

El patio representa la realidad de la educación física escolar. En él se manifiestan las concepciones de educación física de los docentes, sus conocimientos y habilidades didácticas, junto con las pulsiones, deseos e intereses de los alumnos que representan, en sus múltiples expresiones, el discurso del tiempo y la comunidad en que viven.

¿Cuál es la Educación Física escolar que requiere la sociedad actual? ¿Es posible sostener las concepciones tradicionales y cerradas de deporte y gimnasia? ¿Qué principios y contenidos deben constituir una educación física centrada en el alumno? ¿Se pueden seguir presentando actividades únicas y uniformes, pensadas para un sujeto ideal y genérico, a niños y jóvenes que buscan su propia identidad? ¿Será significativo para ellos, alcanzar sólo rendimientos señalados por tablas codificadas, que marcan un deber ser y calificados por su aproximación al modelo motor o a las exigencias orgánicas impuestas para aprobar la asignatura? ¿No convendría dedicar el escaso tiempo de clase a brindarles la oportunidad de descubrir y construir su corporeidad, de gestar su propia actividad deportiva, para que puedan disponer de sí mismos durante toda la vida?

Una nueva mirada curricular de la Educación Física es imprescindible; si pretendemos su permanencia y revalidación dentro del sistema educativo.

Lic. Jorge Roberto Gómez

- Decano de la Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores.
- Director del Instituto Superior del Pinar. Carrera de Profesorado en Educación Física.
- Profesor Titular de la Cátedra "Proyecto de Educación Física", Universidad de Flores.
- Ex-Profesor Titular de la Cátedra "Educación Física Infantil", en el INEF "Dr. Enrique Romero Brest" e Instituto del Profesorado de Educación Física "Dr. Dalmacio Vélez Sarsfield".
- Disertante internacional y nacional sobre la temática de la Educación Física y su didáctica.
- Autor de los libros "La Educación Física en la Primera Infancia" (en colaboración), la "Educación Física en el Nivel Primario", "Colonia de Vacaciones" (en colaboración); "Juego y movimiento en el Nivel Inicial" (en colaboración); "Juego y motricidad; Educación Inicial" (en colaboración); "Actividad física, deporte y vida al aire libre, en la adolescencia" (en colaboración).
- Integrante de Comisiones de Currículum (Área Educación Física) en el Ministerio de Educación de la Nación y en las Secretarías de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires.
- Integrante del equipo de capacitadores de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires.

LA EDUCACIÓN FÍSICA

EN EL

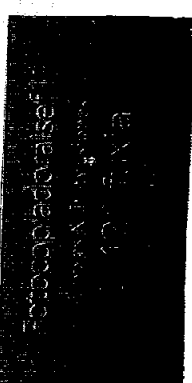
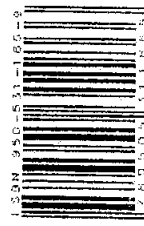
PATIO

