, elaboradas en el marco conceptual.

Se trata de cartografiar lo que Juan Samaja (1998) llama el nivel *Supra* (para diferenciarlo del nivel de anclaje o nivel *Focal*, situado en el capítulo siguiente.

La comprensión de la vida cotidiana de la institución constituye el punto de vista imprescindible lo que Tenti Fanfani (2005) llama mirar de lejos, y primer acercamiento a la realidad que pretendemos entender para poder investigar la dimensión siguiente, situando las interacciones didácticas entre los actores (docentes y alumnos) en el marco institucional, siguiendo la línea epistemológica inaugurada por Brousseau (1997) y desarrollada por Chevallard (1997)

Con ese objetivo, analizamos empíricamente el proceso de gestión curricular y gestión pedagógica (marco conceptual, capítulo II) que la institución está atravesando, mientras procuramos mostrar las percepciones de los actores en este momento de la historia institucional, para, en el próximo capítulo, procurar estudiar la relación que esas percepciones tienen con las interacciones cotidianas en el proceso de trasposición de saberes.

Recordemos los objetivos de esta parte del estudio:

- Analizar el estado y el funcionamiento de los dispositivos curriculares en una institución-caso, el Instituto Superior de Educación Física N ° 1

“Dr. Enrique Romero Brest” del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Analizar el impacto de estos dispositivos en la construcción del perfil profesional docente.
- Describir el imaginario y el sistema de creencias y representaciones de profesores y alumnos en una institución formadora en Educación Física.

Para poder avanzar en la búsqueda de las respuestas que permitieran aproximarnos a una reelaboración de la situación social y cultural encontrada en la institución caso, el estudio utilizó un diseño de investigación no experimental, de alcance descriptivo, con un esquema general de complementariedad etnográfica (Murcia Peña, 2005) que empleó técnicas cualitativas tales como entrevistas semiestructuradas, discusiones por focus group, análisis de documentos, observaciones etnográficas, etc., y técnicas cuantitativas relacionadas con la estadística descriptiva (medias de población, desviación estándar, porcentajes, entre otras).

La metodología elegida para operacionalizar el trabajo de campo estudia desde aspectos formales (horas que se destinan a las diferentes asignaturas, contenidos que se trabajan en los programas de cada asignatura; la estructura del programa de estudio, los porcentajes relacionados con los campos de la formación general, especial y de orientación, etc.) tanto como cuestiones subjetivas como son las representaciones consolidadas al respecto, en los actores intervinientes. La construcción de un diseño cuali - cuantitativo se realizó con la pretensión de triangular los datos obtenidos.

Definición de preguntas / problemas en la descripción de este caso

Los problemas/preguntas que guiaron el proceso de la investigación en esta parte del estudio, fueron los siguientes:

¿Cuáles son las características de la gestión curricular de la institución observada desde el punto de vista de una tipología institucional?

¿Cuáles son las características prevalecientes de la gestión pedagógica de las asignaturas del primer tramo en la institución?

¿Qué tipo de competencias promueven en los alumnos los dispositivos vigentes?

¿Cuáles son las ideas previas de los alumnos referidas a la profesión docente en Educación Física y como se modifican durante el primer tramo de la carrera?

¿Qué tipo de creencias referidas a los alumnos, y referidas a sus prácticas docentes, pueblan el imaginario de los docentes del primer tramo de la institución?

¿El actual modelo de gestión curricular y de gestión pedagógica significó un cambio sustantivo del paradigma dominante de la disciplina si se lo compara con el modelo que lo antecedía?

¿Cómo impactan los dispositivos curriculares en la actuación de los alumnos en tanto practicantes?

Las fuentes

La mayoría de las fuentes utilizadas fueron aprovechadas para interrogarlas acerca de diferentes dimensiones de las dos variables bajo estudio (gestión

curricular y gestión pedagógica), por lo cual no es posible presentarlas en relación unívoca con cada variable. Las fuentes utilizadas, fueron:

A-Documentos curriculares. DISPOSICIÓN N^o 157/DGESUP/2005. Lineamientos curriculares para la formación docente en Educación Física) Diseño curricular disposición 3555/03. Historia del Isef Nro. 1. (ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ANEXO A/DOCUMENTOS CURRICULARES)

B-Programas de estudio de 8 asignaturas correspondientes al campo de la formación especializada en la enseñanza de la Educación Física del primer tramo elegidas al azar.
<http://www.romerobrest.edu.ar/index.php/academica/programa-de-asignaturas>

- C-Resultados de la encuesta autoadministrada sobre percepciones y representaciones de los estudiantes sobre la Educación Física. (ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ANEXO 1: VALORACION DE LA EDUCACION FISICA Y SUS APRENDIZAJES – TECNICA ENCUESTA AUTOADMINISTRADA)
- E-Registro de entrevistas semiestructuradas con hipótesis guiada por el investigador, sobre percepciones y representaciones de los estudiantes (ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ANEXO 2)
- F-Registro de Entrevistas no estructuradas a profesores de primer año. (ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ANEXO 3)

- G-Registros de observaciones participantes de clases del primer tramo de la carrera (ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ANEXO 4)
- H-Archivo de planes de clase de practicantes (45 planes de los talleres de nivel inicial, primario y media)

6.2. La oferta curricular vigente en el ISEF Dr. Enrique Romero Brest: análisis comparativo entre dos planes de estudio.

El ISEF DE BUENOS AIRES ofrece actualmente a los alumnos un plan de estudios (ANEXOS/ DIMENSION INSTITUCIONAL / ANEXO A - LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DISEÑO CURRICULAR DISPOSICIÓN 3555/03) originado en las políticas de reformas curriculares de la década del 90 y asumidas durante los 2000 por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Reemplaza al plan de estudios número 926/80, (ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ANEXO A-HISTORIA DEL ISEF NUMERO 1) a la vez complementado por modificaciones a los programas curriculares en el año 1996.

La lógica de este estudio supuso que era útil poner los dos planes de estudio (el anterior 926/80 y el que estaba en vigencia en el momento del trabajo de campo, 3555/03) en perspectiva comparativa, a los efectos de poder inferir cierto sentido o tendencia en las reformas curriculares en la perspectiva teórica que anima el estudio. Es decir, la idea de base es que la comparación entre los dos planes nos permitirá avanzar en la caracterización de qué tipo de modelo de gestión curricular caracteriza al instituto, evitando definir tales

características en términos absolutos y más bien situarnos en una perspectiva procesual.

A este efecto, leímos ambos planes de estudio bajo la óptica emergente de nuestro marco teórico. De un modo general, el análisis revela que la oferta curricular actual de la institución se ha movido hacia modelos más centrados en el aprendizaje de habilidades por parte los alumnos, superando la focalización en el modelo de trasmisión de los contenidos que caracterizaba al plan de estudios anterior. Así lo demuestran el mayor número de créditos, de asignaturas optativas, mayor flexibilidad en los formatos de evaluación, mayor coherencia y correlatividad entre los contenidos de las asignaturas, la inclusión de mayor número de asignaturas de cursada mixta¹⁹, la presencia de experiencias de observación y prácticas desde el primer tramo y la adopción de políticas organizativas que tienden a promover la autonomía del alumnado (organización horaria, libertad de elección de cátedra, asignación de espacios, espacios de tutorías explícitos, incipiente investigación y publicaciones formales, entre otros aspectos.)

Sin embargo estas mejoras coexisten con cuestiones que no han cambiado o lo han hecho muy débilmente (baja relación con la comunidad, debilidad de políticas de actualización y posgrado, persistencia de la débil representación del claustro de alumnos en el gobierno del instituto (si bien han mejorado los espacios de consulta a dicho claustro) falta de espacios con programas culturales transversales, débil comunicación con la comunidad académica local y mundial, etc., persistencia del sistema de nombramiento de profesores de tipo endógeno, biblioteca débilmente conectada a la comunicad académica)

¹⁹ Aunque debe destacarse que en las asignaturas práctico motrices deportivas, las de mayor peso horario en el trayecto disciplinar, se registraron los menores avances, pese a ser un instituto con objetivos educativos.

LA OFERTA CURRICULAR - ANALISIS COMPARATIVO

DIMENSIONES	PLAN 926 -80	PLAN 3555 – 2003
<i>Número años previstos para recibirse</i>	4 años	4 años
<i>Número de asignaturas /materias/talleres/residencias/créditos</i>	49 varones 50 mujeres	Varones 63 Mujeres 64
<i>Número de asignaturas obligatorias</i>	46 varones 47 mujeres	Varones 53 Mujeres 54
<i>Número de asignaturas optativas</i>	3	10 (2 opcionales en la formación especial mas el trayecto de orientación que se elige completo)
<i>% De espacios curriculares mixtos (sobre el total)</i>	46.80 %	71. %
<i>% De espacios curriculares mixtos en el trayecto de formación disciplinar, practico motrices.</i>	14%	50%
<i>Cantidad de horas cátedra</i>	3680 (ref.	4440 (ref.

	varones)	varones)
<i>Circuitos de entrada (requisitos y modalidades de ingreso)</i>	Título de escuela media/secundaria Examen de ingreso intelectual y motriz eliminatorio–apto psicofísico	Título de escuela media/secundaria Examen de ingreso intelectual y motriz eliminatorio–apto psicofísico
<i>Grado de flexibilidad de los contenidos</i>	Fijos en cada programa	Fijos en cada programa
<i>Créditos ofrecidos</i>	-----	5 trabajos
<i>Títulos y certificaciones que otorga</i>	Maestro de Educación física (3 años) Profesor de Educación Física (4 años)	Profesor de Educación Superior en Educación Física
<i>Condiciones de regularidad</i>	Inscripción-asistencia obligatoria	Inscripción – asistencia obligatoria

<i>Sistemas de evaluación explicitados</i>	Exámenes cuatrimestrales obligatorios de formato prescripto. Examen final para quienes no promocionan con 7.	Exámenes cuatrimestrales no obligatorios de formato más abierto. Examen final. Materias promocionables. Materias con final obligatorio.
<i>Organización Horaria</i>	Fija, por turno paquete cerrado	Por cátedra opcional en cualquier turno. Orden de mérito.
<i>El uso de los espacios y los tiempos escolares (rigidez, estandarización, centrados en la cátedra, centrados en las comisiones, etc.)</i>	Rígido. Centrado en la comisión, año, turno	Flexible. Centrado en el grupo – comisión – trayecto. Abierto a negociación más descentralizada.
<i>Organización Académica</i>	Por departamentos.	Por direcciones departamentales, todas de grado (sin depto. de extensión ni investigación).
<i>Políticas explícitas de formación de postulación y actualización.</i>	Inexistencia. Convenio por lic. en alto	Sin programa explícito. Ofertas de algunos cursos de actualización.

	rendimiento.	Existencia de convenio por Licenciatura en alto rendimiento – Convenio de cursos de postulación con la Universidad de San Martín. Preparación de proyectos de postítulos en curso.
<i>Actividades culturales generales como parte del programa (explícitas)</i>	Inexistente	Inexistente
<i>Actividades de investigación</i>	Existencia de un centro de documentación histórica. Incipiente Actividad de investigación ligada al mismo.	Incipiente actividad de investigación. Dos proyectos acreditados (INFOD) Existencia de dos laboratorios aplicados y un centro de documentación histórica.
<i>Espacios de investigación y articulación pedagógica inter cátedras</i>	Inexistente o muy débil	Política explícita de tutorías. Convocatoria a comisiones por

		trayecto. Política explícita de coordinación programas intercátedras.
<i>Instancias de evaluación institucional sistémicas</i>	Inexistente	Relevamientos esporádicos de opinión y percepción de los actores. Inexistencia de políticas metódicas.
<i>Sistema de designación de profesores</i>	Orden de mérito endógeno. Elaboración de listas por parte de profesores de la misma institución. Intervención de rectoría para la designación.	Orden de mérito endógeno coexistiendo con mecanismos de selección docente con miembros externos y presentación de proyectos. Ausencia de clases públicas de oposición...
<i>Reuniones académicas periódicas y sistémicas</i>	Reuniones de departamentos. Débil frecuencia de reuniones	Reuniones con especialistas externos de modo esporádico sin pertenencia a programa de

	académicas	investigación o desarrollo explícito.
<i>Publicaciones académicas sistémicas</i>	Inexistente	Existencia de una revista digital periódica.
<i>Actividades de extensión institucionales (no curriculares)</i>	Inexistentes	Débil.
<i>Biblioteca</i>	Desactualizada. Falta de contacto con centros de documentación internacional. No informatizada. Horarios restringidos. Falta de suscripción a journals.	Falta de actualización y financiamiento específico. Mayor grado de informatización. Horarios restringidos. Falta de suscripción a journals. Sin contacto con centros de documentación.
<i>Contacto con instituciones académicas nacionales o internacionales</i>	Inexistente o muy débil	Inexistente o muy débil.
<i>Inscripción de trabajos académicos en congresos</i>	Inexistente, esporádico, ligado a pocos actores individuales.	Inexistente, esporádico, ligado a pocos actores individuales.

<i>Sistema de gobierno</i>	Rector y consejo directivo. Representación de los claustros estratificada.	Rector, consejo directivo. Representación estratificada. Consejo académico.
----------------------------	---	---

Cuadro 3: análisis comparativo entre dos planes de estudio

La estructura de la oferta curricular actual en el campo de la formación especializada (didácticas especiales)

El plan actualmente ofrecido se estructura según los trayectos de la formación docente propuestos en la documentación curricular vigente (ANEXOS/ANEXO DIMENSION INSTITUCIONAL/ANEXO A/).

Se distinguen allí los trayectos de formación general, de formación especializada en el nivel, disciplina o modalidad, y de construcción de las prácticas docentes. Siguiendo ese esquema resulta sustantivo comparar los porcentajes asignados a cada campo en cada uno de los dos planes estudiados. (Cuadro 4) agregando abajo lo aconsejado por la normativa citada.

Plan	Formación general	Formación discipl	Trayecto practicas docentes
926/80	(416 hrs) 10.92 %	(3200hrs)84.03 %	(192 hrs) 5.04%
3555/03	(640 hrs) 14.54 %	(2816 hrs) 64% %	(984 hrs) 14.31 %
Resol 1230	20-30%	40-50%	20-30%

Cuadro 4: porcentajes espacios curriculares asignados a cada campo de la formación

En tanto el análisis del campo de la formación especializada, particularmente en la enseñanza de las practicas motrices, prácticas que se consideran contenidos sustantivos de la disciplina, y en donde se juegan tradiciones y tensiones entre paradigmas, al analizarlo bajo la óptica praxiológica (Gómez, 2002,)), es decir, según el tipo de lógica interna y de su grado de institucionalización, ofrece el siguiente panorama.

En primer lugar, es útil visualizar el porcentaje de tiempo asignado a las practicas motrices propiamente dichas en ambos planes, (cuadro 5) comparándolo con el tiempo otorgado a las demás asignaturas (calculado en horas cátedra absolutas). Como puede verse, el número de horas absolutas dedicadas a prácticas motrices de enseñanza disciplinar creció, si bien decreció en comparación con el total general de horas de cursada requeridas.

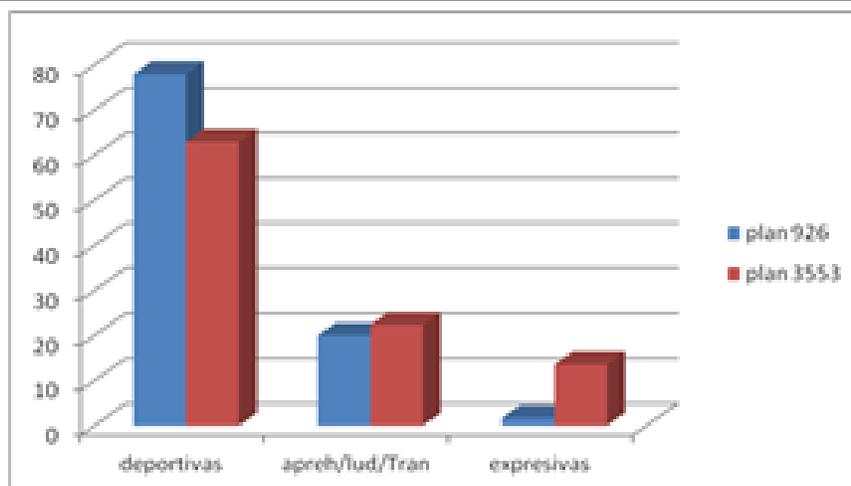
Tipo de asignatura	Plan 926/80	Plan 3555/03
Asignaturas prac. motrices	1824 hrs. (48 %)	1871 hrs. (42%)
Asignaturas no motrices	1984 hrs. (52%)	2569 hrs. (58 %)
Total	3808 hrs	4440 hrs.

Cuadro 5: porcentaje de asignaturas practico motrices y no motrices

Al mismo tiempo resulta ilustrativo observar el contenido de dichas prácticas:

La comparación en términos porcentuales indica la vigencia de las prácticas motrices deportivas en forma hegemónica. Las prácticas aprehensivas, lúdicas y transitivas, y expresivas, han mejorado su presencia, pero están lejos de la igualdad con las prácticas deportivas. (Cuadro 6 – Grafico 1)

	Prácticas deportivas	Prácticas lúdicas/aprehensivas/transitivas	Prácticas expresivas
Plan 926/80	1424 hrs (78%)	368 hrs (20.17 %)	32 hrs. (1.75 %)
Plan 3555/03	1196 hrs (63%)	419 hrs hrs (22.39%)	256 hrs. (13.60 %)



Cuadro 6: prácticas deportivas, lúdicas y expresivas

Gráfico 1: porcentaje de prácticas deportivas, lúdicas, expresivas

Los contenidos ofrecidos: el análisis de programas de 8 asignaturas.

Con el objeto de poder avanzar en la comprensión del tipo de oferta curricular que reciben los estudiantes del primer tramo, ya en un nivel más cercano al tercer nivel de especificación curricular, esto es, el dictado de las asignaturas mismas, hemos llevado a cabo un análisis de contenido interpretativo de 8 programas de asignaturas pertenecientes al campo de la formación centrada en la enseñanza de la Educación Física, 1er tramo, o bien nivel 1 de una secuencia de la misma materia, llamadas en el ISEF didácticas especiales de la disciplina.

Las asignaturas fueron:

Cestobol y su didáctica, Atletismo y su didáctica, Hándbol y su didáctica, Softbol y su didáctica, Voleibol y su didáctica, Rugby y su didáctica, Enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial, y, Gimnasia y su didáctica

El objetivo de esta parte del análisis era explorar inicialmente, (como modo de ir comprendiendo las categorías de estudio del capítulo siguiente), el peso relativo de algunas de las diferentes categorías de conocimiento del profesor propuestas por Schulman:

- el conocimiento del contenido (conocimiento disciplinar),
- el conocimiento didáctico del contenido,
- el conocimiento contextual de la enseñanza,
- el conocimiento del curriculum,

Concretamente, queríamos observar el grado de explicitación de estos elementos en la nominación y organización de las unidades de los programas, en la descripción de los contenidos y en los formatos de evaluación.

Para resumir los datos ideamos un sistema, en el que asignamos a cada uno de los factores un puntaje de uno a cuatro puntos según la presencia del factor en los programas respectivos (introducción, objetivos, contenidos, y formatos de evaluación), pidiendo a cada uno de los profesores que intervinieron como lectores, que asignen un puntaje que iba del 1 al 4 en cada factor. (cuadro 7)

FACTOR	AUSENTE 1	BAJA PRESENCIA 2	ALTA PRES 3.	MUY ALTA PRES. 4
CONOCIMIENTO DISCIPLINAR CONTENIDO				
CONOCIMIENTO DIDÁCTICO				
CONOCIMIENTO CURRÍCULUM				
CONOCIMIENTO CONTEXTUAL DE LA ENSEÑANZA (ADAPT. CURRÍCULARES)				

Cuadro 7: matriz para la lectura de programas de asignaturas

El análisis fue realizado en forma independiente por un equipo de 6 colaboradores invitados, todos ellos profesores de la institución no relacionados con las asignaturas elegidas. Una vez discutidos los resultados, las asignaturas recibieron la siguiente calificación (cuadros 8 y 9)

Asignatura	Conocimiento disciplinar	Conocimiento didáct. cont	Conocimiento curriculum	Conocimiento contextual
Hándbol y su didáctica	3	2	1	1
Vóleibol y su didáctica	3	3	1	1
Softbol y su didáctica	3	3	1	1
Ens. de la Ed. Física en el nivel inicial	3	3	3	2
Rugby y su didáctica	3	3	1	1
Cestobol y su didáctica	3	2	1	1
Atletismo y su didáctica	4	1	1	1
Gimnasia y su didáctica	4	1	1	1

Cuadro 8: el análisis de contenido de 8 asignaturas (página anterior)

El resumen del análisis queda del siguiente modo:

Factor	Puntaje máximo
Conocimiento disciplinar	26
Conocimiento didáctico contenido	18
Conocimiento curriculum	8
Conocimiento contextual	7

Cuadro 9: resumen de análisis de contenido de 8 asignaturas

Baste destacar que, en las asignaturas analizadas, las referencias que incluyen formatos de evaluación de habilidades didácticas son muy débiles, mientras que las que incluyen referencias explícitas al dominio práctico de habilidades de ejecución son en general fuertes.²⁰

Asimismo, el modo de nominar a los contenidos en la mayoría de las asignaturas es por referencia a criterios biomecánicos, criterios utilizados en la tradición de la Educación Física en las etapas anteriores a las reformas de los 90. De este modo, los discursos utilizados incluyen poco o ningún uso de las categorías conceptuales vigentes en la legislación curricular de la jurisdicción o del sistema nacional. En este orden, ninguno de los programas examinados (con una excepción) incluye a los documentos curriculares jurisdiccionales y nacionales como parte de la bibliografía obligatoria ni opcional, Así, la mayor

²⁰ Siendo que en general, los criterios de evaluación presentados en las asignaturas en relación con rendimientos práctico-motrices no se refieren a los criterios explícitos en la legislación vigente que es precisa al respecto. Mientras las asignaturas se centran en evaluar el dominio práctico en relación con tradiciones disciplinares, la legislación determina criterios relacionados con la enseñanza.(CBC para la formación docente – capítulo educación física –C.F.C.yE, .1997)

parte de la literatura ofrecida en las asignaturas parece centrada en el conocimiento del contenido más que en las otras tres formas de conocimiento. Visto en su conjunto, parece haber una escisión entre el contenido disciplinar que emerge de la tradición de la disciplina en cuestión (hándbol, cestobol, gimnasia, etc.) y su aplicación curricular en la escuela primaria o media, cuando se trata de los deportes. Retomaremos esta cuestión en la 3ra parte, dedicada íntegramente al análisis infra de la cuestión.

En el mismo sentido, de un modo general, si bien en la justificación de las asignaturas, aparecen tenues referencias a competencias reflexivas, cooperativas, constructivas por parte de los alumnos, por otro lado congruentes con los mandatos del diseño curricular y de la legislación vigente, las mismas no se explicitan en la presentación de las secuencias didácticas de cada unidad, por lo que puede suponerse o bien la existencia de saltos entre la teoría de la enseñanza y la práctica, o bien que tales cuestiones son resueltas en el marco de las interacciones cotidianas, sin que los profesores dispongan de un discurso de formalización que permita explicitarlas. Dilucidar esta cuestión requeriría de estudios más específicos, más allá de los alcances de este, aunque sospechamos más próxima la primera opción.

6.3. El sistema de creencias de los estudiantes que ingresan a la carrera de Educación Física y algunos de los cambios registrados al término del primer tramo.

En el estudio apareció como necesario el diagnóstico de las creencias previas de los estudiantes que ingresan a primer año, de tal modo de poder ponderar más tarde los efectos que los dispositivos curriculares podrían tener en tal sistema de creencias.

Como se ha dicho, el estudio utilizó para ese aspecto, los datos provenientes de dos fuentes:

- Los datos de la encuesta autoadministrada de percepciones (ANEXOS/ANEXO DIMENSIÓN INSTITUCIONAL/ ANEXO 1)
- Los registros de entrevistas semiestructuradas dirigidas por hipótesis con la técnica del focus group. (ANEXOS/ANEXO DIMENSIÓN INSTITUCIONAL/ ANEXO 2)

La encuesta autoadministrada de percepciones de estudiantes.

Esta encuesta utilizó una escala de tipo Likert, de tipo multidimensional que incluía varios objetos de actitud, y presentaba a los estudiantes 22 preguntas, a las cuales podían contestar con 5 grados de acuerdo o desacuerdo a una proposición asertiva formulada por la encuesta.

La encuesta fue administrada en forma piloto de dos grupos independientes de 30 alumnos varones y 30 mujeres para controlar su reproductividad. Luego, fue administrada a una muestra de 130 ingresantes a la carrera, en el momento de rendir el examen de ingreso y a 30 estudiantes del segundo tramo de la carrera con objetivos exploratorios acerca de cómo dichas creencias pudieron modificarse durante la trayectoria del primer tramo de estudios. Los datos que emergen de la encuesta fueron analizados con el paquete SPSS 17 y posteriormente reducidos para el análisis.

Las preguntas estaban referidas a indagar las dimensiones siguientes:

- Valoración de la propia Educación Física en la escuela primaria y en la escuela media.

- Características de la enseñanza de la propia Educación Física en la escuela media en aspectos como planificación y evaluación.
- Valoración de los aprendizajes realizados en la propia Educación Física escolar.
- Contenidos predominantes en la propia Educación Física en la escuela media.
- Criterios que definen una buena clase de Educación Física.
- Criterios que definen a un buen profesor de Educación Física.
- Motivos por los que quieren estudiar el profesorado de Educación Física.
- Relaciones percibidas entre la propia competencia y la dificultad de la carrera
- Valoración social de la Educación Física.

Los gráficos que siguen muestran porcentajes de alumnos que se han manifestado positivamente en relación a cada ítem. Se han condensado en un solo ítem, en los porcentajes citados las respuestas “de acuerdo, bastante de acuerdo y completamente de acuerdo”. De modo general, los resultados descriptivos fueron:

A. Valoración de la Educación Física

Las afirmaciones que los alumnos debían considerar eran:

- La Educación Física era muy importante para los alumnos en tu escuela primaria
- La Educación Física era muy importante para los alumnos en tu escuela secundaria.

- La educación fue una materia muy importante en mi vida.
- La Educación Física era una materia trascendente para los alumnos.

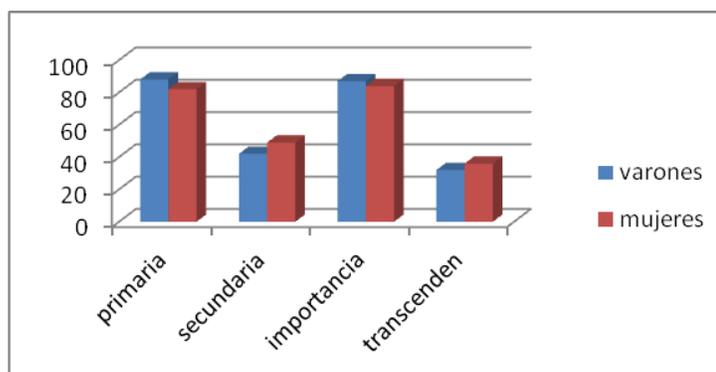


Gráfico 2: valoración de la Educación Física

Los jóvenes, puede verse en el gráfico 2, valoran positivamente la Educación Física que recibieron en su escuela primaria (85%), poniendo en dudas tal valoración en la escuela secundaria (40%). La mayoría (87%) cree que ha sido muy importante la Educación Física en su vida, a pesar de que consideran que no es trascendente (65%) para el resto de los jóvenes.

B. El aprendizaje de la Educación Física

Se les propuso a los jóvenes que analizaran si la Educación Física en su escuela secundaria era una materia planificada, con evaluaciones periódicas y consistentes, y si lo que habían aprendido acerca de su cuerpo y su movimiento se debía a la ef. o si lo habían hecho fuera de la escuela.

Los resultados (gráfico 3) fueron:

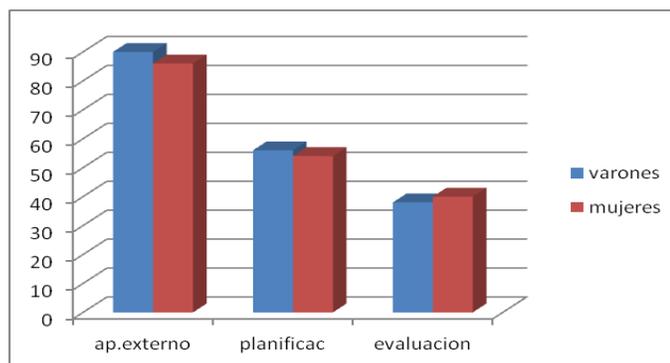


Gráfico 3: organización de la Educación Física/ aprendizajes en ef o fuera de la ef

De este modo, un alto porcentaje de alumnos considera que sus aprendizajes corporales ocurrieron fuera de la Educación Física escolar, mientras que alrededor de la mitad de los estudiantes piensan que en la Educación Física escolar secundaria había procesos de planificación sistemática (62 %) y procesos de evaluación planificada. (45%)

C. Imaginemos una buena clase y un profesor experto

Se les pregunto a los alumnos que consideraran en que caso una clase de Educación Física podría ser calificada como exitosa. Ellos debían optar en esta pregunta por alguna de las siguientes respuestas (en parte siguiendo a Crum, 2008): la diversión, el esfuerzo físico de los alumnos, el aprendizaje y la integración social.

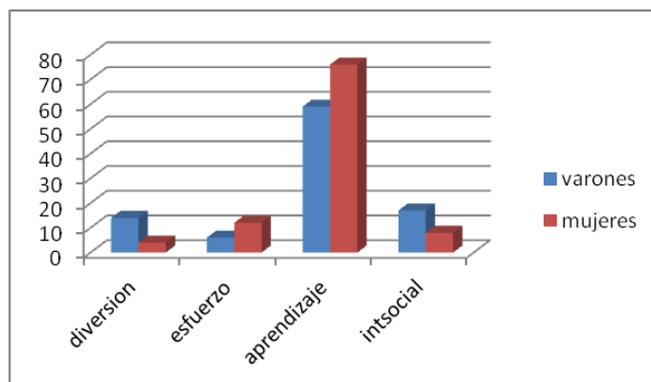


Gráfico 4: una buena clase.

De un modo general, (gráfico 4), los jóvenes consideran que es el aprendizaje de los alumnos el criterio para definir a una clase como exitosa. Debe notarse, asimismo, que la integración social constituye el segundo aspecto relevante en una clase y que la diversión (a menudo citada como un ingrediente justificador en Educación Física), no es muy importante en la opinión de los jóvenes, destacando que los varones sin embargo casi doblan a las mujeres en la valoración de este aspecto.

D. Asimismo, se les pregunto cuáles eran las principales cualidades de un buen profesor.

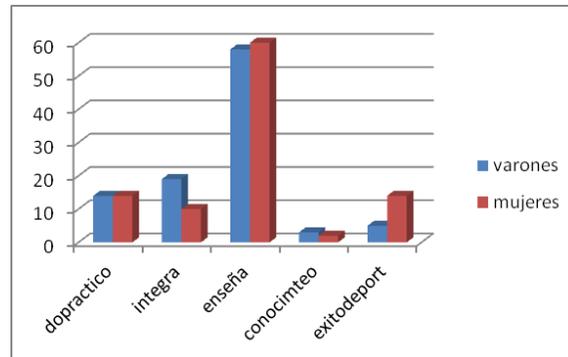


Gráfico 5: el buen profesor

Puede verse en el gráfico 5, que una amplia mayoría de los jóvenes, (60 %) cree que la principal virtud de un profesor es su interés y habilidad para enseñar, seguida de su capacidad para integrar a los jóvenes (18%) mientras que el dominio practico de la asignatura por si solo (12%), o el rendimiento motriz de los alumnos no constituyen aspectos relevantes. (14%). El conocimiento conceptual de la asignatura es lo menos importante para los jóvenes ingresantes (3%), dato que ofrece una pincelada interesante sobre los aspectos que motivaron el estudio.

E. ¿Que se les enseñaba a estos jóvenes en su escuela en Educación Física?

En este orden se les pregunto a los jóvenes cuales eran los contenidos principales del programa de Educación Física en su escuela, o, dicho de otro modo, ¿qué era lo que más se enseñaba?

Los resultados (gráfico 6) exhiben una absoluta supremacía (84 % en promedio) de las prácticas deportivas para varones y mujeres, seguida muy de lejos por la gimnasia formativa (menos del 10 %) y más atrás las practicas lúdicas y expresivas, estas últimas con un peso ligeramente superior en las mujeres.

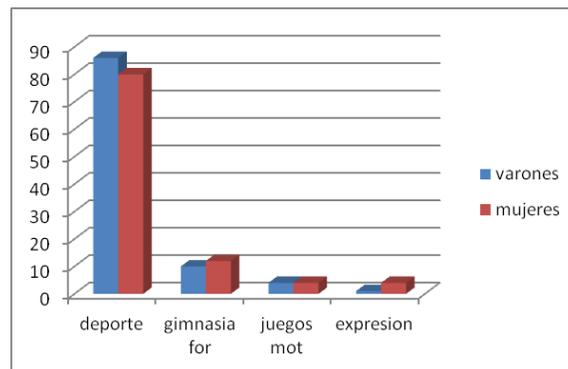


Gráfico 6: que te enseñaban en la escuela en Educación Física?

F. ¿Por qué estudiaste esta carrera?

Se les pidió a los jóvenes que identificaran que era lo que más les atraía de la carrera de Educación Física. Los resultados (gráfico 7) muestran que la motivación principal de los jóvenes es la enseñanza, seguida de muy cerca por el trabajo en equipos deportivos y un poco más atrás la asistencia a sectores sociales vulnerables. En los tres casos, las mujeres muestran un interés más pronunciado que los varones, quienes sin embargo muestran a la preocupación por sentirse sanos y activos un interés superior al de las mujeres. El interés por la práctica deportiva personal supera en los varones al interés por trabajar en la ayuda a sectores vulnerables, nuevamente un dato a priori relevante.

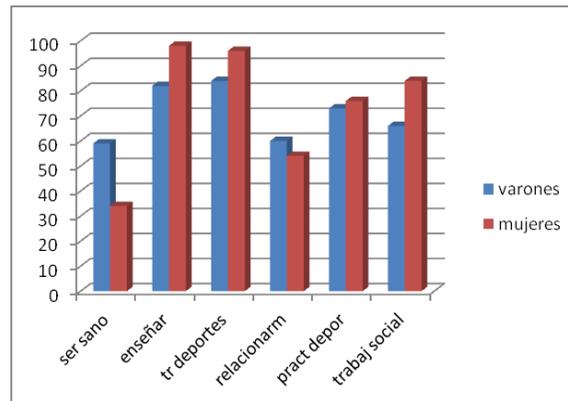


Gráfico 7: porque estudiaste esta carrera

G. La relación entre propia competencia y dificultad de la carrera.

Con el ánimo de explorar estas relaciones se les pregunto a los jóvenes si habían elegido la carrera por suponer que no eran muy aptos para otras carreras, y en forma complementaria si pensaban que esta carrera tenía una exigencia intelectual menor que otras. En el mismo sentido se les pregunto si pensaban si era necesario estudiar otra carrera al terminar esta y si consideraban que la carrera de Educación Física gozaba de buen reconocimiento social.

Los resultados (gráfico 8) muestran que un porcentaje considerable de los jóvenes eligió la carrera por suponer que ellos mismos no tenían aptitudes para otras áreas de estudio. (el 31 % de los varones,). Asimismo, un 14 % de los jóvenes piensa que la exigencia intelectual es más baja que en otras carreras. Casi el 60 % de los jóvenes, y sobre todo los varones considera necesario estudiar otra carrera y, asimismo, casi el 40 % de los jóvenes considera que la carrera no tiene el adecuado reconocimiento social

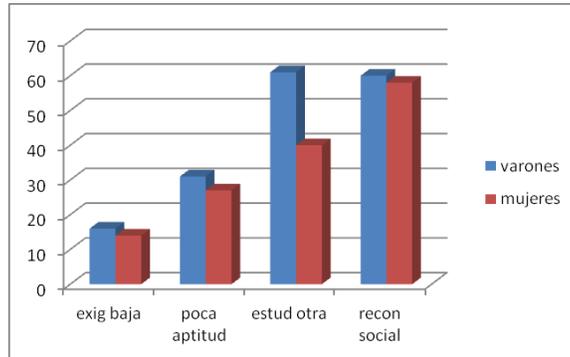


Gráfico 8: la propia competencia y la dificultad de la carrera

H. ¿Cambiaron estas percepciones después de un año de estudios?

Casi todas las preguntas anteriores fueron tomadas a un grupo de 32 estudiantes tomados al azar, entre quienes habían finalizado la cursada del primer tramo, con el fin de conocer sus percepciones en algunas de las preguntas sustantivas a este estudio. Escogimos aquellas que dieran cuenta del impacto de haber cursado el primer tramo.

La buena clase.

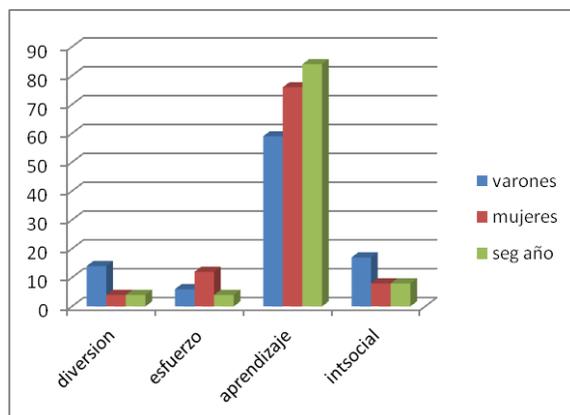


Gráfico 9: la buena clase, un año después

En el gráfico 9, se comparan los resultados ya vistos de varones y mujeres ingresantes, con los resultados del grupo de estudiantes al finalizar el primer tramo. Se ve que la caracterización de la clase exitosa como centrada en el aprendizaje ha ganado en relación con las percepciones previas, mientras que las demás características han bajado levemente o se han mantenido. Es de notar que el efecto ganancia en el aprendizaje como característica de la buena clase es sobre todo evidente en los varones, efecto que parece ocurrir a expensas de un decrecimiento en el factor diversión e integración social como características virtuosas.

El buen profesor

En este caso, reiteramos a los estudiantes las preguntas referidas a las cualidades destacadas de un buen profesor. Los resultados (en el gráfico 10)

muestran las respuestas dadas por los alumnos al ingresar (varones y mujeres), y la respuesta del grupo mixto que había finalizado la cursada del primer tramo.

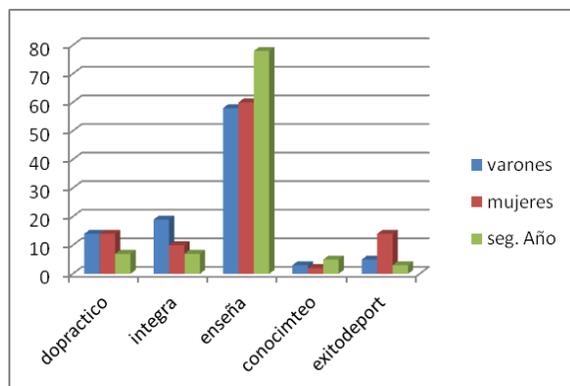


Gráfico 10: el buen profesor, un año después.

Para los jóvenes que han finalizado su primer año de estudios, el dominio de las habilidades para enseñar y el interés en el aprendizaje de sus alumnos, es el aspecto más ponderable para definir a un buen profesor. Este aspecto ha crecido en relación con los niveles encontrados al comenzar la carrera, a expensas de un decrecimiento de la ponderación en los demás ítems que componen la pregunta, particularmente el relacionado con el dominio práctico de los contenidos, que se ha reducido a la mitad. También puede observarse que la capacidad para la integración social de sus alumnos ya constituye una ponderación mucho menor, sobre todo en los varones, al finalizar el primer año de estudios y en forma consistente con el crecimiento del interés por la enseñanza, ha crecido también la ponderación del conocimiento teórico de la disciplina a enseñar, como cualidad del buen profesor. Finalmente, el logro de éxitos deportivos con sus alumnos, ha bajado aún más al terminar el primer año de estudios como cualidad destacable de un docente.

La valoración de la carrera

Para explorar si la cursada del primer tramo había impactado y en qué sentido a los jóvenes, les preguntamos nuevamente por dos aspectos complementarios: si creían que debían estudiar otra carrera al finalizar los estudios y si pensaban que la Educación Física gozaba de mucho reconocimiento social. Los resultados (gráfico 11) son interesantes: al terminar primer año, un 80 % de los jóvenes piensa que debería estudiar otra carrera (contra un 60 % en promedio antes de entrar) mientras que la convicción de estar estudiando una carrera con reconocimiento social baja de un 55 % en el momento de entrar a un 25 % al terminar primer año.

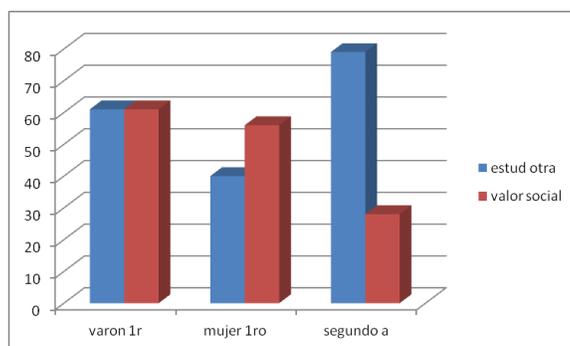


Gráfico 11: la valoración de la carrera después de un año de estudios

No puede dejar de llamar la atención, el hecho de que la cursada del primer tramo, reduce considerablemente la valoración que los jóvenes hacen en su imaginario acerca de la carrera que estudian. En forma consistente, también aumenta al terminar primer año, la convicción de que deberían estudiar otra carrera. La cursada no produce los efectos de identificación y satisfacción que podrían esperarse.