UNA NUEVA MIRADA

Jorge Gómez



EDITORIAL
ADIDUM



SIN
PRESTAMO

34324



LIBROS EDITORIAL STADIUM

- BALONAJE: "Gimnasia Jazz I y II"
- BALONAJE: "Fútbol infantil. Entrenamiento programado"
- BALONAJE: "Entrenamiento de la movilidad"
- CLAY: "Tennis. Técnica y metodología"
- CLAY: "Tennis. Metodología"
- CLAY: "Recreación. Fundamentos, didáctica y recursos"
- DARWIN: "Basquetball. Metodología de la enseñanza"
- DARWIN: "Fútbol. Ejercicios para el entrenamiento"
- DARWIN: "Tennis. Manual de juegos menores"
- DARWIN: "Tennis. Iniciación al voleibol"
- DARWIN: "Tennis. Gimnasia todo el año"
- DARWIN: "Manual de recreación"
- DARWIN: "Voleibol. Juegos para el entrenamiento"
- DARWIN: "Voleibol. El reglamento comentado"
- DARWIN: "Gimnasia. El futuro anterior"
- DARWIN: "La gimnasia formativa en la niñez y adolescencia"
- DARWIN: "Metodología de las destrezas sobre fricción y balón"
- DARWIN: "Fútbol. La educación física en el patio"
- DARWIN: "Fútbol. La educación física en el nivel primario"
- DARWIN: "González: La educación física en la primera infancia"
- DARWIN: "González: Colonia de vacaciones"
- DARWIN: "González: El aprendizaje de las habilidades y esquemas motores en el niño y el joven"
- DARWIN: "González: La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB"
- DARWIN: "González: Bases y principios del entrenamiento deportivo"
- DARWIN: "González: Fútbol"
- DARWIN: "Fiestas y eventos en el jardín"
- DARWIN: "Juegos en el agua"
- DARWIN: "Tema del entrenamiento deportivo"
- DARWIN: "Enciclopedia de la musculación deportiva"
- DARWIN: "Técnicas atléticas"
- DARWIN: "La ciencia del entrenamiento deportivo"
- DARWIN: "Gimnasia rítmica deportiva para niñas"
- DARWIN: "Juguetes en el jardín"
- BOLEY: "Voleibol, técnica, táctica y entrenamiento"
- BOLEY: "Handball. Juegos para el entrenamiento"
- BOLEY: "Entrenamiento del basquetbolista"
- BOLEY: "Preparación física para deportes de equipos"
- BOLEY: "Gimnasia para la condición física"
- BOLEY: "Tennis. Gimnasia, 1200 ejercicios"
- BOLEY: "Metodología del entrenamiento de la fuerza para deportistas de alto nivel"
- BOLEY: "Fútbol. Juegos para el entrenamiento"
- BOLEY: "Gimnasia especial correctiva"
- BOLEY: "Teoría general de la gimnasia"
- BOLEY: "Organización de campeonatos deportivos"
- BOLEY: "Evaluación en educación física y deportes"
- BOLEY: "Gimnasia artística"
- BOLEY: "El proceso del entrenamiento deportivo"
- BOLEY: "Teoría del movimiento"
- BOLEY: "Juegos Sociales"
- BOLEY: "Gimnasia rítmica deportiva"
- BOLEY: "Deportes para discapacitados mentales"
- BOLEY: "Basquetbol a presión"
- BOLEY: "Manifestos internacionales sobre educación física y deportiva"
- BOLEY: "Entrenamiento de la capacidad de salto"
- BOLEY: "Crecer. Tu programa de desarrollo deportivo"
- BOLEY: "El plan de marketing deportivo 6-90"
- BOLEY: "Hockey sobre césped"
- BOLEY: "Entrenamiento en circuito"
- BOLEY: "Fútbol. Entrenamiento con pelotas"
- BOLEY: "Formación del rugby de movimiento"
- BOLEY: "La enseñanza de la natación"
- BOLEY: "Manual para dirigentes de campamentos organizados"
- BOLEY: "Canciones para todos"
- BOLEY: "El entrenamiento del nadador joven"
- BOLEY: "Iniciación al rugby y minirugby"
- BOLEY: "Rugby actual"
- BOLEY: "Handball. El reglamento comentado"

LA EDUCACIÓN FÍSICA

EN EL

PATIO

UNA NUEVA MIRADA

Jorge Gómez



INDICE

CAPITULO I: CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD	
- Consideraciones sobre la corporeidad	1
• ¿Qué es la corporeidad?	1
- La construcción de la corporeidad y su relación con la educación física	2
- La motricidad, modo de ser de la corporeidad	7
- El esquema y la imagen corporal	10
• El esquema corporal	10
• Identificación del propio cuerpo e imagen corporal	13
CAPITULO II: LA EDUCACIÓN FÍSICA, OBJETO Y FINALIDAD	
- Educación Física, su objeto	17
• Concepto de Educación Física	17
• Educación Física y motricidad	22
- Intencionalidad de la Educación Física	24
• Política educativa y definiciones curriculares insitucionales	25
• Requerimientos sociales al sistema educativo	26
• Características de la comunidad educativa y su proyecto	29
•	32
CAPITULO III: PROPÓSITOS, OBJETIVOS Y EXPECTATIVAS DE LOGRO	
- Propósitos de la Educación Física	35
- Objetivos, su relación con los propósitos	35
• Objetivos y contenidos: relación dialógica	38
• Expectativas de logro	41
•	42
CAPITULO IV: CONTENIDOS	
- Concepto de contenido	45
- Origen de los contenidos y su transposición didáctica	46
• Niveles de amplitud y profundidad de los contenidos	47
• Características de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la educación física	51
• Antecedentes de esta clasificación de contenidos	56
- Selección y organización de los contenidos	56
• Criterios para la selección de los contenidos	59
• Currículum explícito, implícito y nulo	60
•	62

Diseño de tapa: RAFAEL DE ARMAS.
Ilustraciones: Lic. JORGE GÓMEZ
Diseño gráfico: CAROLINA DE ARMAS.

© 2002. Editorial Stadium S.R.L.
Av. Independencia 3124 • Telefax: 4931-1180
Buenos Aires • Argentina
e-mail: stadium@e-stadium.com.ar
<http://www.e-stadium.com.ar>

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.
I.S.B.N.: 950-531-186-9

Este libro se terminó de imprimir en Abril del 2002, en ARIES GRAFICOS FISCS S.R.L.,
Junín 845, Buenos Aires.
Impreso en Argentina • Printed in Argentina.

• Organización curricular de los contenidos	64
• Clasificación de los contenidos	65
• Referencia a la clasificación de los contenidos utilizada en los documentos de la Transformación Educativa, en la República Argentina	65
- Los bloques de contenidos y su análisis crítico	66
• Los juegos motores	66
• Los deportes	69
• La gimnasia	82
• La vida en la naturaleza y al aire libre	89
• La natación	96
• Procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices	98
• Las actitudes generales relacionadas con la práctica de actividades corporales y motrices	101

CAPÍTULO V: LA ENSEÑANZA DEL CONTENIDO

- El contenido y su enseñanza	105
• Acerca de la Didáctica	105
• La Educación física y su didáctica especial	106
- Estrategias y métodos didácticos en la Educación Física	108
• Concepto de estrategia didáctica	110
- Las estrategias didácticas y su relación con los métodos de enseñanza	110
• Concepto de método de enseñanza	112
• Los métodos directivos o de tareas conducidas	113
• Los métodos de problematización y resolución de situaciones-problema o de tareas semiconducidas	114
• Los métodos de exploración y descubrimiento o de tareas no conducidas	116
•	121

CAPÍTULO VI: ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

- Concepto de actividad didáctica	125
• Relaciones entre contenido, método y actividad didáctica	125
• Contenido y actividad didáctica	125
• Método y actividad didáctica	127
- Dimensión de las actividades	129
• Actividades multidimensionales	132
• Actividades unidimensionales	134

CAPÍTULO VII: LAS CONSIGNAS

- Concepto de consigna	137
• Tipos de consigna	137
• Consignas directas: verbales, gestuales-motrices, audiovisuales, lúdicas	139
• Consignas indirectas: verbales, gestuales-motrices, audiovisuales, lúdicas	140
•	145

- Las consignas y su relación con el estadio evolutivo de los alumnos, los contenidos y las actividades didácticas	150
CAPÍTULO VIII: LA EVALUACIÓN	
- ¿Qué significa evaluar?	153
- La educación y su evaluación	155
• Diálogo	155
• Comprensión	156
• Vejura	157
- Evaluación y educación física	159
• Evaluación externa y autoevaluación	159
• ¿Quiénes evalúan?	159
• Finalidad de la evaluación	162
• ¿Para qué se evalúa?	162
• Contenido de la evaluación	166
• ¿Qué se evalúa?	166
• Las formas de evaluar	168
• ¿Cómo se evalúa?	168
• Evaluación y acreditación escolar	170
CAPÍTULO IX: EL DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA	
- El docente y su competencia	173
• El educador físico como orientador	173
• Perfil profesional	174
• El docente y una nueva mirada en educación física	176
•	177

INTRODUCCIÓN

La educación es imprescindible, pensando en el devenir de cada ser humano nacido en un espacio social y en un momento histórico determinados, que le requerirán el aprendizaje de conocimientos y competencias complejas para vivir y desarrollarse.

En el proceso de civilización, se creó la escuela para que se ocupe de complementar la educación inicial que brinda la familia, como idea ingenua y primitiva. La complejidad de los hombres y las formas que el poder asume en la construcción de las relaciones sociales, ha hecho de la institución escolar el sitio para educar a los alumnos haciéndolos partícipes de los paradigmas y conocimientos que definen las formas de vivir en cada comunidad, pero también se ha convertido en un espacio políticamente fundamental para los estados modernos.