Los registros de entrevistas a estudiantes de primer tramo.

Con el propósito de triangular los datos cuantitativos, el estudio realizó una experiencia de FOCUS GROUP, tomando como sujetos a 6 estudiantes elegidos al azar que cursaban el primer mes del primer tramo de la carrera. El procedimiento se planteó en el marco de la técnica de entrevista semiestructurada dirigida por hipótesis. En la misma, el investigador conduce la conversación de un modo más o menos abierto en cuanto a la temática, pero esta conciente de cuáles son los puntos focales sobre los que el estudio debe avanzar. De este modo, el registro permite analizar las tendencias principales en las creencias de los estudiantes para a posteriori contrastarlas con los datos de la encuesta. La entrevista fue registrada magnetofónicamente y luego desgravada y analizada. El análisis de contenido consistió en encontrar los núcleos proposicionales del discurso, permitiendo el surgimiento de categorías, abandonando el análisis cuando una categoría se saturaba. Pueden seguirse los datos en ANEXOS/ANEXO DIMENSIÓN INSTITUCIONAL/ ANEXO 2

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas FOCUS GROUP, fueron trianguladas con los resultados de la encuesta precedente, y en ese marco, hemos intentado perfilar cual es la estructura de creencias de los estudiantes, configurándose los siguientes núcleos:

Los registros obtenidos permiten mapear desde la triangulación del análisis de la encuesta y los resultados de la entrevista FOCUS GROUP, la estructura de creencias de los estudiantes, configurándose los siguientes núcleos:

1. Los jóvenes perciben a la Educación Física escolar como una práctica con contornos y contenidos anárquicos, a la que caracterizan como sujeta más bien a orientaciones personales de los profesores, que a criterios curriculares.

2. Dentro de este estado anárquico, el deporte es el contenido hegemónico, y tiene la ventaja de su visibilidad. Sin embargo, su práctica escolar no es percibida en relación con la enseñanza, sino más bien con la diversión o con el rendimiento.

3. Los contenidos ligados a la gimnasia, el cuidado del propio cuerpo, los juegos, las actividades expresivas, la vida en la naturaleza, ocupan un lugar muy pequeño o inexistente en la Educación Física escolar, o lo hacen de modo subsidiario hacia el deporte como forma de preparación.

4. La Educación Física escolar no tiene carácter inclusivo de los sujetos y más bien se caracteriza por su carácter excluyente y homogeneizador de los cuerpos.

5. La Educación Física escolar no se les aparece como una práctica orientada y planificada racionalmente desde criterios disciplinares. Sin embargo, este aspecto se atenúa al referirse a la escuela primaria.

6. Los jóvenes sin embargo confían en la potencialidad que tiene la Educación Física de ser una práctica formativa a la que es necesario transformar.

7. En la mayoría de los casos, los jóvenes se han acercado a la Educación Física por haber practicado deportes y competencias, hecho que parece producir una marca identificadora con la decisión de estudiar la carrera,

8. La Educación Física, en su aparente falta de racionalidad organizativa, (sistematicidad, planeamiento, estabilidad de los saberes) esconde un propósito disciplinante.

9. La Educación Física escolar no presenta una estructura conceptual disciplinar fuerte que los jóvenes puedan relacionar con las prácticas. Sin embargo, la

Educación Física fuera de la escuela se presenta a la percepción de los jóvenes como mejor estructurada y sus prácticas, más sistemáticas.

10. Algunas de las cuestiones críticas sobre la Educación Física, son trasladadas a la escuela en general y a las demás disciplinas.

El impacto de los dispositivos: la percepción de los jóvenes sobre la trayectoria en la oferta curricular.

Con el objetivo de poder tener otra lectura complementaria de cómo los dispositivos curriculares impactan en los sujetos del primer tramo, utilizamos los datos de una fuente secundaria (encuesta autoadministrada realizada un año antes de este estudio) en la que se preguntaba acerca de cuatro cuestiones, tales como la calidad de la información aportada por las asignaturas, la calidad de los métodos didácticos empleados, la coherencia interna entre los contenidos, y la coherencia intermaterias (correlatividad). Utilizamos una encuesta de gradación ordinal que preveía tres respuestas que representaban grados alto, medio o bajo en relación al ítem. En la encuesta habían participado 130 estudiantes del primer tramo. En el gráfico 12 puede verse que cerca de un 40 % de los jóvenes no están satisfechos con la calidad de la información recibida ni con los métodos empleados (niveles medio o bajo) y que alrededor del 50 % plantea dudas o insatisfacción en relación con la correlatividad intermateria. Ciertamente puede destacarse que un 60 % en el primer caso, afirma su satisfacción, pero el estudio deja abierta la mirada a que parte del vaso (medio lleno, medio vacío) considerar en este caso y en todo caso, tomar el indicador como insumo para la determinación de metas institucionales. Debe comentarse que, según la misma encuesta, estos resultados son similares a los de estudiantes de los demás tramos, por lo cual puede afirmarse que la cursada del primer tramo no representa para los estudiantes un ciclo en el que la articulación competencia propia-dificultad de los estudios, resulte afectada por razones de madurez, impacto social del

ingreso a la carrera en tanto experiencia nueva, distancia entre los saberes previos y los nuevos, etc.

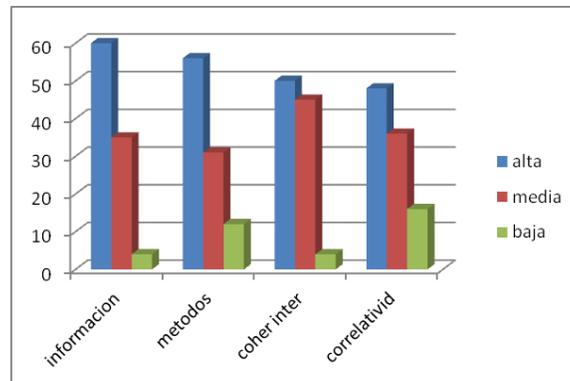


Gráfico 12: satisfacción con la carrera

6.4. Las percepciones y representaciones de los profesores

Con el objetivo de poder mapear las percepciones y representaciones de los profesores del primer tramo e ir avanzando en procesos de triangulación espiralada, procedimos a realizar una entrevista abierta a una muestra de 5 profesores del primer tramo elegidos al azar, con la consigna de conocer su opinión sobre el dictado de clases en primer año. La entrevista duraba alrededor de 50 minutos y a partir de la desgravación se clasificó a las proposiciones en categorías emergentes sobre las que transcurrió el discurso espontaneo. Finalmente, seguíamos con la lectura de los registros hasta que las categorías se saturaban para proceder a la comparación entre categorías y sujetos, identificando los significados principales del discurso pretendiendo, inscribiéndolos en la lógica del marco teórico, y sus condiciones de credibilidad y plausibilidad, en la medida que el procedimiento contribuye a esclarecer una

situación socio-histórica, estructura social o condiciones de vida determinadas (Bolívar y Fernández, 1998)

Las categorías emergentes del discurso se relacionan sobre todo con las representaciones que los profesores tienen con el alumnado, las representaciones acerca del rol docente, y los problemas que relacionan el campo disciplinar con el plan de estudios

Los detalles pueden seguirse en forma bruta en ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ ANEXO 3).

Resumo a continuación (en cursiva) alguna de las alocuciones más significativas seguidas de las interpretaciones correspondientes.

A- El campo disciplinar y el plan de estudios:

...hay toda una movida de profesores que se han modernizado en la forma de enseñanza a pesar de que tenemos todavía algunos quistes bien arraigados que eso genera algunos inconvenientes en la enseñanza. Porque el alumno sale de una clase con un concepto de enseñanza del deporte, para mí mucho más moderno, y pasa del otro lado del telón y se encuentra con la enseñanza del deporte de conjunto por ahí, de la forma tradicionalista... (Pag.14-2do párrafo)

...para aprender una medialuna hace falta repetir, esforzarse hasta ir incorporando estos conocimientos. Y para nosotros es muy importante que la parte práctica puedan dominarla..... (Pag. 13-último párrafo)

Como puede verse, el discurso confirma algunas de las percepciones de los alumnos, en cuanto a las dificultades epistemológicas y metodológicas que parecen dominar la disciplina y sus procesos de formación docente. Si una cuestión iguala a los diferentes entrevistados a este respecto, es la presencia de concepciones diversas en cuanto a los propósitos de la disciplina, diversas

concepciones acerca del cuerpo y la motricidad y cierta inconsistencia entre los fines generales y las prácticas de enseñanza.

...los chicos que entran son ...gente con muy poco nivel motriz, muchísimas dificultades motrices, que vos decís, bueno, parecería que nunca hizo deporte, ... (Pag. 13 – párrafo 1)

Puede seguirse que los profesores emparentan en forma lineal la práctica deportiva previa con el ingreso a la carrera (legitimando de hecho al deporte como contenido hegemónico de la historia previa de los estudiantes, y como contenido hegemónico del campo disciplinar.

B - Alumnos desorientados e infantiles:

...Porque este plan es para el alumno que es sumamente ordenado y perseverante y entonces sí, ... (Pag. 16 – párrafo 2)

...Sus saberes previos son muy escasos, entonces me parece que hoy en día el alumno no está dispuesto a hacer esfuerzos o incorporar nuevos conocimientos. Hay una menor disponibilidad a aprender algo... (Pag. 11 – párrafo 3)

Puede seguirse que prevalece en los docentes una visión de los alumnos como desorientados, con dificultades intelectuales, con dudas en la vocación y predispuestos al facilismo y a la falta de esfuerzo. Esta visión sitúa al joven en el lugar de sujeto -niño desprovisto de saberes:

Esta visión nos recuerda los trabajos que refieren al alumno como sujeto -niño desprovisto de saberes (Birgin y Pinneau, 1999)

C - La convivencia como factor aglutinante más que el interés cognitivo:

...Se hacen vínculos más cercanos desde lo personal, eso los ayuda en la práctica cotidiana. Los alumnos de primer año que no tienen tanto vínculo, se nota que no tienen ese apoyo del afuera... (Pag. 15 – párrafo 5)

Los profesores perciben que las relaciones personales de convivencia más que el apego al estudio, son productoras de cambios positivos en los estudiantes y en ese sentido aparece cierto sentimiento nostálgico por el plan de estudios anterior, que proponía una cursada con mucha menos autonomía para los alumnos.

D – Sentimientos de desestructuración ante el cambio de plan de estudios:

...falta recuperar de alguna manera el sentido de identidad y pertenencia que, con el viejo plan, muy cuestionado, por cierto, porque era un plan muy igual a un colegio secundario, todos los docentes y los alumnos teníamos pertenencia e identidad... (Pag. 8- 6to párrafo)

...Hubo un cambio, un plan de estudios, en general, no los ayudó a los chicos... (Pag. 16-3er párrafo)

Como lo habían trabajado antes Birgin, Duschatzky y Dussel, (1999) no hay que descartar que la creencia citada en C., este acompañada de sentimientos de desestructuración en los profesores provocados por la transformación curricular sobre todo en el aspecto de la organización horaria, de comisiones, de inscripción a cursadas, etc.

6.5. Otro acercamiento al impacto de los dispositivos: Registros de observaciones participantes de clases en el primer tramo de la carrera.

Con el objeto de disponer de otra fuente de materiales aptos para la triangulación en la comprensión de los problemas planteados, el proyecto realizó observaciones participantes de 9 clases de asignaturas dictadas en el primer tramo de la carrera, con el siguiente procedimiento:

-Organización de un seminario sobre la técnica de observación participante, formando un grupo de discusión integrado por seis alumnos avanzados (4to años de la carrera) en calidad de colaboradores. La ventaja de este procedimiento se relaciona con que pudo ser presentado a los profesores cuyas clases se observarían como parte del proceso de formación de los jóvenes observadores, evitando las resistencias a la presencia del firmante, colega y conocido de aquellos.

-Elección de 9 clases de 3 asignaturas al azar. Propuesta a los profesores y tramitación de la autorización.

-Seminario de recuperación de las observaciones. Discusión y puesta en relación con las variables del estudio. El método seguido para llevar a cabo el análisis de datos ha sido el de las comparaciones constantes propuesto por Glasser y Strauss (1967) (INFOD,2008) Este es un método generativo, constructivo e inductivo (en nuestro caso no fue inductivo, puesto que nuestra experiencia de 30 años en la institución recortaba teóricamente los registros) en el que se combina la codificación de categorías con la comparación constante entre ellas y con los aportes del marco teórico)

Las alocuciones significativas seleccionadas son extraídas de la carpeta ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ ANEXO 4.

El análisis de los registros de las observaciones permite captar algunas de las tensiones y malestares que atraviesan la vida cotidiana de los actores del ISEF.:

Los alumnos perciben al Instituto como cierta continuación de la escuela media a veces, y otras como lugar de recreo más que de trabajo. En ese marco, aparece una tendencia a la banalización de las actividades didácticas y el conocimiento como objeto vinculante

...Una estudiante gestionó un juego de "Tutti Fruti", al que se sumaron los dos compañeros que tenía más próximos, uno de cada lado. Mientras tanto, otros permanecían en silencio, y una gran parte se transformaban en espectadores del juego, riendo ante los comentarios jocosos de uno de los jugadores... (Pag. 2-parrafo 4)

"...Ya fue, apagué el despertador, me quería morir. Boludo, me tiró un flaco que la mina llega y te dice en voz baja "chicos, yo no tomo parcial". Es re fácil, corte que la re- boludean. ¿Posta? (ambos sonrieron) ... (Pag. 1-parrafo 10)

... Uy, y la materia ... (omisión del autor voluntaria)...no sabés...me anoté con el (profesor) fácil y cuando llegué parecía el servicio militar: que no quiero aritos, que no quiero pelito largo, que quiero pantaloncito corto...estaban todos los pibes sacándose los aritos: una risa...(Pag. 2 – párrafo 1)

... ¿Por qué explica tan complicado?... (Imita a la profesora y simula ser un docente que explica con todos términos poco comunes) (Pag. 5 – último párrafo)

Esta tendencia a la banalización del conocimiento como objeto vinculante, estaría apoyada por otros elementos: el rol del docente y su autonomía en el

dictado de la materia, aparece limitado por otros órganos de poder de la institución, como la bedelía (el control de asistencia de los profesores centralizado, por ejemplo)

...Dos estudiantes –mujeres, en esta oportunidad- salieron del aula. Volvieron aproximadamente dos minutos después con la noticia: “Nos dijeron los bedeles que si no vino ahora ya tiene ausente y nos podemos ir” (Pagina 2. Párrafo 4)

...La profesora se acomodó, dejó su abrigo sobre la silla y pidió perdón por ausentarse la clase anterior, asumiendo un problema de comunicación con le bedelía del instituto... (Pagina 2, Párrafo 5)

Este modo de vinculación incluye el debilitamiento de dos elementos centrales de la construcción del conocimiento didáctico: el uso frecuente de la consulta bibliográfica y la sistematización de la secuencia didáctica. (reemplazadas por la confianza en la construcción discursiva cara a cara, aspecto ya señalado por Schön (1992)

...Vuelven a ubicarse en semicírculo frente al escritorio. XXZZ (el profesor/a) comienza haciendo referencia a las formalidades de presentación para la entrega de los trabajos. No se hace referencia a las preguntas que dejó el encuentro pasado para pensar en casa sobre cómo o desde donde observar. Los chicos ni tocan el tema y prestan mucha atención a lo referido a carátulas, número de letra, espaciados, etc... (Pagina 8. Párrafo 4)

...Luego de lo formal, se introduce en el tema del primer trabajo: “Mi escuela”. Ya van a salir a observar y todavía no se discutió nada referido a la observación. No hay ningún sostén bibliográfico. Hay un clima de melancolía... (Pagina 8. Párrafo 5)

...Ninguna de las seis veces que XXRR preguntó al grupo si habían comprado y leído el material solicitado obtuvo respuesta...

...Léanlo mientras tomo lista –sugirió unos segundos más tarde. De todas formas, nadie lo hizo..... (Página 4. Párrafo 5)

...XXRR propuso un trabajo en grupo sobre el cuestionario del apunte. En la mayoría de los grupos no se trabajaba, o se llevaba a cabo la tarea con una pasividad llamativa... (Pagina 4. Párrafo 7)

-En este clima, aparecen negociaciones y transacciones en las que son frecuentes corrimientos en el cumplimiento del contrato pedagógico, corrimientos que tiende a naturalizarse.

...Uno de los chicos sube a bedelía a preguntar si saben algo, al volver comenta que avisó que está llegando. Es algo naturalizado ya, el llegar tarde de los docentes como así también el esperar de los estudiantes. Les termina conviniendo a ambas partes... (Pagina 6. Párrafo 1)

Este tipo de interacciones en torno al proceso de enseñar y aprender, van acompañadas de evidencias de confusión en la percepción de los límites y bordes de la vida escolar, que tienden a centrarse en la importancia de las relaciones personales, reificadas a la vez en la añoranza de un sistema de organización escolar que las privilegiaba con más nitidez.

... ¿No dijo que teníamos que sentarnos en los mismos grupos de la vez pasada durante todo el cuatrimestre?... (Página 4. Párrafo 3)

...XXZZ cuenta que estudió en esta casa de estudios cuando era otra cosa esto... (Pagina 6. Párrafo 2)

...Se destina mucho tiempo a anécdotas de los chicos que vienen de clubes donde XXZZ trabajó o conoce gente. Desde lo vincular está todo resuelto, pero es un lavarse las manos... (Pagina 8. Párrafo 7)

El cuadro de situación encontrado ofrece también indicios de la tendencia (vista en las entrevistas a profesores) a situar a los alumnos como niños – alumnos desprovistos de saberes y experiencias previas, con la concomitante negación de sus derechos y sus responsabilidades (Birgin y Pineau, 1999).

Esta situación es compartida por los alumnos, quienes, en el marco de estrategias de simulacro de la actividad de aprender, procuran obtener ventajas de la estratificación de roles producida.

...Le pide a una estudiante que pase al pizarrón a escribir lo que dicen los compañeros: "Vos que faltaste pasá al pizarrón a escribir". Vuelven a leer algunos, pero es XXZZ quien le dice a la chica que escribir y que no. "Anotá: Observar es examinar, darse cuenta, notar, mirar detenidamente, analizar, es más ver". Todos estos sinónimos los dijo XXZZ. Una estudiante propone agregar "aprender" a los sinónimos de observar a lo que XXZZ responde: "Yo diría asimilar". A todo esto, la chica sigue apoyada en el pizarrón....

...La docente le pregunta a un estudiante: - ¿Por qué crees que yo puedo analizar con mayor profundidad que vos? (Página 7. Último párrafo.)

-Dificultades para la integración entre los saberes disciplinares, los contenidos curriculares, y el conocimiento didáctico de los contenidos. No han aparecido situaciones de trasposición explícita de los contenidos enseñados a las situaciones de enseñanza propias de la escuela destino ni referencias a las adaptaciones contextuales del contenido. (Hecho correlacionado con los hallazgos encontrados en el análisis de programas de estudio de asignaturas y de planes de estudio de practicantes-.)

...Ni se les ocurra decir que Piaget era conductista, eh. Típica confusión" – advirtió XXRR. El problema es que por lo menos dos de mis cuatro compañeros de grupo preguntaron: "¿Quién es Piaget? ¿Qué es el conductismo?... (Página 4. Párrafo 6)

... ¿Qué es la psicología?", consigna que la gran mayoría intentó evitar cumplir, juntándose y no preguntándose nada. "¿Qué se yo, chabón? (Página 2. Párrafo 5)

... ¿Qué se exige en el profesorado?

Estudiante 1: - Más rendimiento

Estudiante 2: - Más conocimiento.

Docente: - ¿Qué es más rendimiento?

Estudiante 1: - Mejores resultados.... (Página 3. Párrafo 4)

Estudiante 1 (el mismo estudiante que en la situación anterior): - El profesor de la asignatura XX dice que no existe ser autodidacta. Siempre alguien escribió o inspiró. Siempre es de a dos...

Estudiante 3: - Pero si querés aprender a tirar una piedra, podés solo...

Estudiante 4: - Bah...no se aprende a tirar una piedra... (Pagina 3. Párrafo 5)

6.6. Los dispositivos y las competencias aprendidas: los planes de clase de practicantes como fuente.

Con el ánimo de buscar indicadores y pistas referidos al impacto que la formación docente tiene en la construcción del perfil profesional, y preparando una aproximación al análisis del capítulo VII, referido a la construcción y adquisición de conocimiento didáctico, el proyecto se ocupó de realizar un análisis de contenido sobre una muestra compuesta por 45 planes de clases de practicantes que se desempeñaban como tales en los niveles inicial (10) primaria (15) y media (15), seleccionados al azar.²¹

Utilizamos para este efecto la misma matriz de análisis (página 183) que, en el caso del análisis de los planes de estudio de las asignaturas del campo de formación centrada en la enseñanza de la Educación Física, dirigiendo nuestra atención al grado que los planes evidenciaban presencia/ausencia de cada uno

²¹ Los planes que constituyen la muestra están identificados y archivados en la regencia respectiva, no pudiendo incluirlos en los ANEXOS DOCUMENTALES por tratarse de documentación institucional restringida.

de los cuatro tipos de conocimiento propuestos por Schulman (1987). En este caso presentaremos los resultados de modo narrativo:

-El conocimiento del currículo evidenciado en los planes es muy débil. En casi la mitad de los planes de clase, no aparecen menciones a los ejes curriculares de la jurisdicción. Asimismo, los planes evidencian una marcada imprecisión en la nominación de objetivos y contenidos.

-El conocimiento disciplinar del contenido nuevamente parece ser el factor que domina el imaginario de los estudiantes. Cuando hay menciones a los contenidos, estos siempre o casi siempre se presentan con una nomenclatura de tipo técnico-motriz bajo enfoques biomecánicos (pase-recepción, lanzamiento, etc.) Palabras tales como *exploración, observación, comparación* o bien *cooperación, la comunicación motriz, la expresión, la creatividad motriz*, están ausentes del discurso, de un modo general.

-El conocimiento didáctico del contenido es el aspecto más débil. Inclusive pueden encontrarse similitudes entre secuencias de planes de diferentes niveles de enseñanza, es decir contruidos por fuera de los sujetos – destino.

Otro rasgo relevante es la ausencia de continuidad de la secuencia didáctica entre clases sucesivas, como si el concepto de significación de la actividad de aprender, tan relacionado con el de memoria didáctica (Brousseau y Centeno 1991), estuviera ausente.

En ese mismo orden, los momentos de la clase tienden a aparecer como desintegrados y correspondiendo a conjuntos diferentes), etc. y se corresponden con una lógica dualista (la entrada en calor (cuerpo biológico), el desarrollo (cuerpo informacional-mecánico), el juego (cuerpo expresivo – creativo) la vuelta a la calma (cuerpo biológico). Son escasos los espacios de clase o situaciones didácticas que promuevan la participación activa y reflexiva

del alumno, hecho que, sin embargo, a menudo es incluido en la formulación de objetivos o en la propuesta de evaluación. Predomina el planteo de situaciones ligadas a la imitación de modelos técnicos y en general se ignora el planteo de situaciones problema, con excepción de los planes referidos al nivel inicial, donde pareciera estar más instituida la cuestión (no sabemos si como estereotipo o como modelo de enseñanza concientemente discutido)

-Finalmente el conocimiento de los contextos está prácticamente ausente, e inclusive pueden reconocerse similitudes importantes, no solo estructurales sino puntuales, entre planes realizados para distintas escuelas, contextos y niveles.²²

²² Vale la pena señalar que el análisis que antecede consistió en la lectura de un plan por cada practicante, (corte horizontal) y no incluye las interacciones y recomendaciones que los profesores de las asignaturas procuraban dar a los alumnos con el ánimo de corregir o mejorar estas cuestiones ni la evolución de las mismas (corte vertical)

CAPITULO VII

LA DIMENSIÓN DE LAS INTERACCIONES: LA ADQUISICIÓN DE SABER DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

7.1. Problemas en el abordaje de esta dimensión

Como adelantamos, esta parte del estudio tiene por propósito general investigar las peculiaridades del proceso de adquisición de conocimiento en profesores de Educación Física en formación, ya no en el nivel de los dispositivos institucionales, sino en el nivel de las interacciones entre actores concretos del proceso de enseñanza.

De este modo, el estudio se centra en los procesos de transmisión de conocimiento en la formación de los profesores de Educación Física en la institución – caso, constituyendo esta parte, el verdadero nivel de anclaje o interés focal de la investigación. En ese espíritu, se analiza la dinámica del proceso de las interacciones de sujetos informantes en tres asignaturas de la institución, que forman parte del grupo denominado en estas instituciones, como “didácticas especiales”. La Gimnasia y su didáctica, el Voleibol y su didáctica, y la Natación y su didáctica.

Se procura en esta parte del estudio describir y encontrar las relaciones entre los diversos componentes del proceso de construcción del saber disciplinar y sus relaciones con el saber didáctico en Educación Física, con la intención de contribuir al enriquecimiento de futuras líneas de acción en la formación docente y al mejoramiento de la actuación profesional de los profesores de Educación Física.

Si bien hemos planteado los problemas principales y conexos del estudio al comienzo de nuestro proceso de escritura, es una tradición aceptada, que en los estudios de predominancia cualitativa y particularmente en el ámbito de la complementariedad etnográfica, es común y beneficioso que durante el propio proceso dialéctico entre la teoría y la empiria, vayan surgiendo nuevas

preguntas, nuevos problemas que permiten ir afinando la precisión en la descripción de las preguntas a la naturaleza del fenómeno estudiado

En ese sentido, elaborados los marcos teóricos, los datos aportados en el estudio de la dimensión institucional (capítulo VI), nos pusieron en condiciones de visualizar nuevos y específicos problemas-preguntas, que surgen en la interacción teoría - empiria, preguntas que no estábamos en condiciones de visualizar al comienzo de la tarea.

Así, en este punto de su desarrollo, el estudio se plantea diversos interrogantes relacionados con las interacciones que hacen al contrato didáctico en la construcción del saber profesional en educación física, interrogantes cuya descripción podría ayudar a identificar y describir los procesos de construcción del conocimiento disciplinar y didáctico en Educación Física, evitando malos entendidos y ayudando a situar la disciplina en el marco de la demanda social.

En ese espíritu, y en el marco del paradigma ecológico/investigativo, el estudio procuró relevar las representaciones de los profesores y alumnos de las cátedras mencionadas, referidas a las relaciones entre el papel de la Educación Física escolar, su misión, su relación con fines y valores, y hasta cierto punto el tipo de concepción antropológica referida a los sujetos de la enseñanza de tal modo de poner en relación estas cuestiones con los modos en que los profesores conducen y organizan la enseñanza, con sus concepciones subyacentes sobre el aprendizaje, con las metas que se proponen en la enseñanza, su visión de la materia como disciplina situada como área de estudio escolar, y su relación con otras prácticas sociales de referencia (como el deporte de rendimiento), así como su visualización de la materia en el contexto del currículum, y el papel de la materia en relación con los diferentes contextos escolares y no escolares de la enseñanza.

Asimismo, otra cuestión relevante para este estudio es, avanzar en la comprensión de la estructura de recuerdos de profesores y alumnos en el proceso de construcción de la concepción de la materia, y como este proceso pudo haber sido afectado por diversas cuestiones tales como la maduración personal y profesional, el ingreso al instituto de formación docente, la experiencia laboral, la experiencia como alumnos primarios o secundarios, e impacto de las lecturas, o las experiencias practicas recorridas.

7.2. La estrategia del estudio en esta dimensión: la complementariedad etnográfica.

Como hemos adelantado, en el estudio de esta dimensión el proyecto utiliza como estrategia metodológica la complementariedad etnográfica (Murcia Peña, 2005), estrategia en la cual, el investigador, avanza en el campo y en la reflexión teórica, en espiral dialectico, construyendo en forma práctica-reflexiva la estrategia de investigación, más que entrenarse en el dominio de una técnica dada.

Se trata de aprender haciendo en medio de la confrontación, construcción y deconstrucción de conceptos de cara a la práctica misma. Los datos son utilizados en este análisis, como soporte para la triangulación metodológica y la comprensión de la realidad y no con fines de predicción o control.

El diseño de complementariedad etnográfica prevee fases de preconfiguración, configuración y reconfiguración del fenómeno estudiado, fases que suponen simultaneidad e interacción dialéctica entre la presencia en el campo y la confrontación conceptual con soportes de la teoría formal que se vaya constituyendo como marco teórico.

El estudio en esta parte, de un modo general ha procurado:

- Que las observaciones sean contextualizadas en el lugar que se focaliza el estudio.
- Que las hipótesis que dan relativa respuesta a los interrogantes de la investigación surjan de las observaciones.
- Que las observaciones no sean aisladas sino prolongadas y reiteradas, a fin de encontrar constantes en el fenómeno estudiado.
- Que el punto de vista de los nativos surja, de las observaciones y de las entrevistas, no de las reinterpretaciones del investigador, y en ese sentido, que prevalezca el criterio de que las traducciones culturales se reduzcan al mínimo, y que, en todo caso, sean interpretaciones ex post facto, evitando así, que el investigador no prefigure la respuesta de los nativos.
- Que la investigación permita revelar el tipo de conocimiento que caracteriza a los nativos. El conocimiento de los nativos suele ser implícito, y el papel de la investigación es volverlo explícito para los lectores, construyendo las interfases necesarias para facilitar la comprensión y el análisis. A menudo la explicitación de tales conocimientos no es bien tolerada por los nativos o en todo caso el proceso de transducción cultural no puede ser hecho sino de modo procesual y andamiado por soportes. El principal de esos soportes proviene de la propia actitud del investigador, y de la serie de dispositivos que el diseño sea capaz de poner en juego.
- Que en las interacciones investigativas siempre procure estar presente la perspectiva transcultural, considerando que todas las interacciones de una cultura son adaptaciones cuyo sentido hay que encontrar y que pueden entenderse epistemológicamente en el marco general de las

equilibraciones cognitivas de los sistemas, tendientes a evitar la entropía.

- Mantener a la triangulación como principal recurso de validación de los datos emergentes.

El diseño

Ya habíamos dicho que el proyecto utilizó un diseño no experimental - longitudinal centrado sobre una institución - caso, de alcances exploratorios y descriptivos, y, en el caso, de esta dimensión, focalizado sobre la Unidad de análisis. (Samaja, 1998)

Las unidades de análisis fueron tres asignaturas del grupo del campo de la formación especializada, denominadas didácticas especiales, situadas todas en el primer año de estudios de la institución –caso, utilizando como fuentes de datos cada una de las sesiones de clase de las tres asignaturas, durante un periodo de 45 días. (seis clases).

Las asignaturas fueron:

El Voleibol y su didáctica,
La Gimnasia y su didáctica
La Natación y su didáctica.

El estudio utilizó en esta parte técnicas tales como la entrevista guiada por hipótesis, y la observación no participante con registro de video y análisis etnográfico. Para el análisis y presentación de los datos se previó utilizar el paquete Nvivo 10.

En la idea general de que el diseño de un estudio es un intento del investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos ocurrientes de tal modo que tengan sentido y se pueda comunicar ese sentido a los demás, a los efectos de satisfacer en lo posible los interrogantes del estudio, hemos ideado aquí un estudio de caso único - holístico

El enfoque del estudio de caso permite reunir datos para investigar en profundidad las interacciones cotidianas y como es que los actores intercambian significados en relación con la construcción del saber disciplinar y el saber didáctico, y permite entrever la medida en que estas interacciones impactaran en la enseñanza de la disciplina.

Las ventajas de esta elección se relacionan con las necesidades de comprender el fenómeno estudiado teniendo en cuenta la complejidad del mismo. En ese sentido el estudio de caso único, garantiza hasta cierto punto, un enfoque holístico, que busca comprender las relaciones existentes dentro de un escenario particular, escenario que se supone contiene los mismos atributos que caracterizan a los sistemas análogos, en nuestro caso, el resto de las instituciones de formación docente de nivel terciario de la Republica Argentina, dado que comparten las mismas funciones asignadas y auto asignadas, condiciones institucionales y jurídicas equivalentes, dispositivos curriculares estructuralmente idénticos.

El estudio de caso tiene, adicionalmente, la ventaja de realizarse cara a cara, procurando extraer los datos de la observación y registro de las interacciones inmediatas de los actores

Como los demás diseños cualitativos, el propósito del estudio se interesa por la comprensión de un fenómeno local en su dinámica vital, no en hacer

predicciones sobre el comportamiento futuro del fenómeno, aunque si es posible, que, si el estudio logra captar las relaciones nucleares del sistema, estas puedan ser utilizadas como matrices verosímiles en fenómenos parecidos o análogos.

Los roles asumidos en la investigación

Siguiendo el análisis que realizan Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Giménez (1996), estos roles son:

Portero:

El portero, en la investigación etnográfica es el encargado de facilitar o pedir el acceso al campo del investigador. Asimismo, controla o regula todas las acciones investigador obtiene información, desde el momento mismo en que tramita los permisos para la investigación. Asimismo, suele orientar la selección del resto de los roles en la investigación. En nuestro estudio este rol le fue asignado al Rector del instituto, persona ante la cual se presentaron los permisos y solicitudes pertinentes, amén de las explicaciones referidas a la conveniencia que para el Instituto tendría la realización del estudio.

Tratante de extraños:

Este rol se identifica con la persona que suele introducir al investigador en el campo. Es la primera persona de la comunidad estudiada, que tiene ya un conocimiento avanzado de la misma, generalmente por las demandas que le impone su propio rol en la comunidad. El tratante de extraños nos ayuda a conocer a los informantes, nos describe quienes son, las funciones que cumplen, nos aconseja acerca del diseño de la investigación, nos acerca a los edificios donde se realizaran las observaciones, opina sobre la pertinencia de

nuestro cronograma de acciones, etc. Suelen ser personas innovadoras que “saben” la mejor oportunidad para cada una de las acciones, conocen los caminos institucionales para hacer avanzar una propuesta, recuerdan actuaciones anteriores ligadas al objeto de la investigación. Suelen ser personas con cierto grado de marginalidad en la institución, debido a que sus intereses intelectuales les permiten visiones no siempre compartidas por el resto de la comunidad.

En nuestro estudio, la tratante de extraños fue la vicerrectora pedagógica del instituto. En el caso de este estudio, inclusive, la tratante nos permitió acceder a resultados de encuestas anteriores de satisfacción y de autoevaluación de la institución por parte de estudiantes, que sirvieron como insumo para prefigurar el diseño.

Los informantes o sujetos de la investigación:

En nuestro estudio los informantes fueron tres profesores y tres alumnos de las asignaturas mencionadas, constituyendo un par por cada asignatura.

Esas son las personas clave de la investigación pues es a ellas a quienes se le formulan las preguntas nucleares, se las acompaña de su desempeño cotidiano durante el tiempo previsto en el diseño, se las observa en sus modos de relación, y sobre ese material es que se teje la red de significaciones que se supone, caracteriza al fenómeno estudiado.

La selección de los mismos, en el diseño de casos no es probabilística, es deliberada e intencional, y se realiza en función de los criterios del estudio. En este caso, se procedió a una selección de casos típicos, según la clasificación de Goetz y Lecompte (1988)

Los criterios utilizados para elegir a los informantes fueron:

- Poseer valores máximos en años de experiencia en el rol que actúan en la institución. En ese sentido los profesores, acreditaban más de 20 años como tales, mientras que los alumnos al ser de primer año, tenían el máximo posible para su condición.
- Poseer un grado de inculturación suficiente en la comunidad estudiada, es decir, representar de algún modo, los valores y modos de actuación típicos de la institución.
- Poseer capacidad para describir lo que hace y percibe sin recurrir a categorías sociológicas, antropológicas, pedagógicas, ni pedagógicas, sino más bien narrativas y holísticas.
- Tener interés en la investigación y cierto tiempo semanal para atender a la misma.
- Ser capaces de valor a sus compañeros profesores y estudiantes.
- Formen parte del contexto estudiado mientras se desarrolla la investigación.

La selección de los informantes esta realizada en función de la estrategia investigativa utilizada en la complementariedad etnográfica, que en cuanto a la comparación entre unidades, avanza por los caminos del muestro teórico, desarrollado por Glasser y Strauss (1967): se trata de encontrar en las unidades de análisis, la emergencia de las categorías nucleares al fenómeno que

compatibilicen con las matrices teóricas del estudio, de tal modo de poder describir sus atributos, hasta el punto en que las categorías se saturen, y el investigador considere que los interrogantes del estudio han encontrado cierta visibilidad.

En la selección de los informantes - profesores, se tuvo especialmente en cuenta los resultados de una encuesta, realizada en la institución con fines institucionales, pero en la que intervino el investigador como analista de datos.

Los tres profesores observados en esta investigación fueron elegidos por su actuación destacada según la consideración de las autoridades del instituto y por la opinión de los alumnos, que denotan su seriedad profesional, su dedicación, su compromiso con la tarea docente.

Los tres habían obtenido puntajes altos en una encuesta anónima realizada entre alumnos el año anterior a la investigación, encuesta pedida fuera del marco de esta investigación para necesidades institucionales. Los tres profesores, dictaban materias correspondientes al primer año de estudios, tenían al menos 20 años de experiencia en el nivel superior, y otros tantos en el nivel primario y medio. A la vez los tres profesores tenían actuación laboral destacada en otras prácticas sociales deportivas no escolarizadas ligadas al deporte que enseñaban.

Por otro lado, los informantes alumnos, fueron escogidos al azar, entre las comisiones observadas, utilizando los criterios generales descriptos arriba. Asimismo, la selección fue confirmada por la tratante de extraños. Como dice Jackson

...si un director selecciona a alguno de los profesores pues son buenos a su juicio, será válido para un estudio, investigar cómo es que se desempeñan..."
(Jackson, 1990)

Investigador como observador completo:

En este caso, el autor del estudio participó asumiendo el rol de observador no participante, es decir, limitándose a observar y entrevistar sin participar de las actividades de la comunidad estudiada, procurando no asumir compromisos ideológicos o funcionales con las personas que estudia. Este rol, puede leerse en Rodríguez Gómez, Gil flores y García Giménez (1996), supone el máximo grado de distanciamiento comparativo, articulando pretensión de objetividad y simpatía.

En el establecimiento de relaciones con los informantes se estuvo atento a seguir la secuencia APREHENSION – EXPLORACION –COOPERACION - PARTICIPACION

Los procedimientos de recogida de datos

El investigador acompañó a los docentes y a los alumnos en sus interacciones en tres asignaturas “didácticas especiales”: Voleibol (mixto) Gimnasia (femenina) y Natación (mixta), durante un periodo de seis clases (un mes y medio). Cada clase duraba 90 minutos.

El proceso de recogida de datos incluyó la realización de:

-Observación etnográfica con redacción de memos:

Las observaciones pretendieron captar en forma holística en primer lugar el contexto de las interacciones, atendiendo a los factores, físicos, culturales, e históricos –políticos, descriptos y analizados exhaustivamente en el capítulo VI.

Se trató de un enfoque inclusivo, en la clasificación de Evertson y Green (1989).

En este tipo de enfoque se procura cada fenómeno en el contexto global en el que ocurre, descrito en los factores mencionados.

La observación se desarrolló en periodos completos de sesión de clase, utilizando un sistema narrativo – descriptivo., aunque teniendo en cuenta a priori (en forma próxima a la entrevista guiada por hipótesis) premisas categoriales relacionadas con las dimensiones nucleares del marco teórico : conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico, tipo de situaciones practicas - motrices, tipo de prácticas de enseñanza (organización de la clase, filas, momentos discursivos, momentos de acción) conocimiento contextual, conocimiento de los alumnos, dispositivos empleados.

Por un lado, el sistema narrativo-descriptivo pretendió recoger el flujo de conducta sin interrupciones para luego poner en relación dicho flujo de conducta con aspectos de la subjetividad y la biografía del informante, pretendiendo captar las configuraciones didácticas empleadas por el docente. Ese procedimiento procuró registrar la ocurrencia natural de las interacciones.

Por otro lado, la consideración de las dimensiones mencionadas, pretendió captar el fenómeno bajo la matriz teórica que emerge del programa de Schulman y teniendo en cuenta los aportes de Chevallard (1997), en cuanto al interés por mantener la observación siguiendo el hilo de el proceso mediante el cual el saber se construye.

Como se ve el procedimiento de selección de las dimensiones fue mixto:

- Deductivo para el caso de las dimensiones relacionadas con la circulación de conocimiento explícito
- Inductivo para el caso de los dispositivos implícitos empleados en las prácticas.

A través de la redacción de memos y notas de campo, se procuro llegar a la captación de incidentes críticos y alocuciones significativas que representaran el valor alcanzado por las dimensiones o el valor que permitiera identificar un tipo de práctica.

-Filmación de situaciones significativas en videos en periodos de 4 minutos, a razón de tres por clase:

En este caso, se procedió a registrar periodos de 4 minutos a razón de tres por clase, procurando luego el análisis del registro a posteriori, por parte del investigador, con los mismos propósitos que las observaciones in situ, y luego el material fue utilizado para la realización del siguiente procedimiento. La observación y análisis del video permitió extraer de los datos, otros detalles adicionales de las situaciones, tales como técnicas de enseñanza utilizadas, formas de organización de la clase, en algunos casos el discurso del docente, formas de participación del alumnado, etc.