En la actualidad, ha cobrado fuerza el rol de contención social que la escuela tradicional dejaba secundariamente, junto con su misión de enseñar contenidos validados. La necesidad de ocupar y controlar a las grandes masas de niños y adolescentes que pueblan el planeta, hace que cada vez se extienda más el tiempo de escolaridad obligatoria; por supuesto, que si a esta necesidad sociopolítica se agrega una oferta de alta calidad en el servicio educativo, que promueva la convivencia pacífica, el pensamiento crítico, la capacidad laboral para actuar con creatividad y satisfacción, promoviendo cambios en los sistemas productivos y de distribución equitativa del producto del trabajo, el placer por el arte, la recreación activa en el tiempo libre, entre los propósitos de mayor relevancia, estamos ante una escuela valiosa y al servicio de la calidad de vida de cada ser que transita por ella.

La realidad nos señala que esto último sólo es ofrecido en las instituciones educativas a las que tienen acceso las clases sociales de mayores recursos, acumuladoras de riqueza y cerradas a las necesidades de las demás, inexorablemente expulsadas hacia escuelas que no pueden ofrecer la misma oportunidad y posibilidad educativa.

La población de los países que no han alcanzado a ingresar en el concierto de los que se incluyen en el llamado primer mundo, no acepta más dilaciones para que niños y adolescentes reciban una educación significativa que les permita superar sus carencias y les brinde el acceso a competencias necesarias para comprender e intentar modificar un modelo de sociedad altamente competitivo y consumista, signado por un pensamiento individualista y escasamente solidario, con formas de relación signadas por la indiferencia y la desvalorización del otro.

La escuela, desjerarquizada por la propia sociedad que espera de ella un accionar actualizado y dinámico, sin comprender cabalmente la existencia de un poder hegemó-

nico que intenta mantenerla sólo como institución contenedora, se debate en una serie de dificultades y contradicciones: por un lado, no le resulta fácil cambiar las teorías y prácticas pedagógicas centradas en el docente para normalizar y uniformar la enseñanza, por aquellas que ubican al alumno como el factor desencadenante del quehacer escolar; por el otro, la intención de muchos docentes para trabajar en esta línea, se enfrenta contra las imposibilidades estructurales y el mandato subyacente de no producir cambios sustanciales.

Sin embargo, aquí está presente el desafío. Este es el punto de inflexión.

Las fronteras formales entre docentes, alumnos, padres y directivos, tienden a desaparecer, ante la necesidad de alcanzar una forma de comunicación y accionar conjuntivo que les permita operar con mayor justicia y celeridad, en contra de un sistema inmovilizador, reproductor de los órdenes establecidos y de los contenidos que deben ser enseñados. Esta realidad es altamente saludable, pero también guarda el germen del caos, si quienes deben conducir los procesos institucionales y quienes deben instrumentar en el aula o el patio una educación diferente, no se capacitan debidamente y fundamentalmente, no cambian su posicionamiento pedagógico.

Sobre los docentes recae la última responsabilidad señalada, que conlleva la obligación de ampliar sus conocimientos y sus estrategias pedagógico-didácticas para poder responder en forma adecuada a los alumnos de estos tiempos. Su rol tradicional de enseñantes de contenidos estáticos de la matemática, la lengua, la historia, la geografía o los juegos y deportes, debe transitar por los nuevos caminos del enseñar a aprender, el enseñar a hacer, el enseñar -finalmente- a ser.

En esta profunda revisión de la educación escolar, la Educación Física puede tener un papel altamente protagónico, siempre y cuando modifique seriamente su enfoque, asistimos al definitivo abandono del dualismo cartesiano que llevó durante décadas a la Educación Física a ser "la hora para dedicarnos al cuerpo".

La omnipresencia de la corporeidad como sustento del ser y estar en el mundo, su rescate hedónico, desculpabilizando el placer y el bienestar corporal, el planteo de nuevas formas de entender la inteligencia y su génesis, en las cuales la motricidad cumple un papel fundante, llevan necesaria e indefectiblemente a revisar los paradigmas convencionales con que la Educación Física se instaló en la escuela.

Aprender a vivir con y a partir del cuerpo, disfrutar de las diferentes actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la creatividad, la expresión plena del ser corporal, la recreación del potencial lúdico y una nueva forma de relacionamiento social que utilice el agonismo deportivo para el encuentro con el otro en pos de logros comunes, son algunas de las líneas orientadoras de una Educación Física que cubra realmente las necesidades de los niños y adolescentes, anhelantes de obtener aprendizajes significativos y no sólo una serie de técnicas deportivas impuestas rutinariamente o un tratamiento objetivo y disciplinante de sus cuerpos.