-Estimulación del recuerdo post video a los seis sujetos:

Este procedimiento tuvo como objetivo, analizar en detalle el pensamiento de los docentes y de los estudiantes de Educación Física y las relaciones entre los factores bajo estudio descriptos en el marco teórico y visualizar cual es el

sentido que los docentes le otorgan a las prácticas en las que participan en relación con la enseñanza de la Educación Física. Resultaba importante a este estudio, procurar comprender la estructura de relaciones que provoca la forma en que los docentes organizan sus clases para transmitir un saber, y a la vez, como es que los futuros docentes perciben esas relaciones, a través de las prácticas de enseñanza en las que participan. El análisis se realizó en la segunda entrevista no estructurada.

-Entrevistas semiestructuradas a los seis sujetos informantes:

Se realizaron tres entrevistas. La primera y la segunda entrevistas consistieron en explorar los aspectos biográficos de los sujetos, las motivaciones e intenciones por las cuales trabajaban o estudiaban Educación Física, sus relaciones personales con la comunidad estudiada, sus perspectivas de futuro, el tipo de metas y valores que imaginaban, el valor que le otorgaban a la Educación Física en cuanto potenciadora del desarrollo humano, la percepción que tenían acerca de cuál era ese papel para el resto de la comunidad, de un modo general. La segunda entrevista estuvo destinada al análisis - recuerdo del video.

El investigador actuó aquí, con una guía elaborada de antemano, que, a la vez, le permitía estar abierto a las derivaciones que la conversación sugería.

La estrategia general del desarrollo de las entrevistas contempló las etapas de:

- Exploración: destinada al establecimiento de una relación por un lado afectivamente agradable, cuyos intercambios no superaran el horizonte de los propósitos de la investigación, y que permitiera, dentro de los límites impuestos por la prescripción de preservar la cultura nativa, explicitar los propósitos y los intereses que, para la comunidad y los propios nativos, tendría el proyecto.

- Cooperación: esta fase del proceso estuvo apuntada a que los intercambios permitieran explicitar bajo qué condiciones, formatos y alcances, era posible que los entrevistados cooperaran con el proyecto.
- Involucramiento – cooperación: advertida por el investigador su inminencia, esta fase es la que permite al investigador desplegar las preguntas nucleares de la investigación, y establecer procesos de comprensión mutua, y en ese sentido, los roles de investigador y sujeto informante se entremezclan, de tal modo que es posible afirmar que, en la investigación cualitativa etnográfica, la etnografía la escriben los nativos.

Se utilizaron preguntas descriptivas, sobre todo en la fase exploratoria y de cooperación, dirigidas a cartografiar el recorrido biográfico del sujeto, el mini recorrido en la profesión o en la disciplina Educación Física, sus experiencias como alumno, por ejemplo, sus vínculos familiares, la relación familia – profesión –elecciones, etc. Este tipo de preguntas también constituyeron una oportunidad para ir percibiendo las características del lenguaje nativo.

Asimismo, y sobre todo en el transito cooperación – involucramiento, se utilizaron preguntas de estructura, y de contraste. Mediante las primeras, el estudio procuraba analizar el tipo de conceptos utilizados por los sujetos, que clase de relación termino incluso - termino incluido manejaban, que tipo de esquemas cognitivos utilizaban, siempre en relación con las variables bajo estudio.

En las preguntas de contraste, se procuraba comprender las similitudes y diferencias en los términos que el sujeto utilizaba, en la idea de entender la génesis y la pertenencia teórica de esas ideas.

7.3. El análisis de los datos

El proceso de análisis de los datos, fue realizado siguiendo en general la metodología de la complementariedad etnográfica (Murcia Peña, 2005), metodología que supone una actitud dialéctica frente al análisis. Por un lado, se elaboraban categorías emergentes a partir de los datos, pero en el marco de buscar respuestas a los interrogantes que preexistían a la escucha, interrogantes que habían sido hasta cierto punto elaborados en el desarrollo del marco referencial y de la experiencia docente del investigador en el mismo instituto.

En el enfoque de la complementariedad etnográfica, el interés del investigador se orienta más por el contenido de las categorías que por la frecuencia de ocurrencia de los códigos.

Cabe comentar en relación a este último aspecto, que, en el desarrollo de la investigación cualitativa, el aporte de la etnografía fue creciente a partir de la comprensión de que la simple comprobación de hipótesis por la vía deductiva, características de los estudios proceso producto, fue progresivamente abandonada y reemplazada por una orientación más interpretativa de la vida cotidiana de docentes y alumnos. El aula, el gimnasio, el campo de juego, se convirtieron en el escenario de interés para la investigación, permitiendo un acercamiento holístico y no evaluativo de los procesos educativos.

No son solamente cuestiones metodológicas, sino y, sobre todo, cuestiones epistemológicas las que justifican este cambio de orientación: el interés por los procesos de mediación cultural y social, y por los significados circulantes en las interacciones y la posibilidad de comprenderlos, están ligadas sobre todo a la aparición del interaccionismo simbólico, la sociología comprensiva, la sociolingüística, la fenomenología, entre las principales tradiciones.

De este modo la complementariedad etnográfica se distingue por una confluencia de líneas de investigación, por el carácter cualitativo de todas ellas, y la atención a dimensiones subjetivas, biográficas, culturales en los estudios, procurando acercarse a la experiencia escolar desde la mirada de los propios actores (nativos), describiendo en detalle el entorno físico y material del aula, los patrones de interacción, el tipo de situaciones utilizadas, la organización de las clases, las representaciones de docentes y alumnos, procurando armar un mapa global de la situación observada, que permita ponerlo en relación con los constructos teóricos.

Este enfoque, pone de manifiesto como los procesos de transmisión de saber están regulados, no solo por lógicas del tipo fines- medios, típica de la visión ingenua y tecnocrática, sino por factores tales como poder, negociación, control, reglas, códigos, tradiciones, prácticas sociales, que permiten visualizar las dimensiones explícitas y ocultas del fenómeno educacional y sus características socio cognitivas.

En ese sentido, el método de análisis, procura tomar en cuenta el carácter polisémico de los datos, su irrepetibilidad, su volumen, y su naturaleza fuertemente verbal, a pesar de que la investigación también releva otros tipos de datos no verbales.

Para ello he procurado mantener cierto espíritu de singularidad en el procedimiento de análisis, a fin de preservar el carácter textual y contextual del fenómeno observado

Sin embargo, como lo señala Angulo, (1990), los estudios etnográficos por su singularidad, han sido sospechados de cierto oscurantismo metodológico.

Para preservar al estudio de ese problema, he mantenido la preocupación por sostener una triangulación entre diferentes matrices teóricas y entre diferentes fuentes de datos, procurando construir un modelo que por un lado preservara la singularidad del enfoque etnográfico, pero que por otro se ciñera a cierto esquema procedimental, asumiendo que recoger datos, es ya interpretarlos.

En esa idea, el estudio realizó un análisis cruzado de los datos emergentes de cada unidad, incluyendo:

- el análisis trozos de videos de las clases en las que cada sujeto había participado, ya como profesor, ya como alumno, pidiéndole a cada uno que explicitara las representaciones y conocimientos que estaban circulando en cada situación observada, el tipo de contexto en el cual esas situaciones podían ser utilizadas, las adaptaciones que hubieren correspondido, y procurando indagar el tipo de organización cognitiva que los sujetos daban a la información circulante, su estructura de recuerdos, las situaciones previas con las cuales emparentaban lo observado, etc.
- los datos emergentes de las entrevistas,

- las observaciones etnográficas de las clases, observaciones que fueron trabajadas con memos elaborados por el investigador.

Asimismo, se tuvo en cuenta aquí, el análisis semántico realizado sobre los programas oficiales de las asignaturas puestas en juego (realizado en el capítulo VI), para considerar las referencias explícitas al conocimiento didáctico del contenido, al conocimiento de la materia, a las situaciones de evaluación empleadas, a los dispositivos curriculares utilizados, y a la bibliografía prevista en cada asignatura, lectura que sirvió como un primera preconfiguración del fenómeno que queríamos estudiar en esta parte

Teniendo en cuenta que la recogida de datos, está determinada por la progresiva construcción teórica (Goetz y Lecomte: 1988), se escogió el uso de la entrevista guiada por hipótesis, surgidas durante la construcción de los marcos conceptuales.

La estrategia general para la recogida de datos fue el muestreo teórico (Glasser y Strauss, 1967), procediendo a la saturación de las categorías con incidentes significativos, acompañado de la selección de la selección de implicantes en función de la teoría emergente (Campbell, 1986)

Con el objeto de articular la recogida de datos con la progresiva construcción teórica realizada, de tal modo de poder reducir los datos y presentarlos, para posibilitar su análisis, el estudio construyó un mapa de “puntos centinela”, que permiten explicitar dimensiones del fenómeno estudiado e interpretar lo que los datos dicen. Son las preguntas que queremos hacerle al fenómeno social dinámico que estudiamos.

En principio, buscamos que puedan *hablarnos*:

- del tipo de configuración didáctica (Litwin, 1997), que los sujetos ponen en juego,
- del tipo de conocimiento circulante (Schulman, 1987) en el proceso,
- de los procesos socioinstitucionales de construcción y trasmisión del saber que ocurren en el caso estudiado. (Chevallard, 1997), (Bernstein, 1997)

Los puntos centinela elaborados a partir del marco teórico, fueron los siguientes:

- ¿Cuál es el énfasis que ponen los profesores al dirigir el estudio de los alumnos en los aspectos prácticos-motrices y en la adquisición de habilidades profesionales como el planeamiento, el diseño de situaciones de enseñanza, la solución de problemas de aprendizaje?
- ¿Cuál es el énfasis que ponen los profesores al dirigir el estudio hacia los aspectos teóricos del conocimiento de la materia y cuál de estos aspectos resulta más relevante en el proceso de trasmisión?
- ¿Estimulan los profesores de los institutos de formación docente a que los alumnos del profesorado relacionen la materia que enseñan con los contextos de la enseñanza, con las prescripciones curriculares, con la vida cotidiana de los alumnos?
- ¿Cuál es el papel del conocimiento de la materia en la formación docente?

- ¿Estimulan y vuelven explícito los profesores el papel del conocimiento didáctico de la materia?
- ¿Se plantean enseñanzas que permitan a los alumnos visualizar las relaciones entre conocimiento de la materia y conocimiento contextual?
- ¿Se plantean a los alumnos situaciones que les permitan relacionar los contenidos disciplinares con los problemas de los alumnos aprendices?
- ¿Se explicitan en las interacciones las relaciones entre metas y valores de la educación con el conocimiento de la materia?
- ¿Se incluyen en la enseñanza de las didácticas especiales, elementos que permitan recuperar la biografía personal de los alumnos en relación con las prácticas motrices?
- ¿Qué relación tiene la socialización profesional de los docentes con sus enfoques sobre la materia y sobre la enseñanza de la materia?
- ¿Cuáles son los elementos que estarían interviniendo en la capacidad de los futuros docentes para realizar el proceso de transposición didáctica?
- ¿Cuáles son los modelos didácticos en los que tienden a inscribirse las prácticas de enseñanza?

- ¿Prevalece en las situaciones de enseñanza de las asignaturas alguna de las perspectivas reconocidas y analizadas en el capítulo IV (tradicional, estructural, comprensiva)?
- ¿Las prácticas observadas, que tipo de interés representan en la perspectiva del análisis de Habermas: ¿Técnico, práctico, emancipatorio? (pág. 162) (Habermas, 1998)
- ¿Y, asimismo, es posible relacionar las prácticas con algún tipo de código institucional, según las categorías de Bernstein, referidas al discurso pedagógico? (Pag 23) (Bernstein, 1997)
- ¿Qué tipo de situaciones motrices (según su estructura) prevalece en la enseñanza?
- ¿Qué tipo de interacciones comunicativas circulan en las situaciones de enseñanza?
- ¿Cómo es el grado explícito de secuencialidad y articulación interna entre las situaciones de enseñanza?
- ¿Qué grado de explicitación tiene la articulación entre las asignaturas observadas y las demás asignaturas?
- ¿Cuál es la estructura y el proceso de circulación de conocimiento puesto en juego en las situaciones?

- ¿Qué representaciones tienen los actores (profesores y alumnos) sobre la relación entre el conocimiento transmitido y las metas y valores de la disciplina?
- ¿Los procesos de construcción del saber preservan la identidad del campo disciplinar o reproducen a otras prácticas sociales?

La determinación de estos anclajes-centinela para poder reducir los datos, no implica la inexistencia de otros posibles, ni el carácter absoluto de los mismos. La elección emerge de la construcción teórica en función de la relevancia de los datos en relación con los objetivos de la investigación, y en ese sentido, es una decisión política y estética, a la vez que lógica.

Reducción y análisis de los datos

En el proceso de reducción y disposición de los datos, el estudio se sirvió como dijimos del programa NVIVO 10.1, siguiendo el procedimiento siguiente:

- Transcripción de las observaciones, los memos, desgravación de las entrevistas a Word.
- Carga de los videos al formato del programa. (ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 5)
- Limpieza de las transcripciones de las entrevistas, quitando las preguntas del investigador para que no aparezcan influenciando los recuentos categoriales, las listas de palabras, la construcción de los nodos, etc.
- Primera consulta exploratoria del lenguaje de los datos. Búsqueda de categorías posibles. (ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES /FASE EXPLORATORIA DEL ANÁLISIS)

- Análisis de consistencia en las categorías. Procesos de sub-sunción de categorías, agrupamientos, deshecho.
- Progresiva codificación “paso a paso”, y organización de las categorías, manteniendo una estrategia dialéctica entre la construcción teórica y el lenguaje de los datos, utilizando intencionalmente la triangulación entre observaciones, entrevistas, memos, y análisis de video.
- Saturación de las categorías, redacción de nuevos memos.
- Aplicación de los instrumentos de análisis del programa: consultas, análisis semánticos, tags, diagramas semánticos. (ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/FASE EXPLORATORIA DEL ANÁLISIS)
- Primera elaboración de los esquemas conceptuales emergentes.
- Contrastación y articulación con los marcos referenciales conceptuales revisados. Escritura etnográfica. Planteo de interpretaciones ex post facto.
- Elaboración de los informes finales de discusión y conclusiones.

7.4. Las unidades de análisis como configuraciones didácticas

Como se dijo, la investigación tomo como unidades de análisis a tres escenarios curriculares que existen en el Instituto – caso., con los informantes que se comentan en cada caso:

- La Gimnasia y su didáctica,
- La Natación y su didáctica,
- El Voleibol y su didáctica,

El proceso de observación, opero fundamentalmente sobre las configuraciones didácticas co-construidas por docentes y alumnos, en seis sesiones de 90 minutos en cada uno de los escenarios. Previamente se había acordado con los docentes a cargo la presencia del investigador durante las seis sesiones y explicitado los objetivos del proyecto y la dinámica del mismo

La cátedra de Gimnasia y su Didáctica.

La cátedra de gimnasia estaba a cargo de la profesora L., una docente con 30 años de experiencia en la institución, muy reconocida por sus alumnos y alumnas, por la seriedad de su trabajo, por lo complejo de sus evaluaciones, sobre todo en los aspectos practico motrices. L, ha mostrado en su trayectoria como docente, un marcado y a veces polémico interés en participar de las cuestiones institucionales ligadas a la orientación del instituto, de los planes de estudio, de los sistemas de admisión, ente otros temas. Además de la experiencia en la formación docente acredita mucha experiencia en el sistema escolar sobre todo secundario, si bien la mayor parte de su experiencia esta realizada en la misma escuela o en clubes específicamente ligados a la disciplina que enseña. (las alocuciones significativas pueden encontrarse en Todas las alocuciones significativas fueron extraídas de ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 5 entrevistas/Gimnasia entrevista profesor) y corroborarse en ANEXO 7/sounds

...En la media, estoy dando clase, hace 34 años, de 1ro a 5to. año. Nunca me fui de la misma escuela. En la escuela doy gimnasia, en primer año, doy apoyos, rolidos, hasta donde llegué, y un poco de baile, lo coreográfico, y a partir de segundo año, ..., en clubes también fui directora de la escuela de gimnasia de macabi, geba, extracurriculares... (Pagina 2. Segundo Párrafo)

Como se dijo, L, es una profesora que destaca por la meticulosidad en sus clases y en sus evaluaciones, de aspecto sobrio, puntual en sus compromisos, en la que destaca su actitud de preservar con nitidez la asimetría docente-alumna, manteniendo cierta distancia con las alumnas en el trato cotidiano, y a la vez mostrándose siempre disponible, sobre todo para intercambios técnico – académicos.

Asimismo, L, es una profesora, que se representa a sí misma como manteniendo una actitud poco empática con las alumnas, que mantiene dudas acerca de la capacidad de las mismas para aprender lo que ella enseña:

...no creo que alcancen a entender lo que uno les trata de transmitir, eso es un pie de acelerado que yo levanto también, lo doy, pero ¿cuánto pueden...? pero ¿qué piensan? deben decir que soy una profesora aplicada, caracúlica, no priorizo la simpatía... (Pagina 3. 4to párrafo)

Paralelamente, se siente parte de un continuo de la tradición de esta asignatura en la institución, continuo que reconoce su fortaleza en la posesión de saberes disciplinares, a los que sin embargo ella misma les agregaría más justificación deportivista.

...no te olvides que, en la gimnasia, Rosa y Annie, (N. de A: nombres simulados de dos profesoras antiguas en la institución) son las primeras que me hablan de motricidad, ellos tenían muy claro el tema,.no sé si tenían tan claro el tema del deporte, ellos vienen de una gimnasia muy general, analíticos, yo cuando entro esta así y yo continúe... (Pagina 3, primer párrafo)

A su vez, M, es una alumna de 23 años, que participa de las clases de la asignatura y que ha sido escogida al azar entre sus compañeras, para participar como informante. Destaca en ella, el mantener una actitud reservada en sus

relaciones sociales, un aspecto no demasiado preocupado por la vestimenta a la moda ni por los arreglos cosméticos, ofreciendo una imagen centrada en la naturalidad. Las alocuciones de M, pueden encontrarse en ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 5 entrevistas/Gimnasia Entrevista alumna)

M, manifiesta que su experiencia escolar en Educación Física no ha sido buena,

...No tuve buena enseñanza..., No solamente no tuve buena Educación Física Escolar, sino que fue un desastre, y en mi casa tampoco, nadie hace ningún deporte, nadie hace actividad física, nadie tiene contacto con la naturaleza, y bueno.... (Página 2. Párrafo 4)

Asimismo, destaca en M, el apego a la toma de notas en clase, a mantener en orden sus apuntes, y toda cuestión que le permita aprovechar su experiencia como alumna

Las observaciones naturales y la triangulación con la observación detenida en el video.

Hemos procurado, triangular los registros de las entrevistas, con la observación etnográfica de las sesiones, y con la observación y análisis de los videos de las sesiones. Los datos emergentes del entrecruzamiento se exponen a continuación. (Tanto los registros etnográficos de las sesiones como los videos, pueden consultarse en la carpeta ANEXOS/DIMENSION DE LAS INTERACCIONES/DATO EN BRUTO/ANEXO 6 / ANEXO 8 y su análisis informático en ANEXOS/DIMENSION DE LAS INTERACCIONES FASE EXPLORATORIA DEL ANALISIS/MEMOS

De esos registros naturales conviene destacar:

Las clases de la asignatura LA GIMNASIA Y SU DIDACTICA, se llevaron a cabo, en un salón especialmente diseñado y reservado para la asignatura, integrado por

espejos, barras de gimnasia-danza, etc. El grupo contaba con 26 alumnas de entre 19 y 24 años. En el Instituto aun se mantienen clases por sexos en varias de las asignaturas prácticas, como se ha visto en la segunda parte. Las justificaciones discursivas para este hecho provienen de argumentos relacionados con el rendimiento motriz, justificación que impregna la vida escolar y subtiende a las prácticas de enseñanza, permeando, como lo vimos en la segunda parte, a través de los dispositivos curriculares. Pese a ser un instituto formativo, aun se espera que la calidad de los futuros egresados está muy en relación con el rendimiento motriz, y en ese contexto, se sobreentiende que las clases por sexo, estimularán la superación de los alumnos.

La clase en general no abría espacios para reflexiones en torno al saber en juego, así como tampoco había alusiones a cuestiones curriculares, valorativas, didácticas ni contextuales.

Hubo un limitado uso de situaciones motrices diversas que permitieran a los alumnos la comprensión de los problemas de la enseñanza de ese contenido. En general el interés se centraba en el progresivo dominio técnico práctico de lo enseñado. L, utilizaba con frecuencia el recurso de demostrar prácticamente lo que había que hacer acompañándolo con gestos de manos y brazos denotando gran expresividad. La comunicación en esta clase era más bien unidireccional y ya está dicho, no había propuestas para que las alumnas resignificaran la experiencia motriz. Se utilizaba un código fuerte en términos de Bernstein (1997) que abría la puerta a la reproducción de las condiciones de distribución del poder más que a la problematización.

La clase en esta institución se da en un gimnasio “de gimnasia”, especialmente preparado a este efecto y que se mantiene constantemente a disposición de estas materias no pudiendo ingresar otras no relacionadas con *la Gimnasia*, está poblado de espejos, con piso de parquet, y mucha presencia de cajones de

gimnasia y colchonetas. Es evidente que este lugar demuestra que se trata de una práctica con un status consolidado en la tradición institucional y de una clase en manos de una docente experimentada, bien organizada, segura de sus saberes y de sus propósitos. Veremos más adelante, que esta conjunción crea una especie de “clima” gimnástico que pareciera capaz de recuperar en forma implícita las tradiciones en las que se ha enmarcado la enseñanza de la gimnasia: clase silenciosa, cabello recogido, agrupamientos ordenados, etc. No parece una clase escolar. Le falta alegría, algarabía. Improvisación, cierto margen de imprevisibilidad.

Las referencias en clase a los aspectos curriculares involucrados son más bien débiles:

.... en este ejercicio se pone en juego el conocimiento del cuerpo, del espacio, etc.

Circula en la clase cierta indiferenciación entre los conceptos de juego y ejercicio. Haciendo referencia a que realizarían un juego, L, plantea la tarea de trotar y armar una postura al volver a la casa (la sogá circular). Se trata de posturas gimnásticas, codificadas, no inventadas. No es precisamente un juego. De resultas el clima no es lúdico, como se había anunciado, y está poblado de prescripciones técnicas. (Ver video)

Las clases observadas se mantuvieron siempre en el uso de la enseñanza activa – mando directo. (Gómez, 2002). Aquí cabe la reflexión si la estructura de la clase esta o no formateada por incluir alumnas de un solo género. ¿Cómo sería si fuera mixta? ¿Tendría una orientación tan técnica, o las interacciones se impondrían?: los cuidados, los soportes corporales entre practicantes, ¿no generarían unas interacciones más traspuestas al medio escolar?, ¿no se ablandaría el clima “gimnástico”?

En las clases no están explícitos los aspectos curriculares, ni los aspectos contextuales ni los referidos a la interacción contenido - alumnos. Tampoco aparecen situaciones en las cuales el alumno (futuro docente) deba imaginar transformaciones del saber para adaptarlas a la escuela, al club, al centro comunitario, etc. Es decir, la capacidad de producir conocimiento didáctico no es solicitada.

Una pregunta interesante aquí, que Grossman (1987 a, b, c) intento resolver, es el de la medida en que esta capacidad de imaginar transformaciones es posible, cuando el conocimiento disciplinar, por parte del aprendiz, es bajo o muy bajo. En líneas generales los trabajos de Grossman señalan la idea, de que el peso del conocimiento de la materia en la adquisición de conocimiento didáctico, es muy importante, lo cual explicaría que, en esta asignatura, L, enfatice la adquisición de conocimiento disciplinar más que didáctico. Sin embargo, esa decisión no justificaría la falta de tematización, o la creación de algún dispositivo complementario que estimule aquella cuestión “perdida”, en palabras de Schulman (1986)

En ese mismo sentido, las demostraciones de L, son casi siempre visuales, y sin metáforas, del tipo “rodillas arriba”, apela a preguntas del tipo ¿Cómo se llama este salto? Y explica: *...hay un modelo correcto de saltar y debe corregirse...* La tensión entre situaciones gimnásticas y situaciones escolarizadas de la gimnasia se hace evidente.

En la organización de las situaciones de enseñanza, prevalecen por un lado las situaciones psicomotrices (Parlebas, 2001) cuestión que se corresponde con la estructura praxica del deporte llamado “Gimnasia”, o al menos con la mayor parte de sus pruebas, excepción hecha de la gimnasia rítmica en equipos (prácticas sociomotrices con compañeros). Sin embargo, como en la definición institucional de la cátedra, se plantea a la gimnasia, no como un deporte sino

como lo hace la prescripción curricular jurídicamente vigente, es decir, como una forma de ejercicio sistemático ligada al desarrollo humano, es evidente que las situaciones didácticas deberían incluir también situaciones sociomotrices, por lo que aportan.

Así, subtiende la clase cierto formato de configuración didáctica que los alumnos van aprendiendo en forma tácita, por lo que apunto la idea de que no hay conocimiento disciplinar sin alguna forma de conocimiento didáctico.

En el mismo sentido durante las tareas, L, hace preguntas como para que las alumnas contesten mientras se mueven, preguntas que evidencian que ella misma domina el tema desde el punto de vista disciplinar. No son preguntas para analizar y resolver. En alguna de las situaciones, ante un ejercicio planteado por L, las alumnas preguntan *¿para qué es este ejercicio?* L contesta que, para mejorar cierto aspecto biomecánico, corrección de técnicas. No argumenta en relación con los efectos profilácticos o pedagógicos del ejercicio en cuestión.

L., habla de *metodología*, para referirse a las secuencias que enseña. En la enseñanza de una destreza a la que se dedico casi el 70% del tiempo durante tres clases, L, utilizó palabras tales como *...estos son elementos facilitadores... para llegar al rol...verdadero...*, acercándose probablemente a la concepción deportivista de la Educación Física al justificar las situaciones didácticas como preparatorias para un producto final y postergando el carácter potencialmente educativo de las mismas. En el mismo, sentido, aun dentro de la concepción deportivista, prevalece la perspectiva tradicional – vertical de enseñanza, comentada en más arriba

Nuevamente es notoria la meticulosidad en las correcciones técnicas. En un momento, L, planteo la posibilidad de hacer correcciones entre compañeras y

planteo una tarea grupal, en pequeños grupos. Claramente la clase se animo visiblemente al introducir tareas grupales que exigían ayuda. Asimismo, la escena, se torno más escolar, más cotidiana. La discusión en torno al carácter social o individual del conocimiento parece inclinarse por esta renovación del ánimo entre las alumnas.

La clase, tiene un aura de significados que enmarca los discursos: una alumna hace el rol y pasa por arriba de una soga transversal:

...no estuvo tan mal...” comenta L.,

Cuando se planteaban ejercicios que requerían cierta globalidad de la conducta motriz, (tales como correr y saltar la soga transversal), L, dirige la atención a los aspectos biomecánicas del salto, no al objetivo del salto, rompiendo la relación fines - medios. Como este tipo de ejercicios se presentan también en otras asignaturas (Educación Física en la infancia), es notorio el contraste: al dirigir la atención a los medios, más que a la relación fines medios, se crea un clima técnico, y la desescolarización encuentra un camino para avanzar.

Asimismo, dado que la situación contiene una significación asociada a la carrera con vallas como practica social de referencia, dada su analogía estructural, sin embargo, se plantea negando tales referencias, de un modo gimnástico, acentuando el uso de la soga, no como obstáculo a superar para llegar más rápido a la meta, sino como recurso para mejorar la técnica del salto.

Esto, que puede ser válido en alumnas del instituto que cursan la asignatura gimnasia, y que por lo tanto le otorgan un sentido técnico a la práctica, posiblemente ofrecerá problemas, cuando las futuras docentes quieran transponerlo a la práctica escolar, dado que los alumnos percibirán la situación ligada a la significación que emerge de la estructura de la situación motriz

misma, ligada a otra práctica social de referencia, que no es la gimnasia sino el atletismo. La trasposición referencial, pierde terreno a expensas de la imposición de una lógica de significados externa a la situación motriz misma. Fue en este incidente significativo, donde aparece en las alumnas un modo de manejar los brazos, completamente alejado de los objetivos motores de la situación, que denotaba una gestualidad estético - gimnástica, (inclusive no solicitado por L.,) que con toda evidencia emergía del aura/clima gimnástico que circulaba en el ambiente.

Finalmente, en las tres sesiones, se plantea una tarea más escolarizable: saltar la viborita (soga que se mueve sostenida por dos compañeras) en tercetos. Y el juego del reloj en pequeños grupos. La inclusión de estos juegos ofrece varias pistas sobre el modelo didáctico que orienta la clase: la inclusión de un juego al finalizar caracteriza a los modelos didácticos empiristas y racionalistas, (Gómez, 2002), en los cuales el juego aparece como elemento compensador o integrador de aprendizajes motores. Es decir, los significados sociales y culturales del juego no son el eje a partir del cual se lo incluye. Véase que estos juegos podrían haber estado al comienzo de la sesión también como disparador para el aprendizaje.

Las entrevistas a L y M: análisis semántico del discurso.

El análisis semántico del discurso de los actores tiene por objetivo aquí, aportar datos para la triangulación con las otras fuentes. Utilizamos como fuentes, las desgravaciones de las tres entrevistas realizadas con **L y M**.

Con apoyo del paquete NVIVO, realizamos un tag de cada uno de los actores, y un análisis de conglomerado, para ver los aspectos relacionales del discurso en un formato ramificado. (ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/FASE EXPLORATORIA DEL ANALISIS /CONSULTAS)

El discurso de M.

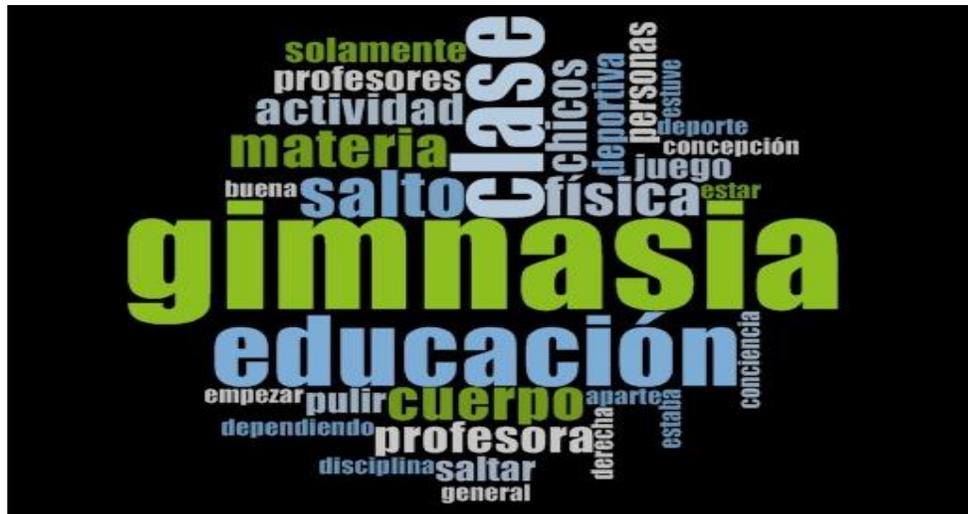


Gráfico 13: tag discurso de M

consulta 1.2 alumna gimnasia semantica

gimnasia	clase	cuerpo	actividad	deportiva	profesores	solamente	concepción	conciencia	dependiendo
		física	chicos	juego	pulir	aparte	deporte	empezar	estaba
educación	salto	materia	profesora	personas	saltar	buena	derecha	estar	general
							disciplina	estuvo	

Cuadro 10: análisis frecuencia de M

En el análisis de frecuencia de palabras de M, se manifiesta el uso destacado de la palabra gimnasia, clase, salto, educación y cuerpo. La palabra juego, (no juego motor que es una categoría que parece ausente, y que denota cierta debilidad en la demarcación de las practicas que configuran a la disciplina en relación con este punto) aparece en un quinto orden de importancia, cuestión comprensible en el marco de que la gimnasia, que justamente se caracteriza por la utilización del ejercicio más que del juego. Se destaca que la palabra salto, aparece con más frecuencia que movimiento, o conducta motriz, o contenido, que serian sus inclusores naturales en dos dimensiones diferentes. También destaca la ausencia de palabras como Didáctica, Enseñanza, Aprendizaje, Instrucción, Curriculum. Sin embargo, **M**, es una alumna interesada en los aspectos pedagógicos de la disciplina. Utiliza espontáneamente, aunque por una frecuencia muy baja no aparece en el tag, el constructo Educación Corporal, poco común en la comunidad de la Educación Física argentina. Según los datos de la entrevista, (ANEXOS/DIMENSION DE LAS INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 5/entrevistas) tiene una mirada de la Educación Física en la perspectiva de la salud, del logro de dominio corporal en acciones básicas y cotidianas, más que en las habilidades deportivas, probablemente relacionada con su biografía, que la sitúa no como deportista, sino como preocupada por la rehabilitación de las personas. Se ha desempeñado tempranamente en educación especial.

El discurso de L.

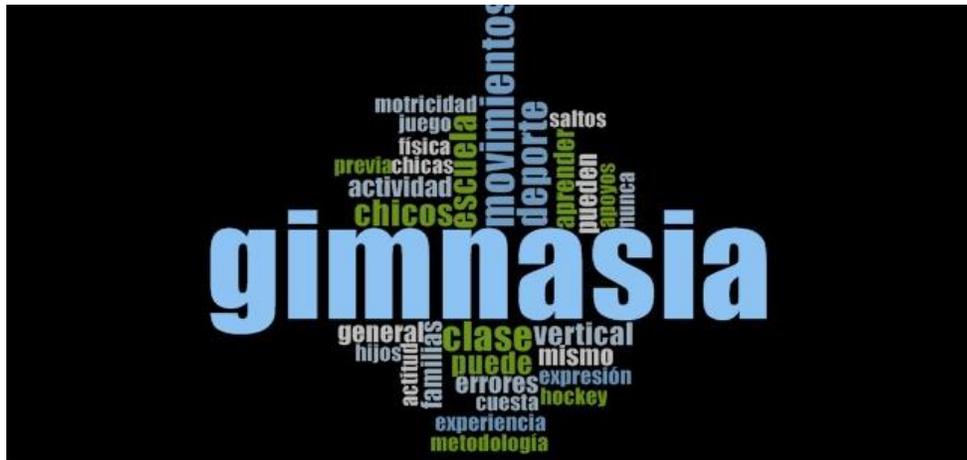


Gráfico 14: tag discurso de L

semantica profesora gimnasia

gimnasia	movimientos	deporte	puede	aprender	general	actitud	cuesta	física	hijos	hockey
		escuela	vertical	errores	mismo	apoyos	experiencia	juego	motricidad	nunca
	clase									
		chicos	actividad	familias	pueden	chicas	expresión	metodología	previa	saltos

Cuadro 11: análisis de frecuencia de L

En el discurso de L, destaca el uso de la palabra *movimiento* en la primera categoría de importancia del discurso, excepción hecha del nombre de la propia asignatura, y de la palabra *clase*, seguidas por *deporte*, *escuela*, *chicos*. Sin sacar conclusiones aventuradas, la inclusión de la palabra *deporte* en la segunda jerarquía de importancia, denota probablemente, el peso que la concepción deportivista tiene sobre la práctica de esta asignatura, que, sin embargo, para el plan de estudios en vigencia, no es *deporte*. El hecho de que la palabra *juego* y *motricidad*, tengan una jerarquía de frecuencias tan baja (últimos lugares de la tabla) invita a pensar sobre las representaciones de justificación que circulan en la asignatura, nuevamente, más ligada a la justificación deportivista que a la justificación pedagógica – antropológica. También puede constituir un dato relevante el hecho de que en los discursos no aparezca la palabra “prácticas”, que, es de uso corriente en Ciencias Sociales para referirse a los formatos de interacción humana, en este caso corporales, motrices, lúdicas, etc. Más bien aparece sobre todo en el discurso de L, una recurrencia al uso de “*actividad*”, que denota una posición epistemológica implícita más cercana al subjetivismo o al individualismo metodológico de Weber, sociológicamente, y que, por otro lado, es sabido, remite a los componentes más bien biológicos de las prácticas. (actividad física).

La cátedra de Natación y su Didáctica

La cátedra de Natación, estaba a cargo de la profesora S., una docente con 20 años de experiencia en la institución, también muy apreciada por los alumnos y alumnas, sobre todo por el apego y dedicación que mantiene con el desarrollo de la cátedra. S, dispone de un aspecto juvenil, que se trasunta tanto en sus arreglos como en su disponibilidad corporal, aspecto que en principio parece

facilitar la comunicación con el alumnado. A diferencia de **L**, es la empatía que mantiene con el alumnado, el componente que resalta a la primera impresión.

También en este caso, **S**, es una docente que se ha comprometido con la vida institucional, participando activamente de foros, discusiones departamentales e inclusive ha ganado un concurso como tutora docente, cargo en el cual destaca, su competencia para el acercamiento a los alumnos.

Posee vasta experiencia en la materia (natación), por más de 20 años ha recorrido diferentes roles en la misma, siendo nadadora desde pequeña, entrenadora de categorías infantiles y juveniles en el sector del rendimiento deportivo. Las alocuciones significativas que siguen son extraídas de ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 5 ENTREVISTAS/Natación entrevista profesor Y CORROBORARSE EN ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 7 Sounds.

... A los 16 empecé, yo entrenaba y empecé de ayudante de los más chiquitos y a dos o tres nadadores más grandes nos daban un viático para ayudar y empezamos con la escolita... (Pag. 1. Párrafo 4)

En su proceso de socialización como futura docente es evidente la relación con el deporte de rendimiento:

... (Llegue como nadadora) hasta los 15 – 16, Si eras muy buena podías durar un año más, pero lamentablemente era diferente. Yo creo que una manera de seguir en el deporte, en ese momento, fue quedarme trabajando y ahí empecé a ver la posibilidad de seguir un profesorado... estar metida ahí... (Pag. 2 último párrafo)

S, refuerza en forma explícita el modo en como el deporte influyó su socialización, dando por establecido que esos dos mundos simbólicos forman parte constituyen una unidad.

... la verdad es que pase por todos los niveles de formación...

P: ¿De enseñanza?

...Sí. Paralelamente con el entrenamiento.... (Pag. 3, primer párrafo)

Asimismo, su satisfacción con la Educación Física escolar, contrasta con la experiencia en el ámbito del deporte de rendimiento.

...Toda la gente del club me motivaba a que yo quería ser “eso”. Yo no quería ser como “Ella”, mi profesora del colegio. Yo quiero ser otro tipo de profesora de Educación Física y no como “Ella”, De hecho, cuando le dije que había entrado me dijo que yo tenía aptitudes y la verdad es que no nos vio nunca. Nos tiraba la pelota y yo no quería ser eso, yo tenía la experiencia de la vida del club, donde se aprendía, se practicaba... (Pag. 2, Párrafo 13)

S, acredita cerca de 20 de experiencia en escuelas primarias, sobre todo, pero lo que más destaca en su trayectoria es el desempeño en niveles e iniciación en natación, en actividades extraescolares, tales como talleres de la propia escuela, clubes, etc., y como entrenadora de equipos. Ella piensa que lo principal de su formación proviene de entrenadores muy respetados en el ámbito del deporte de rendimiento:

...estuve con De Hegeduss (N. de A.: conocido referente hispanoparlante del campo del entrenamiento) en entrenamiento... (pág. 4, Párrafo 4)

... como alumna me dediqué al entrenamiento. Formé parte de un equipo de natación de alto rendimiento...”, “... ahí estaba en Obras, con Arsenio, (ídem anterior) éramos 4 técnicos... (página 4. Párrafo 5)

Destaca en **S**, su capacidad para ponerse en el lugar de los alumnos en relación con los problemas que ofrece aprender a nadar. Sus cursos, suelen tener muchos postulantes a ayudantes de cátedra, denotando facilidad para la comunicación con el alumnado.

Mientras tanto, **T**, es una alumna de uno de los cursos de natación a la que hemos elegido al azar para actuar como informante.

Destaca en **T**, la puntillosidad de su atuendo y de su organización como alumna, resultando con un rendimiento de excelencia en relación con el promedio. Comenta que concurrió a buenos colegios primarios, con buena Educación Física, en general colegios privados, que impactaron en su apego a las prácticas motrices. Recuerda que inclusive tenía que leer en Educación Física cuestiones de reglamentos, de nutrición, etc.

Particularmente se intereso mucho por la Natación, por la influencia que tuvo en su vida el trabajo de un docente en su escuela primaria. Las alocuciones significativas seleccionadas pueden seguirse de ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 5 ENTREVISTAS/Natación entrevista alumna

*... yo tenía un profesor de natación que lo amaba lo tuve todos esos 4 años. ...
(Pag. 1, Párrafo 6)*

Sus padres, se habían separado durante esta etapa, comenta. Valora de sus profesores de aquella época, sobre todo la tolerancia y la comprensión...*para quien no puede aprender.*

Es notorio, nuevamente, en el caso de **T**, como los aspectos biográficos se entrelazan con las preferencias disciplinares y las motivaciones, como muchos estudios lo han sugerido.

Asimismo, tuvo en su vida escolar experiencias con la danza, con el hockey, en síntesis, mucha oferta de prácticas motrices.