Los documentos iniciales para la Transformación Educativa y el material de Contenidos Básicos Comunes elaborados por los cuerpos técnicos del Ministerio de Cultura y Educación, los Diseños Curriculares jurisdiccionales y la elaboración consecuente de los Proyectos Educativos Institucionales propios de cada establecimiento, han creado un

contexto particular, caracterizado por propuestas y desarrollos curriculares disímiles que, en algunos casos, ha llevado a los docentes a una situación de incertidumbre sobre la forma de encarar su tarea escolar cotidiana.

En el caso de la Educación Física, el problema es doble: por un lado, persiste la dificultad para definir su posicionamiento filosófico y epistemológico como disciplina y, por el otro, los docentes se encuentran con lineamientos curriculares que modifican sus paradigmas pedagógicos convencionales, sin disponer de elementos teóricos ni propuestas didácticas que les permitan visualizar las modificaciones que se les solicita implementar en su quehacer educativo.

Es necesario, entonces, ofrecer una fundamentación clara y precisa de la Educación Física hacia la cual se tiende y una explicación de las estrategias didácticas que deben utilizarse para cumplir cabalmente con el compromiso de ayudar a los alumnos del sistema escolar a encontrarse con su realidad corporal y motriz y a proyectarse desde ella en un crecimiento signado por el equilibrio, la seguridad, la independencia y la capacidad de adaptación constructiva, condiciones indispensables para desenvolverse en un contexto sociocultural en que el cambio permanente será el marco de referencia durante sus vidas.

Esta obra es un intento de conjugar la realidad de las escuelas y sus alumnos, con una nueva forma de pensar y resolver su Educación Física. Es probable que, a partir de algunas de las ideas y análisis expuestos, se generen oposiciones, polémicas y nuevos desarrollos que incidan en un enriquecimiento del quehacer en patios, campos deportivos, nataatorios y gimnasios; si esto se produce, el objetivo básico se habrá cumplido.

No hay más espacio para persistir en la inmovilidad de las ideas y en la aplicación de modelos caducos en los que prima la instrucción deportiva y el desarrollo funcional de músculos, corazón y pulmones, sobre la base de la normalización y el disciplinamiento externo, si tomamos conciencia de lo que significan éticamente.

Una nueva mirada es posible y necesaria, para hacer que una profesión relegada por la sociedad, se consiliva en la orientadora de un aprendizaje vital para todo ser humano; vivir comprendiéndose a sí mismo como un ser corporal inteligente, afectivo y social.

CAPÍTULO I

CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD

- Consideraciones sobre la corporeidad.
 - ¿Qué es la corporeidad?
- La construcción de la corporeidad y su relación con la educación física.
- La motricidad, modo de ser de la corporeidad.
- El esquema y la imagen corporal.
 - El esquema corporal.
 - Identificación del propio cuerpo e imagen corporal.

CONSIDERACIONES SOBRE LA CORPOREIDAD

¿Qué es la corporeidad?

Ser humano es ser corporal, existir físicamente en y a través de un cuerpo genéticamente dispuesto para la acción autónoma, provisto de una motricidad inteligente que permite resolver el problema de la subsistencia y, a la vez, la necesidad de trascendencia.

La corporeidad humana es una construcción biosociocultural permanente, portadora de los más diversos significados y de imaginarios que dialécticamente modifican la vida cotidiana, nutriéndose del accionar, los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apreciación estética, la disponibilidad para vivir en plenitud o restringidamente y, fundamentalmente, a partir de la diferenciación-identificación con los otros.

En este punto, se hace necesario referirnos a Silvino Santín¹, cuando dice: "La his-

1. Santín, Silvino. Trabajo presentado en el 3er. Congreso Latino-Americano Espoite.

loria de la corporeidad comienza mucho antes de la historia de la educación. Los mitos que hablan de los orígenes del ser humano apuntan al modelaje del cuerpo como un primer momento del surgimiento de la especie humana sobre la faz de la tierra. La corporeidad, como un existencial mundano del hombre, está presente desde los orígenes, su transformación en tema es mucho más reciente. Comienza cuando los hombres quisieron explicar racionalmente su origen y su naturaleza, y como complemento, garantizar la fundación de un orden social. Y, también, es en este momento que se abre un espacio para las actividades de educación física.