Es una alumna meticulosa en sus descripciones y sus recuerdos. Su aspecto es más bien sobrio y atlético.

Dice que ella es muy exigente consigo misma, que siempre busco el 10 como nota, y que generalmente lo obtuvo. De chica, tendía a ayudar a sus compañeras, para poder pulir algún movimiento, un gesto.

Sus padres eran muy deportistas, atletas. Ella entreno natación y tenis toda su adolescencia, tenis, hockey, todos en forma competitiva. Sintió que la natación le exigía mucho:

... no competí más porque me frustraba mucho ... (Pag. 4, Párrafo 5)

Entró a la docencia en Educación Física motivada por su familia y por lo atractivo que le representaba su vocación para ayudar a sus compañeras. Es un caso típico (aunque no tan frecuente) de sujeto con buena experiencia escolar en Educación Física, si bien de una Educación Física más bien deportivista.

...Pero yo como fui siempre muy exigente conmigo misma en cuanto a Educación Física, porque me encanta siempre tuve diez y buscaba siempre el diez y cuando era práctico peor porque me forzaba más y no paraba y hubo varias oportunidades donde no conseguía el diez, pero yo seguía... (Pag. 3, Párrafo 4)

Las observaciones naturales de las sesiones de Natación y su didáctica, y la triangulación con la observación detenida en el video.

Como en el caso anterior, hemos procurado triangular los registros etnográficos, con la observación detenida de los videos, procurando la confirmación de las presunciones que surgen de los registros. Los datos emergentes del entrecruzamiento se exponen a continuación. (tanto los registros etnográficos de las sesiones observadas como los videos, pueden consultarse en bruto, en los ANEXOS/DIMENSION DE LAS

INTERACCIONES/DATO EN BRUTO/ANEXO 6 Y ANEXO 8 y su análisis informático en ANEXOS/DIMENSION DE LAS INTERACCIONES FASE EXPLORATORIA DEL ANALISIS/MEMOS

De esos registros naturales conviene destacar:

Las clases se llevaron a cabo, en una piscina que la institución alquila a tales efectos. La piscina es una clásica piscina de club, con sus vestuarios contiguos. Las clases en esta asignatura son mixtas, diferenciándose de las otras dos asignaturas observadas. Por algunos de los relatos expuestos en el análisis de la dimensión institucional, expuestos en el capítulo VI, es verosímil pensar los malos entendidos que esta cuestión crea para el imaginario del alumnado (como puede rastrearse en el ANEXOS/DIMENSION INSTITUCIONAL/ANEXO 2) dado que se trata de una asignatura practica igual que las otras dos y que, sin embargo, ofrece una cursada mixta, con lo cual se caería el argumento de las que ofrecen cursadas por sexo, que subraya las ventajas de diferenciar entre varones y mujeres por la eficiencia motriz.

Es posible que este hecho, explique, en buena parte, algunas de las diferencias observadas, entre la cursada de natación y la de gimnasia: mientras en esta última, prevalecía un clima desescolarizado, formal, que subrayaba la ejecución técnica, el aspecto del alumnado, una gestualidad más bien envarada, (o preocupada por el envaramiento), en natación, subtendía la clase, una participación más alegre, mas escolarizada, más humana, y aun teniendo en cuenta que aquí los cuerpos están más expuestos que en la otra disciplina, por su semidesnudez. (solo en malla).

Cierto es que estas diferencias podrían atribuirse a los distintos rasgos de personalidad de las profesoras a cargo (una mas empática, la otra más distante, etc.)

Ante la percepción del observador, sin embargo, esas diferencias no pueden explicar por sí solas, los distintos climas de clase percibidos, y habrá que incluir aquí, nuevamente, la noción de configuración didáctica (Litwin, 1997): es la totalidad de los dispositivos que rodean a una práctica que contextualizan la práctica de la enseñanza, la que *produce, un tipo* de configuración.

Las clases observadas, en general no abrían espacios para reflexiones en torno al saber en juego, y no hubo oportunidades de observar alusiones a cuestiones curriculares, valorativas, ni contextuales. Las alusiones a la posibilidad de imaginar distintas situaciones didácticas, en general no eran una estrategia de la enseñanza, sino que aparecían, digamos, de la mano del oficio (saberes expertos) de la docente al conducir la clase, que, al utilizar un estilo coloquial en su comunicación, promovía con preguntas en voz alta, dichas reflexiones. Sin embargo, estas alusiones, eran difíciles o imposibles de registrar para los alumnos, dado el carácter práctico de las situaciones..., es decir, todos están en el agua tratando a la vez de ejecutar las tareas motrices solicitadas, y escuchando consignas con demandas cognitivas.

Hagamos hablar a los nativos:

S está dando clase de pie, al borde de la pileta y prescribe ejercicios de desplazamientos en el agua, flotación vertical con los alumnos formando un damero. Tiene que hacer un esfuerzo para hacerse escuchar.

.... *¿Qué pasa si doblamos la pierna?,...* comenta también mientras los alumnos patalean,

...Buen trabajo de piernas, para futbol no...

Para poder dar instrucciones técnicas –biomecánicas, sienta a los alumnos en el borde fuera del agua, mientras uno de los alumnos pregunta:

... ¿A los nenes los hacemos salir y sentarse igual?"

Ella mientras sigue conduciendo la tarea de patear, y corrige los movimientos, contesta que no, que saldrían por la escalera, no directamente por el borde.

Da la impresión, que en Educación Física el conocimiento se adquiere más bien de cara a las interacciones discursivas espontáneas, más que de cara a la revisión bibliográfica, o a la reflexión crítica de los saberes personales o expertos, sobre los cuales no hay oportunidad de reflexionar en clase. Y estoy sugiriendo que no es debido a *ésta* situación de interacción entre *ésta* docente y estos alumnos, sino que la cuestión pareciera estar implícita en los procesos de construcción misma de los saberes prácticos.

Asimismo, **S**, dispone de una variedad de recursos para facilitarles a los alumnos el aprendizaje ideatorio de las formas de moverse en natación. En más de una oportunidad, extrajo de su bolso, un muñeco articulado, con el que explicaba visualmente los movimientos que enseñaba, y además permitía que los alumnos hicieran manipulaciones. Claramente, la atención de los alumnos aumentó visiblemente al ver y manipular el muñeco, ejemplo que permite visualizar que ocurre cuando el saber disciplinar (la técnica del crawl, en este caso) se presenta de modo traspuesto para la enseñanza.

Luego siguen ejercicios con tablas, para la propulsión de las piernas, mientras no deja de dar información técnica verbal y visual sobre la técnica, mostrando y explicando al mismo tiempo. **S**, (lo mismo los otros docentes observados) domina ampliamente la conducción de a clase: espacio, tiempo, tono de voz.

El problema es que, según surge de la observación, no se explicita el componente didáctico del contenido, que aparece, pero subsumido en el

conocimiento disciplinar y gracias a la posesión de saberes expertos en el docente, saberes que tienden a ser tácitos, no explícitos.

En ese marco, S., en forma frecuente, señala algunos problemas hipotéticos que tendrían los alumnos al aprender (conocimiento del alumno, posibilidad de trasposición) pero sin embargo el proceso instructivo se configura alrededor del aprendizaje tecnomotriz casi exclusivamente. Las adaptaciones curriculares, contextuales, en general no son tematizadas, y el sujeto de la didáctica, parece ser un sujeto genérico, universal, tendencia señalada por Camilioni *et al* (1996)

Más adelante S. utilizó un andarivel específico para alumnos con dificultades de aprendizaje motor. Sin embargo, el continuo de la clase se seguía configurando alrededor de los que no tenían problemas de aprendizaje. Nuevamente aparece aquí la ambigüedad que problematiza a esta disciplina, la Educación Física, en los procesos de trasmisión y construcción del saber:

Lo habitual en los niveles escolares es que los alumnos tengan problemas para aprender el contenido disciplinar, pero sin embargo en los procesos de trasmisión en la formación docente, se plantean situaciones que parecen negar esa cuestión, es decir, no se tematizó la dificultad, que hubiera sido una oportunidad para la explicitación del conocimiento didáctico. ¿Cuál puede ser la explicación?: que los procesos de trasmisión reproducen mas las lógicas y los formatos originados en otras prácticas sociales de referencia que las necesarias al conocimiento escolarizable. El sujeto genérico y universal de la didáctica tradicional, *ya sabe. No hay que enseñarle.*

A su vez, vuelven a plantearse las dudas del observador, ya apuntadas, en relación con las dificultades que existe en la adquisición de conocimiento didáctico acerca de saberes disciplinares de tipo actuacional (destrezas), cuando el propio dominio actuacional es bajo. La pregunta nueva que la

investigación abre es: ¿cómo enseñar al mismo tiempo los saberes disciplinares mientras los presento en formatos escolarizables?

En ese marco, las observaciones y los videos, muestran que las clases como en el caso anterior, hubo un limitado uso de situaciones motrices diversas que permitieran a los alumnos la comprensión estructural de los problemas de la enseñanza de ese contenido. En general el interés se centraba en el progresivo dominio técnico práctico de lo enseñado, reproduciendo una vez más, la cuestión de que al transmitir conocimiento disciplinar siempre se está transmitiendo conocimiento didáctico.

Durante el desarrollo de las clases, hay alumnos que están impedidos momentáneamente de realizar ejercicios motores. Se los denomina SAF, (sin actividad física) en todas las asignaturas. En esta, como en las otras, toman nota: las notas, son descripciones técnicas de las actividades sin referencia alguna a la relación saber – trasposición del saber, ni referencia a las relaciones objetivo-contenido-actividad.

Los alumnos intercambian también algunos consejos técnicos, pero entre ellos, no respondiendo a una consigna que los sugiera... Claramente la atención de los alumnos y alumnas está centrada en los aspectos del saber disciplinar, y las transformaciones, metáforas, situaciones, necesarias para su escolarización no son tematizadas. Hablará S.,

.... haremos tres piletas suaves, para trabajar la patada. Háganlo lento, que es una entrada en calor...

...Haremos un pequeño repaso, es necesario recordar, es necesario el control conciente, para que puedan nadar bien...

... ¿dónde va la cadera?, ¿los brazos, las piernas" ...

S. enseña ejercicios de flotación con movimientos suaves de las manos para ayudarse. Le pide a un alumno que muestre, y explica a continuación que es para *sentir el movimiento*.

Nuevamente, a pesar de que la situación es muy favorable, por la introspección propioceptiva que permite, no hay alusiones a otros aspectos del conocimiento (curricular, contextual, didáctico o del sujeto de aprendizaje). De este modo se refuerzan implícitamente los aspectos más técnicos e la situación más que los personales- emocionales.

Aplica sobre el ejercicio el principio de variabilidad, (Schmidt, 1982), demostrando que estos conocimientos han llegado a la disciplina, aunque no en forma explícita, más como conocimiento práctico que como saber generalizable. Ya no abusa de las repeticiones exclusivamente. Sin embargo, por la dinámica de la clase, por falta de reflexión sobre los mismos, o dominio explícito, en la formación docente, estos principios (ni los contrarios) se emplean, pero no se tematizan, no se mencionan, provocando una especie de conocimiento vago.

Pregunta, *¿Qué hacemos con el alumno?*, y explicó cómo adaptar ese ejercicio a alumnos genéricos. Sin embargo, agrega:

... un alumno que viene de explorar habilidades de flotación en el agua, esto lo hace de forma innata...

Las teorías científicas disponibles de la habilidad subrayan que es la práctica o el desarrollo el factor que provoca competencia actuacional, no el innatismo. Sin embargo, la creencia de que la habilidad cognitiva o motriz es sobre todo innata, es muy fuerte en el sentido común de la disciplina, como otros trabajos han demostrado. (Gómez et al, 2016). Por otra parte, S se refirió al innatismo, pese a haber dicho que *...el alumno venia de explorar...*

De resultas, tanto en esta asignatura como en las otras, al aprender los rudimentos más básicos de una práctica, los alumnos deben imaginar las características de una etapa que no han visto en clase, por ejemplo, la etapa de exploración de la flotación, en este caso. Y allí hay lugar para una ruptura: ¿porqué se saltea esa etapa en la formación docente?

De hecho, **S**, es conciente de esta cuestión:

...nosotros nos debemos un cuatrimestre entero de ambientación, y yo ya lo hablé cuando hicieron los cambios de las currículas; porque si bien pedimos una aptitud técnica de nado y estilo en el ingreso, vueltas y para lograr todo eso tenés que tener una buena ambientación...

Al finalizar las clases, **S**, planteaba juegos motores colectivos (llamados por **S**. juegos aplicativos". Hágase notar que el concepto de juegos aplicativos, pertenece a la tradición del modelo tradicional centrado en la adquisición de habilidades técnicas en el deporte, dado que el elemento aplicativo no es la estructura práxica de la situación, sino mas bien la gestualidad. Amén de esto, lleva implícito cierto deslizamiento a la creencia en el uso del juego como elemento compensatorio, destinado a promover en la parte final de una clase, cierta alegría, cierto espíritu lúdico, que *prepare* a los alumnos para la próxima clase.

En una de esas clases, la sesión terminó con un juego de "buscar pescaditos", visiblemente relacionado con aspectos recreativos, que no aparecían conectados a los saberes disciplinares puestos en juego, ni tampoco correspondían a una adaptación a las características de los jóvenes estudiantes. Es de suponer que era una situación escolarizable, pero al no explicarse ni tematizarse la cuestión, ni el nivel escolar al que iba dirigida, o para qué contexto tendría sentido, la oportunidad de didactizar la cuestión, se debilitó.

Las situaciones motrices en general, eran del tipo psicomotriz (sin adversarios, sin compañeros, y sin incertidumbre del medio físico, en la clasificación parlebasiana) en general reproduciendo la estructura praxica de la natación como deporte, estando claro, nuevamente como en el caso de la gimnasia, que para la legislación y la documentación curricular de la propia institución, el nombre Natación en este caso, no se refiere al deporte, sino al dominio de las prácticas acuáticas, y como tales prácticas, no son más que formas de gimnasia y juego motor, sería óptimo un mayor balance entre tipos de prácticas, que tendieran a incluir más situaciones sociomotrices o con incertidumbre del medio.

En otro orden teórico, asimismo, de un modo general y descriptivo, cuando **S**, necesita enfatizar algún detalle de aprendizaje que requiere más compromiso corporal, es recurrente el uso, del ... *¿quién es capaz?*, propuesta que se ha ligado a la tradición empirista citada más arriba, que implica en forma implícita una orientación al ego, más que al aprendizaje y la solución de la tarea.

A pesar de este último comentario, en la configuración didáctica que utiliza **S**, puede verse el paso del tiempo, el impacto del movimiento de las ideas, de las lecturas, a veces más lento, a veces más rápido, sobre todo cuando los dispositivos institucionales lo van promoviendo, como he demostrado en el análisis de la dimensión institucional, desarrollando formas de lucha contra la entropía del sistema, evitando su descomposición y recuperando sus sentidos originales ligados a la formación más que al desarrollo deportivo. Así, **S**, es una docente preocupada por su renovación, que ha transitado la profesión en el marco del desplazamiento progresivo de la misma entre la orientación técnica, a una orientación más comprensiva, en la perspectiva de Habermas (1998)

...De hecho yo evalúo lo pedagógico. Cuando uno rinde un estilo, tiene que venir otro alumno, y me tiene que decir qué ve de errores, y qué le diría y después le tiene que decir al compañero todo lo que hizo mal..., ... algunos recitan y la idea es que vayan soltando en eso, en la mirada, van diciendo que harían, que no harían, cómo intervendrían...

Como se sabe, los límites entre el interés comprensivo y el interés crítico, a veces se solapan:

...les preguntaría (a los alumnos) que es lo que me falta, a que se refieren, que creen que falta en esta materia....

...si (los alumnos) dijeran que esquivarían enseñar natación en su vida laboral...me replantearía todo...

Las entrevistas: análisis semántico del discurso.

Con apoyo del paquete NVIVO, realizamos un tag de cada uno de los actores, y un análisis de conglomerado, para ver los aspectos relacionales del discurso en un formato ramificado. (ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/FASE EXPLORATORIA DEL ANALISIS /CONSULTAS)

El análisis semántico del discurso de los actores tiene por objetivo aquí, como dijimos, aportar datos para la triangulación con las otras fuentes. Utilizamos como fuentes, las desgravaciones de las tres entrevistas realizadas con **S** y **T**.

Por un lado, realizamos un tag de cada uno de los actores, y a la vez exponemos el discurso como conglomerado, para ver los aspectos relacionales del discurso.

El discurso de T

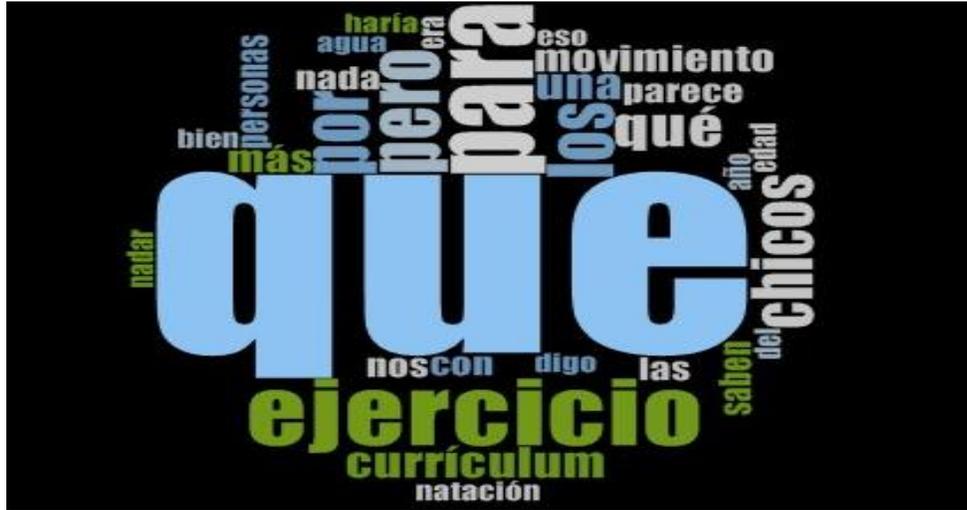


Gráfico 15: tag discurso de T

consulta 1.1 alumna natacion semantica

que	para	pero	por	curriculum	movimiento	nos	parece	personas	saben
			chicos	una	con	agua	del	era	eso
	ejercicio	los			las	año	digo	haría	natación
			que	más	nada	bien	edad	nadar	

Cuadro 12: análisis de frecuencia de T

El análisis del discurso de T, nos muestra, cierta vaguedad en el dominio del lenguaje profesional, dado, que los primeros cinco lugares de jerarquía en la frecuencia de palabras, son únicamente conjunciones, disyunciones, o nexos, pero no conceptos nucleares, hecho que relacionado con su buena actuación como alumna, induce a pensar, que esta actuación puede estar anclada sobre todo en su meticulosidad y dedicación, amén de un sistema de hábitos de estudio que prioriza la memoria (y consecuentemente, de un sistema de evaluación que alienta esa competencia). En ese marco, sin embargo, es conveniente destacar, que, en cuanto a la aparición de conceptos nucleares, los dos primeros, aunque recién en la mitad de la tabla, son ejercicio y curriculum.

En esa línea de análisis, es verosímil, que en asignaturas practico motrices como la que consideramos, se facilitan principalmente la adquisición de algoritmos de naturaleza practica, sin momentos de tematización y reflexión sobre la transposición, proceso que de todos modos se intenta, sobre todo por parte de los alumnos, a los que es frecuente observar en clase, comentando sus experiencias personales, sus impresiones, o bien la más fuerte, a partir de cómo registran las clases a posteriori en su cuaderno de anotación.

Con toda evidencia, podría pensarse que por las características físicas de la disciplina (el cuerpo, la cara en el agua), la circulación de un sistema conceptual se vuelve muy difícil durante las clases, hecho resaltado por la fecha en que se realizaron las entrevistas, que no requería que los alumnos hubieran pasado por algún examen de tipo conceptual, que los hubiera obligado a leer y reflexionar sobre la cuestión.

El discurso de S.



Gráfico 16: tag discurso de S

consulta 1.5 semantica profesor natacion

apoyo	entrenamiento	aprender	equipo	natación	cuerpo	experiencia	etapa	espacio	estar
								mismo	muchos
		trabajo	juego	aprendizaje	escuela	puede	ahora	poder	tenemos
clase	nadar								
		alumnos	movimiento	chicos	están	verdad	ayudantes	técnica	vienen

Cuadro 13: análisis de frecuencia de S

En el análisis semántico del discurso de S, sobresale el uso de las palabras “clase” y “apoyo”, que se usa en el texto en dos sentidos: por un lado, la ayuda a un compañero, a un alumno, por otro, la habilidad de sostenerse en el agua, sentido que prevalece si uno mira el contexto de uso, denotando tal cuestión la orientación marcadamente disciplinar más que didáctica del discurso, de tal modo que la palabra iguala a una palabra más de la jerga de la enseñanza, tal como clase. Allí nomas, confirmando en la triangulación cuestiones observadas más arriba, la palabra “*entrenamiento*” adquiere una envergadura inesperada, situándose en el nivel más importante que “*juego*” (nuevamente, no “juego motor”), y “aprendizaje”, constituyentes esperados del proceso instructivo en Educación Física y denotando esa característica ya señalada de los procesos de trasposición en Educación Física: los saberes proceden de otras prácticas sociales de referencia,

Términos como motricidad, acción motriz, conducta motriz, están ausentes, cuestión que ya va adelantando que aspectos del conocimiento disciplinar se tematizan y cuáles no. Asimismo, están ausentes o muy bajos, “didáctica, curriculum, contexto, enseñanza, contenido”. En una primera aproximación que confirma reflexiones anteriores, cabe preguntarse si la Educación Física es concebida en los procesos de formación docente como una práctica de intervención pedagógica o no.

La cátedra de Voleibol y su Didáctica

La cátedra de Voleibol, estaba a cargo del Profesor C., un docente con 32 años de experiencia en los distintos niveles del sistema escolar, acreditando experiencia en escuelas primarias y secundarias. Asimismo, C, en un aspecto que pareciera constante en esta posición laboral, también se desempeñó (y desempeña aun), por más 20 años como entrenador de clubes en voleibol

femenino, en niveles de iniciación, desarrollo y rendimiento, e inclusive ha ocupado varias veces el rol de entrenador nacional.

C, es un profesor de aspecto juvenil, a pesar de sus 50 años, de carácter jovial, muy apreciado por sus alumnos. Su experiencia laboral siempre estuvo ligada a la enseñanza de los deportes sociomotrices. *(Las alocuciones significativas seleccionadas pueden seguirse de ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 5 entrevistas/ Voleibol entrevista profesor y corroborarse en ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 7 sounds*

... (enseñe siempre) en general deportes de conjunto, vóley, pero dependía de la escuela, si había cancha de basquetbol daba basquetbol., pero la forma de enseñar siempre fue la misma...a través del juego..., (Pag. 1, párrafo 8),

comentó en la entrevista denotando de entrada, el énfasis en las características de su pensamiento metodológico, y el peso que tiene la concepción tradicional en la disciplina (*deportes de conjunto*).

La propia institución – caso (el ISEF DR. Enrique R. Brest), tuvo mucho que ver en su decisión de dedicarse al voleibol, pues, dada la existencia de equipos deportivos en la institución, tradición que aun se mantiene, aunque en ligero declive, como estudiante se integró al equipo de voleibol, y así, se hizo jugador primero, entrenador más tarde.

Su socialización secundaria estuvo siempre mediada por el deporte,

.... Mi grupo de amigos siempre fue del club, era mi segunda casa... (Pag. 2. Párrafo 2)

Puede verse en las entrevistas como su biografía personal fue entretejiendo la trama de significados que median entre el mundo de la Educación Física escolar y el mundo del deporte de rendimiento.

.... Yo me recibí y me fui a laburar al sur. Juegue uno o dos años al volver acá, después hice el curso de entrenadores y me dedique a entrenar... (Pag. 2., párrafo 4)

Esta alocución permite una lectura de cómo se construyó el campo de la Educación Física Escolar Argentina, en las últimas tres décadas, campo que fue logrando poco a poco, una forma de autonomía siempre incompleta, por la debilidad epistemológica de su internidad, por los límites blandos de su externidad como práctica social, visible en el hecho, poco común en otras profesiones, de que sus actores centrales, los profesores, siempre consideraron tener una doble ocupación o triple en más de una práctica, doble no en el sentido de la carga laboral, sino en desempeñarse en más de un ámbito institucional.

La influencia que, en su vida laboral, y en su vida como persona, ha tenido el papel de otros docentes, es muy notoria y explícita en él, y asimismo denota, la argamasa entre valores implícitos en una práctica, identificaciones y tipo de perfil profesional al que se aspira:

... (El profesor) era un tipo que te trasmitía yo era muy joven para estar en instituto, y hacerle la suplencia a él, no es fácil, y me dice: vos te acordás de cuando eras mi alumno, a mí lo que me interesaba era darles clase, con gusto, y si le podés dar la clase a los alumnos demostrando que a vos te gusta lo que enseñás, ya está., te van a seguir, lo importante es que ellos sientan que te gusta y que te preocupas para que aprendan... (Pag. 3, párrafo 1)

Mientras tanto, **H**, es un joven de 25 años, alumno cursante de esta asignatura elegido al azar entre sus 22 compañeros. Recordemos al pasar que la asignatura que describimos ofrece una cursada por sexos separados, en este caso varones, con los comentarios que hicimos más arriba. (ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 5

entrevistas/ Voleibol entrevista alumno y corroborarse en ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ANEXO 7 sounds)

La biografía de **H**, nos muestra su preocupación e interés por los aspectos humanísticos y pedagógicos que la Educación Física ofrece, y en forma similar a la biografía de **C**, en directa relación con las cuestiones valorativas implícitas en la práctica deportiva.

...Lo conecto desde mi infancia. Porque es toda mi formación integral como persona y como ser humano arranco con el deporte, la Educación Física, la recreación, en la Colonia de Racing que me llevaba mi viejo. A los cuatro años empecé en las colonias, en las piletas; hice un recorrido por varios deportes a los que vos podés alcanzar a esa edad: fútbol mini (ya tenía cuatro o cinco), un poquito una iniciación del básquet... recorrí todo lo que era los deportes en ese momento del club. A partir de ahí seguí. Seguí con futbol, con básquet, con natación. Y creo que es el tronco principal de toda mi vida y mi formación, porque de ahí nacieron mis amigos, mis salidas, mis tiempos compartidos, mi forma de cuidar el cuerpo, mi salud, de ser un promotor también de la salud para con los demás... (Pag. 1, Párrafo 6)

...Es como que de muy chico tenía esa vocación por ayudar al prójimo. El medio era el deporte, y el objetivo creo que fue, lo que siempre marcó, es esa vocación por aconsejar, ayudar, enseñar, acompañar y siempre del lado, no del alto rendimiento o lo que es algo deportivo en sí, sino por decir: "Mira todo lo que a mí me sirvió el deporte, o la sociabilización que conlleva un grupo, ...Vení, sumate a esto que esta buenísimo, que te va a hacer re bien a tu camino... (Pag. 1. Párrafo 7)

Asimismo, el discurso de **H**, recupera imágenes ligadas al hogar paterno, como en el caso de **C**.

...De chico ya tenía una vocación por ayudar al prójimo Siempre mis viejos me recalcan que estaba siempre con chicos discapacitados que nadie se les acercaba y yo iba, como que los integraba (yo prácticamente ni me acuerdo de eso porque era muy chico) y jugaba con ellos... (Pag. 1, párrafo 8)

Las observaciones naturales en la clase de Voleibol y su didáctica, y la triangulación con la observación detenida en el video.

Como en el caso anterior, hemos procurado triangular los registros etnográficos, con la observación detenida de los videos, procurando la confirmación de las presunciones que surgen de los registros. Los datos emergentes del entrecruzamiento se exponen a continuación y pueden verse en ANEXOS/DIMENSION DE LAS INTERACCIONES/DATO EN BRUTO/ANEXO 6 Y ANEXO 8 y su análisis informático en ANEXOS/DIMENSION DE LAS INTERACCIONES FASE Exploratoria DEL ANALISIS/MEMOS

De esos registros naturales conviene destacar:

Las clases se llevaron a cabo, nuevamente en este caso, en un gimnasio especialmente dedicado a la práctica y enseñanza de los deportes de conjunto, como la institución los clasifica, (adelantando desde el dispositivo de nominación, visible en los carteles, horarios, etc., una forma de clasificación ligada al modelo tradicional de la enseñanza de los deportes. Se sabe que Parlebas, por ejemplo, ha cuestionado esta forma de clasificación por poco precisa y por poco heurística, en el sentido que no abre las puertas a la reflexión sobre el tipo de interacciones motrices y valorativas que tienen lugar en el juego. Es un buen ejemplo de la conceptualización de Michel Foucault de "*dispositivo*", forma institucional en la que el poder materializa.

El clima general de las clases observadas era alegre, distendido a la vez que respetuoso. Podría decirse que era un clima que, con las diferencias del caso, se asemejaba al clima escolar, mostrando probablemente las diferentes distancias que hay ente las distintas asignaturas de la institución, el peso de sus tradiciones y los escenarios escolarizables.

Observo en la primera clase, que **C**, dispone de entrada a los alumnos en parejas en el eje longitudinal de una cancha de vóley. Les pide que hagan un

juego de uno vs. uno, manteniendo la pelota en el aire, a modo de *...entrada en calor*, mientras *van llegando los demás...*, así luego les pedirá que *...hagan ejercicios de uno vs. uno...*, para que *incorporen el autopase...*

Por un lado, el clima escolarizable, *vayan jugando mientras llegan los demás...*, es decir de clase abierta y receptiva. Por otro, el lenguaje a medias entre la teoría del entrenamiento *...entrada en calor...*, y cierta ambigüedad conceptual entre juego y ejercicio, ya apuntada en las observaciones de otras asignaturas.

Luego, como puede verse en los videos, termina la clase, con la misma situación, de uno vs. uno, pero con la red, convirtiéndola en juego.

Dice C., que el modo que él tiene de evaluar si los alumnos aprenden, es observarlos en la situación de juego. Durante el juego, C., enfatiza aspectos técnico - tácticos. *...hay que atacar con golpe de arriba...*

Durante el juego, C, circula por el espacio y mantiene control visual de todo el grupo, domina visual y verbalmente la clase (utilizando una mezcla de enseñanza activa y aprendizaje cooperativo, y formas de comunicación unidireccional. El clima de trabajo es alegre.

Luego organizan un partido de vóley

...vóley verdadero, ...es para ellos.... dice C.,

y me explica que

...es para que ellos comprueben si lo ejercitado pudo ser integrado en el juego...

Nuevamente, esta idea de la secuencia ejercicio seguida de juego con propósitos integrativos, según hemos repasado más arriba, es característica del

modelo tradicional de la enseñanza, en la cual el juego tiene ese carácter a medias entre compensador y verificador.

C me aclara a mí, (no a los alumnos), que con los niños ... *seria igual la secuencia, pero que el juego seria más simple...*

La situación que relato permite visualizar los problemas de trasposición, que operan en la enseñanza de las didácticas especiales. Lo que los alumnos registran, parecen ser dos elementos contradictorios:

- 1- El énfasis en el juego como elemento central, que significa cierta ruptura con los modelos conservadores, *aprender el golpe de arriba sin haber jugado no tiene significado...*, alocución que, desde el mismo uso de la palabra *significado*, aproxima la secuencia didáctica a las interpretaciones sociohistóricas en tanto le asigna a la actividad social de interacción un papel fundamental en el aprendizaje.
- 2- La secuencia ejercicio – juego como estructura de la estrategia didáctica, asignando al juego un papel compensador – verificador, y al ejercicio un carácter productivo fuerte.

En otra de las sesiones observadas, los alumnos, están haciendo desde el comienzo ejercicios para el golpe de arriba en parejas y luego un dos vs. dos, rotando, para enfrentar a diferentes parejas durante el periodo de práctica.

Comenta **C**, que la idea general es

... aplicarlo en el juego para luego volver al ejercicio y poder preguntarles a los alumnos... ¿este juego, con qué ejercicio de los que hicimos lo emparentan?", de tal modo que ellos reconozcan al ejercicio en el juego...

Aparecen aquí, dos cuestiones interesantes para comprender los circuitos e interacciones que caracterizan al proceso de construcción del saber en esta asignatura.

Por un lado, la secuencia didáctica que **C** plantea, de la acción a la reflexión, constituida por el hilo momentos de juego - momentos de ejercicio - momentos de pregunta y reflexión, secuencia que denota, como ya lo habíamos apuntado en otra asignatura, como es que la Educación Física pareciera estar viviendo una época de crisis paradigmática, en la cual conviven dispositivos y practicas ligadas a la agenda del rendimiento motriz y la estandarización , con practicas ligadas al establecimiento de una nueva agenda, como podría ser, la inclusión de secuencias no tendientes a la esterotipación del gesto motriz, sino ligadas a la toma de conciencia de los alumnos de aspectos estructurales del saber puesto en juego, y al conocimiento del propio cuerpo y las propias habilidades, en síntesis, la visión de un sujeto mas emancipado, mas señor de sí mismo, como decía Cagigal (1979)

Sin embargo, puede precisarse que, aun, esos aspectos estructurales se refieren a o que hemos llamado más arriba, la primeridad del saber, es decir a la estructura en sus aspectos biomecánicos, o informacionales, aun no relacionales, y mucho menos a la terceridad, es decir a la relación entre el saber y sus condiciones de producción político culturales institucionales.

En otra de las sesiones filmadas y observadas, puede verse como **C.**, reúne a los alumnos frente al pizarrón, para dar explicaciones al respecto de la situación comentada, y les hace preguntas a los alumnos acerca de esas relaciones entre técnica y táctica, entre juego y ejercicio. Enfatiza que esas interacciones son *estables* en todos los contextos, haciendo referencias didácticas del contenido y contextuales, aunque justamente, una y otra vez, **C**, destaca su creencia, en

que son los aspectos de la primeridad el saber (y una tenue segundidad, la estructura del juego) los determinantes de la situación, y no las adaptaciones contextuales

En general, las clases observadas y analizadas tienen una constante:

- Denotan la preocupación del docente por centrar el discurso de la secuencia didáctica en la potencialidad del juego motor para las adquisiciones, reflejando más bien el modo erróneo en como la teoría constructivista fue leída en la teoría de la Educación Física, que tiende a atribuirle a las actividades exploratorias carácter omnipotente y absoluto en relación con los aprendizajes.
- ... *el control (de la disciplina) no pasa, por ahí. el control pasa por que los pibes se diviertan...y aprendan y van a aprender a través del juego...(dice C)* Esa concepción naturalista de la enseñanza fue abandonada ya desde la década del 60 por las ciencias naturales, a favor de una concepción que al momento exploratorio debía de seguirle un momento de mayor elaboración conciente del saber puesto en juego, y, por cierto, luego un momento de codificación cultural tendiente a que el alumno adopte, con las adaptaciones del caso, los modos en como la humanidad ha logrado resolver las relaciones ente ese saber y el contexto de aplicación.
- Sin embargo, como se ha visto, las prácticas demuestran que, en todo caso, la concepción del papel del juego motor utilizada, emplea el juego motor como elemento recuperador o integrador de contenidos aprendidos en las ejercitaciones y no como elemento disparador en el sentido que Vigotsky (1995) se refería al Juego: *...engendra zonas de*

desarrollo próximo, es decir engendra aprendizajes, aunque no los promueva directamente.

- A pesar de ese halo “lúdico” que subtiende la clase, promoviendo un clima escolarizable, con la alegría del alumnado como trasfondo, el saber puesto en juego esa acentuado nuevamente en cuestiones disciplinares y sobre todo, en la primeridad del saber, más que en cuestiones de saber didáctico: ... (priorizo) *los ejercicios grupales, aunque el acento este en la corrección técnica individual, siempre los ejercicios son, mínimo, de a dos. Yo hago hincapié en que el que no está realizando el ejercicio, se acostumbre a corregir, es lo que después va a hacer con los chicos... (C)*
- La riqueza de las situaciones observadas se deben más probablemente a la amplia experiencia de **C**, a su evidente calidad de comunicación, al modo como se le nota una gestualidad y un discurso “típico” del mundo deportivo, que contacta empáticamente con las biografías de los alumnos (como se ha visto en el capítulo VI y aquí mismo en la biografía de **H**), que a la tematización explícita de las cuestiones contextuales, curriculares, a la diversidad posible de los alumnos destinatarios, la capacidad imaginativa del alumnado para construir nuevas situaciones didácticas, etc.
- Consecuentemente, la justificación por el lado de la terceridad del saber, es decir por las relaciones del saber con los procesos sociales y culturales, las interacciones con el saber están en el contexto de la justificación deportivista, característica de la educación físico-deportiva, o bien del modelo didáctico empirista, citado más arriba. *...habíamos hecho antes de eso, diferentes situaciones de juego, las*

reconocimos, le aportamos soluciones, y había que ver si las podían utilizar en una situación de competencia....

Las entrevistas: análisis semántico del discurso.

El análisis semántico del discurso de los actores, como en los sujetos informantes anteriores, fue realizado con los mismos procedimientos, y con el propósito de aportar datos para la triangulación con las otras fuentes. Utilizamos como fuentes, las desgravaciones de las tres entrevistas realizadas con **C** y **H**. que pueden seguirse de ANEXOS/DIMENSION DE LAS INTERACCIONES/DATOS EN BRUTO/ENTREVISTAS Y la síntesis del análisis informático en la capeta ANEXOS/DIMENSION DE LAS INTERACCIONES/ FASE exploratoria DEL ANALISIS/consultas

Por un lado, realizamos un tag de cada uno de los actores, y a la vez exponemos el discurso como conglomerado, para ver los aspectos relacionales del discurso.



Gráfico 17: tag discurso de H

consulta 1.3 semantica alumno voleybol

educación	deporte	física	motriz	gesto	cuerpo	formador	básquet	enseñar	primero
			juego	nivel	sujeto	profesores	según	vóley	algunas
chico	movimiento	golpe	posición	técnico	clases	áreas	segundo	colonia	grupo
							serie	escuela	objetivo

Cuadro 14: análisis de frecuencia de H

El discurso de **H**, en principio, aparece confirmando la biografía del sujeto y sus intereses declarados en las entrevistas: es un joven particularmente interesado en los aspectos formativos de la Educación Física, pero como puede verse, sobre todo en el *juego* (nuevamente no se adjetiva al juego como motor, reiterando una visión un poco genérica del juego que lo liga sobre todo a los aspectos recreativos lúdicos más que al potencial de su carácter motriz) y el deporte. Cierto es que este interés educativo no se materializa, nuevamente en palabras que aludan al saber didáctico tales como didáctica, currículum, método, enseñanza, proceso, etc. La ausencia de literatura praxiológica manifiesta en el caso del docente, se refleja consecuentemente en el caso de **H**: *universales, redes, roles, subroles, etc.*, no forman parte del campo semántico, siendo que están presentes *movimiento, gesto, posición*, señalando

sutilmente el interés de las interacciones en los aspectos de primeridad del saber, su componente biomecánico.

El discurso de C



Gráfico 18: tag discurso de C

consulta 1.4 profesor voley semantica

juego	jugar	clase	chicos	vóley	enseñar	teórica	cancha	competencia	curso	
							fundamentación	amigos	cerca	compañer
				entrenadores	pibes	aprender				
	técnica	práctica	ejercicios				instituto	contenidos	dicen	diferencia
				alumnos	jugando	deporte	jugadores	decía		
								estar		

Cuadro 15: análisis de frecuencia de C

En el análisis semántico del discurso de C, sobresale el uso de la *palabra* “*juego*”, “*jugar*” y “*técnica*”, confirmando los análisis etnográficos que surgen de las observaciones, acerca de la centración de las prácticas en el dominio disciplinar, en el contexto de tomar al dominio del juego motor, como se ha visto, como elemento central del dominio, al menos en el discurso explícito. Sin embargo, como habíamos anunciado, la importancia del aprendizaje técnico se desliza semánticamente en el devenir del discurso.

Por otro lado, y en el mismo sentido, estas palabras, (1ro y segundo lugar) están muy por delante de palabras como “*enseñar*” (6to lugar), “*aprender*” (7mo. Lugar), o “*contenidos*” (8vo. Lugar de jerarquía). La jerarquía otorgada a la palabra *entrenamiento*, similar a los sujetos informantes docentes anteriores, y la sola inclusión de la palabra *competencia*, ante la visible ausencia de *didáctica*, *curriculum*, o similares, nuevamente da pistas para rastrear los procesos de trasposición en la construcción del campo disciplinar.

Como en los casos anteriores, términos como motricidad, acción motriz, conducta motriz, están ausentes, cuestión que ya va adelantando que aspectos del conocimiento disciplinar se tematizan y cuáles no. Asimismo, tratándose de un dominio disciplinar, en el que han ocurrido importantes avances en las últimas tres décadas en el análisis de su estructura, resulta evidente la ausencia de conceptos ligados al análisis praxiológico, que, si bien no resultan obligatorios, es fácil admitir la conveniencia de su inclusión en este tipo de prácticas.

7.5. Las categorías de conocimiento circulantes.

Entre los objetivos del estudio estaba también revisar cual es el énfasis en los diversos aspectos del conocimiento disciplinar que se juegan en las prácticas de

la enseñanza de las didácticas especiales en la formación docente. Habíamos adelantado en el capítulo VI de nuestro trabajo un primer acercamiento a la cuestión, al estudiar los programas de 8 asignaturas correspondientes al primer año de estudios.

Allí precisábamos (cuadro 9 /pagina 186), que el análisis de contenido semántico realizado sobre el texto de los programas revelaba una supremacía del contenido disciplinar:

Factor	Puntaje máximo
Conocimiento disciplinar	26
Conocimiento didáctico contenido	18
Conocimiento curriculum	8
Conocimiento contextual	7

Cuadro 9: análisis de contenido semántico de programas de asignaturas

En esta parte del estudio, procuramos leer los datos emergentes de la triangulación metodológica entre las diversas fuentes (entrevistas, observaciones etnográficas registros de video), para analizar la composición de

esas mismas categorías y cartografiar el balance entre ambas circulantes en las interacciones.

Utilizamos a tal fin, la utilidad *Nodos*, del paquete Nvivo versión 10., a los efectos de ir saturando, mediante la lógica del muestreo teórico, cada una de las categorías y poder describir su estado.

Como se sabe, el proceso consiste en revisar las desgravaciones, los videos, las observaciones, y proceder a codificar las alocuciones, hasta el punto en que la categoría aparezca saturada y no aparezcan nuevas interpretaciones, en el marco de los objetivos de la investigación, dado que siempre es posible, en el círculo hermenéutico encontrar nuevas interpretaciones.

Si bien perseguíamos comprender el estado de esas cuatro categorías, en el proceso de análisis nos dimos cuenta de la imposibilidad de presentar los datos por cada categoría dado que romperíamos la unidad (sintáctica) de sentido en la que los datos aparecen, unidad en la que se entremezclan las diversas categorías de conocimiento, por lo cual elegimos una presentación global de las alocuciones seguidas de un comentario interpretativo, que permitiera recuperar su sentido en las conclusiones del estudio

Algunas alocuciones significativas que el programa extrajo y que pueden seguirse de (ANEXOS/DIMENSION INTERACCIONES/FASE EXPLORATORIA DEL ANALISIS /NODOS):

...yo doy una sola clase teórica al año, y a partir de ahí les mando los apuntes por correo, les digo fíjense ya tiene los apuntes, ellos van viendo lo teórico junto a lo práctico, y así se desarrolla la materia...,

comenta **C**, para referirse a la organización curricular que plantea en la enseñanza de la materia, quedando expuesto el posible modo como se

conciben a las relaciones entre teoría y práctica en las didácticas especiales en Educación Física.

Pese a que C, en todas las clases plantea momentos reflexivos sobre las situaciones motrices a las que da lugar, es decir, en todas las clases hay momentos de reflexión teórica, su comentario, nos introduce en el tema de cómo es que los profesores de Educación Física aprenden a considerar las relaciones entre teoría y práctica, lo que lleva aparejada una concepción acerca del saber legitimo. La epistemología positivista en ciencias sociales ha imaginado que las relaciones entre teoría y práctica son más lineales que circulares, y denotan una posición frente a la relación sujeto –objeto de conocimiento., que además privilegia al saber en tanto episteme frente a la doxa, es decir, privilegia al saber explícito y construido de acuerdo a la racionalidad científica (en Educación Física mas tarde o más temprano, la racionalidad científica suele ser la racionalidad tecnocrática) frente a los saberes expertos y personales, ligados a la experiencia , la sensibilidad, los intercambios discursivos de cara a problemas reales. Entonces, en la “*parte teórica*”, el alumno futuro docente, aprende a destacar allí los temas en los que muy probablemente será examinado, y en las interacciones cotidianas, “*la parte práctica*”, espera encontrar el ámbito de aplicación de aquellos saberes epistémicos.

No se considera aquí a la reflexión, a la lectura, al subrayado, a la elaboración de apuntes, o al intercambio dialogal sobre un texto como una *práctica* propia de la profesión, sino más bien como un procedimiento encaminado a cumplir con una obligación ritual relacionada con la memorización o la actuación discursiva, probable razón por la cual, esta “*practica*”, es abandonada súbitamente al terminar los estudios. ¿...*diste la ultima materia? ¿sos conciente que no tener que estudiar más?*, dijo una informante, espontáneamente hablando con una compañera.

A nivel del análisis de los modelos didácticos, esta concepción nos sitúa cerca de los modelos empiristas y racionalistas, y del interés técnico planteado por Habermas (1998). La pregunta por qué cosas constituyen “la práctica” en Educación Física en este contexto es contestada con imágenes referidas a “dar la clase”, o bien “realizar gestos deportivos”. En ese sentido, Tinning (1992) ha comentado que cuando a un profesor de Educación Física se le pregunta ... *¿Qué es saber de voleibol? suele contestar con los aspectos técnicos, tácticos o reglamentarios. Es raro, que describa que valores están implícitos en el voleibol...*

En todo caso, en la *práctica* parece que se consideran aspectos de la primeridad de saber en sus dimensiones procedimentales, y en la *teoría*, aspectos de primeridad, segundidad y terceridad, operando en la dimensión conceptual del saber. Se reproduce hacia el interior de la asignatura el modelo yuxtapuesto de la formación docente, que luego veremos ampliado en el par didáctica general – didácticas especiales.

En ese contexto, los profesores utilizan criterios de organización curricular en los que privilegian los aspectos de la primeridad del saber, o sea una forma de conocimiento superficial de la materia, aspecto ya denotado en el análisis de los programas de las asignaturas.

...la familia (de movimientos) hace que vos tomes un indicador que te permite agrupar una serie de movimientos sobre un tema específico, por ejemplo, alguien está saltando cuando se despega del piso..., dice L.

Como puede verse, la alocución hace referencia a la primeridad del saber disciplinar definida biomecánicamente. ¿Cuál es el indicador que utiliza L en su discurso?

El hecho de que el sujeto se desplaza despegándose del piso, y este indicador le permite constituir una *familia* (una categoría conceptual que da sentido). No

aparecen en las alocuciones referidas al conocimiento disciplinar los aspectos sintácticos, semánticos, o la relación del conocimiento de la materia con metas y valores.

Esta organización para la agrupación de los temas, que tiene cierta lógica para la organización de la cátedra, es la que luego se traspone a la escuela, puesto que las situaciones didácticas en la formación de profesores son presentadas de este modo, y no es tematizada la trasposición posible: la significación psicopedagógica no aparece como criterio de agrupamiento o de organización curricular, o dicho de otro modo, las significaciones culturales y sociales que impulsan al alumno a saltar (en el ejemplo anterior) o bien el análisis de los modos que el alumno ponen en juego para aprender dichas conductas motrices, no son utilizadas como criterio de agrupación temática. Claro está, que, si se incluyeran en el análisis tales significaciones, habríamos pasado del conocimiento superficial de la materia, al conocimiento sustancial, al incluir los aspectos semánticos y sintácticos denotados por Grossman (2005) y Schwab. (1964)

En ese contexto, es posible visualizar, como es que esta disciplina, privilegia, y se constituye alrededor de la supremacía de los aspectos experienciales personales, (que contienen la primeridad, sobre todo) a la hora que el docente de las casas de formación configura su estrategia didáctica. Como vemos aquí, la atención de S, revela y ratifica la supremacía de ese aspecto del saber:

... Muchos pataleaban, y era por no tener esa... esa forma de fijarse en el agua buscando un soporte...

, demostrando por parte de S, un conocimiento profundo y personal acerca de cuál es el elemento central en la enseñanza de la natación.

En ese contexto, en natación dice, T (alumna).

...que es un chico que está ahí, y es una pavada porque él sabe mucho y ya los conoce los soportes. Pero nada, esta bueno para ir reconociendo el agua, reconocer donde nos podemos apoyar, de qué manera impulsarnos para subir y de qué manera impulsarnos para ir hacia adelante. Y era sólo un ejercicio de muñeca si no me equivoco, de antebrazo y muñeca, donde vos movías los brazos en círculo, y con eso te ibas impulsando para adelante y para arriba. ...

(entrevistador) ... ¿Y de esos tres factores cuál dirías que es el que más peso tiene?

...El que más peso tiene creo que es la experiencia del ejercicio...

Asimismo, revela cuales son los aspectos centrales en el aprendizaje de este saber, y como se articulan estos saberes en la conciencia del alumno.

...Pero había muchas chicas que se les complicaba muchísimo hacerlo por no saber cómo era el movimiento en círculo o por no saber que parte del brazo mover, que parte no, y cómo mover la muñeca y cuán rápido tiene que ser el movimiento para que vos no te hundas...

La siguiente alocución de **H**, pone en evidencia hacia donde se dirige la atención del alumnado y el profesorado en la situación de clase. Ciertamente, exhibe de manera cruda, la dificultad para concretizar un balance entre conocimiento de la materia y conocimiento didáctico de la materia.

... Eran varios grupos, en el tramo longitudinal de la cancha, se dividió en equipos de dos, y se trabajó lo que es el armado, uno recibe, quedan bien marcadas las posiciones de atrás y adelante según el lado derecho o izquierdo que vaya, cuando yo veo que va a recibir el otro, me adelanto y le armo y después viceversa. Era por puntos, y creo que esa parte era siempre con golpe de arriba, porque está bien marcado el tema del armador y como se perfila cuando viene la pelota, entonces vos perfilas el cuerpo y lo dirigís hacia dónde va a ir, le armas la pelota en tres toques siempre, y el otro pasa, y así se va armando el partido...

Así, **H**, refiriéndose a la clase de voleibol, de la cual es alumno, describe, centralmente como es la primeridad del conocimiento de la materia el aspecto privilegiado, y que por lo tanto es el elemento organizador de su estructura cognitiva referida a estos aprendizajes:

...Los contenidos son *recepción, armado y golpe de arriba*. ...

, alocución de la cual resulta la identificación (y simplificación) entre gesto técnico y contenido y la prevalencia del modelo tradicional y la corriente de la Educación Física deportiva.

Nuevamente, está implícito en la alocución, entre otras varias cuestiones, cierta concepción de la habilidad motora, en la que destaca el análisis biomecánico más que el análisis informacional, o situacional.

Para **H**, los contenidos no son los roles y subroles en el juego (perspectiva praxiológica) ni los objetivos tácticos del jugador (perspectiva comprensiva). Son los gestos *sacados* de la situación, pese a los intentos de **C**, (el docente), de ludificar, de volver juego, a los ejercicios. En la perspectiva del aprendizaje motor, sobresale la ligazón al modelo de Adams (Schmidt, 1982) que enfatiza la repetición tendiente a evitar los errores por la vía del feedback correcto, y por tanto la atención vuelta sobre el propio cuerpo más que por las interacciones motrices de cooperación y oposición, que caracterizan a este tipo de juego-deporte.

Por otro lado, el modo en como el saber disciplinar en Educación Física es tomado de otras prácticas sociales de referencia, así como la necesidad de resignificar ese saber, cuando pretende ser didactizado para la escuela, asoma en la alocución de **S**.:

...*con Arsenio, la verdad que en natación es uno de los que más sabe...*",

nos comenta S., identificando a un referente del saber técnico (entrenamiento para el alto rendimiento), como un referente del saber disciplinar.

...A mí no me lo enseñaron así cuando nadaba. Yo este tema lo aprendí gracias a la capacitación, al entrenamiento y no tanto de la escuela, del aprendizaje pedagógico sino del entrenamiento. Y en realidad considero que para la pedagogía (lo importante) son más recursos para moverse, para lo que sea con mayor habilidad...

Nuevamente, S, enfatiza el papel que tiene el conocimiento procedimental de la materia, en esta disciplina, destacando que la fuente principal al respecto es otra practica social a la que percibe como la misma o muy próxima.

...Al finalizar la clase ellos podrían utilizar Juegos masivos...

La categoría juegos masivos, hace alusión, confusa, por cierto, a una clase de juegos motores en los que supuestamente participa todo el grupo. Confusa, pues ese es el caso de todos los juegos motores en la clase de Educación Física. Presente en la Argentina sobre todo a partir de la influencia del modelo empirista, de raíz centro europea, evidencia un concepto del juego alejado de las perspectivas estructurales y comprensivas.

L.:

...la familia (de movimientos) hace que vos tomes un indicador que te permite agrupar una serie de movimientos sobre un tema específico, por ejemplo, alguien está saltando cuando se despega del piso...

El concepto de familia, se refiere a un conjunto de movimientos que tiene una característica común, que permite agruparlos. Se relaciona probablemente con el de patrones motores, *basic patterns* en la literatura anglosajona, especie de estructura subyacente al movimiento observable. Sin embargo, en el discurso

de L, dicha estructura no se relaciona con el ritmo, el phasing, del movimiento, sino más bien con los músculos involucrados y el porcentaje del desplazamiento del cuerpo o los segmentos.

Así, los lanzamientos, los desplazamientos, los saltos, son familias. Los parámetros que constituyen la estructura de un tipo dado, no estuvieron claros hasta la obra de Schmidt (1982), que justamente, al redefinir los parámetros, cambio en forma copernicana, el propio concepto de patrón, moviéndolo hacia programa motor general, constructo más potente que el de patrones. La teoría de Schmidt, como la teoría ecológica (Kelso, 1995) no parecen circular en el conocimiento disciplinar, salvo por la aparición descontextualizada de la palabra esquema. En el discurso disciplinar de la Educación Física según nuestros estudios predominan el asociacionismo y su derivado cognitivo en el aprendizaje motor.

Sigue L.:

...Desplazamiento, la parte locomotora, camina, carreras y trote, los saltos, los giros, los equilibrios, los balanceos, ondulaciones, esas son familias de base, después las podés subdividir, de esas hay mil. Hay gente que a la vertical le llama equilibrio invertido. Eso viene del norte, en cambio del lado ruso le llaman apoyos. El profesor X, tiene una clasificación según los prismas...de cómo se mueve el cuerpo, pero nunca lo presento a la federación, creo que lo hubiese agarrado así la federación...,

El discurso se dirige nuevamente al conocimiento disciplinar, en su primeridad. Aparece también una idea de progresión orientada biomecánicamente. En la clasificación al hacer alusión a las denominaciones, aparecen criterios relacionados con el deporte federativo, *los rusos, los americanos*...También se hace alusión a una calificación útil para la gimnasia basada en prismas, es decir en los planos y angulaciones en los que se mueve el cuerpo humano, y se la pone en relación con la utilidad que le hubiere dado la federación deportiva. El

lenguaje privilegia el enfoque biomecánico y silencia los demás enfoques posibles.

Sigue L

... pienso: los desplazamientos, los saltos, roles, pertenecen a la motricidad del chico, no pertenecen a la gimnasia, quien lo pueden dar mejor, los profesores de gimnasia, un chico que estuvo en la escuela primaria y sale sin invertir, porque jugó todo el tiempo, le pifio. ...entonces hagan el deporte que quieran, hagan lo que más les guste, pero no dejen de dar los ejercicios, que, si pueden utilizar ejercicios, boca arriba, boca abajo, si Ud. No creen que todo eso no influye para estar mejor predispuesto para el deporte, para todo lo demás, ...

Aparecen aquí dos cuestiones opuestas, que nos permiten dar cuenta de cómo funcionan y se entremezclan las categorías conceptuales en el conocimiento disciplinar:

Por un lado, la oposición entre gimnasia y motricidad, que repite la oposición motricidad y deporte, como si intervenir a partir de la gimnasia no impactara en la motricidad, evidenciando que la representación cognitiva que subyace, considera a la gimnasia y a la motricidad como dos entes que son partes jerárquicamente equivalentes de un conjunto que las contiene. Es decir, en este discurso, la gimnasia no sería una configuración cultural de movimiento que pone en juego la motricidad, sino más bien una especie de configuración que “no pretende” mejorar la motricidad, sino que tiene otros fines. Por otro lado, aparece también, la idea contradictoria: la gimnasia sería una especie de preparación para el deporte (siendo que al menos como la considera el hablante, en la mayoría de sus alocuciones la gimnasia “es” un deporte)

El concepto de juego, aparece como oponiéndose al de gimnasia más que al de ejercicio, cerrando la posibilidad de que se pudiera jugar con lo aprendido en

gimnasia. El concepto de juego, así como el de ejercicio, adolece en los distintos discursos de elaboración teórica. Se lo piensa como situación grupal, reglamentada, no como proceso psíquico. Y ya hemos destacado varias veces, que en Educación Física no se adjetiva al juego como motor, señalando cierta percepción difusa del papel del juego en la Educación Física, y sus diferencias con otras prácticas lúdicas.

Sigue L,

....o, aún se mantiene, no apareció de repente solamente el juego,la generación mía trabaja mucho en la gimnasia, el juego sobre las capacidades físicas, pero las técnicas específicas, no de da lo recreativo, exploren la colchoneta....a ver qué pueden hacer...es mas conductista.la tareas puede ser definida, semidefinida, tampoco es imitación de modelos, lo nuestro es resolución de problemas, pero no le veo correlato a ese cambio en los deportes de conjunto, lo que pasa es que se amplió mucho mas el trabajo de la gimnasia, ya no es estructurado, hay muchas gimnasias,...en algún lugar siempre te metes. ...el valor grande que yo les veo a la gimnasia, es que el que toma conciencia de su cuerpo, cabeza arriba, cabeza abajo, tiene más posibilidades...

El discurso de justificación no tiene una elaboración que apele a las estructuras de la corporeidad, en el sentido de buscar la justificación posible de la enseñanza técnica en la gimnasia en el sentido relacionado con el conocimiento del propio cuerpo. Asimismo, se concibe al juego aquí, en relación con la gimnasia como potencialmente útil para desarrollar cualidades físicas; no aparece su valor como saber cultural. Asimismo, no se menciona el aprendizaje de las técnicas y métodos de desarrollo de las capacidades, sino que se piensa a las capacidades como entidades a desarrollar, situando a la Educación Física en el horizonte de la teoría del entrenamiento, más que en un área de conocimiento escolar, subrayando nuevamente la presencia (omnipresencia)

de la educación físico-deportiva y el interés técnico de la epistemología positivista.

...El medio era el deporte, y el objetivo creo que fue, lo que siempre marcó, es esa vocación por aconsejar, ayudar, enseñar, acompañar y siempre del lado, no del alto rendimiento o lo que es algo deportivo en sí, sino por decir: Mira todo lo que a mí me sirvió el deporte, o la sociabilización que conlleva un grupo, Vení, súmate a esto que esta buenísimo, que te va a hacer re bien a tu camino... (sintió el)

comenta **H**, el alumno de la cátedra de Voleibol.

Se justifica la enseñanza del deporte por su papel de medio al servicio de valores morales extrínsecos a la práctica, y se opone el deporte de rendimiento al formativo. No aparece el deporte como contenido cultural, o si bien en la práctica, se lo constituye como potencialmente formativo, se lo presenta como medio. Parece haber conciencia de la tensión entrenar -educar.

Sigue **H**,

...Claro. Veo una tendencia fuerte a lo que es el deporte y el rendimiento deportivo, y veo muy poco lo que es la educación del sujeto. Como que hay un gran campo deportivo y de élite, y de quizás ser estrellas (por ahí se ve más en los chicos de primer y segundo tramo), y en algunos profesores lo veo también, por ahí les sale la pasión del deporte y quizás me toca la parte de docente, como educación, digo... Educación Física... ¿Cuál de las dos palabras es más grande? O ¿Si juntamos las dos palabras las sabemos transmitir? Veo que algunos profesores están en ramas separadas, o en caminos distintos. ...

Nuevamente aparece la conciencia de la tensión entre formación y rendimiento, y un señalamiento a la orientación que prevalece en la institución, en opinión de este alumno. Cabe señalar que la materia en la que cursaba tenía

probablemente el más alto grado de inclinación por planteos que en el discurso incluían al juego. Sin embargo, lo que el alumno percibía más bien era que, aun así, el sentido general de la tarea estaba orientado al rendimiento. En cualquier caso, esa era la percepción, con independencia de lo que se hiciera en la materia, pues sus referencias son a *...a algunos profesores, les sale la pasión por el deporte...* Cuando se habla de deporte en estos términos, se habla de deporte de rendimiento.

...Pero la finalidad es esa, formar un sujeto integral con valores, por y a través del deporte. O sea, mi herramienta es, como me dijo una vez un profe, -vos vas a tener el dulce-, y quizás sos profe de matemáticas y no tenés un dulce. Sos profe de Educación Física y tenés el dulce, porque los chicos van a venir solos. Entonces a través de eso, educarlos, formarlos en valores como sujetos... y el deporte... y la recreación... es un gran promotor de un buen nivel de vida, como sujeto, como ser humano...

El discurso de **H**, nos muestra que cuando se trata de defender la inclusión del deporte en la Educación Física, dadas su potencialidad educativa, aparece antes la idea del deporte como medio, más que el deporte como saber cultural a apropiarse, al desaparecer el deporte como saber, hay lugar para los malos entendidos: la homologación entre deporte y Educación Física, entre recreación y Educación Física, la Educación Física como forma de preparación para el deporte, son las características de esta construcción.

*...Y por ejemplo en nivel inicial, es fundamental que empieces a trabajar con los desplazamientos, líneas rectas, círculos, oblicuos, lo que algunos autores llaman trayectorias euclidianas. Tiene un fin obviamente, no es algo descolgado. Tiene un fin según la etapa evolutiva que está atravesando el chico, motriz y cognitivamente, y va a ser transferible, nada más y nada menos, que a la escritura a los 5 ó 6 años..., comenta **H**.*

Aparece aquí la presencia de la corriente psicomotriz cuando el sujeto del discurso pedagógico es el niño del nivel inicial. De este modo la Educación

Física o bien se visualiza como subsidiaria de las habilidades académicas., en el nivel inicial, o bien se la visualiza como forma de preparación para el deporte. Después de los 8 o 9 años., más allá de que al mismo tiempo se enfatizen los valores que están juego en el caso de la práctica deportiva. En uno y otro caso, como dijimos, se disuelve el saber cultural circulante, y el sujeto como poseedor activo de derechos de aprendizaje de esos saberes.

Comenta C.:

...como sistema de juego, como forma de jugar, es la misma, en lo que cambia, es que los chicos, juegan solo con golpe de arriba, yo a ellos (los alumnos del Instituto) les permito jugar con lo que saben, pero la forma de jugar, como se distribuyen las...zonas de la cancha, como están parados para recibir y defender es igual...

La nota exhibe la creencia del profesor en que las situaciones de aprendizaje para los alumnos - destino, alumnos genéricos de primaria o secundaria, son hipotéticamente similares para los alumnos del Instituto, excepto en aspectos de la biomecánica de la gestualidad.

...no hace falta, eso es para que lo entiendan ellos. El chico ya lo vio jugando, ya lo entendió, yo no voy a sentar a un chico de 9 años a explicarle lo que ya hizo, el pibe no viene a...entender, yo quiero que lo entienda a través del juego. Ellos tienen que aprender a enseñar a jugar.es un pasito más...

El docente afirma su concepción acerca del aprendizaje, confiando que la participación en el juego garantiza el aprendizaje y que hipotéticamente no haría falta una forma de introspección o vuelta reflexiva. Asimismo, es puesta en duda la necesidad de comprensión por parte del alumno-destino. Esta cita, obliga a pensar que a pesar de que en el modelo del docente prevalecía el

juego motor como vehículo mediador, se distancia del modelo comprensivo de origen vigotzkiano, que piensa que el juego "engendra" zonas de aprendizaje

...lo probé, pero no le veo transferencia, pues los compañeros, que van a hacer, no sé, comparten como chicos, entonces no le veo transferencia., lo que si por ahí, si están jugando, les digo, alto, que le dirías a tu equipo, que corregirías, eso sí, pero después dar clase ellos, no lo veo....

El hablante, **C**, en este caso, no cree en la potencialidad de poner al alumno del Instituto en situación de enseñanza. La preocupación esta puesta en el dominio disciplinar.

.... les doy disparadores, yo no repito, siempre cambio el ejercicio, por ahí con las jugadoras (de primera división), veo un ejercicio que era mejor que el otro, ...la mejor metodología no es la que tiene más ejercicios, es la que te permite llegar más rápido al modelo técnico, si vos el modelo lo querés como herramienta para jugar....

Las jugadoras aquí son aludidas como sujetos de la práctica, siendo que los sujetos de la práctica en Educación Física no son...*las jugadoras*...; son los alumnos y alumnas de la escuela primaria, secundaria, etc.

La metodología concebida como adquisición biomecánica, no como modo de resolver los problemas de la situación motriz. Prevalencia del modelo tradicional y de la Educación Física deportivista, interés técnico a pesar de que estas prácticas coexisten con una tendencia a la legitimación comprensiva – interés practico.

Dice, C.:

...Si el pibe está jugando, está aprendiendo...

Sugiere la alocución de **C.**, la concepción teórica que está vinculada a cierta omnipotencialidad del juego en el aprendizaje, en contra de las hipótesis sobre

todo socioconstructivistas, que enfatizan que durante el juego se juega con lo aprendido. Los esquemas puestos en juego durante el juego son más bien esquemas de asimilación y transcurren en la zona de desarrollo real. Sin embargo, prevalece en el discurso una concepción naturalista del aprendizaje, que se centra en el poder de las actividades lúdicas como recurso.

...la primera clase, es la fundamentación de porque vamos a enseñar así, les paso un video, y les muestro las fases del juego, cual es el objetivo del juego...es una clase teórica, yo doy una sola clase teórica al año...y a partir de ahí les mando los apuntes por correo, les digo fíjense ya tiene los apuntes, ellos van viendo lo teórico junto a lo práctico, y así se desarrolla la materia,

Por un lado, la imagen de la estrategia didáctica del profesor, que consiste en que los alumnos entiendan el juego, en una clase teórica a partir de un video, (video que muestra a deportistas de rendimiento jugando al deporte) con la pretensión de que comprendan como es el juego.

Nótese el aprendizaje subyacente que circula, a pesar del buen uso de la tecnología como recurso didáctico. Es posible por el mismo costo, pensar la misma situación con un grupo de alumnos y alumnas jugando el deporte en un patio escolar.

Por las fases, se refiere, a la recepción, el armado, el golpe. No a fases en términos de roles o subroles, por ejemplo.

Dice L.: en el análisis del videorecuerdo:

.... en general trabajan en una escuelita de gimnasia que reproduce el mismo modelo con el que aprendió, que viene a ser el mismo de ella, pero bajándolo un poco, creen que los niños son adultos con poca estatura.....y no ver que por más que vos estés entrenando así, los nenes tienen que aprender de otra forma...y cuesta...

La docente asume la necesidad de repensar los modelos didácticos sin reproducir las formas del entrenamiento, es decir que presiente que la transposición está afectada en la enseñanza de la gimnasia desde unas prácticas de referencia a otras prácticas, lo cual señala cierto estado incipiente de tensión en los procesos de representación de metáforas, situaciones, didácticas, etc. Sin embargo, a pesar de que la practica - objetivo, digamos, no parece ser la escuela, sino la escuela deportiva del club: cuando se dice...*los nenes...*, se está hablando de los nenes del club.

"...no sirve andar corriendo en la entrada en calor, siempre debe ser juego..."

Cuando se refiere al juego, denota cierta concepción sobre el papel del juego en la enseñanza, utilizado sobre todo como medio para el desarrollo de capacidades y por supuesto el uso del concepto de entrada en calor sitúa la referencia en el entrenamiento.

En relación con la tematización de las relaciones entre conocimiento de la materia y conocimiento curricular, resulta ilustrativo la lectura de las alocuciones siguientes , que evidencia de modo contundente, que pese a que las asignaturas estudiadas son llamadas didácticas especiales y se espera de ellas la concreción de las demandas curriculares en relación con dominios del saber específicos, en los cursos , el curriculum escolar, que regula los aprendizajes de los alumnos destinatarios, no es utilizado como fuente bibliográfica, ni como materia de análisis. Podría afirmarse que la configuración didáctica de estas asignaturas se organiza alrededor de la tradición del saber disciplinar, más que por las prescripciones curriculares que explicitan que debe y que no debe enseñarse en la escuela y los posibles formatos de la enseñanza y la evaluación. Esta cuestión es directamente ignorada en las cursadas, o bien las referencias son indirectas.

Véase la siguiente alocución de C.,

Entrevistador: ... ¿en algún momento, en la materia o quizá en otras, se les dice a los alumnos la relación de estos contenidos con el currículum escolar?...

C: no, yo los que les digo es que esto empieza a partir de los 9 o 10 años, de 4 o 5 grado...la primaria...yo enseñe de la misma manera, primaria, secundaria, club, federado, ...vos tenés un programa, enseñar a través del juego, lo hago con chicos de 9 años o con la primera que dirijo, No encuentro diferencias.

Más adelante:

entrevistador "... ¿la organización general del dictado de la materia, como es, como está organizado?

C., yo lo divido en tres ejes: el eje de la fundamentación teórica, de por qué enseñamos así., el eje del juego, es decir el juego como parte práctica, como parte teórica, todo lo que ven en la parte práctica, lo ven e la canchita dibujada, ...y la técnica, la parte práctica y....las descripciones de cada técnica,

Asimismo, **T** (alumna natación), comenta:

Entrevistador: ...Estos ejercicios y situaciones que estabas viendo ahí, se te ha dicho, o no se te ha dicho, y en todo caso qué pensás ¿tienen alguna relación con lo que se llama el currículum?

T: ...No, no dijeron nada de currículum...

Entrevistador: ¿No se ha dicho esto?

T: Sé lo que es el currículum porque lo vimos en EFI, pero no se habló de currículum

Entrevistador: ¿Se pide algún trabajo práctico que obligue al alumno/alumna a entrever las relaciones entre las cuestiones prácticas que está viendo y las cuestiones que están escritas curricularmente?...

T: ...No. En la materia Enseñanza de la Educación Física inicial nada más. Porque se toma al currículum como...eje de trabajo....

Cartografiando la circulación de conocimiento en las unidades observadas

Las alocuciones elegidas subrayan varias cuestiones:

- Por un lado, el papel importantísimo que representa el conocimiento de la materia a enseñar en esta disciplina. En ese sentido, particularmente los docentes entrevistados, evidencian poseer un conocimiento acabado de la materia, que los sitúa con justicia, ante la comunidad educativa como especialistas/expertos en el tema,
- El conocimiento que dominan refiere a un aspecto del conocimiento, centrado sobre todo en su primeridad, siendo que el dominio de la segundidad y la terceridad permitiría comunicar mejor a los estudiantes el sentido de ese dominio.
- Si bien los profesores son capaces inclusive de engendrar nuevo conocimiento, dado el amplio dominio que tienen de la materia, sin embargo, no centran la enseñanza en las formas en que dicho conocimiento podría ser traspuesto a las condiciones contextuales de la enseñanza y más bien reproducen las formas de enseñanza que emergen de las tradiciones de la disciplina originadas en otras prácticas sociales de referencia.

- El conocimiento que circula está expuesto a las tensiones que crea la falta de tematización epistemológica sobre el campo disciplinar de la Educación Física. La mayor parte de las justificaciones argumentativas y las situaciones de enseñanza y práctica observadas arrastran la estructura de otras prácticas sociales de referencia, tales como el deporte de desarrollo/rendimiento, la danza, o el entrenamiento de las capacidades físicas, cuando las asignaturas se refieren sobre todo a la etapa pospuberal, o bien la educación o la terapia psicomotriz, cuando las asignaturas o las prácticas se refieren a la educación especial o al nivel inicial. No aparecen cuáles son los saberes específicos puestos en juego.

- Las metas y valores que los profesores atribuyen a la práctica de la enseñanza de la Educación Física por un lado están moldeadas por los discursos curriculares que permean en la vida institucional a través de los dispositivos discursivos (modestos) que se ponen en juego, pero por otro, entran en contradicción con las metas y valores típicos de que permean en las interacciones prácticas. Esto provoca que las primeras aparezcan como una forma de conocimiento difuso, escindida de las prácticas reales.

- En las estrategias didácticas utilizadas subyace una concepción de los juegos motores, que le otorga un carácter compensador – y naturalista, planteando al mismo bien para el desarrollo de capacidades físicas, bien para garantizar el aprendizaje de un modo “natural”. En ese plano, nuevamente, los saberes posibles de ser tematizados específicamente en los juegos motores, (interacciones motrices cooperativas, de oposición, pensamiento táctico-estratégico – capacidad de decisión – interacciones valorativas – posibilidades de transversalización de contenidos, etc.) no son visibilizadas. Por la

opuesta, los ejercicios son visualizados en forma implícita, no como adaptaciones consientes de los sujetos a las situaciones, sino como, una necesidad obligatoria de las practicas, perdiéndose en el camino la dialéctica entre juego y ejercicio, entre zona de desarrollo real y zona de desarrollo próximo, entre asimilación y acomodación, que caracterizan la experiencia adaptativa humana.

- No se plantean ni tematizan adaptaciones contextuales de los procesos de trasmisión del saber puesto en juego. Nuestros profesores y alumnos privilegian solo algún aspecto de la primeridad del saber. De tal modo que las condiciones institucionales de la construcción del saber, que revelan diferencias profundas en las estrategias a utilizar según se trate del centro escolar, del taller comunitario para niños y niñas diferentes, del centro de hospitalización, del club deportivo, no son tematizadas. Muchas investigaciones revelan las dificultades que, más tarde la práctica docente enfrenta cuando debe desempeñarse en contextos alejados de las condiciones genéricas aprendidas en la formación docente.

- En el mismo sentido, las situaciones didácticas son pensadas para un sujeto universal, epistémico, idéntico, generalmente moldeado por imágenes provenientes de otras prácticas sociales de referencia. No se tematiza la cuestión de la adaptación a la diversidad de los sujetos de aprendizaje. En ese este contexto, se tiende a percibir la situación escolar como desadaptada.

- La relación entre el desarrollo de los alumnos y las singularidades de la asignatura en cuestión, cada una un subdominio específico de la Educación Física), es decir, el conocimiento de los problemas de aprendizaje de los alumnos específicos de cada materia no es

tematizado en la enseñanza de las didácticas especiales, dada la referencia a un sujeto genérico. Las adaptaciones curriculares a los problemas de aprendizaje son suplidas, por la variedad de situaciones didácticas que emergen de los saberes personales y expertos de los docentes en forma espontánea, sin que esto constituya “tema”.

- Por el momento, el currículum escolar de la jurisdicción donde se sitúa la institución formadora, no se visualiza como la fuente documental principal en la construcción de las estrategias didácticas de las asignaturas, ni siquiera como referencia posible. El conocimiento disciplinar se plantea de espaldas a las demandas curriculares, dirigido ya no solo a un sujeto universal, sino a una escuela universal (sin currículum)

7.6. Discusión e interpretación de los resultados de esta dimensión en contraste con los marcos teóricos

En el abordaje de una investigación de predominancia cualitativa, como es nuestro caso, y sobre todo en el diseño de complementareidad etnográfica, no es posible ni recomendable seguir la secuencia (lineal) teoría – datos – conclusiones, secuencia que los estudios de corte cuantitativo, si bien también se cuestiona su linealidad, al menos es más frecuente y ha dado muestras de su utilidad productiva.

Por el contrario, y como hemos anunciado más arriba (Pag. 220), se trata de aprender haciendo en medio de la confrontación, construcción y deconstrucción de conceptos de cara a la práctica misma. Los datos son utilizados en este análisis, como soporte para la triangulación metodológica y la comprensión de la realidad y no con fines de predicción o control. En ese sentido el diseño de complementareidad etnográfica prevee fases de

preconfiguración, configuración y reconfiguración del fenómeno estudiado, fases que suponen simultaneidad e interacción dialéctica entre la presencia en el campo y la confrontación conceptual con soportes de la teoría formal que se vaya constituyendo como marco teórico.

Es por ello que en a continuación intentamos el análisis interpretativo de los datos observados y triangulados poniéndolos e discusión con los marcos teóricos previos y con nuevos aportes, producto de las nuevas ideas y representaciones que nos fueron surgiendo durante el proceso de recogida y presentación de los datos.

La adquisición de conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico en la formación inicial

La focalización de la enseñanza en el contenido disciplinar en las didácticas especiales (como las tres asignaturas estudiadas) separadas de la focalización en cuestiones pedagógico - didácticas generales por fuera del conocimiento disciplinar en otros espacios curriculares (tales como seminarios o asignaturas de pedagogía, didáctica, psicología del aprendizaje) contribuye al desarrollo de un modelo de formación yuxtapuesto.

Los trabajos de Schulman, evidencian las dificultades que este modelo yuxtapuesto provoca en la formación docente, dado que los jóvenes profesores difícilmente pueden realizar tales adaptaciones y tienden a percibir al campo disciplinar como fragmentado, tal cual se les presenta: por un lado un mundo simbólico de teorías sobre la motricidad, la didáctica y el curriculum, y por otro lado un mundo de saberes prácticos que es necesario dominar sobre todo prácticamente, aunque muchas veces, sin comprender la relación de esas prácticas con los demás aspectos del campo disciplinar (conocimiento pedagógico general, conocimiento didáctico, fines y valores, etc.)

Una propuesta de solución, puede ser el modelo integrado de enseñanza, propuesto por Gew - Newsome, (1999) modelo en el cual, los saberes disciplinares se presentan en un proceso transformativo más que integrativo, desarrollando los docentes la capacidad para imagina el contenido disciplinar en condiciones traspuestas para su enseñanza. Es decir, los docentes imaginan y transforman previamente el saber, adaptándolo a situaciones contextuales diversas, y en todo caso las asignaturas didáctico-pedagógicas generales aprovechan estas situaciones para retomar y resignificar el tema, promoviendo abstracciones estructurales de los procesos generales de transposición, más que impartiendo en forma escolástica una serie de principios didácticos.

Sin embargo, afirmar que la enseñanza de las didácticas especiales, piedra basal del proceso de formación docente en Educación Física está centrada en el dominio disciplinar no es suficientemente explicativo y oculta más de lo que explicita.

Como afirma Salazar (2007), aunque el mismo Schulman establece una diferencia entre el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento disciplinar, dicha distinción no se justifica epistemológicamente pues toda transmisión disciplinar contiene en forma tácita una dimensión pedagógica – didáctica.

La cuestión pedagógica, se asocia con una búsqueda intencional y reflexionada de cómo es que el ser humano transforma su estructura de conciencia, o sus prácticas a partir de la adquisición de saberes.

En ese sentido las observaciones evidencian que siempre que se tematiza un contenido disciplinar, se está haciendo alguna clase de pedagogía, siempre hay alguna clase de valor y fines puestos en juegos, aunque, estos aparezcan como

formas de curriculum oculto y claramente impliquen rupturas y contradicciones con los fines explícitos de la disciplina y con las misiones de la profesión.

De este modo, cuando el saber disciplinar se presenta en la formación docente como centrado en los aspectos técnicos, biomecánicos, funcionales, exclusivamente, se transmite también en forma implícita un modo de conocimiento didáctico, generalmente ligado a los paradigmas vigentes en la práctica social de referencia, de la cual se toman las situaciones de enseñanza típicas asistiendo a un proceso de reproducción social relacionado con el sistema de creencias que los profesores fueron adquiriendo durante su proceso de socialización.

Asimismo, el estudio muestra que es plausible la aplicación de la teoría cognitivo-social de los scripts como modo de explicar los mecanismos de reproducción de situaciones de enseñanza entre diversas prácticas sociales.

La teoría de los scripts se origina en la tradición cognitiva, y se fundamenta en la existencia de redes conceptuales estructuradas en la memoria, cuya complejidad va creciendo con la experiencia y permite a los sujetos, comprender, transformar, categorizar y actuar en frente a una situación portadora de incertidumbre. (Abelson, 1979)

La capacidad de reflexión y de razonamiento en la resolución de problemas en la clase, constituye el núcleo de la competencia docente. Este proceso cognitivo es tácito, pero se revela en la acción y en la toma de decisiones, en situaciones reales, donde el examinado debe reflejar su actuación en forma certera y competente, en función de fines.

Los scripts / guiones u organización de los conocimientos comienzan a aparecer cuando el estudiante se contacta con las primeras experiencias lúdicas y

motrices, en situación de clase, participando primero como alumno destinatario, en la escuela básica. El futuro docente aprende allí rutinas y algoritmos prototípicos que circulan en esa práctica social. Más adelante, el proceso de interiorización tacita continúa cuando el estudiante ingresa a los institutos de formación. En ese contexto, el futuro docente está expuesto a modos de razonamiento de profesionales expertos, frente a los “casos” concretos de cada clase. Así, pasa por eventos, en los cuales hay activación automática y no analítica de las redes de conocimientos, que contienen datos clínicos relevantes de experiencias pasadas, reconociendo patrones de organización, de aprendizaje, de dinámicas grupales, constituyendo paulatinamente, imágenes sobre lo que es su práctica.

Los alumnos/as futuros docentes participan de estos scripts situacionales y en general no median dispositivos de reflexión que pongan a los scripts en relación con los aspectos de conocimiento didáctico, conocimiento contextual, conocimiento del alumno y/o conocimiento de fines y valores relacionados con la institución – objeto en la cual irían a ser utilizados (por ejemplo, la escuela, o el centro comunitario, etc.)

Los scripts o guiones son muy estables (se verifican en una gran variedad de situaciones), y están muy relacionados con los sistemas de creencias de los profesores, creencias a la vez construidas durante la biografía de los docentes, y reforzadas por la socialización del profesor en comunidades departamentales que funcionan como pequeñas corporaciones dentro de la disciplina. (el básquet, el vóley, la natación, el atletismo).