Bajo el punto de vista de las preocupaciones por el conocimiento inteligible de la realidad, la corporeidad no puede ser tomada como un lema nuevo. El acompaña inevitablemente toda tentativa de definir quien es el hombre. Así, la comprensión del cuerpo acompaña la imagen de hombre que, a su vez, está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural. *Es a partir de la imagen de hombre y de proyecto cultural que la educación física recibe su tarea específica [...]*

Evidentemente, no se piensa en reducir el cuerpo al concepto de materia de la física newtoniana. Pensar al hombre como cuerpo significa de inmediato *ver la imagen del hombre, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprende*².

La construcción de la corporeidad y su relación con la educación física

En el transcurso de la vida, marcado tanto por su individualidad como por la interacción constante con su entorno y su circunstancia, cada ser humano construye su corporeidad momento a momento, en un proceso abierto a todo tipo de influencias, y podrá esto debe actuar, aprendiendo a actuar.

Cada situación vital lo enfrenta ante problemas que obligan a su resolución, aparece carente y debe aprender para construir su bagaje de competencias inteligentes, necesita de una educación física que parta de la comprensión de su entidad corporal y le facilite la construcción de su corporeidad y su habilidad motriz, como soportes fundamentales de su transcurso vital.

Desde el momento de la gestación, nos constituimos en cuerpo vivo, en contacto dialéctico con el universo, que nos ofrecerá un espacio y un tiempo para nacer, crecer, desarrollarnos y morir. A través de la alimentación, las sensaciones y las primeras acciones moríficas, comenzamos el largo camino de nuestra constitución corporal y de la adquisición de los saberes fundamentales para estar y actuar en el mundo.

Nuestro cuerpo es un ente sumamente complejo, que pasa de la dependencia absoluta en los primeros años de vida a la posibilidad de autoformarse, posteriormente, con gran independencia. Según las elecciones personales, siempre en el marco de sus limitaciones bio-sociales, un ser humano puede transformarse a sí mismo, en gran me-

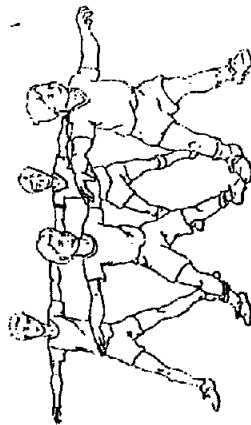
Educação e Saúde no Movimento Humano. ICHPER, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, junho-julho 1996.

da. Supongamos el caso de dos hermanos gemelos: si uno quisiera ser atleta, se entrenará intensamente en un gimnasio y su cuerpo se endurecerá, se modificarán sus músculos en tamaño y capacidad, cambiarán actitudes ante la nueva potencialidad, y el sentido de su vida puede variar sustancialmente, como así también las personas e interacciones con las cuales interactuará modificándose, como así también las personas e interacciones con las cuales interactuará modificándose; si a su hermano no le interesa desenvolver la máxima expresión biológica de su corporeidad, por orientar sus intereses hacia la tecnología y, más específicamente, hacia la computación, seguramente su cuerpo sufrirá alteraciones debidas al sedentarismo y a las largas horas sentado con la mirada fija en la pantalla, perdiendo en gran medida su potencial motoriz y adquiriendo posturas y actitudes particulares del núcleo profesional en el que se desenvuelve.

Un observador exterior, si los viera a ambos caminando juntos, rápidamente podría decir quien es el atleta y quien es el experto en computación, aun cuando su caudal genético sea similar.

He aquí, entonces, un primer interrogante para los educadores:

Si cada sujeto construye su propia corporeidad ¿por qué debe realizar ejercicios o entrenamientos uniformes y normalizados, como si todos los seres humanos fueran idénticos?



El hombre es un ser que puede disponer de sí mismo con independencia y autonomía, lo que debe hacerlos pensar en una educación física que no lo considere como un instru-

mento de designios exteriores a él. La educación física nos atraviesa desde el inicio de nuestra vida, cotidiana y naturalmente, permitiéndonos adquirir competencias para desenvolvernos en distintos ámbitos y situaciones. A partir de un concepto distinto de corporeidad que supere la preocupación por orientar su desarrollo hacia las formas competitivas del deporte como preocupación casi exclusivamente, revalorizando otras posibilidades de juego deportivo y actividad física.