Estos sistemas de creencias no son consensuales ni consistentes sino más bien situacionales. Coexisten y por lo tanto no están sujetos a la discusión crítica que podría removerlos. Suelen afirmar la existencia de un hecho o idea, en

términos más bien evaluativos, las cosas son buenas o malas, contienen alto grado de material episódico, ligado a la experiencia personal del profesor. no tienen límites claros y se mezclan con otros sistemas de creencias, por lo que la elaboración de aspectos sintácticos del contenido se tornó difícil o borrosa.

De este modo constituyen un factor de resistencia a la trasposición didáctica.

Debe asumirse aquí que cuando nosotros examinamos de cerca el conocimiento de una persona sobre un dominio específico, encontramos conocimientos articulados en torno a una estructura con una arquitectura particular. El problema de la investigación en psicología cognitiva es determinar cuáles son las unidades que conforman la estructura, cuáles son los niveles de jerarquía inclusora, y fundamentalmente como es que los scripts llegan a constituirse.

La teoría de los scripts, como apuntamos, en el marco de la teoría general de los esquemas, propone que el conocimiento humano se adquiere con una organización estructural y jerárquica, es decir, el conocimiento, por razones de entropía, no se almacena caóticamente. Si bien, la discusión está abierta en torno a cuáles son los mecanismos de recuperación y actualización del conocimiento (que puede seguirse de Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), hay cierta coincidencia en sostener como verosímil el almacenamiento jerárquico.

De este modo, en nuestro estudio resultó interesante bucear en los discursos y en las prácticas, las respuestas a estos tres problemas:

- ¿El conocimiento de los profesores se almacena en unidades?
- ¿Cuál es el criterio taxonómico mediante el cual se construyen las unidades?

- A la vez, y en un sentido jerárquico más elevado, ¿El conocimiento es específico de dominio, o la capacidad de conocer es genérica y articulada?

Dicho de otro modo, un problema de investigación a la hora de pensar cómo es que los profesores construyen el conocimiento necesario para enseñar, es plantearse como es que organizan y significan las situaciones de práctica y de enseñanza por las que han atravesado ¿Concretamente, como las agrupan, como las categorizan, cuales consideran más relevantes? Y, ¿en función de qué criterios otorgan significación?

Nuestro estudio sugiere que la jerarquía inclusora que configura los scripts (lo que permite entender su estructura y su dinámica) está determinada por las necesidades de la practica social de la cual provienen.

Cuando uno pone a las situaciones de enseñanza observadas en esa perspectiva, haciendo uso de los recursos de la investigación comparativa en didáctica, se revela que es lo que la situación tiene de general (la primeridad, y a veces la segundidad) y que tienen de particular (la terceridad). En ese marco pueden visualizarse la conexión entre las situaciones didácticas y los dispositivos circulantes en el tipo de institución en la cual se origina la práctica social de origen. (como hemos visto, el deporte de rendimiento o la danza)

Apuntamos aquí la idea, de que al no ser objeto de tematización ni debate en las interacciones entre alumnos y docentes, ni entre docentes, el uso de situaciones algorítmicas de enseñanza (la clásica noción de metodología en Educación Física), el proceso de transposición tiende a reproducir directamente la experiencia personal en el seno de otras prácticas sociales, o de la socialización profesional departamental.

Factores como las relaciones del conocimiento disciplinar con las metas y valores de la disciplina, o los problemas de aprendizaje de los alumnos, o la caracterización del contexto institucional no son utilizados a la hora de pensar las situaciones didácticas.

En ese contexto, la poca oportunidad de reflexión y debate sobre los procedimientos de enseñanza en la formación docente contribuye a la reproducción de scripts, (guiones) y escenas que posiblemente otorgan un sentido tranquilizador pues provocan fuertes identificaciones con imágenes del pasado de los profesores, que se reencuentran con las figuras ideales que influyeron en sus procesos de socialización. (ver las alocuciones de los seis informantes referidas a sus primeros pasos en la Educación Física, tanto como alumnos, como profesores)

Una de nuestras entrevistadas, apuntaba que

...la falta de reuniones dedicadas al debate didáctico en el departamento era la causa que provocaba el estancamiento en los métodos de enseñanza...

Debemos volver aquí, ahora en una perspectiva cognitiva más que sociocultural, al tema de la procedencia del saber en Educación Física, que como dijimos, es tomado de otras prácticas sociales de referencia. Esas prácticas suelen ocurrir en instituciones “débilmente didácticas” (Escot, 2000), que se guían por lógicas de funcionamiento institucional distintas a las circulantes en la escuela o en los espacios educativos no escolares. La inclusión de la noción de institución en el triángulo didáctico, nos permite inscribir la situación didáctica en las prácticas sociales compartidas en las que la enseñanza tiene lugar. Siguiendo el trabajo de Chevallard (1997) el aprendizaje se juega en la adecuación entre los significados personales e institucionales en los que ocurre la práctica. Así, la homogeneidad de los grupos de practicantes,

los intereses, la necesidad de estandarizar procedimientos de práctica, los procesos motivacionales, las recompensas extrínsecas, el horario de práctica, las instalaciones, y por supuesto, el clima emocional y social, son factores que se comportan diferentes cuando se los observa en los escenarios escolares y se los compara con los no escolares, como el club, los centros municipales o la federación deportiva.

Sin embargo, la observación de las situaciones de enseñanza en los centros de formación docente revela que los profesores de las didácticas especiales, reproducen en las prácticas de la formación docente aquellas situaciones más bien desescolarizadas:

...Yo enseño en todos los lados igual..., ...cuando uno es entrenador, tiene que estar atento a todos los detalles... ...la federación hubiera utilizado esa forma de agrupar los movimientos..., (H)

...Y sí, yo aprendí sobre todo en el equipo y en el entrenamiento..., (S)

son algunas de las alocuciones significativas que pueden encontrarse en la transcripción de las entrevistas a los docentes y que utilizan para referenciar sus prácticas.

El programa de investigación de una didáctica comparada, que se origina en la obra de Brousseau, (1997) nos muestra que el tipo de interacciones humanas que hacen a la comunicación y al contrato didáctico, la relaciones entre profesor-saber-alumnos, están atravesadas por el contexto institucional de la enseñanza, y que, por lo tanto, el saber en cuestión existe como general solo en su primeridad y segundidad, pero no absolutamente.

Son las relaciones contextuales, donde ocurre la enseñanza, el grupo concreto de alumnos, las relaciones del saber con el curriculum, la relación del saber con

los fines y valores del proceso, los que determinan el tipo de adaptación, (transposición didáctica) que el saber requiere para su enseñanza.

Planteamos aquí la idea de que la importancia de tales adaptaciones es tal, que termina afectando la estructura misma del saber que se trasmite, y que, en todo caso, el saber no existe como referencia absoluta por fuera de las prácticas sociales y de las condiciones de su génesis.

Por ello, el interés de una didáctica comparada estriba en la necesidad de dar cuenta de los fenómenos propios de la transmisión del saber en el seno de diferentes instituciones y a la vez, exige la creación de conceptos originales para cada caso, cuestión que nuestro estudio revela que no ocurre en el caso estudiado, y es posible que en la Educación Física toda. De un modo general, los conceptos nucleares que circulan en las prácticas de enseñanza en Educación Física son más bien traspuestos de otras prácticas sociales.

De este modo, el enfoque comparado, procura preguntarse: ¿Qué caracteres comunes, y que caracteres específicos tienen las intervenciones del profesor en el club, en la escuela, en el centro recreativo? ¿Qué es lo distinto?, ¿Qué situaciones pueden utilizarse aquí pero no allá?

¿Qué características tienen las interacciones entre alumnos y docente en cada una de estas instituciones?

El análisis de tales cuestiones permite cuestionar la doxa estableciendo las dicotomías y continuidades entre los escenarios de enseñanza de la práctica motrices, siguiendo prioritariamente, el hilo de relación con el saber que se trasmite, y poder develar cuáles son las formas genéricas y cuáles las formas específicas de las intervenciones cuando estas se plantean en instituciones didácticas como la escuela, u otras débilmente didácticas.

En ese contexto es que este estudio pretendió brindar elementos que permitan a repensar las prácticas de formación docente, interpelando la hegemonía de las formas genéricas y postulando la existencia de las formas específicas de la actuación, sobre todo en relación con la escuela, elemento definitorio del campo disciplinar de la Educación Física.

Las creencias del profesorado

Nuestro estudio confirma trabajos anteriores, que pueden seguirse de Villar Angulo (1988), acerca de la compleja interacción entre creencias sobre la enseñanza, conocimiento de la materia, contexto de la enseñanza, y conocimiento didáctico del contenido, está muy influida por la biografía personal de los profesores como estudiantes en las clases de la materia, pues estas experiencias proporcionan modelos implícitos de enseñanza.

Estos modelos a veces terminan imponiéndose a la estructura de creencias que surge de la enseñanza explícita, en forma de teorías, enunciados, conocimientos.

La dificultad de la formación docente es como romper con los modelos implícitos sobre la enseñanza, pues a menudo esos modelos son más bien reforzados por los contextos en que son empleados.

De este modo las instituciones tienden a la supervivencia por la vía del reforzamiento de tales modelos.

Esos modelos implícitos sobre la enseñanza, que provienen de la propia biografía personal de los docentes, son determinantes de la construcción de creencias sobre las metas y el papel de la materia en relación con el currículum. Cuando el conocimiento disciplinar es de bajo vuelo y se focaliza en los aspectos de la primeridad, el papel de la biografía en el establecimiento de metas de la asignatura es creciente. Cuando el conocimiento disciplinar se

profundiza en los aspectos sintácticos (la terceridad), las metas son cuestionadas y se recrean en función de los contextos de aplicación.

Estas concepciones sobre las metas y conocimiento curricular tienen fuerte influencia sobre los procesos de selección y organización de los contenidos de la materia y con las situaciones de presentación de los contenidos a los alumnos del profesorado.

La capacidad de transposición de parte de los futuros docentes se ve afectada por estas interrelaciones.

De este modo, la organización curricular que se presenta en las materias didácticas especiales, refleja una concepción de la enseñanza, que determina que es lo relevante al elegir las situaciones didácticas y en ese sentido la discusión parece moverse entre dos polos:

- O bien las situaciones didácticas deben presentarse en relación con los intereses y problemas de los estudiantes de los diferentes contextos en los que el nuevo profesor va a actuar.
- O bien las situaciones deben presentarse en relación con la lógica disciplinar del saber planteado como objeto de estudio en sí.

Nuestro estudio confirma esta última tendencia por mucha diferencia con la anterior.

El conocimiento de los estudiantes en la formación docente

El conocimiento curricular y el conocimiento de los estudiantes son dos fuentes claves para el desarrollo curricular y para prever los procesos de enseñanza y de evaluación.

De un modo general, nuestro estudio sugiere que los profesores en la formación docente, confían en que los estudiantes ya saben acerca de la materia que se les enseña, aunque difieren en su confianza para anticipar los problemas de los estudiantes. Y que cuanto mayor es su grado de especialización en el dominio disciplinar, más tienden a ignorar o a no incluir los problemas del estudiante en relación con el aprendizaje de la materia. Por el contrario, los profesores con más vocación pedagógica, (centrados en el cómo enseñar y en por qué y para qué), maximizan la preocupación por los problemas del alumno (como podría ser el caso de **C** y de **S**)

Esta cuestión está en la base de las dificultades del modelo yuxtapuesto de formación docente.

Otra característica de los profesores "especialistas", es el modo en como aprovechan su experiencia personal en el diseño de situaciones didácticas. Ellos esperan en general, que los estudiantes tengan el mismo interés y las mismas habilidades que cada uno de ellos tienen para enfrentar los problemas de la materia. (como lo muestra sobre todo el sujeto **L**).

De este modo los profesores proyectan su propia biografía personal sobre los estudiantes, y por ejemplo, "imaginan " que los alumnos "ya saben " los principios prácticos básicos de las asignaturas que están enseñando, y proponen entonces situaciones didácticas que parten desde cierto estándar hacia arriba.

Sin embargo, esta atribución de conocimiento previo en la materia específica se contradice con la percepción que los profesores del campo de la formación

general, (generalmente docentes con más formación en psicología, sociología o pedagogía), tienen de los alumnos:

...Sus saberes previos son muy escasos, entonces me parece que hoy en día el alumno no está dispuesto a hacer esfuerzos o incorporar nuevos conocimientos. Hay una menor disponibilidad a aprender algo... (ANEXOS/ANEXOS DIMENSION INSTITUCIONAL/ENTREVISTA PROFESORES)

Adicionalmente, las situaciones didácticas planteadas en las asignaturas estudiadas, al proyectarse sobre un conocimiento previo alejado de lo real, no se corresponde tampoco con los niveles reales de los alumnos de la escolaridad básica o media, por lo cual los futuros docentes no están en contacto con situaciones de enseñanza aplicables a contextos escolares más o menos reales. (el caso de la gimnasia es el más evidente)

Las interacciones didácticas se configuran entonces en la formación docente, sobre todo alrededor de la experiencia biográfica personal del enseñante.

Esta cuestión está agravada por el hecho de que, como veníamos diciendo, los docentes estudiados no se caracterizan por una formación teórico conceptual fuerte, y unos dispositivos de debate y reflexión que le permitan "dar sentido" a los problemas de los estudiantes, a su forma de ver el mundo, a la relevancia que para ellos tienen los problemas de la enseñanza, de cara a su inserción en el mundo laboral, o en el mundo de las prácticas pedagógicas, que constituye su antesala. De este modo, los profesores dan las clases, sin mirar a los alumnos: solo recuperan, en forma circular año tras año, su propia biografía.

Para poder comprender los problemas de los estudiantes hay que poder situar dichos problemas en marcos de sentido, y estos marcos son paradigmáticos (la terceridad semiótica).

Por ejemplo, es frecuente el comentario acerca de que los estudiantes tienen dificultades para escribir acerca de problemas didácticos, imaginar situaciones de enseñanza, etc. Sin embargo, los casos estudiados no tematizaban estas cuestiones ni exigían ejercicios que pusieran en juego tales habilidades. Es decir, no hemos visto en nuestro trabajo con las tres asignaturas, solicitud de tareas que pusieran en juego de modo manifiesto, habilidades narrativas relacionadas con el conocimiento disciplinar o didáctico.

De un modo general nuestras observaciones señalan, que el conocimiento de los estudiantes, sus problemas y sus percepciones sobre la relación de la asignatura que se aprende con el mundo de la vida, solo existen en los profesores como comentarios discretos, y que este conocimiento por tanto no impacta en los procesos de presentación del contenido a los alumnos.

Es posible que este modelo se reproduzca luego a la hora de que el futuro estudiante interactúe con los alumnos del sistema escolar. Nuestro trabajo de estudio de los planes de clase en el ciclo de las prácticas pedagógicas, por ejemplo, revela la uniformidad de los planes pese a la diferencia de niveles evolutivos y contextos (54 clases en 54 escuelas diferentes, en tres niveles escolares.) (capítulo VI)

Una consecuencia de importancia para los procesos de transposición, es que, como cada asignatura es específica, en tanto plantea una relación prácticas-saber determinada por un tipo de saber particular (gimnasia, hándbol, etc.), los alumnos, futuros docentes, no pueden aprender a incluir el conocimiento de

los problemas del alumno que aprende, en alguna clase de materia tal como didáctica general de la Educación Física, o pedagogía del nivel inicial, etc., pues los problemas de los alumnos son en relación con cada campo del saber en particular.

Estudios anteriores, sobre todo Grossman, (1987 c) anticipan que la capacidad para organizar y seleccionar contenidos, como dijimos, está muy influida por dos factores: el conocimiento de los alumnos y el conocimiento curricular.

Ambos factores, parecen desarrollarse sobre todo en los cursos de práctica pedagógica, cuando los alumnos ponen en contacto, su experiencia personal, con sus marcos teóricos adquiridos. Nuestro estudio nos orienta a pensar que la formación docente no proporciona los marcos teóricos necesarios que permitan encontrar sentido a la experiencia directa durante los procesos de practica pedagógica o inserción laboral.

Esto no significa que no se proporcionen marcos teóricos, sino que los mismos se hallan enfocados a apuntalar aspectos del conocimiento disciplinar, pero se alejan de la interacción curriculum -alumno -saber.

Sin teorías de la enseñanza y el aprendizaje de un saber, la experiencia personal se diluye en una oscuridad de sentidos posibles.

Ha resultado también interesante en el estudio revisar que concepciones implícitas tienen los docentes acerca de la motivación de los alumnos para el aprendizaje y la relación de esta cuestión con la orientación de los modelos de enseñanza.

¿Cómo se imaginan los estudiantes del profesorado esta cuestión?

¿Qué representaciones tienen sobre los motivos por los cuales los futuros escolares querrán aprender vóley, o gimnasia, etc.?

¿Se tematiza esta cuestión en la enseñanza de las didácticas especiales pertinentes?

Los casos estudiados muestran una situación ambigua. Obviamente, según hemos podido constatar en prácticas y discursos, todos los profesores buscan motivar a los estudiantes para el aprendizaje.

Sin embargo, cuestiones tales como la motivación de los estudiantes del profesorado, o las relaciones entre motivación y dificultades de aprendizaje en los diferentes niveles escolares, o motivación en las diferentes prácticas motrices, no es un tema en las didácticas especiales.

El dictado se mueve más bien como sujeto a una lógica disciplinar más que didáctica.

Cuestiones tales como elaborar la clase ideal en un deporte, o la secuencia didáctica anual ideal para un cuarto grado, o el orden de presentación de los materiales curriculares en la enseñanza de la gimnasia, o el contexto que mejor potenciaría el aprendizaje de las relaciones entre salud y practicas físicas, por ejemplo, no son abordados. Pareciera, como si el sentido de la formación docente no fuera que los futuros escolares aprendan.

La interesante pregunta acerca de cómo motivar a estudiantes desmotivados en el aprendizaje de un deporte o de la danza, etc., frecuente entre profesores en actividad, parece estar ausente en las didácticas especiales.

En la realidad laboral los docentes saben que, al entrar en contacto con diferentes alumnos y diferentes contextos, las concepciones sobre las metas de los procesos educativos cambian radicalmente, pero esta cuestión aparece silenciada en la formación docente, espacio donde la adquisición de un saber se plantea como universal, a-político, reificado, y por tanto a-histórico.

...en todos lados lo enseño igual...(H)

, comentó uno de nuestros profesores, quien, al mismo tiempo, sostenía una fuerte vocación pedagógica en cuanto a metas de los procesos educativos.

Como señala Grossman (2005), cuando la preocupación por motivar a los estudiantes es aprendida teóricamente, en asignaturas como didáctica o psicología educativa, estos son aprendizajes externos, puesto que tales preocupaciones deberían materializarse en la elaboración de situaciones didácticas motivantes y secuencias significativas, y estas se aprenden (o deberían aprenderse) en las didácticas especiales.

En ese contexto y en relación con lo apuntado más arriba, acerca de la recuperación de la experiencia personal desprovista de sentido, las observaciones muestran que también en el tema de la motivación, los profesores y estudiantes, tiende a generalizar soluciones a partir de la experiencia biográfica, tendencia muy evidente en los profesores noveles, y en los jóvenes estudiantes.

Estas consideraciones imponen la obligación de que los profesores de las didácticas especiales repiensen su propia materia, pero en clave didáctica.

Si bien es cierto que los cursos de didáctica y pedagogía ofrecen marcos poderosos para la tarea didáctica, el hecho que la relación con el saber también sea situada, (es decir, no existe un saber didáctico por fuera del objeto de la transmisión), obliga a que tales marcos se elaboren también en las didácticas especiales, de tal modo de que los procesos de transposición puedan ser visualizados directamente y el futuro profesor tenga oportunidades de discutir, reflexionar, manipular e inventar materiales curriculares, y modelos de enseñanza aplicados.

Asimismo, la tendencia evidente en "culpar" a los alumnos escolares de los desajustes en las interacciones didácticas en la clase, sobre todo en las relaciones entre motivación y aprendizaje, debiera ser revisado en el contexto del silenciamiento del conocimiento de los problemas del alumno, en los

diferentes momentos de los procesos de desarrollo curricular, que ya operan en la propia formación docente.

Algunos problemas en el conocimiento de la materia en Educación Física.

El conocimiento de la materia se refiere sobre todo a la información objetiva, la organización de conceptos y principios, el dominio de procedimientos centrales a ese dominio del saber.

En Educación Física, es una discusión abierta y en tensión cual es la naturaleza de ese conocimiento, naturaleza que pretendimos abordar más arriba. Ya hemos planteado que, de un modo general, el saber que se trasmite en Educación Física, ni proviene completamente del ámbito investigativo, como sucede en las matemáticas o en la física, por ejemplo (con lo cual se debilita la explicación inicial de Chevallard (1997) referida a la trasposición didáctica, dado que, en Educación Física, el saber central no está constituido por saberes “sabios” en su origen, sino más bien por saberes expertos y personales de naturaleza más bien procedimental)

Estos saberes en general proceden como hemos apuntado de prácticas sociales de referencia, por lo cual asistimos a la trasmisión de un saber que no proviene de las prácticas mismas de enseñanza, siendo el trabajo de la trasposición convertirlo en un saber enseñable.

De este modo, las observaciones permiten asegurar que en el mejor de los casos existe un leve solapamiento entre los saberes que las materias didácticas especiales transmiten en los profesorados y los saberes escolares.

Como lo apunta Grossman (2005), el propio Dewey refería que cada materia o dominio contiene dos aspectos, uno para el científico, y otro para el educador y en nuestro caso podríamos afirmar que los dos aspectos son tres, uno para el científico, otro para los actores de las demás prácticas sociales (por ejemplo, los entrenadores deportivos) y un tercero para los profesores de Educación Física)

Pese a la explicitación curricular que opera en los documentos oficiales de la Educación Física y que deberían orientar la formación docente, la idea de que el conocimiento que se enseña es idéntico al que procede las prácticas sociales de referencia o de la investigación, ha predominado en la estructuración de los planes de estudio, y con consecuencias más profundas, en la estructura de creencias de los formadores de formadores, asistiendo a una lógica de reproducción, que en tanto dispositivo institucional constitutivo de la microfísica del poder (Foucault: 1977) puede suponerse que no está alejada de las pretensiones de reproducción de la hegemonía y de la tendencia de las instituciones a mantener o controlar el capital simbólico. (Berger y Lucckman, 1997).

En ese sentido, los profesores son visualizados como fuente de autoridad en tanto propietarios de un saber técnico, más que pedagógico o didáctico, cuya propiedad aseguraría la conquista de una posición de privilegio en el espacio social del campo (Bourdieu, 1979).

En este contexto puede entenderse el hecho de que, en las asignaturas observadas, no circula el curriculum escolar como fuente de referencia para la enseñanza de dichas asignaturas: es la propiedad de una autoridad de la técnica la que constituye la fuente de la autoridad simbólica, y la autoridad de la técnica procede del saber disciplinar.

Nótese que, si la autoridad simbólica procediera del curriculum, sería una autoridad democratizante, pues este el curriculum se presenta como un conocimiento accesible a todos, y distribuido. En cambio, si la autoridad simbólica del docente procede del dominio del saber disciplinar, esta posesión es más de naturaleza experta y personal, por lo tanto, expuesta al deseo y la subjetividad.

Como puede comprenderse, si bien el conocimiento a transferir no es completamente distinto de las otras prácticas sociales, son las metas, intereses y valores circulantes en los actores, en general expresadas en el curriculum, lo que distingue la circulación de conocimiento en unas y otras.

Esta idea que se ha impuesto acerca de la identidad de contenido entre otras prácticas y su circulación en la escuela, parece estar en la base de los modelos yuxtapuestos de formación docente, modelos en los cuales se aprende el conocimiento de la materia (CM) en un espacio curricular, y criterios para la intervención didáctica en otro espacio curricular, profundizando la ruptura Didáctica general – Didácticas específicas.

Los estudios comparativos entre profesores expertos en el dominio de la materia, profesores exitosos en la enseñanza, tanto noveles como expertos, (Granda Vera y Canto Giménez, 1996) sugieren nuevamente, que el conocimiento necesario para la enseñanza, es un objeto complejo integrado por conexiones íntimas entre aspectos epistemológicos del saber y aspectos relacionados con el espacio de acción conjunta creados por profesores y alumnos en la clase, aspectos que han dado origen a la expresión de Conocimiento de Acción pertinente, ya comentada. (Cardelhead y Miller, citados por Grossman, 2005)

Dicho de otro modo, no existe un saber enseñable por fuera de las condiciones institucionales, contextuales e intersubjetivas de la enseñanza.

De este modo, si bien, como lo trabaja Marcelo (1993), puede reconocerse un campo de estudios dedicado a la investigación de principios generales de la enseñanza (didáctica general), se afirma la idea de que saber y enseñanza forman un campo disciplinar inescindible: las didácticas específicas, campo que pone en tensión a los modelos yuxtapuestos de formación docente aun hoy imperantes.

Un problema conexo radica también en el hecho, de que las instituciones de formación docente, no son instituciones neutras y por lo tanto, no solo reproducen las lógicas de las prácticas sociales de referencia en la propia transmisión de contenidos disciplinares, sino que adicionalmente los profesores, juegan su propia carrera y éxito profesional al enfrentar las clases.

La ausencia de dispositivos de reflexión oportunos y frecuentes, produce una natural tendencia en los profesores a presentar el conocimiento disciplinar, ya no transponiéndolo a condiciones escolarizables, ni reproduciendo esencialmente el conocimiento de las otras prácticas sociales de origen, sino de una tercera forma, aquella que le permita mantener su posición de poder y/o en todo caso, ser un profesor prestigioso entre los alumnos y las autoridades a la hora de las evaluaciones implícitas o formales.

Es decir, el profesor de los institutos de formación docente, se preocupa también por mantener una posición en el espacio social a través de la selección y organización curricular. Sin embargo, nuevamente, la ausencia de discusión sobre las cuestiones de trasposición ahora en el nivel del alumnado, hace que esta tienda a reproducir el mismo modo “exitoso” de presentación del saber,

pues, recreando el ciclo anterior, ese modo exitoso, es productor de imágenes tranquilizadoras en los procesos de identificación.

¿Cuál es la estabilidad de los saberes aprendidos en la formación docente?

Como es de esperar muchos estudios sugieren, que el conocimiento de la materia difiere en profesores noveles y en profesores experimentados, puesto que, si bien los profesores reciben en la formación docente un conocimiento básico inicial, este va ampliándose por necesidades de la propia experiencia docente, y por la evolución de la propia biografía personal.

Nuestros sujetos entrevistados, todos ellos acreditaban haber aprendido cuestiones esenciales sobre la materia que enseñan en etapas posteriores a su paso por los institutos de formación docente.

Pese a esto, en una investigación preliminar, una de las entrevistadas celebraba haberse recibido, con la frase *...al fin, no voy a tener que estudiar más...*, mostrando con crudeza, los tibios alcances de la formación docente en la asunción del compromiso profesional.

Otro tópico lo constituye el hecho de que la Educación Física particularmente está integrada por un corpus de saberes disciplinares bastante disimiles, por cuanto integra contenidos de configuraciones socioculturales de movimiento diversas entre sí, tanto desde el punto de vista dinamogénico, como espacio - temporal, como en su significación psicológica y cultural, como es el caso de los juegos motores, la gimnasia, los deportes, las actividades en la naturaleza. Paralelamente, como lo hemos señalado, el campo de la cultura motriz de movimiento, no deja de producir nuevas prácticas motrices, situación que torna muy inestable al conocimiento disciplinar adquirido y que cuestiona la permanencia de las asignaturas en el curriculum. Sin embargo, como hemos visto más arriba, las instituciones resisten la adopción de dispositivos que

permitirían una mayor flexibilidad en la circulación de saberes específicos del campo, tendiendo a privilegiar la cristalización de las prácticas motrices, con reconocimiento olímpico, por sobre las nuevas manifestaciones de la cultura corporal de movimiento.

¿Qué alcances ha de tener el dominio del saber disciplinar en Educación Física?

Adicionalmente, más allá del saber específico puesto en juego, otro problema atañe al nivel de dominio necesario en cada saber a los efectos de poder enseñar. Cuál es el quantum de dominio disciplinar a poseer para poder desempeñarse en la enseñanza, es un tema de discusión, sobre todo cuando, como en Educación Física, además se ponen en juego, los procedimientos motrices, que implican que el futuro profesor sea capaz de ejecutar un determinado número de destrezas si es que luego pretende enseñarlas.

Investigaciones en el campo de la enseñanza de las matemáticas sugieren que por ejemplo la comprensión conceptual de la estructura de la materia es más importante que la habilidad procedimental para realizar cálculos en la determinación de la competencia para enseñar. (Pinto Sosa y González Astudillo, 2008)

Asimismo, la cuestión reviste aspectos emocionales, puesto que se ha visto que por un lado, los profesores que dominan prácticamente la materia, se sienten más seguros para la presentación de los contenidos de la misma, pues pueden emplear demostraciones gestuales (que los alumnos valoran mucho), y asimismo, investigaciones realizadas en la educación preescolar (Lawther, 1979) sugieren que los educadores con mayor dominio personal de las prácticas motrices, tienen mejor manejo de la relación riesgo – precaución en la elección de situaciones motrices, pues al conocer mejor las posibilidades

corporales propias, estiman con más precisión el tipo de riesgo que una situación puede tener para los niños, mientras que los educadores con menor dominio corporal tienden a elegir situaciones poco atractivas que representan desafíos insuficientes para los niños y niñas.

En síntesis, el educador físico no tiene por qué ser un atleta, pero debe poseer un dominio práctico de los contenidos que enseña, que le permita la transmisión de los mismos, tanto en la dimensión conceptual, motriz como emocional. Es difícil imaginar cómo promover la adherencia a actividades de las que el propio educador no disfruta.

En ese sentido se ha visto (Wilson, citado por Marcelo, 1993) que los profesores tratan de evitar el material curricular que no conocen bien. Cuando los profesores piensan que no son capaces de actuar con eficiencia en un dominio, silencian ese dominio. Cuando se atreven a enseñarlo, los profesores están ansiosos, pues saben que no podrán responder preguntas de los alumnos, y en todo caso, la falta de conocimiento del material, les impide organizar situaciones de enseñanza diversas y adaptables a contextos diferentes (en otras palabras, producir conocimiento didáctico).

Este desconocimiento afecta el proceso instructivo: los profesores monopolizan la comunicación, pero no dan espacio para preguntas, pues temen que los estudiantes los lleven a terrenos desconocidos. Así, en las situaciones observadas, prevalece siempre la técnica de enseñanza centrada en el mando directo, y hemos visto muy pocas situaciones de asignación de tareas, o enseñanza a través de los compañeros, técnicas que subrayan la capacidad del alumno para hacer preguntas, para imaginar situaciones nuevas.

Las insuficiencias del conocimiento de la materia podrían ser hasta cierto punto reemplazado por los libros de texto referidos a la materia, aunque

en Educación Física esto se verifica menos que en las demás asignaturas escolares. Cuando ocurre, de cualquier modo, el profesor asume que el texto representa el conocimiento de la materia, pero al tener poca formación en los aspectos didácticos, sintácticos y sustantivos del conocimiento, el profesor es incapaz de valorar y contextualizar el texto. (Hashweh, citado por Grossman, 2005)

Asimismo, el desconocimiento de la materia (sobre todo de los aspectos sintácticos y semánticos) afecta los procesos de especificación curricular, de tal modo que la selección, organización, desagregación de los contenidos, resulta débil, en ocasión de un bajo conocimiento de la propia materia a enseñar.

Aprender a enseñar, resulta así más un proceso que integra el conocimiento de la materia, el conocimiento de cómo comunicar la materia y el conocimiento de cómo seguir aprendiendo la materia, que estudios centrados en la acción didáctica como proceso general separado de la materia.

Aspectos diferentes en el conocimiento disciplinar

Otra cuestión fundamental en todas las disciplinas, que también hemos podido observar para la Educación Física, se refiere a la pregunta:

¿Qué aspectos del conocimiento de una materia son los más relevantes para la enseñanza?

Quiero decir aquí lo siguiente: asumiendo el hecho que emerge de los datos, que los profesores dominan más el conocimiento disciplinar que el conocimiento didáctico de la disciplina, aun así, cabe preguntarse, si el conocimiento disciplinar es un concepto genérico o si admite partes identificables.

Como comentamos más arriba, el saber objeto de la enseñanza reconoce aspectos de primeridad, segundidad y terceridad.

En ese sentido las discusiones sobre la relevancia de los aspectos del conocimiento disciplinar, no son independientes del conocimiento de las estructuras sustantivas y las estructuras sintácticas de la materia, que hacen emerger, la relevancia de los aspectos del conocimiento de la materia, según los marcos epistemológicos que destacan u ocultan. Como pensaba Schwab, (1964), la estructura sustantiva, da sentido a los datos.

En nuestras palabras, la terceridad, da sentido a la segundidad y a la primeridad, y ordena la secuencia de enseñanza.

La epistemología nacida con Kuhn, exhibe hasta qué punto en una misma disciplina, la estructura sustantiva dominante hace emerger unos datos y acalla otros. En nuestras observaciones destaca la centración de los profesores en los aspectos de la primeridad del contenido, en el marco del predominio del paradigma deportivista, y de las concepciones referidas al cuerpo-eficacia, al cuerpo máquina de palancas.

Las discusiones sobre las estructuras sustantivas tienen importantes implicancias en la conformación de las creencias y teorías implícitas de los profesores acerca del papel de la Educación Física escolar y asimismo, sobre los procesos de producción de conocimiento didáctico, dado que las situaciones motrices propuestas por los profesores en sus prácticas de enseñanza están relacionadas con la relevancia del aspecto del saber que pretende enseñarse.

La oscuridad en las cuestiones sustantivas provoca asimismo que un campo disciplinar se resista a la elaboración de una nueva agenda, dado que la actual agenda, responde a las preguntas tradicionalmente formuladas en el paradigma vigente.

Sin embargo, como afirma Grossman (2005) explicitar las discusiones sobre paradigmas, no es suficiente si al mismo tiempo no se explicita cuáles son los procesos e instrumentos que permiten indagar la disciplina y se los somete a crítica.

Así como para el estudio de la literatura, es necesario el análisis literario, puesto éste en el marco de la hermenéutica de Gadamer (Díaz, 1999) por ejemplo, o en el círculo hermenéutico de Eco, (Díaz, 1999), en Educación Física deben ser puestas en cuestión las técnicas de investigación utilizadas, que en general son traspuestas de los modelos biologicistas de las ciencias naturales, al tiempo que son silenciados los métodos de las ciencias sociales. ¿Tienen conciencia los profesores de Educación Física, acerca de la historia de vida, de la etnografía, del registro narrativo, entre otros métodos, y del conocimiento que pueden aportar a la Educación Física y a su enseñanza?

Sobre todo, en el análisis de la dimensión institucional (capítulo VI), nosotros hemos observado una importante tendencia de los profesores de Educación Física a reconocer como “científicos” los métodos cuantitativos utilizados en la biomecánica, en la fisiología del ejercicio, etc. (y de hecho algunos como Siedentop, han homologado al conocimiento científico en Educación Física con conocimientos sobre la motricidad humana en tanto mecanismo biológico de producción de movimiento (Tinning, 2002).

Ilustraré este punto con un ejemplo de nuestra investigación: en el Instituto de formación docente estudiado, hemos acreditado la existencia de un laboratorio de fisiología del ejercicio, que exigía pasantías obligatorias a los futuros profesores para poder promocionar las asignaturas, dotado con un equipo de profesionales que totalizaban alrededor de 80 horas totales semanales, coexistiendo con un laboratorio de pedagogía de las actividades físicas, cuyas actividades eran optativas y esporádicas, y llevado adelante con

un equipo de 18 horas totales semanales . ¡Lo curioso es que el Instituto se define como ...de formación docente!, y pertenece al sistema educativo. Sin embargo, está tan naturalizada esta concepción de las practicas motrices en su potencial educativo, que privilegia el conocimiento biológico por sobre el conocimiento sociopedagógico, siendo que, en el mínimo, deberían ser ambos niveles de complejidad, atendidos del mismo modo.

Es cierto que en las instituciones de formación docente el conocimiento sintáctico se adquiere o al menos se plantea en los cursos superiores, en asignaturas tales como epistemología, o metodología de la investigación, pero esto plantea diferentes problemas.

Por un lado , produce un conocimiento yuxtapuesto, separado de la práctica misma, dado que los estudiantes aprenden a centrarse en algunos aspectos del conocimiento de la materia en las didácticas especiales, tales como la gestualidad técnica por ejemplo, y solo dos o tres años más tarde , se enfrentan a reflexiones sobre los métodos de investigación, generalmente conducidas por especialistas en metodología, pero que no plantean conexiones con el propio conocimiento de la disciplina puesto en juego, tarea que el estudiante no puede hacer por sí mismo.

Por otro lado, mientras aprende a reflexionar sobre cuestiones sintácticas, el estudiante está enfrentado a las prácticas docentes, en las que echa mano a su conocimiento práctico adquiridos en las didácticas especiales, reforzando la reproducción de los scripts disciplinares centrados en los aspectos relevantes del conocimiento de la materia que reproducen el modelo tradicional deportivista y apelando para justificar sus prácticas argumentación sintáctica afín a dicho paradigma.

Grossman (2005) afirma, que cuando los profesores conocen los aspectos sintácticos, tienden a poner en tensión los conocimientos circulantes y a incluir estas problemáticas en el proceso didáctico.

Por ejemplo, y en el caso de la Educación Física, estarían más disponibles a emplear métodos como la resolución de problemas, o la asignación de tareas, o el aprendizaje cooperativo en la adquisición de habilidades motrices, en lugar del mando directo o la copia de un modelo técnico. Del mismo modo, en las clases teóricas, los profesores incluyen más metodologías participativas y deliberativas y no únicamente la memorización y la repetición de datos, por lo cual, en las propias clases destinadas a la trasmisión de un saber particular, se aprende en forma concomitante, un saber acerca del método de aprendizaje, se aprende a aprender.

Los futuros profesores necesitan aprender que la Educación Física es algo más que voleibol o fitness. En nuestras observaciones, haber cursado la materia voleibol, no garantiza entender qué papel juega la investigación en la producción de conocimiento sobre el papel del movimiento, el juego, o el deporte en el hombre.

De este modo, los profesores no pueden representarse adecuadamente la materia en los contextos donde deben enseñarla. A la vez, los profesores estarán limitados para adquirir nuevos conocimientos, pues no saben investigar ni disponen de métodos pertinentes. Entrenar las estructuras sintácticas, facilita la adquisición de nuevos conocimientos en forma crítica y autónoma.

En forma paralela, nuestro estudio sugiere que los profesores tienden a tratar a sus creencias como si fueran conocimiento científico, cuestión agravada por la falta de dispositivos de reflexión.

Ya hemos explorado antes la continuidad y ruptura entre estos los pares, creencia – conocimiento y si bien hay que admitir zonas grises o de confusión, preferimos aquí, relacionar el concepto de creencia con el de teoría implícita, es decir tipo de representaciones capaces de guiar la acción , no necesariamente coherentes entre sí como sistema, y fundamentalmente situacionales en su aplicación y ligadas a la memoria episódica en su origen y conformación ,que utilizan evidencia subjetiva cuando es requerida su justificación y a menudo con un fuerte componente emocional, mientras que por conocimiento nos estamos refiriendo a aquellos saberes-objeto, capaces de ser explicitados por los agentes y que en general, son consistentes y siguen una organización jerárquica y económica, que a menudo son justificados por saberes de tipo sustantivos , con base en evidencia sintáctica.

Una forma particular de creencia está relacionada con el contenido de la disciplina. Por ejemplo, los profesores y alumnos observados en nuestra investigación insistían en ofrecer ejemplos didácticos siempre extraídos del ámbito del deporte de rendimiento, y así comentaban: ...

...si vos tenés que entrenar tal gesto, entonces te conviene empezar por....

Los profesores, aunque no en forma conciente, sitúan a la disciplina en el marco de referencia del deporte como practica social de referencia principal o excluyente. De este modo, en las prácticas cotidianas, los profesores debían enfrentarse a la tarea de organizar el dictado de su materia confrontando los criterios propios del campo educativo (significación, pertinencia, organización curricular), criterios que formaban parte de sus conocimientos adquiridos como parte de su socialización profesional en cursos de didáctica, de planeamiento, ligados a los procesos de reformas educativas, con sus propias creencias subconscientes producto de su propia biografía, generalmente ligada a concepciones de la Educación Física disimiles de las anteriores, en el contexto

del predominio del paradigma deportivista y la concepción mecanicista del cuerpo y el movimiento, que focaliza a la educación física como una forma de preparación para el deporte y que materializa en la figura del entrenador deportivo (exitoso) la concreción de los ideales personales de realización que justifican la profesión docente.

En ese sentido es ilustrativo revisar las nubes de palabras que emergen de las entrevistas, para tomar nota del peso de las palabras que provienen del mundo del deporte federativo, frente a palabras claramente educativas, por decirlo así.

En ese contexto, la estructura de las clases observadas refleja, la predominancia de las creencias por sobre los conocimientos disponibles en los profesores, pese a su esfuerzo discursivo. Las creencias se ven como capaces de crear una especie de orientación disposicional hacia la materia, orientación que genera diferentes metas de instrucción y formatea los procedimientos de selección y organización curricular.

Dada que la fuerza de las creencias previas es muy resistente al cambio, autores como Feiman, Nemser y Buchman (1985), piensan que el proceso de transición al pensamiento profesional, implica la necesidad de que la formación docente facilite el proceso de examinar las creencias previas, de tal modo de debilitar el peso de las interpretaciones y elaboraciones hechas a partir de la experiencia episódica. Sin esa ayuda, parece probable que los nuevos profesores yuxtapongan, nuevos conocimientos acerca de la materia y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las creencias previas formadas durante su experiencia biográfica: esa yuxtaposición emerge con fuerza, cuando las discusiones curriculares rozan los aspectos biográficos y los tensionan, por ejemplo, en épocas en que el profesorado debe discutir un cambio en las mallas curriculares.