El paradigma biológico-mecanicista, que centra su preocupación pedagógica en estimular

El hombre es un ser que puede disponer de sí mismo con independencia y autonomía, lo que debe hacerlos pensar en una educación física como un instrumento de designios exteriores a él.

el desarrollo de las funciones musculares, apoyado en el tratamiento del organismo como una estructura de sistemas mejorables en sí mismos, se despreocupa, por lo general, del sentido y valor de tales mejoras, limitando la posibilidad de alcanzar una comprensión profunda del ser corporal. La morricidad tratada como una herramienta que necesita afinación, pierde su esencialidad: ser la extensión de la corporeidad humana en su posibilidad de relación con la sociedad y el entorno físico, a través de acciones morales con significación para el sujeto y su medio cultural.

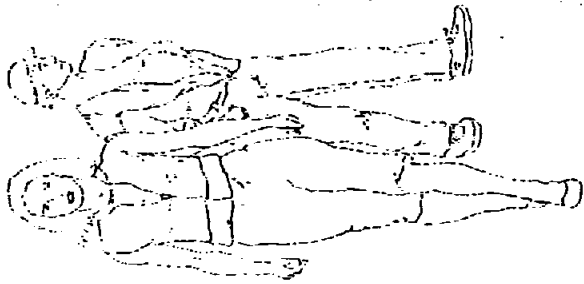
Las formas culturales que continuamente asume el accionar morriz, receptoras de los discursos presentes sobre el cuerpo y el movimiento, deben analizarse y reelaborarse desde estas perspectivas holísticas para superar el racionalismo reduccionista y la reproducción uniforme que se ha adueñado de la educación física.

La práctica de un deporte a partir de los modelos idealizados de la técnica y de la condición física necesarias para alcanzar las máximas prestaciones posibles, en el marco de la confrontación competitiva, accesible sólo a sujetos dotados de las capacidades óptimas necesarias e interesados en afrontar sus exigencias, tiene que volver a retomar su finalidad lúdica primaria, como actividad motivadora de la utilización creativa de la disponibilidad corporal.

La gimnasia sistemática, clásicamente caracterizada por la realización exclusiva de ejercicios que estimulan determinados músculos, como única forma de conservar la salud, debe ampliar su concepción para incluir otras actividades físicas autoelegidas por cada persona desde su historia personal, su sensibilidad y el placer que encuentra en ellas, merced a una educación física reflexiva que le permita la disposición de sí mismo y de un caudal de conocimientos sobre cómo alcanzar tal disponibilidad.

La obtención de estos conocimientos sobre el cuerpo y su educación física, sólo es posible a partir de un espacio ofrecido por la escuela para reflexionar sobre la propia realidad corporal y morriz, encontrándose con información significativa y concreta brindada por los docentes del área o espacios para hacerlo en un proceso de autodescubrimiento.

Esta nueva posición, generadora de un espacio diferente para la educación física escolar, se nutre del aporte de otras ciencias que amplían el sustento epistemológico brindado durante décadas, casi exclusivamente por la biología y los modelos positivistas que utilizaron los principios y conceptos biológicos con una única y cerrada finalidad instrumental. Tal determinismo, no le permite encontrar a grandes masas poblacionales, una práctica que les brinde la posibilidad de alcanzar el equilibrio personal y la inserción en el universo de la actividad física, desde un discurso diferente, basado en la lectura de los cuerpos actuales y su circunstancia. Por otro lado y lamentablemente, la



necesidad del ser humano de construir su corporeidad para poder integrarse a la sociedad, sentirse perteneciente y aceptado, es utilizada para proponerle modelos idealizados de belleza corporal o de éxito deportivo, difíciles de alcanzar para la mayoría, con la consiguiente desvalorización personal que lleva a muchos niños y adolescentes a situaciones patológicas, con sus delicadas consecuencias para la salud, o a sentirse discriminados del disfrute de su cuerpo y su accionar por no responder a los patrones que posibilitan "pertenecer" al mundo de los cuerpos artificiales creado por los productores de cultura corporal fabricada para la venta.