La producción de conocimiento didáctico, es decir de un tipo de saber traspuesto a instituciones didácticas, exige que los profesores dispongan entonces de un conocimiento de la materia que va mucho más allá del conocimiento vago de los aspectos de la primeridad del saber.

El conocimiento de la materia implica haber aprendido un quantum disciplinar necesario para la enseñanza, en cuanto a conceptos y procedimientos típicos del campo, que esté balanceado con conocimientos sustantivos y sintácticos acerca del dominio disciplinar y haber podido poner en perspectiva crítica las creencias previas referidas a dichos conocimientos y a los modos de justificación y legitimación de los mismos.

Esta vuelta reflexiva sobre el saber disciplinar, está en la base de la generación de condiciones para producir conocimiento didáctico, es decir, el complejo de representaciones, modelos, situaciones, tareas y secuencias que escenifiquen el saber en condiciones enseñables.

Especificidad de la transposición del conocimiento didáctico en la formación docente en Educación Física

La meta del programa ideado por L. Schulman, era crear un programa de investigación que permita desarrollar un marco teórico que posibilite la comprensión de las relaciones entre el conocimiento profesional y el conocimiento base para la enseñanza, (Bolívar, 2005)

¿Cómo es que los profesores en formación, (representados en nuestro estudio por **M, T y H**) hacen para transformar los conocimientos de la disciplina en representaciones específicamente didácticas?

Una primera explicación estaría dada por el hecho de que algunos aspectos del conocimiento didáctico estarían implícitos en el propio conocimiento de la materia, por el hecho de que la propia experiencia personal al aprender el conocimiento de la materia tiende a formular representaciones que van desde lo que más *“más fácil me pareció a mí, a lo que más difícil me pareció, en mi propia trayectoria”*. Esto, se relaciona con lo apuntado por Bernstein (1997) en el sentido que siempre que se hace enseñanza se hace alguna clase de didáctica, o sea, siempre hay circulación de discurso pedagógico.

De tal modo, que cuando en una clase en un ciclo de formación docente se le presenta a los alumnos tales o cuales situaciones centradas en el dominio disciplinar (sea en su primeridad, en su segundidad, etc.), las mismas situaciones son *“didácticas”* en sí mismas, solo que están centradas en el aprendizaje práctico de los futuros maestros, y no están pensadas para que sean traspuestas a los futuros aprendices.

En ese sentido los futuros docentes utilizan luego esas situaciones mismas para aprendices que son completamente diferentes a ellos en su relación con el saber: tienen otros intereses, otras posibilidades evolutivas, etc.

Una segunda explicación consistiría en el hecho de que los futuros docentes reinterpretarían las situaciones vividas en la adquisición de conocimiento disciplinar a la luz de conocimientos pedagógicos generales, es decir, apelando a una suerte de didáctica general que les permita adaptar situaciones sobre diferentes temas aplicando algún principio pedagógico general. Esta explicación parece haber prevalecido en la organización de los planes de estudio, que en general, plantean la adquisición del dominio de la materia en unas asignaturas y la adquisición de las formas de enseñarlas en otras, contribuyendo a la afirmación de la didáctica general.

Sin embargo, si en el propio conocimiento de la materia a enseñar, circula conocimiento didáctico, tal separación es como mínimo cuestionable, y en tal caso se tratará de revisar críticamente cual es el componente didáctico que circula. Ahora bien, si esa revisión crítica no se tematiza, no se realiza, el futuro docente, tiende a reproducir scripts.

Si la especificidad de los contenidos disciplinares transforma y moldea las situaciones de enseñanza, habrá que reconocer, como en general lo plantea el programa de la didáctica comparada (Brousseau, 1997) que es lo variable en las diversas disciplinas y que es lo común a todas ellas, de tal modo de configurar el campo de la didáctica especial, y el estudio del conocimiento específicamente didáctico.

Inclusive, nuestro estudio muestra como aún dentro de la propia Educación Física, como la estructura del saber puesto en juego, implica estrategias didácticas completamente diferentes para la enseñanza.

Cuando los profesores enseñan gimnasia o natación, dado que estas prácticas están centradas en la ejecución de habilidades cerradas, es decir, habilidades con muy baja incertidumbre proveniente del medio ambiente, sus estrategias difieren drásticamente de los profesores eficaces que enseñan prácticas deportivas con habilidades abiertas, incluidas en situaciones sociomotrices, en las que la indeterminación del medio ambiente percibido es muy alta. En el primer caso los profesores pueden dirigir la atención del alumno muy rápidamente a los esquemas motrices puestos en juego, a los detalles de la acción, mientras que en segundo caso debieran dirigir la atención de los alumnos, a los objetivos de la acción motriz, para posteriormente remodelar los esquemas motrices puestos en juego.

El problema en la Educación Física es que a menudo, los profesores, tienen un conocimiento fuerte del contenido a enseñar, centrado en los aspectos de la primeridad, pero un conocimiento débil de la segundidad y la terceridad. Esto provoca que más allá de que los aprendizajes incluyan habilidades muy distintas, los profesores suelen tratarlas como si fueran del mismo tipo, es decir centrándose en su primeridad (las cuestiones biomecánicas), pues les cuesta ver la habilidad en su segundidad, es decir, la habilidad, pero en situación. Inclusive, en la trasmisión de los saberes, los profesores parecen desconocer que los saberes expertos, movilizan también saberes personales (sensaciones, emociones, vivencias) y nuevamente, simplifican el proceso de enseñanza despreciando parte de su riqueza. Esto ocurre, sobre todo, cuando los profesores no han tenido oportunidades de discutir con sus pares, con los textos, estas cuestiones.

En ese sentido, tanto el programa de Schulman, como el programa liderado por Chevallard, procuran investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de la enseñanza en modos que puedan ser heurísticos y provocar aprendizaje, según la materia de la que se trate, el contexto en el que se enseña, el alumnado al que se dirija.

Es decir, los dos autores, señalan la necesidad de que sea tematizada en la formación docente la propia capacidad de didactizar el contenido, de tal modo de volver conciente en los futuros docentes el proceso de reproducción y producción de escenas didácticas, al conectarlo explícitamente con los contextos institucionales y con la diversidad de los alumnos/as a los cuáles van dirigidas tales escenas.

Como el mismo Schulman argumenta:

...Los profesores excelentes transforman su propio conocimiento de la materia en representaciones pedagógicas que conectan con las disposiciones

previas de los alumnos y sus conocimientos. ...la capacidad de enseñar no está compuesta de un genérico conjunto de habilidades pedagógicas..., en su lugar la efectividad de la enseñanza es altamente dependiente conjuntamente del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido, en como una buena comprensión de la materia y en como una buena comprensión de los modelos de transformar los contenidos de la materia en representaciones con potencialidad didáctica... (Schulman y Quinlan, 1996)

En una tercera explicación, los futuros docentes transpondrían lo aprendido a partir una síntesis de diversas fuentes, en un caso, principios pedagógicos generales, en otro caso síntesis de experiencias personales, invenciones producto de la comparación, o del dialogo con otros pares.

Nuestro estudio exhibe como esas explicaciones se entremezclan en las practicas reales, pero también muestra que son muy plausibles, dado que, en nuestras observaciones,

- los profesores eran altamente capaces en el dominio de la materia en los tres casos (seis sujetos estudiados en interacción),
- Su conocimiento recaía sobre todo en los aspectos de la primeridad del saber
- Sin embargo, su actuación estaba modelada por la relevancia de la seguridad del saber instituida por la tradición de la materia y este punto parecía determinar la orientación didáctica general que los profesores tienen de la materia que enseñan. Por ejemplo, el docente que enseñaba voleibol, (deporte sociomotriz, habilidades abiertas) si bien no dominaba en forma explícita los aspectos estructurales de la situación, incluía en sus progresiones cuestiones estructurales y en principio pensaba que los aspectos biomecánicos mejorarían a partir de

la evolución en el juego. Los profesores que enseñaban habilidades cerradas tales como la gimnasia y la natación, se centraban en cuestiones biomecánicas, sobre todo. Es que, entre las cuestiones estructurales, por ejemplo, Pierre Parlebas (2001), destaca la red de relaciones de marca. Este aspecto de las situaciones motrices determina como es que, según el pacto o reglamento, puede ganarse en una práctica motriz, tal como el deporte. De este modo, dado que en el vóley se gana obteniendo más puntos que el adversario en el juego, el profesor reproducía estas condiciones en las clases. Mientras tanto, como en la gimnasia artística o rítmica, gana aquel que obtiene más puntos según el criterio de los jueces, y es la forma motriz la que se privilegia, los profesores de la disciplina enfatizan esta cuestión en la enseñanza. En la natación, práctica que determina que gana el que llega antes, la enseñanza subraya la adaptación de la técnica, a la velocidad para el desplazamiento. Era visible como esta característica moldeaba la evolución de las clases, señalando como las redes de marca otorgaban sentido a la evolución de las situaciones didácticas. De este modo, la estructura profunda del saber afecta a las representaciones que los docentes de ese campo realizan, produciendo formas de organización psíquica y estableciendo jerarquías.

Sin embargo, hay que recordar aquí, que Groosman y Stodolsky (citados por Bolívar, 2005) mostraron que, aunque las prácticas profesionales están influidas por la institución en la que se ejercen, ésta no es la única influencia que las moldea: también la estructura de la materia que se enseña, provocaba fuertes coincidencias entre las prácticas profesionales y las decisiones curriculares de grupos de profesores que trabajaban en materias afines en distintas escuelas. En esa línea Bolívar (2005), enfatiza la idea del papel de los departamentos docentes como agentes de la socialización del profesor. Señala

que son los departamentos docentes, agrupamientos en torno a la materia o grupos de materias afines, los que constituyen el núcleo central de la constitución de la subjetividad profesional, al hacer circular dispositivos culturales que conforman un sub - universo de las practicas docentes regulado por el tipo de saber en juego, dispositivos que se constituyen como el organizador primario de la identidad profesional, cuestión muy evidente en nuestro estudio.

La asignatura define de modo crucial lo que los profesores son y hacen. Así, cada especialidad disciplinar (voleibol, gimnasia, basquetbol, en un nivel micro, la Educación Física en un nivel meso), configuran un modo de ver y entender el curriculum y analizar y percibir las propias prácticas y la vida institucional. Es una noción próxima a la de habitus de Bourdieu, (1979), solo que este autor la enriquece con un análisis ligado a la posesión de capital simbólico o material y la situación en el campo social.

En ese orden, se destaca el hecho de que en nuestras observaciones, no se plantearon situaciones y tareas de aprendizaje y reflexión destinadas a la construcción de situaciones alternativas de aprendizaje, o a la reconfiguración de situaciones vividas en la clase para adaptarlas a contextos reales o imaginarios, o a la crítica de las situaciones vividas en la clase, o a provocar la reflexión sobre qué métodos o técnicas de intervención utilizar a partir de la observación de un contexto determinado, etc., sino que las situaciones , como venimos afirmando, reproducen las lógicas organizativas propias de la subespecialidad en otras prácticas sociales de referencia, tomadas como fuente de idealizaciones y reforzadas por tradiciones autolegitimadas en la vida institucional. Por ejemplo, hasta hace dos años, en la institución observada, un criterio para ganar el concurso para el dictado de una didáctica especial, era acreditar haber conducido equipos federados de deporte rendimiento (?)

Mediante estos dispositivos de inscripción, los departamentos de cada subespecialidad se constituyen en unidades socialmente cohesivas de las relaciones profesionales. Los profesores tienden a verse como profesores de la materia, más que de la institución y producen lo que Hargreaves (en Bolívar, 2005) llama *una cultura balcanizada*.

Si bien el impacto de la materia en la formación profesional es constructivo de la identidad disciplinar, y fomenta un conocimiento artesanal de la enseñanza, al enfatizar el uso y la trasmisión de saberes expertos, tiende a limitar la capacidad colectiva de involucrarse en un proyecto educativo a la vez que restringe la capacidad de repensar y replantear los procedimientos de enseñanza de la misma materia y ponerlos contrastándolos con las metas y valores del curriculum.

Competencias de los profesores eficaces

Las investigaciones de Schulman avanzan en el sentido de demostrar que los profesores más eficaces tienen por un lado un conocimiento desarrollado de los contenidos disciplinares que quieren enseñar, conocimiento que les permite recuperar su experiencia personal en el aprendizaje de la disciplina, pues comprenden los niveles de complejidad de la misma. Si bien conocen principios pedagógicos generales, como por ejemplo ir de lo simple a lo complejo, los adaptan en concreto a la especificidad de la disciplina, cuando los reinterpretan a la luz de la experiencia vivida.

Al mismo tiempo, disponen de un modelo flexible del conocimiento didáctico, por lo cual son capaces de relativizar la importancia de la experiencia personal vivida en la adquisición del contenido disciplinar. Esto les permite poner en cuestión, tanto a las implicaciones epistemológicas de su propia práctica como a las estrategias didácticas específicamente empleadas. El conocimiento

didáctico se manifiesta de este modo como una competencia para enseñar de tal modo de sacar el máximo provecho al potencial del curriculum, en un contexto institucional específico. Por ejemplo, en un estudio sobre una profesora de inglés, Grossman (1987 b), mostró como la misma se las ingeniaba para variar su metodología según las variaciones del contexto y/o de los aprendices.

En nuestro estudio, está claro que en la medida que el profesor domina los diferentes niveles de complejidad del saber (primeridad, segundidad, terceridad,) está más habilitado para poner ese saber en contexto, y así, reinventar las situaciones didácticas de la enseñanza.

En un estudio sobre el abandono docente, Rozengardt, Libois, y Hernandez (2011) mostraron como los profesores innovadores se destacaban sobre todo por esa capacidad de flexibilizar los guiones aprendidos en sus años de formación previa. Una pregunta que subyace al estudio es la hipótesis que abre esta tesis, acerca de si esa flexibilización dependía de la imagen que los profesores tenían del saber, y de la relación de la materia con las metas y valores expresadas en el curriculum.

En ese sentido, el conocimiento didáctico del contenido también se relaciona con cierta actitud moral relacionada con la dimensión profesional de la enseñanza. Según Schulman, el profesor debe guiar su práctica entendiéndola como un servicio a otros, en un marco de aceptación de su responsabilidad social y ética, que lo lleva a adoptar decisiones que favorezcan la mejora de la enseñanza.

Esta posibilidad de juicio crítico, que resulta de una combinación de competencia intelectual – disciplinar y competencia ideológico-moral, permite a los profesores poner en cuestión la bibliografía tradicional, al mismo

currículum , a los materiales didácticos, y sobre todo a los scripts, guiones , institucionalizados e instituyentes que circulan en la tradición de una disciplina determinada, contribuyendo a renovar la enseñanza, y posibilitando mayor potencialidad al proceso de transposición de saberes. En este enfoque, el análisis institucional de la enseñanza debe estar incluido al considerar el proceso de trasposición didáctica. El fenómeno de la transposición didáctica comprende las sucesivas transformaciones, contextualizaciones, o desplazamientos que se producen en un campo de saber, desde que es inventado o elaborado, sea por la comunidad científica, sean por otros actores sociales, hasta su instrumentalización como saber enseñable.

Pueden destacarse en el proceso diferentes niveles y fases de la trasposición:

La fase de trasposición descendente:

Un primer nivel de transposición involucra los procesos mediante los cuales un saber es reconocido como socialmente significativo y, por tanto, merecedor de su inclusión en el currículum. Ese proceso se realiza también en las instituciones de formación docente, que presionan por la selección de tal saber cómo socialmente significativo, proceso muy evidente en la institución caso que hemos seleccionado, a la hora de las discusiones sobre los cambios en las mallas curriculares.

Un segundo nivel, es la tarea de los especialistas en currículum, consistente en adaptar ese saber a un lenguaje curricular –pedagógico, siendo que, en la adaptación, ya hay reconfiguraciones discursivas y de significación. Es lo que llama Chevallard (1997) *la noosfera*. En la institución seleccionada, hemos observado que este segundo nivel, se realiza por fuera del campo de las didácticas especiales, en manos de los generalistas de otras asignaturas, señalando una posible fuente de ruptura y yuxtaposición.

Un tercer nivel lo constituye el propio trabajo de adaptación de los contenidos curriculares a la lógica, de la escuela, a las características de los alumnos, etc. Este nivel, debiera ser prefigurado en las didácticas especiales, en el sentido de desarrollar la capacidad de los futuros docentes, para realizar tales adaptaciones, pero hemos visto las limitaciones en ese sentido, limitaciones a las que habrá que agregar las que surgen del análisis que sigue.

Los niveles anteriores constituyen la fase siguiente.

La fase de trasposición ascendente:

Ocurre que, en las interacciones creadas en el espacio de la clase, al ser esta considerada como un espacio de interacción conjunto, caracterizado por mediaciones y negociaciones de los docentes y dicentes en torno al saber, se genera un proceso de trasposición ascendente, caracterizado por nuevas adaptaciones del saber surgidas en el contexto de la incertidumbre propia de las prácticas sociales reales en instituciones concretas.

De esta cuestión se desprende una idea importantísima para la construcción de las didácticas especiales: la idea de que todo saber es praxiológico, en el sentido de que el saber (logos) siempre surge de una praxis de interacción humana, praxis, que tiene tala relevancia en la configuración del objeto de estudio, que no puede considerarse contexto sino más bien texto, y que torna inescindible al saber de las condiciones institucionales de su enseñanza o uso.

La noción de transposición ascendente completa la construcción del concepto de transposición didáctica y lo sitúa en una perspectiva más profunda. Si bien, *...es el trabajo de transformación de un saber en objeto de enseñanza...*, (Chevallard, 1997) su nota fundamental es el aspecto psicológico y social que hace que los docentes puedan encontrar los mecanismos que permitan que los alumnos puedan comprender las propiedades del objeto disciplinar estudiado.

En ese sentido, la trasposición incluye los cambios que experimenta el objeto de saber al ser reconstruido en el aula-gimnasio-patio, de manera intersubjetiva en el espacio de interacciones creado conjuntamente por el profesor y los alumnos. Actividad conjunta que se sitúa en la tensión mandato curricular – deseo de los alumnos, que operan como atractores. El objeto resultante de la doble transposición ya no es el objeto original, pero mantiene alguna de las cualidades que permiten legitimar al saber cómo válido en el ámbito educativo. Así la tarea de la didáctica, implica distinguir las características singulares y universales del objeto en cuestión, normalmente designadas como <lógica disciplinar>, y por otra distinguir la cultura escolar contextual, normalmente designada como <lógica psicopedagógica>.

Vale la pena aquí recordar las diferencias establecidas en Gómez, (2002) entre modelos didácticos críticos y acrílicos, para mirar de cerca su relación con el saber puesto en juego.

Los modelos didácticos acrílicos, plantean una relación lineal de apropiación por parte del sujeto con los objetos culturales, objetos que se idealizan como preexistentes al sujeto y por tanto se presentan como objetos construidos a aprender.

Los modelos sociocríticos, visualizan al saber disponible como objetos generativos, es decir como objetos culturales que posibilitan la remodelación y la co-construcción de nuevos objetos culturales, de nuevos saberes, eruditos, expertos y personales.

En el segundo caso, los saberes, no solo son objetos de apropiación, sino mediadores que posibilitan interacciones significativas. La dinámica cultural que subyace a cada modelo es completamente distinta. En el primer caso asistimos a la convalidación de una cultura preexistente y rígida. En el segundo,

si bien se admite que la experiencia sociohistórica de la humanidad nos preexiste, se abre la posibilidad de remodelarla, de reconstruirla, de romper con ella, de buscar nuevas preguntas. El saber en ese sentido es praxeológico, se constituye en la praxis de interacción.

En nuestro estudio, claramente, las unidades de análisis, (gimnasia, natación, voleibol), se correspondían con los modelos acríticos, al presentar los objetos de enseñanza, como objetos contruidos, debilitando el aprendizaje y la reflexión sobre el proceso de trasposición ascendente.

La trasposición didáctica es un proceso, no un estado

Como dijimos, para Chevallard, la trasposición didáctica es el proceso en que el saber (en nuestro caso erudito o experto) se convierte en saber enseñado. Este proceso implica la realización de varias operaciones cognitivas de deconstrucción – construcción de objetos culturales que posibilitan las adaptaciones. Estamos afirmando que, de un modo general, la comprensión de los niveles de primeridad, segundidad y terceridad del saber puesto en juego, son las precondiciones para posibilitar la trasposición didáctica, dado que, como lo señala Schulman (1986) es preciso romper con el dualismo contenidos – didáctica en el interior de cada didáctica especial para establecer un nuevo análisis no dualista que incluye dos aspectos complementarios del saber docente: saber disciplinar y saber didáctico. Este enfoque rompe, a su vez con la tradición academicista que concibe al profesor como un especialista en un campo disciplinar al que hay que luego preparar con conocimientos pedagógicos y prácticas en centros educativos, fomentando la idea de aplicador de un saber constituido en otro lado. Tanto el programa de Schulman como el de Chevallard, enfatizan desde distintos lugares la necesidad de que el propio aprendizaje del contenido de la materia se constituya a partir de procesos de reflexión situada en el propio proceso de transformación curricular y de las

interacciones de la materia con otros procesos y componentes curriculares, tales como el contexto local, el grupo escolar, su subjetividad, etc., dado que la capacidad docente para producir representaciones instructivas, no depende únicamente del dominio del conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina, que son condición necesaria, pero no suficiente.

Este conocimiento debe ser puesto, como dijimos, en relación con el contexto local, con las metas y valores expresadas en el curriculum, con el resto de los campos disciplinares, con el conocimiento del alumno y de los problemas de este para la adquisición de este tipo de saber en juego, así como el conocimiento de los procesos de transmisión generales y específicos del dominio que se trate. Afirma Schulman que los profesores que poseen conocimiento didáctico, han desarrollado sobre todo formas de representación alternativas (lo opuesto a los scripts) y dominio del proceso de transformación, es decir, representaciones instructivas.

Las representaciones instructivas, no tienen un sentido mentalista, ni tampoco son métodos o estrategias aprendidas como algoritmos. Son más bien habilidades para captar la estructura de la relación entre conocimiento de la materia – fines y metas del proceso educativo, y evidencia la relación entre el conocer y el hacer didáctico.

En Educación Física, estas representaciones son capaces de transmitir algo del conocimiento disciplinar: formas de percibir, tipo de decisiones a tomar en una situación motriz, formas de aprender y practicar un gesto, oportunidad de uso de un gesto, dominio de las formas espacio-temporales de un gesto, interacciones con el ambiente físico, interacciones con compañeros y adversarios, en síntesis, comprensión de los problemas de la primeridad y la segundidad que emergen de la situación motriz y puesta en relación ulterior con la terceridad.

Para la eficacia en la generación de representaciones alternativas acerca del contenido disciplinar resulta imprescindible la comprensión de la segundidad del saber, en la medida que este contiene los aspectos estructurales y relacionales del saber en tanto modo de relación.

Si el docente percibe que lo que está enseñando (por ejemplo, voleibol) pertenece a un grupo más amplio (deportes de cancha invadida), podrá idear situaciones alternativas no necesariamente ligadas al voleibol en cuanto primeridad (la posición de las manos) pero que sin embargo reproduzcan las mismas condiciones estructurales en la medida, que sean situaciones ligadas a esa categoría de segundidad.

Por ejemplo, si el docente es capaz de reconocer en una situación sus elementos estructurales, tales como la gestualidad, su significado comunicacional (las redes en praxiología motriz), etc., los objetivos motores, la relación con los objetivos didácticos, podrá idear situaciones alternativas que mantengan constante la relación estructura –objetivo didáctico.

La transformación del saber en contenidos de enseñanza, sobre todo en el segundo y tercer nivel de transposición descendente, incluye la selección, organización y adaptación del contenido disciplinar en situaciones que por un lado se correspondan con la lógica curricular de la disciplina, y por otro, se adapten al deseo de los alumnos y sus posibilidades.

De este modo, al menos desde el punto de vista epistemológico, el proceso de transposición ocurre en el marco de una tensión regulada por dos atractores: de un lado el mandato curricular, del otro, la institución escolar y los alumnos.

Sin embargo, habrá que destacar como lo recalca Chevallard (1997) que la trasposición no es un proceso psicológico individual sino un proceso socio-institucional que ocurre en instituciones productoras e instituciones

destinatarias del saber. Es un proceso colectivo afectado por tensiones sociales, políticas, económicas, que se dan en el seno de la misma idiosincrasia escolar, idiosincrasia que crea nuevas condiciones productoras de saber.

El desafío de la profesionalidad docente, a nuestro entender, es quebrar ese rol asignado a la escuela como institución destinataria y convertirla en institución productora de un saber escolar, transición que puede verse en el uso equivoco de la expresión "el deporte escolar", que puede atribuirse tanto a la práctica del deporte en el marco escolar, como a la práctica de situaciones deportivas especialmente diseñadas para la escuela, en el contexto de las metas del curriculum.

Mientras que el mero dominio disciplinar promueve cierta habilidad para la transmisión de esos saberes en situaciones ampliamente conocidas, el conocimiento didáctico del contenido permite y favorece el uso de técnicas de resolución de problemas en situaciones cambiantes y diversas.

Sin embargo, no se debe correr el riesgo de confundir la pericia en la transmisión del saber con la imagen de un profesor individualista y exitoso. El conocimiento didáctico incluye la capacidad para el trabajo colaborativo y la producción en equipo, pues la comprensión de la terceridad del saber, incluye conocimientos emocionales que tienden a la valoración del otro y a la complementariedad en las actividades de aprendizaje.

La competencia didáctica implica actuación: esta es un valor agregado que permite actualizar y reformular representaciones instructivas en función del contexto. Parece ser un tipo de competencia holística, puesto que no solo depende de los conocimientos adquiridos en los espacios de formación curriculares, sino que integra la experiencia vivida, de ahí que la historia de vida, sea un instrumento útil para comprender la actuación didáctica.

El saber didáctico implica un alto grado de desarrollo de competencia comunicativa: los profesores más talentosos pueden interpretar, argumentar, deliberar, de tal modo que pueden comprender la situación en la que se hallan y en donde situar su desempeño, a fin de transformar activamente la situación.

Schön (1992) ha sugerido que el saber didáctico consiste en una amalgama de conocimiento en la acción y reflexión en la acción. De este modo, los profesores son capaces de mantener una actitud investigativa en su propia práctica de enseñanza, actitud que les permite dudar, buscar, aventurar, preguntar, acerca de las configuraciones didácticas que utilizaran en sus clases.

Así, pueden explicarles a los alumnos el alcance los contenidos a aprender y explicar con claridad que objetivos habrían de alcanzar, evitan el fraccionamiento innecesario en las unidades de trabajo, plantean aprendizajes aplicables a situaciones emparentadas con la vida cotidiana de los alumnos, utilizan variedad de materiales didácticos, promueven el trabajo cooperativo y en general se sitúan en la escala < alumnos nuevos - programas nuevos - estrategias nuevas - docentes nuevos >

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DEL ESTUDIO

CONCLUSIONES

Al comienzo de nuestro trabajo, el estudio delimito los objetivos específicos que guiarían nuestro proceso de indagación. De este modo, nos ha parecido útil traer a cuento esos alcances pretendidos hace tres años, para la presentación de las conclusiones del estudio

El estudio pretendió:

- Analizar el estado y el funcionamiento de los dispositivos curriculares en una institución-caso, el Instituto Superior de Educación Física N ° 1 “Dr. Enrique Romero Brest” del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Analizar el impacto de estos dispositivos en la construcción del perfil profesional docente.
- Describir el imaginario y el sistema de creencias y representaciones de profesores y alumnos en una institución formadora en Educación Física.
- Cartografiar las características del proceso de construcción y trasmisión del saber disciplinar característico del área.
- Analizar el estado de esas cuestiones en la doble perspectiva de los marcos teóricos que operan como antecedentes y las demandas sociales que operan sobre el curriculum, ofreciendo alternativas para la comprensión y la transformación curricular.

En esas direcciones trazadas, el estudio, en los límites de sus condiciones de validez y generalización, permite afirmar:

CON RESPECTO DE LA DIMENSION INSTITUCIONAL

1. En el orden de los modelos de gestión curricular, la institución analizada parece estar atravesada por la prevalencia del modelo centrado en la enseñanza disciplinar, orientada según una legitimación deportivista en la cual el paradigma mecanicista referido al cuerpo y la motricidad se hace fuerte, acompañada de una serie de dispositivos de evaluación y promoción centrados en el progreso del dominio y el rendimiento motriz por parte de los alumnos
2. El proceso de transformación curricular de la institución estudiada parece haber provocado cierto efecto de desestructuración del rol en los actores institucionales, (en los profesores particularmente) efecto que, en la vida cotidiana, aparece como obstaculizando la aplicación del plan actual y que impide la adopción de los dispositivos necesarios para acompañar los cambios.
3. Los alumnos y alumnas ingresantes a la carrera, en general comparten un sistema de creencias cuyas notas salientes son:
 - la prevalencia del deporte como contenido central de la Educación Física, con poco conocimiento de los demás contenidos (el ejercicio, el juego, los juegos tradicionales, las actividades expresivas, en la naturaleza)
 - una carga de valoraciones más bien pobres referidas a la disciplina y su reconocimiento social, sobre todo cuando se refieren a su propia Educación Física en la escuela secundaria

- valorización de la enseñanza y las habilidades didácticas como criterios de calidad en la Educación Física) o las interacciones sociales.
 - Las creencias de los alumnos y alumnas referidas a la valoración social de la carrera muestran una tendencia a decrecer al cabo del primer año de estudios mientras que aumenta el valor asignado al carácter educativo que los alumnos y alumnas le asignan a la Educación Física en detrimento de su interés en el carácter ligado al deporte de desarrollo o rendimiento.
4. Esta disponibilidad de los alumnos para la enseñanza no parece estar optimizada ni potenciada por la oferta curricular, sobre todo en el campo de las didácticas especiales, oferta que toma al conocimiento disciplinar del contenido como eje estructurante, y minimiza al conocimiento didáctico del mismo, y prácticamente ignora el conocimiento del currículo, o el conocimiento de la adaptación contextual de los contenidos. Inclusive prioriza los aspectos de dominio motriz del conocimiento disciplinar del contenido más allá de las prescripciones establecidas en la normativa oficial, como lo muestran la estructura de las evaluaciones y las percepciones de los alumnos
5. En los profesores predominan creencias caracterizadas por
- Diversidad de paradigmas referidos al papel de la Educación Física y su corpus (estado anárquico)
 - Representaciones de los alumnos y alumnas como sujetos-niños, desvalidos, y con poca responsabilidad para asumir los estudios

- Valoración del papel de la convivencia, la construcción discursiva cara a cara, y la integración social entre alumnos, como ejes de significación del proceso de aprendizaje, acompañada por subestimaciones de dispositivos clásicos de la formación superior para la construcción de conocimiento (revisión bibliográfica, elaboración personal y grupal, seminarios, actividades académicas etc.)
6. El resultado de esas tensiones produce a menudo dificultades en el cumplimiento del contrato didáctico y de los objetivos institucionales explícitos, a pesar de los esfuerzos de unos y otros. Son frecuentes las prácticas de simulacro del rol de estudiantes, la ritualización de procedimientos administrativos (entrada, asistencia, dictado, saludo) que denotan la persistencia de la cultura normalista en lugar de la focalización en la búsqueda de conocimiento, junto a otras características del mismo tono (el texto como soporte reemplazado por la sobreestimación de las interacciones personales en grupos primarios.
 7. En relación con la gestión pedagógica, el estudio revela que, en la institución observada, pese a cierta diversidad y coexistencia de modelos, prevalece el modelo de gestión pedagógica tecnológico - comportamental. En este aspecto, cuando los contenidos motrices de las didácticas especiales, se relacionan con formas estandarizadas de movimiento, (deportes) el modelo tecnológico se hace fuerte. (Estas asignaturas representan el 63% % de los contenidos de las didácticas especiales). En las asignaturas en las cuales los contenidos motrices tienen un grado de codificación cultural bajo (danzas, expresión corporal, juegos motores,

actividades introyectivas) el modelo personalista y de investigación-acción gana espacio.

CON RESPECTO DE LA DIMENSION DE LAS INTERACCIONES DIDACTICAS

1. Las asignaturas llamadas “didácticas especiales”, que constituyen el corpus central específico del campo disciplinar, están centradas, sobre todo, en el conocimiento disciplinar en sus aspectos más identitarios y visibles, es decir en el “qué” de la materia. (ver conclusión 18)
2. En ese sentido y profundizando el análisis, prevalece un tipo de enseñanza centrada en los aspectos de la primeridad semiótica de menor nivel de complejidad, (tales como los aspectos biomecánicos de la acción motriz) siendo poco frecuentes las referencias a su segundidad, es decir al marco relacional situacional de la actuación motriz. (en relación con la prevalencia del modelo tecnológico).
3. Los aspectos sintácticos del contenido, es decir las relaciones epistémicas de ese saber con el/los paradigmas circulantes, es decir, su terceridad, no son tematizados en la enseñanza o bien, esto se realiza, en espacios curriculares separados.
4. Los demás aspectos del conocimiento del contenido tales como conocimiento curricular, conocimiento contextual, ya sea adaptado a la diversidad de las instituciones, de los grupos o de los aprendices, o bien aparecen generalmente en otras asignaturas separadas del saber disciplinar específico, o bien están ausentes.
5. El conocimiento didáctico se presenta como un conocimiento general (concepción de la didáctica general) en seminarios o asignaturas tales

como Didáctica, Pedagogía, Curriculum, o Educación Física en el nivel Inicial, etc. separado del conocimiento disciplinar, dificultando la competencia de los alumnos y alumnas para aprender a realizar operaciones de trasposición, a la vez que conduce a un modelo de formación yuxtapuesto (lo didáctico separado de lo disciplinar).

6. La presentación de contenidos en condiciones traspuestas para la enseñanza escolar, cuando ocurre, lo hace con más frecuencia a cargo de los profesores con más experiencia de trabajo en los niveles escolares, profesores que suplen con su expertiz, las debilidades del modelo de transmisión instituido.
7. La falta de discusión grupal intradepartamental sobre los métodos de enseñanza y sobre cuáles son los saberes legítimos, parece ser la causa principal de la rigidez de las tradiciones y de las dificultades para los intentos innovadores en las operaciones de trasposición.
8. El estudio evidencia las dificultades que el modelo yuxtapuesto provoca en la formación docente, dado que los jóvenes profesores difícilmente pueden realizar los procesos de trasposición, y tienden a percibir al campo disciplinar como fragmentado por un lado un mundo simbólico de teorías sobre la motricidad, la didáctica y el curriculum, y por otro lado un mundo de saberes prácticos que es necesario dominar sobre todo prácticamente, aunque muchas veces, sin comprender la relación de esas prácticas con los demás aspectos del campo disciplinar (conocimiento pedagógico general, conocimiento didáctico, fines y valores, etc.).

9. En nuestro estudio se observa que los profesores disponen de unos scripts o guiones relacionados con las situaciones en las que se transmite el contenido, scripts que, reproducen el tipo de conocimiento ligado a los aspectos de la primeridad mencionada.
10. La triangulación efectuada en el estudio entre las diversas fuentes utilizadas, sugiere que estos scripts son muy estables (se verifican en una gran variedad de situaciones), y están muy relacionados con los sistemas de creencias de los profesores, creencias a la vez construidas durante la biografía de los docentes, y reforzadas por la socialización del profesor en comunidades departamentales que funcionan como pequeñas corporaciones dentro de la disciplina.
11. Nuestro estudio sugiere que la jerarquía inclusora que configura los scripts (lo que permite entender su estructura y su dinámica) está determinada por las necesidades de la práctica social de la cual provienen.
12. A través de los scripts, el proceso de transposición tiende a reproducir directamente la experiencia personal aprendida en el seno de otras prácticas sociales, o de la socialización profesional departamental. La relevancia otorgada por los profesores a las escenas didácticas contenidas en los scripts, parece estar relacionada por el papel que tienen como referencia emocional y por su valor para constituir materiales para la identificación profesional.
13. Las relaciones del conocimiento disciplinar con las metas y valores de la disciplina, o los problemas de aprendizaje de los alumnos, no son

incluidos por los profesores de las asignaturas a la hora de pensar las situaciones didácticas.

14. Nuestro estudio confirma trabajos anteriores acerca de cómo la compleja interacción entre creencias sobre la enseñanza, conocimiento de la materia, contexto de la enseñanza, y conocimiento didáctico del contenido, está muy influida por la biografía personal de los profesores como estudiantes en las clases de la materia tanto en su educación básica como en su formación docente, pues estas experiencias proporcionan modelos implícitos de enseñanza.
15. Del mismo modo, el estudio también sugiere la idea de que las creencias sobre las metas y el papel de la materia en el currículum está relacionado con la biografía personal de los profesores y por el conocimiento curricular de la materia (que en nuestras observaciones era muy bajo).
16. El estudio sugiere que las situaciones de enseñanza que se plantean en las asignaturas didácticas especiales se relacionan más con la lógica disciplinar de saber puesto en juego que en relación con los intereses y problemas de los estudiantes de los diferentes contextos en los que el nuevo profesor va a actuar.
17. La motivación de los estudiantes del profesorado no parece impactar en la concepción de la estrategia didáctica en el dictado de las asignaturas, de tal modo, que tal dictado se mueve más bien como sujeto a una lógica disciplinar más que significativa. Por otro, la motivación del futuro alumno que atenderá el estudiante – futuro profesor, no es tematizada tampoco en las didácticas especiales.

18. Asimismo, el estudio observó que la cuestión de la motivación para aprender la materia en alumnos con dificultades de aprendizaje especiales, o aprender a pensar las relaciones entre contexto y motivación están ausentes.
19. El estudio mostro sugiere, además, que el proceso de construcción del saber didáctico está afectado por la existencia de dos malos entendidos que se complementan:
- Confusión entre el modo de producción del saber (técnica, táctica, reglas, por ejemplo, en el caso de los deportes) y el modo de trasmisión. (los mismos driles para el deportista de rendimiento que para el niño /a - considerado como un atleta pequeño)
 - Concepción del cuerpo humano mecanicista, (versión mecánica / fisiológica / informacional) en contraste con los cuerpos completos y reales de la escuela, en la que el cuerpo, como en cualquier situación humana, es portador de sentido más completo y complejo que el nivel biológico. (cuerpos significativos y significantes)
20. Pese a la explicitación curricular que opera en los documentos oficiales de la Educación Física y que deberían orientar la formación docente, la idea de que el conocimiento que se enseña en Educación Física (las practicas corporales y motrices) es idéntico al que procede las prácticas sociales de referencia, ha predominado en la estructuración de los planes de estudio, y con consecuencias más profundas, en la estructura de creencias de los formadores de formadores. De este modo, en las asignaturas observadas, no circula el curriculum escolar como fuente de referencia para la enseñanza de

dichas asignaturas: es la propiedad de una autoridad de la técnica la que constituye la fuente de la autoridad simbólica, y la autoridad de la técnica procede del saber originado en prácticas sociales de referencia ajenas a la propia Educación Física.

21. La ausencia de dispositivos de reflexión oportunos y frecuentes, en el contexto de una organización institucional departamental que tiende agrupar a los profesores en sub - comunidades disciplinares, pare ser la causa de la ausencia de producción colaborativa, y produce una natural tendencia en los profesores a presentar el conocimiento disciplinar, ya no transponiéndolo a condiciones escolarizables, ni reproduciendo esencialmente el conocimiento de las otras prácticas sociales de origen, sino de una tercera forma, aquella que le permita mantener su posición de poder y/o en todo caso, ser un profesor prestigioso entre los alumnos y las autoridades a la hora de las evaluaciones implícitas o formales.
22. La reproducción un tanto mecánica del conocimiento disciplinar centrado en la primeridad parece también relacionarse con un mecanismo adicional: los profesores tratan de evitar el material curricular que no conocen bien. Cuando los profesores piensan que no son capaces de actuar con eficiencia en un dominio, silencian ese dominio. Los profesores que observamos tenían una tendencia a no abrir la discusión sobre aspectos relacionados con las situaciones de enseñanza planteadas y promover la recreación de situaciones en los alumnos, en el contexto de las sensaciones de seguridad que proveen los scripts.

23. Este desconocimiento afecta el proceso instructivo: los profesores monopolizan la comunicación, pero no dan espacio para preguntas, pues temen que los estudiantes los lleven a terrenos desconocidos. Así, en las situaciones observadas, prevalece siempre la técnica de enseñanza centrada en el mando directo, y hemos visto muy pocas situaciones de asignación de tareas, o enseñanza a través de los compañeros, técnicas que subrayan la capacidad del alumno para hacer preguntas, para imaginar situaciones nuevas.
24. El conocimiento sintáctico de la materia y el conocimiento sustantivo se suelen enseñar en los cursos superiores de la carrera por fuera del conocimiento disciplinar puro (el que de la materia). De este modo, los futuros profesores (en formación) están limitados para adquirir nuevos conocimientos, pues no saben investigar ni disponen de métodos pertinentes, y cuando los aprenden lo hacen “en general”, por fuera del conocimiento disciplinar y didáctico, por lo cual refuerzan la reproducción de los scripts disciplinares centrados en los aspectos relevantes del conocimiento de la materia que son tomados de otras prácticas sociales, apelando para justificar sus prácticas a argumentación no sometida a juicio crítico (creencias). En ese punto, nuestro estudio sugiere que los profesores tienden a tratar a sus creencias como si fueran conocimiento científico, cuestión agravada por la falta de dispositivos de reflexión.
25. En cuanto a las relaciones entre los niveles de complejidad del saber en el conocimiento disciplinar, ya comentamos que nuestro estudio exhibe que los profesores eran altamente capaces en el dominio de la materia en los tres casos (seis sujetos estudiados en interacción), pero que su conocimiento recaía sobre todo en los aspectos de la

primeridad del saber. Sin embargo, su actuación estaba modelada por la relevancia de la segundidad del saber instituida por la tradición de la materia y este punto parecía determinar la orientación didáctica general que los profesores tienen de la materia que enseñan. (los deportes colectivos orientados hacia el juego, la gimnasia y la natación hacia el dominio de la técnica).

26. Más allá de las biografías personales de los docentes, y del poder instituyente que tiene cada institución, parece evidente en nuestro estudio que son los departamentos docentes (intrainstitucionales), agrupamientos en torno a la materia o grupos de materias afines, los que constituyen el núcleo central de la constitución de la subjetividad profesional, una que vez que el docente ha completado su formación básica.

Recomendaciones

Ante el examen atento de las fortalezas y debilidades que el estudio permitió iluminar, tanto en el plano de la organización institucional como en el plano de las interacciones didácticas en la formación docente en Educación Física, y con las limitaciones que este tipo de estudios plantea relacionadas con la validez y la generalización, con carácter constructivo, nos proponemos sugerir algunas de las líneas de acción que hemos aprendido durante los casi tres años de convivencia con los actores en la institución – caso, líneas de acción que entendemos con toda humildad, promoverían nuevos estadios de desarrollo y mejora de la Educación Física.

Entendemos que el estudio permite recomendar la conveniencia de que las instituciones formadoras de Educación Física, como el caso estudiado, prevean la adopción de programas de desarrollo que incluyan:

- La organización y gestión de actividades regulares, que formen parte de un plan de conjunto (congresos, jornadas, mesas de debate,) que promuevan la discusión tendiente a la reconstrucción del campo problemático de la disciplina, enfatizando la creación de formatos extracurriculares, en la medida que estos son capaces de despojarse de los dispositivos de poder que operan como arrastre de las tradiciones institucionales tendientes a su autolegitimación y por lo tanto, contienen un alto potencial transformador.
- Dispositivos que promuevan la integración a la comunidad académica nacional e internacional.

- El desarrollo de la autonomía de las cátedras (régimen de cursada y evaluación sujetos a propuesta de los docentes titulares, y no a decisiones centradas en los poderes administrativos de la institución.
- El desarrollo sostenible de programas de documentación (journals) y actualización de la biblioteca, acompañando la promoción de los laboratorios de investigación.
- La creación de una publicación digital e impresa que promueva la actividad de escritura en el colectivo de profesores y alumnos.
- Propender a un sistema con mayor diversidad en los circuitos de entrada y salida, articulando el otorgamiento del grado docente con programas de pregrado, grado y posgrado.
- Desarrollar un sistema de gobierno democrático, con mejor proporcionalidad entre los claustros, acercándose a los objetivos y lineamientos de la reforma universitaria
- Adoptar un sistema estable de designación de profesores y organización departamental con criterios académicos.
- Promover el tránsito progresivo del sistema de vinculación de profesores centrado en el dictado de clase a un sistema que prevea compromisos de dictado-investigación-discusión pública.
- Promover la creación de dispositivos que permitan revisar los saberes que debe tener un docente de Educación Física, realizando las trasposiciones y adaptaciones curriculares relacionadas con la demanda social y con la revisión crítica de su paradigma, tarea especialmente urgente en el campo de la formación centrada en la enseñanza de la disciplina. Estos dispositivos deberían operar sobre la organización departamental, quebrando la endogamia disciplinar y articulando la materia (la sustancia) con los fines y propósitos institucionales y con los marcos curriculares.

- Procurar mover la institución hacia la construcción de un programa integrado de enseñanza para superar el modelo yuxtapuesto entre didácticas especiales y didáctica y pedagogía general.
- Promover la búsqueda de un nuevo equilibrio entre los aspectos del conocimiento del contenido en los programas, procurando adecuar la enseñanza al reconocimiento de los contextos institucionales diversos en los que el futuro docente deba actuar.
- Estudiar las condiciones de adecuación de los contenidos de las ciencias básicas a las necesidades de las prácticas profesionales,
- Acotar la distancia entre el diseño curricular y los programas de las asignaturas y las practicas reales en el trayecto de la formación disciplinar (las didácticas especiales)
- Activar líneas de investigación que medien entre la actuación de los jóvenes egresados en el campo laboral y su relación con el programa de estudios,
- Optimizar la consistencia entre los criterios y sistemas de evaluación, los procedimientos didácticos utilizados y los propósitos institucionales, procurando un nuevo balance entre las competencias de los futuros docentes entre el dominio del saber disciplinar y el saber didáctico

Estas recomendaciones se plantean en el contexto de que el estudio realizado se ha desarrollado como un estudio local e idiosincrático, con limitaciones ya apuntadas de generalización, características de los diseños mixtos. Sin embargo, como es común a los estudios de caso, la potencialidad de su generalización procede más bien del hecho que *el caso* en tanto *particular existente* perteneciente a una *especie*²³ (para nuestro estudio las instituciones

²³ Es necesario apelar a la lógica dialéctica , mas que la lógica clásica para poder explicitar la estructura de lo real en las epistemologías cualitativas. Puede seguirse con provecho la Lógica breve de Hegel comentada por Samaja (1999)

de formación docente no universitarias) tengan los mismos rasgos estructurales de la especie estudiada. (Samaja, 1993 bis)

En ese sentido, el análisis de los datos y su contraste con los marcos teóricos, nos genera a la vez, la confianza de que el estudio puede aprovecharse para engendrar ideas, hipótesis, nuevas respuestas y nuevas preguntas, para la construcción de una teoría sustantiva de la Educación Física, que permita la comprensión de las relaciones entre saber, prácticas y discursos que caracterizan a las interacciones entre los actores en esta área de conocimiento escolar.

En el camino de la construcción de dicha teoría sustantiva, centrada en un enfoque didáctico, el estudio sugiere que los diversos aspectos del conocimiento básico para la enseñanza, tales como el conocimiento de la materia, el conocimiento de los contextos, de las relaciones entre la asignatura y el curriculum, entre la asignatura y las metas y valores del proceso, el conocimiento de los problemas de los alumnos con la asignatura y el conocimiento didáctico no deberían enseñarse en cursos separados, como suele ocurrir, sino que las didácticas especiales, en los centros de formación del profesorado en Educación Física, tales como los deportes, las gimnasias, las danzas etc., debieran producir un conocimiento nuevo capaz de integrar los diferentes aspectos en unidades de significación capaces de ser traspuestas a las condiciones de su enseñanza, y evitando que el conocimiento circulante en Educación Física se limite a reproducir saberes originados en prácticas sociales de referencia, en instituciones caracterizadas por otro tipo de relaciones Fines-Medios, y por lo tanto, otro tipo de interacciones sociales al momento de producir y reproducir saberes.

Mientras que la formación de los docentes centrada en el saber disciplinar en Educación Física exhibe una predominancia de scripts – guiones que tienden a reiterarse, y que en Educación Física hacen foco en la primeridad del saber (los gestos y su biomecánica, o bien la transición en los juegos, el reglamento, etc.) una formación docente centrada en el saber didáctico del contenido, debería otorgar relevancia al estudio de casos y a la escenificación de situaciones de enseñanza de ese dominio disciplinar, situaciones en las cuales, el saber se presenta organizado en función del contexto típico de la enseñanza, y de un grupo de alumnos – destino y, en ese marco, se somete a discusión crítica. De este modo, una situación básica inicial de aprendizaje del saber disciplinar, puede ser repensada por los estudiantes –futuros docentes, cuando se le reintroducen diferentes problemas que ponen en cuestión las estrategias didácticas utilizadas, de tal modo que resulte beneficiada la flexibilidad y la capacidad para leer las situaciones y sus problemas, y plantear soluciones no estereotipadas. Formar en el saber didáctico implica desplazar las situaciones desde aspectos investigativos referidos al saber disciplinar hacia situaciones clínicas que permitan recrear la práctica de la enseñanza de ese saber, permitiendo desarrollar más potentes y extensas estructuras que organicen las unidades discretas de información y les permitan a los docentes situar en una perspectiva temporal más amplia la graduación de las adquisiciones, redefiniendo el conocimiento disciplinar en términos de su configuración didáctica.

Los conceptos de conocimiento didáctico del contenido, como el de trasposición didáctica, o el de configuraciones didácticas, tienen implicaciones significativas en la comprensión del papel de los y las educadoras, pues definen el abordaje del quehacer docente en Educación Física. Su potencialidad heurística es la búsqueda intencional reflexionada de la transformación intelectual y moral del ser humano en su estructura de conciencia o de saberes.

En ese sentido no puede desvincularse el análisis de los procesos de transformación de la formación docente de la necesaria tarea pendiente para la Educación Física: redefinir y constituir su campo problemático.

El estudio en clave epistémica

Entendemos que los resultado del estudio deben ponerse en el contexto de muchos estudios anteriores (Gómez y Minkevich, 2009) que insisten en señalar que la Educación Física vive un período de crisis caracterizado por una transición desde un imaginario dominante centrado en la legitimación disciplinar por fuera de la propia práctica, (legitimación militarista, higienista, deportivista, recreacional, psicomotriz) a un imaginario emergente en que la disciplina es concebida como una práctica pedagógica tendiente al desarrollo humano a partir de la enseñanza de unos saberes referidos al cuerpo y sus producciones, saberes socialmente contruidos y organizados. En la comprensión de ese tránsito viene a cuento, la sugerencia de Remedi (1993, b): la formación de docentes se desarrolla entre dos tensiones, por un lado, atiende a la agenda de los viejos temas y problemas que caracterizan a las disciplinas constituyendo lo que él denomina perfil profesional dominante, en general adaptado a las relaciones sociales, culturales y económicas imperantes. Por otro lado, existe el llamado perfil profesional emergente: éste está constituido por una agenda de temas y problemas característicos de los nuevos tiempos y su atención permite la evolución y el mejoramiento de las relaciones sociales y culturales al tiempo que la superación de la disciplina, agenda a construir por los actores de la comunidad disciplinar en el marco de la demanda social.

EPÍLOGO

El estudio nos ha permitido recorrer durante tres años la vida cotidiana en un Instituto de Formación Docente en Educación Física, interactuando con autoridades, profesores, alumnos, personal administrativo y de mantenimiento, etc., mientras en la intimidad de nuestro escritorio, en la tarea hermenéutica, recorríamos palabras viejas y nuevas de otros hermanos mayores, de nuestro director, que no dejaba de aconsejar textos, manteniendo al mismo tiempo las condiciones de libertad creativa para el dirigido, al tiempo que interactuábamos con colegas, y con los recuerdos biográficos de nuestra propia experiencia como docente y como sujeto, experiencia que ya totaliza 42 años de ejercicio.

Esa posición privilegiada, de la que quedo muy agradecido, a la UEX, a la UNLP, al ISEF Dr. Enrique Romero Brest, a los sujetos que actuaron como porteros, informantes, a mis directores de Tesis, el Dr. Manuel Vizúete y la Dra. Amalia Gragera Alonso, a todos los autores que he citado, muchos de ellos, caso excepcional, conocidos míos personalmente y compañeros de congresos, o seminarios, nos ha permitido visualizar algunas de las problemáticas principales que atraviesan el campo de la Educación Física, esta práctica de intervención pedagógica a la que he dedicado mi vida, y que a la vez me permitió, una vida.

Procurando saltar desde el caso estudiado, a la constitución de teoría sustantiva para la querida Educación Física, el estudio me obliga con prudencia, a afirmar la inconveniencia de plantear la mejoría de la docencia en Educación Física enfatizando el terreno de la didactización (tecné) de la disciplina, entendida como una preocupación focalizada en los aspectos tecnológicos o artísticos de la enseñanza (características de las pedagogías racionalistas, hermenéuticas, o empiristas) si es que esto sirve para ocultar al mismo tiempo los procesos de pedagogización de la disciplina, en relación al saber con fines, valores y demanda social.

En síntesis, el camino de la mejoría de la Educación Física está relacionado con la politización del saber, es decir con la comprensión de las relaciones que el saber mantiene con las condiciones institucionales de su enseñanza.

En ese marco, que hace a las diferencias genealógicas y etimológicas entre pedagogía (paideia, conducir, humanizar) y didáctica (didaktikos, instruir, enseñar) o bien entre acto reflexivo y acto educativo, la idea base es que mejorar la docencia en Educación Física, no consiste en formar funcionarios que actúen como polea de transmisión eficiente de tradiciones y prácticas.

Un buen docente, capaz de llevar adelante buenas prácticas en Educación Física, es sobre todo un pedagogo: aquel capaz de discutir, problematizar sus prácticas y las circundantes en contextos epistémicos de fines y valores.

En ese fértil contexto dialéctico entre conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico de la disciplina, entre prácticas sociales de referencia y prácticas escolares, entre lógica interna y lógica externa de las situaciones motrices, entre racionalidad y sensibilidad, entre doxa y episteme, entre arete y tecné, entre pedagogía y didáctica, es posible plantear para nuestros alumnos y alumnas, la construcción de grupalidad, sentido crítico y estético, aprecio por la propia disponibilidad corporal y la de los otros, y la conformación del estilo de vida esperanzado, alegre y transformador que la Educación Física es capaz de promover

Raúl Horacio Gómez, abril de 2017. Quilmes, Argentina

Referencias Bibliográficas

- ABELSON, R. P. (1979). *Differences between belief and knowledge systems*. Cognitive Science, 3
- AISENSTEIN, A. (1992) *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física*. Bs. As. Editorial Miño y Dávila.
- AISENSTEIN, A. (2009). *La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices*. En Gómez, R.H., Alvarez, L. et al. (2009) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Bs. As. – Madrid. Ed. Miño y Dávila.
- ALLAUD, A. (2003). *La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Madrid. Revista Iberoamericana de Educación
- ALMOND, A. (1992). *Aproximación reflexiva al aprendizaje de los juegos deportivos*. En Devís y Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde.
- AMES, C. (1992). *Achievement goals, motivational climate, and motivational processes*. En G. C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics
- ANGULO, F. (1990) *Las posibilidades de la explicación interpretativa: un enfoque constitutivo*. Filosófica malacitana. , 3.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículo.*, Madrid. Akal
- ARNOLD, P. (1990). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid. Morata.
- BAIN, L., 1990. *Physical education Teacher education*. In R. Houston. *Handbook on research on teacher education.* , NY . Mac Millan.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México. Fondo de cultura económica
- BAYER, C. (1979). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona Hispanoeuropea.
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires Amorrortu,
- BERNSTEIN, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.

- BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S. Y DUSSEL, I. (1999). *Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de identidad*. Buenos Aires: Rev. Propuesta educativa. Novedades educativas.
- BIRGIN, A. Y PINEAU, P. (1999). *Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente*. Buenos Aires: Cuadernos de educación.
- BLAZQUEZ, D. (1986). *Iniciación deportiva a los deportes de equipo*. Barcelona. Martínez Roca.
- BOLÍVAR, A. (2005). *Conocimiento Didáctico del contenido y didácticas específicas*. Revista de curriculum y formación del profesorado.9, 2.
- BOLÍVAR, A.; FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfica- narrativa. Guía para indagar en el campo*. Granada. Force
- BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. C. Y PASSERON, J., 1999. *El oficio de sociólogo*. México. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2000) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- BOURDIEU, P. ,1979. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1998 (2.a ed., México, 2002).
- BRACHT, W. (1992). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba. Ediciones Vélez Sarsfield...
- BRACHT, W. y CRISORIO, R. (2003): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata. Ediciones Al Margen.
- BROUSSEAU, P. (1997). *Theorie des situations didactiques*. Grenoble. La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU, P.; CENTENO, J. :1991. *Role de la memoire didactique de l'enseignant*. Recherches en didactique des mathematiques. Volumen 11, 2-3, 167-210. Grenoble Le pensee sauvage,
- BRUNER, J. (1978) *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Narcea.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor
- BUNKER, D. Y THORPE, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. Buletin of pyshical education
- CAGIGAL, J.M. (1979) *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires. Kapelusz.
- CALDERHEAD, J. (1996). *Teachers', Belief and Knowledge*. Handbook of Educational Psychology. NY. Mc. Millan

- CAMPBELL, D. (1986). *Grados de libertad y estudio de casos. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- CAMILIONI, A.; DAVINI, M.C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M.; BARCO, S. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós
- CARBALLO, C. (2003). *Proponer y negociar: el fin del autoritarismo en la Educación Física*. La Plata: Ediciones Universidad de la Plata.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1991). *Formacao Inicial de Professores de Educado Física: Problemas e Perspectivas*. España: Universidad de Castilla La Mancha.
- CARREIRO DA COSTA, F., (2008) *Issues in Research on Teaching in Physical Education. What do we know and where do we go from here?* Symposium - Leuven 21-03-2008
- CARTER, K. (1990) *Teacher knowledge learning to teach*. In Handbook of Research in Teaching Education. Mc Millan. New York,
- CASTORINA, A., Y CARRETERO, M., (2011). *Desarrollo cognitivo y educación*. Buenos aires. Paidos
- CENTURION, S. (1993). *Universidad y Educación Física*. Actas del Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. La Plata. Universidad de La Plata.
- CHEVALLARD, Y. (1997) *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.
- CLANDININ, D. y CONNELLY, F. (1989) *Conocimiento práctico personal de los profesores*. En conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. España. Alcoy. Marfil.
- CLARCK, C. y PETERSON, P. (1990). *Procesos de pensamiento en los docentes*. En Witrook, la investigación de la enseñanza. Mec. Barcelona. Paidós.
- CLARK, C. y SINGER, R. (1978) *Research in Teaching Thinking*. NY. Curriculum Injury..
- CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA. (1997) Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina.
- CONTRERAS, J. (1990) *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid. Akal.
- CONTRERAS JORDAN, O. R., DE LA TORRE NAVARRO, E.; VELAZQUEZ BUEN DÍA, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid. Síntesis.

- CRUM, B. (2008). *Pavimentar el camino para la Educación Física*. Actas congreso hispanoamericano El deporte en la edad escolar. Buenos Aires.: Sec. de Deportes de la Nación
- CUERPO NORMATIVO 1: *Resoluciones N 1674/99 (Proceso de fortalecimiento de la formación docente de la ciudad de Buenos Aires), N 1194/01 (Continuidad del proceso de fortalecimiento institucional de la formación docente de la ciudad de Buenos Aires), N 1230/02 (Criterios curriculares para la formación docente de la ciudad de Buenos Aires), N 3358 30/9/2005. (Título de maestro nacional de Educación Física.), N 4328/04 (Marco orientador general de los contenidos de la formación docente).*
- CULLEN, C. (1994) *Mimeo. Programa de transformación de la formación docente*. Ministerio de Educación. República Argentina.
- CULLEN, C. (2004) *Autonomía moral y cuidado del otro*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- DAVINI, M. C (2008): *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires Editorial Paidós.
- DEVÍS Y DEVÍS, J. (1992). *La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- DEVÍS, J. Y PEIRO, C. (1996). *Educación Física, Deporte y currículum*. España. Aprendizaje visor.
- DEWEY, J. (1975) *Democracia y educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1993) *Didáctica y currículum*. México. Paidós
- DÍAZ, E. (1999). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires. Eudeba. Biblos.
- DOYLE, W., (1985). *La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la formación del profesorado*. España. Revista de Educación.
- DUNKIN, M. J., & BIDDLE, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- DUSSEL, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires. Flacso.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*,. Nichols. New York:
- ELÍAS, N. Y DUNNING, E. (1995) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, FCE.

- ELLIOT, J. (1990) *La investigación acción en educación*. México. Morata.
- ESCOT, C. A. (2000). *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Buenos Aires. Editorial Stadium.
- EVERTSON, C, M Y GREEN, J.L. (1989). *La observación como indagación y método*. En Wittrock, MC. (1986) *La investigación de la enseñanza, métodos cualitativos y de observación*. Paidós, Barcelona.
- FAMOSE, J.P. (1992) *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona. Paidós.
- FERNANDEZ, C.; FERNANDEZ DE GOES, L. (2014), *Conocimiento pedagógico del contenido, estado del arte en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas*. En Garritz, A., Daza Rosales, F., Lorenzo, m. et al. (2014). *Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana*. Alemania. Saarbrücken Editorial Académica Española,
- FEIMAN-NEMSER, S. (1985). *The First year of teacher preparation: transition to pedagogical thinking* (Research Series Nº 156). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- FEIMAN-NEMSER, S. Y BUCHMANN, M. (1988). *Lagunas en las Prácticas de Enseñanza de los programas de formación del profesorado*. En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- FELDMAN, D. (1999) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires. Paidós
- FERRY, G. (2006). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- FILLOUX, J.C., (1996). *Intersubjetividad y formación.*, Bs. As. Novedades Educativas.
- FOUCAULT, M. (1977). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Editorial Tierra Nueva.
- GARRITZ, A. DAZA, F. Y LORENZO, M. :2014. *¿Transposición didáctica o conocimiento didáctico del contenido o conocimiento pedagógico del contenido? 'A rose by any other name'*. Un recuerdo de Sandy Abell. En Garritz, A., Daza Rosales, F., Lorenzo, m. et al. (2014). *Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana*. Alemania. Editorial Académica Española, Saarbrücken

- GARRITZ, A., DAZA ROSALES, F., LORENZO, M. Et al. (2014). *Reseña: Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana*. Alemania. Editorial Académica Española, Saarbrücken
- GANZ, N. (2000). *La formación de profesores de Educación Física en tiempos de reforma: investigación, profesionalización, y maestros de oficio*. www.efdeportes.com
- GESS-NEWSOME, J, LEDERMAN, N. G. (1999), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, XII + 306 pp., 1999.
- GLASSER, B.; STRAUSS, A.L. (1967) *Teoría fundamentada*. En Forni, F. (2000). Apuntes de la cátedra de técnicas cualitativas de investigación de la maestría en investigación científica y técnica. Paraná: UNER.
- GOETZ, JP. y LECOMTE, M. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GÓMEZ, R.H. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y la e.g.b.: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires. Stadium.
- GÓMEZ, R. H. (2009). *Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en Educación Física*. www.efdeportes.com
- GÓMEZ, R. H.; MINKEVICH, O. (2009) *El campo de problemas de la Educación Física: intento de demarcación disciplinar*. En Gómez, R.H., Alvarez, L. et al. (2009) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Bs. As. – Madrid. Ed. Miño y Dávila.
- GÓMEZ, R.H. 2009. *Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana*. En Gomez, R.H. y Alvarez, L. (2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires-Madrid. Miño y Davila.
- GÓMEZ, R. H.; ALMADA, C.; MADUEÑO, J.; ODDO, R.; KOSTOV, V.(2009). *La formación del perfil profesional en estudiantes de Educación Física: el impacto de los dispositivos curriculares*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7944/ev.7944.pdf
- GÓMEZ, R. H., SARAVÍ, J., MONTERO LAVAT, E.; SCARNATTO, M.; GRONCHI, L.; GHE, M.; RIMOLDI, J.; HIRSCH, E. (2010): *Creencias, disposiciones y proceso de*

- aprendizaje en Educación Física*. Proyecto de investigación IDHICS – AEIEF. UNLP.
- GÓMEZ, R. H., SARAVÍ, J., MONTERO LAVAT, E.; SCARNATTO, M.; GRONCHI, L.; GHE, M.; RIMOLDI, J.; HIRSCH, E. (2016) *Teorías implícitas sobre la propia habilidad motora en niños y niñas en clase de Educación Física*. Proyecto de investigación IDHICS – AEIEF. UNLP. (Inédito, en prensa)
- GÓMEZ, R. H. (2008) *¿Cómo se enseña a los que enseñan?* Actas del Congreso Internacional de Educación Física. Córdoba: IPEF Universidad Nacional de Córdoba.
- GÓMEZ, R.H. (2008 a). Diste la última? Sos conciente que no tenés que estudiar mas? Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en Educación Física. <http://www.efdeportes.com/efd121/formacion-docente-en-educacion-fisica.htm>
- GONZÁLEZ, F. y FERSTENSEIFER, P. (2009). *Deconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la educación inicial*. En Universidad, currículo y Educación Física. Balboa, J.M. Et al.2009. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- GRANDA VERA, J. Y CANTO GIMENEZ, A. (1996) *El conocimiento práctico de maestros especialistas en Educación Física: Un estudio de caso*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1997
- GREHAINE, J.F. (1996). En *Iniciación deportiva: la enseñanza y el aprendizaje comprensivo del deporte*. Jiménez, F., Castejón Oliva et al (2003). Madrid. Vanceulen.
- GROSSMAN, P. L. (1990) *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, New York, Teacher College Press, 1990. National Research Council, National Science Education Standards, Washington, DC, National Academic Press.
- GROSSMAN, P.L. (1987a). *Conviction -that granitic base: A case study of Martha, a beginning english teacher*. Stanford, CA. Knowledge Growth in Teaching Publications Series, Stanford University, School of Education.

- GROSSMAN, P.L. (1987b). *A Passion for language: A case study of Colleen, a beginning english teacher*. Stanford, CA. Knowledge Growth in Teaching Publications Series, Stanford University, School of Education.
- GROSSMAN, P.L. (1987c). *A tale of two teachers: the role of subject matter orientation in teaching*. Stanford, CA. Knowledge Growth in Teaching Publications Series, Stanford University, School of Education.
- GROSSMAN, P.L. (1995) *Teacher knowledge*. In *Lorin and Anderson*. Oxford International Encyclopedia for teaching education.
- GROSSMAN, P. (2005). *Profesores de sustancia*. Revista de curriculum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>.
- GRUPPE, O. (1976) *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid, INEF
- HABERMAS, J. (1998). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HARDMAN, K. (2001). *El estado mundial de la Educación Física*. International Council of Sports Science. Alemania: Summit Berlín
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de los juegos deportivos*. Barcelona: INDE
- HORKHEIMER, M. (1974). *Teoría crítica*. Amorrortu. Buenos Aires
- HOSPERS, J. (1979) *La conducta humana*. Madrid, Tecno.
- HOUSNER, L. Y FRENCH, K. (1994). *Future direction for research on expertise and learning, performance and instruction in sport and physical activity*. Quest, 46
- INFOD (2008) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Bs. As.: INFOD
- JACKSON, P. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Morata.
- JIMÉNEZ, F. (2003). *Iniciación deportiva: la enseñanza y el aprendizaje comprensivo del deporte*. Jiménez, F. et al. Madrid. Vanceulen.
- KANT, I. (1998). *Crítica de la Razón pura*. Barcelona. Alfaguara.
- KELSO, J.A.S. (1995). *Dynamic patterns -the self organization of brain and behavior*. Cambridge. The MIT Press
- KEMMIS, S. (1998). *El curriculum, mas alla de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- KIRK, D.Y TINNING, R. (1990). (Eds.). *Physical Education, curriculum and culture: Critical in the Contemporary Crisis*. Routledge Falmer Basingstoke,. [Google Scholar](#)

- KIRK, D. (2010). *Situación actual y tendencias futuras de la investigación sobre la Educación Física en Europa*: En <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/ConferenciasFinal/ConferenciaDavidKirk.pdf>
- KIRK, D.; BROOKER, R. Y BRAIUKA, S. (2003). *Aprendizaje situado en una unidad de enseñanza de baloncesto*. En Gómez, R.H., Alvarez, L. (2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Bs. As. – Madrid: Editorial Miño y Dávila.
- KIRK, D.: (1990). *Educación Física y currículum*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia
- KLAFKI, W., 1958 *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: *Die deutsche Schule*. Jg. (traducción libre de Ariel González)
- KUHN, T., (1998) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica. España.
- LANGLADE, A. (1969). *Teoría General de la Gimnasia*. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- LASIERRA, G.; LAVEGA, P. (1993) *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona. Ed. Paidotribo
- LAWTHER, J. 1979. *El aprendizaje de las habilidades motrices*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.
- LEINHARDT, G. (1988). *Situated knowledge and expertise in teaching*. Teacher's professional learning. Falmer Press. London.
- LEINHARDT, G. Y SMITH, D.A. (1985). *Expertise in mathematics instruction: subject matter knowledge*, *Journal of Educational Psychology*, 77
- LEONTIEV, ET AL. (1973) *Psicología y Pedagogía*. Madrid. Editorial Akal.
- LERNER, D. (2001). *Didáctica y psicología: una perspectiva epistemológica*. En *Desarrollos y problemas en Psicología genética*, Castorina, J. A., Buenos Aires Editorial Eudeba.
- LITWIN, E. 1(997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- LOU, Y., ABRAMI, P.C., Y D'APOLLONIA, S. (2001). *Small group and individual learning with technology: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 71(3),
- LOWICK, J. (1988) *Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?* En *conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy. Marfil

- MAHLO, F. (1969). *La acción táctica en el juego*. Pueblo y educación. La Habana. Edición de 1981.Cuba.
- MARCELO, C. (1993) *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*, en MONTERO y VEZ (ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago, Tórculo.
- MASLOW, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona. Kairos.
- MARTI, E., (2005). *Desarrollo, cultura y educación.*, Buenos Aires. Amorrortu
- MARTINEZ ALVAREZ, L. (2007): *La formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. España. Ediciones universidad.
- MC EWAN, H. ; BULL, B. (1991). *The pedagogic nature of subject matter knowledge*. American Educational Research Journal. 28
- MENDEZ GIMENEZ, A. (1998). *Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión*. Lecturas en Educación Física y deportes. ww.efdeportes.com
- METZLER, M. W. (2005) *Instructional models for physical education*. Holcomb Hathaway, 2ª edición.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N ° 26.206, (2005) CONGRESO DE LA NACION. República Argentina.
- MINKEVICH, O. (2002) *Nudos a la hora de intentar abordar la identidad disciplinar y el objeto de estudio de la Educación Física*. Buenos Aires. Revista digital <http://www.efdeportes.com>.
- MORA PENAGOS, M.; PARGA LOZANO, D. L. (2014) *Aportes al CDC desde el pensamiento complejo*. En *Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana*. (2014) Alemania. Saarbrücken. Editorial Académica Española Saarbrücken
- MORAL SANTANTELLA, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada. FORCE.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires. Paidós.
- MURCIA PEÑA, N. et al. (2005). *Investigación cualitativa. "la complementariedad etnográfica"*. Bogotá. Kinésis
- NIETSCHE, F. (1998). *La voluntad de poder*. Barcelona. Península.

- OLIVA GIL, J. (1996) *Critica de la razón didáctica*. Madrid. Playor Educación.
- PARLEBAS, P. (1967). *L'Education Physique en miettes*. Paris. Revue EPS.
- PARLEBAS, P. (1988) *Elementos de sociología del deporte*. Málaga. Unisport
- PARLEBAS, P., (2001) *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona. Paidotribo.
- P.C.K. SUMMIT, National Science Foundations. (2012) Colorado Spring. Estados Unidos.
<http://pcksummit.bsccs.org/>
- PÉREZ SAMANIEGO, V. y FERNÁNDEZ RÍO J. (2005). *El perfil del docente de Educación Física en el marco europeo*. REIFOP., 8(1). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>)
- PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona. Gedisa
- PINTO SOSA, J., GONZÁLEZ ASTUDILLO, M. (2008). *El conocimiento didáctico del contenido en el profesor de matemáticas: ¿una cuestión ignorada?* Educación Matemática, Vol. 20, Núm. 3, diciembre.
- POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas escolares*. Madrid. Morata.
- POZO, I.M. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid. Ediciones Morata. Press.
- PRADILLO PASTOR, J. L. (2007). *Fundamentación epistemológica e identidad de la Educación Física*. Revista De curriculum y formación del profesorado. Volumen 11.
- PUTNAM, R.T. y BORKO, H. (2000). *What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to research of teaching?*
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X029001004>
- READ, B. (1988). *Practical Knowledge and teaching of game*. En Essays in Physical education, Recreation, Management and sports science. Loughborough University Press.
- REMEDÍ, E. (1993, a.). *Paradigmas curriculares en Latinoamérica*. Actas del 1er congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata.
- REMEDÍ, E. (1993, b.) *Problemáticas didácticas en el contexto de la educación formal*. Actas del 1er congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata.
- RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993) *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.*, Madrid. Visor.

- RODRIGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCIA GIMENEZ, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga. Ediciones Aljibe.
- ROGER, C.; FREIBERG, H. y JEROME, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona. Paidós.
- ROGOFF, B., (1990) *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós.
- ROMERO CEREZO, C. (2001) *Educación Física y su investigación didáctica*. Murcia. Actas del 2do. Congreso internacional Educación Física y diversidad.
- ROVIRA, G., GÓMEZ, R.H. (2009) *Seminario de investigación sobre las practicas motrices: un enfoque praxiológico*. AIEF – IDHICS/UNLP.
- ROZENGARDT, R, LIBOIS, G., HERNÁNDEZ, M., (2011) *Educación Física y cultura escolar: entre las prácticas innovadoras y el abandono del trabajo docente*. Actas. Congreso Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34357>
- SACRISTÁN, G., J. (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires. REI
- SACRISTÁN, G. J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.
- SACRISTÁN, G. J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- SACRISTÁN, G. J. (1986): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- SALAZAR, S. (2007) *El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio en la formación docente*. Revista Actualidades investigativas en educación. Universidad de Costa Rica.
- SALOMÓN, G. (2001). *Cogniciones distribuidas, consecuencias psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu,
- SAMAJA J. (1993 Bis). *La bolsa o la especie*. Materiales editados para la cátedra de Metodología de la Investigación. Magister en investigación científica y técnica. UNER. Argentina.
- SAMAJA, J. (1998) *Epistemología y metodología de la investigación*. Buenos Aires Eudeba.

- SAMAJA, J. (1999) - *Semiótica y Dialéctica (seguido de la Primera Versión de la Lógica de Hegel, en la Propedéutica Filosófica*. Traducción de Juan Samaja de la versión francesa de Gandillac.) Buenos Aires. Editorial: JVE.
- SAMAME, L. (2005). *La interpretación foucaultiana de las éticas antiguas*. En (<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/samame72.pdf>)
- SANTOMÉ, J. (1991). *El curriculum oculto*, Madrid. Morata.
- SCHMIDT, R. A (1982). *Motor Control and learning*. Human Kinetics U.S.A.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHULMAN, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Research.
- SCHULMAN, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*", en M.C. Wittrock (ed.)(1986) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MeC.
- SCHULMAN, L. (1987). *Differents ways of knowing: representations of knowledge in teaching*. En Marcelo, S. (1993): *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones a la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. S. de Compostela: Ediciones Torculo, V.I
- SCHULMAN, L. (1998). *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Foreward en Gess-Newsome, J., Lederman, N. G. (eds.), *The Construct and its Implications for Science Education*. Dordrecht, The Netherlands
- SCHULMAN, L. Y QUINLAN, K.M. (1996) *The comparative psychology of School subject*. En Berliner et al, *Handbook of educational psychology*. NY. Mc. Millan.
- SCHWAB, J. J. (1964). *The structure of the disciplines: Meanings and significances*. Citado en Schulman, *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*", en M.C. Wittrock (ed.),(1986) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MeC)
- SHAVELSON, R. 1976. *Teaching Decision Making. The psychology teaching methods*. University of Chicago.
- SHAVELSON, R. J. Y STERN, P. (1981). *Research on Teacher Pedagogical Thoughts, judgments, Decisions and Behavior*. Review of Educational Research, vol. 51.

- SHEMPP, P.G. (1993). *La naturaleza del conocimiento en la Pedagogía del Deporte*. Conferencia del Memorial José María Cagigal (CESU, Campeonatos Mundiales Universitarios. Buffalo, USA.
- SICILIA CAMACHO, A Y FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (2002). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona. Inde
- SIEDENTOP, D. (1999). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona. Editorial Inde.
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata.
- TABORDA, M., VILLA, M.E. (2003) *Educación Física, corporalidad y escuela*. En Crisorio, R. y Bracht, V. (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad y Crisis*. Ediciones al margen. La Plata.
- TENTI FANFANI, E., (2005). *La condición docente. Datos para el análisis comparado*. Ilpe. Unesco. Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, E., (2008). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires. Educación, Lenguaje y Sociedad
- TERHART, E. (1987) *Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del profesorado?* Revista de Educación, 284. En Feldman, D. (1999) *Enseñanza y escuela*. Paidós. Buenos Aires
- TINNING, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia. Ed. Universitat de Valencia.
- TINNING, R. (2002). *Engaging Siedentopian Perspectives on Content Knowledge for Physical Education*. Journal of teaching in physical education, 2002,
- TINNING, R. (1990) *Educación Física y currículum*. Valencia, Universitat de Valencia.
- VÁZQUEZ, B. (1989) *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid. Editorial Gymnos.
- VIGOTSKY, L. (1979). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En, VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Critica
- VIGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós
- VILLA, A. (2002). *Currículum, Educación Física y formación del profesorado. El caso del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina*. Revista Ágora. Universidad de Palencia
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy Marfil.

- VILLORO, L. (1986) *Crear, saber, conocer*. México, Siglo XXI.
- VIZUETE, M. (2005). *Profesor de Educación Física europeo: Perfil profesional y niveles de competencia*. Revista española de Educación Física y deportes.
- VIZUETE, M. (2007,) *Educación a través del deporte. ¿Un callejón sin salida para la Educación Física?* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2500344>
- VIZUETE, M. (2002). *La Didáctica de la Educación Física y el Área de Conocimiento de Expresión Corporal: profesores y currículum*. Revista de Educación.
- VIZUETE M., (S. F) *Tendencias de la Educación Física en Europa. Las vanguardias*. Revista EDU-FISICA. Grupo de Investigación Edufísica. <http://www.edufisica.com/>
- WEBER, M. (1971) *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona, Península.
- WEIN, H. (2004) *Fútbol a la medida del niño*. . Barcelona . Editorial Gymnos
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM
- WITTROCK, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York. McMillan.
- WOOD, D. BRUNER, J. Y ROS, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of child psychiatry.17.
- YINGER, R. (1985). *Learning of language of practice*. Symposium of Classroom Studies. Toronto. Canadá.
- YOUNG, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós ibérica.
- ZEICHNER, K. (1983) *Alternative Paradigms of teacher education*. NY: Journal of teacher education 34.

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADROS

Cuadro 1: los escenarios de enseñanza del deporte. Pagina 98

Cuadro 2: Orientaciones de la teoría curricular y modelos de enseñanza de los juegos deportivos. Pagina 165

Cuadro 3: análisis comparativo entre dos planes de estudio. Pagina 182

Cuadro 4: porcentajes espacios curriculares asignados a cada campo de la formación. Pagina 182

Cuadro 5: porcentaje de asignaturas practico motrices y no motrices. Página 183

Cuadro 6: prácticas deportivas, lúdicas y expresivas. Página 184

Cuadro 7: matriz para la lectura de programas de asignaturas. Página 186

Cuadro 8: el análisis de contenido de 8 asignaturas. Página 187

Cuadro 9: resumen de análisis de contenido de 8 asignaturas. Página 188 y 286

Cuadro 10: análisis frecuencia de M. Página 251

Cuadro 11: análisis de frecuencia de L. Página 253

Cuadro 12: análisis de frecuencia de T. Página 268

Cuadro 13: análisis de frecuencia de S. Página 270

Cuadro 14: análisis de frecuencia de H. Página 282

Cuadro 15: análisis de frecuencia de C. Página 284

GRÁFICOS

Gráfico 1: prácticas deportivas, lúdicas y motrices. Página 184

Gráfico 2: valoración de la Educación Física. Página 192

Gráfico 3: organización de la Educación Física/ aprendizajes en ef o fuera de la ef. Página 193

Gráfico 4: una buena clase. Página 194

Gráfico 5: el buen profesor. Página 195

Gráfico 6: que te enseñaban en la escuela en Educación Física? Página 196

Gráfico 7: porque estudiaste esta carrera? Página 197

Gráfico 8: la propia competencia y la dificultad de la carrera. Página 198

Gráfico 9: la buena clase, un año después. Página 199

Gráfico 10: el buen profesor, un año después. Página 200

Gráfico 11: la valoración de la carrera después de un año de estudios. Página 201

Gráfico 12: satisfacción con la carrera. Página 205

Gráfico 13: tag discurso de M. Página 251

Gráfico 14: tag discurso de L. Página 253

Gráfico 15: tag discurso de T. Página 258

Gráfico 16: tag discurso de S. Página 270

Gráfico 17: tag discurso de H. Página 282

Gráfico 18: tag discurso de C. Página 283

ANEXOS DOCUMENTALES

(en DVD)

1. ANEXOS DIMENSION INSTITUCIONAL

Anexo 1. A – Documentos curriculares

- 1. Encuesta autoadministrada de percepciones estudiantes**
- 2. Entrevistas semiestructuradas dirigidas por hipótesis estudiantes**
- 3. Entrevistas semiestructuradas dirigidas por hipótesis profesores**
- 4. Observaciones participantes**

2. ANEXOS DIMENSION DE LAS INTERACCIONES

- 1. Datos en Bruto**
- 2. Fase Exploratoria del analisis**