Los conocimientos científicos acerca del cuerpo utilizados por la educación física, están vinculados preponderantemente con la física, la anatomía y la fisiología, lo que ha generado uno de sus puntos críticos: la excesiva racionalización de la actividad física, que enriqueció en muchos aspectos sus propuestas, pero simultáneamente, llevó al tratamiento del cuerpo humano como objeto meramente biológico, considerando en forma secundaria aspectos sustantivos de la perspectiva ética y moral. El entrenamiento para el alto rendimiento usando, incluso, la química para aumentar artificialmente la capacidad física, es un ejemplo extremo de esta concepción.

Sin dejar de valorar el aporte de estas ciencias, no es posible aceptarlas como proveedoras del único saber capaz de explicar todos los problemas y toda la realidad de la corporeidad humana. Los movimientos alternativos, fundamentados en ciertas perspectivas de las ciencias sociales exigen una revisión del modelo que ha llevado a importantes desviaciones del sentido básico de la actividad física y el deporte. Eso no es "cultura de la Biología": "...hago defensa pública de las ciencias biológicas, entendiendo que el problema no es de la biología, más sí de aquello que se ha hecho a partir de ella en el área de la educación física. Si en algún momento los profesionales de esa área se interesaron más por la gorra que por el cerebro, investigaron más los músculos que la consciencia. Analizaron más la amplitud de las articulaciones que la capacidad intelectual y la creatividad, disculpenme, la culpa no es de la biología, sino de aquellos que biológica y psicológicamente no tuvieron ojos para ver y estudiar el cuerpo humano en toda su amplitud" ² pero la concepción científica positivista y la adhesión a los modelos sustentados en ella, influyeron notablemente en la educación física y en la práctica de actividades físicas y deportes. Las ciencias no pueden ser definidas como buenas o malas, el problema central es que se hace de y con ellas.

La Educación Física mantuvo, al igual que la Medicina, una mirada restringida sobre el cuerpo, sin vincular el tema de la corporeidad con el campo de la sociedad y la cultura.

Los cuerpos son vistos como entidades com-

La Educación Física mantuvo, al igual que la Medicina, una mirada restringida sobre el cuerpo, sin vincular el tema de la corporeidad con el campo de la sociedad y la cultura.

2. De Marco, Adimir. Pensando a educação motora. Cap. Educação física ou educação motora? Papirus Editora, Campinas, 1995. Pág. 30.

puestas por sistemas orgánicos en interacción, separados, incluso, de la inteligencia y la espiritualidad, definidos según los patrones de las ciencias experimentales o, lo que es peor aun, sujetos a programas deportivos y de actividad física tendientes al control social y al disciplinamiento impuesto.

Esto ha llevado, en la práctica, a predeterminar objetivos para estimular el desarrollo orgánico y a diseñar métodos cerrados en función de obtener los logros ideales diseñados en los laboratorios de fisiología del ejercicio. Por ende, el cuerpo sigue sin ser considerado en su integridad, perdiéndose excelentes posibilidades para desenvolver su capacidad sensorial y perceptiva, integrar distintas nociones sobre el entorno físico y provechase, finalmente, hacia el campo de las ciencias, del arte, del trabajo creativo o de los deportes complejos.

Tal vez sea el momento, entonces, de deconstruir el tema de la corporeidad, desde una perspectiva diferente:

la realidad del hombre de ser un cuerpo social que se constituye a sí mismo, en una relación con el entorno a través de la que ambos se modifican dialécticamente y reciprocamente.

A partir de esta consideración del cuerpo, surgen nuevos interrogantes, de cuya respuesta por parte de las personas e instituciones involucradas, quedan señalados los caminos a recorrer y las formas de hacerlo:

- ❖ *¿La educación física que reciben niños y adolescentes dentro de las instituciones sociales en las cuales se forma -familia, escuela, club, iglesia, etc-, a qué tipo de imagen de hombre y a qué proyecto social responde?*
- ❖ *¿Cuál es la imagen de hombre de referencia, la que cada sujeto debería construir a partir del descubrimiento de sí mismo y la toma de conciencia de la realidad social de su cuerpo, sus potencialidades y limitaciones, o la impuesta por la moda o a la que necesitan reproducir las clases hegemónicas para normalizar y controlar a las demás?*
- ❖ *¿Y sobre esta misma idea, ¿cuál es el proyecto social y quién lo determina?*

Los cuerpos pueden, entonces, ser producidos con un fin específico.

Ética y profesionalmente, no puede aceptarse una educación física que siga pariendo, para justificar su quehacer, de conceptos genéricos, uniformes, de tablas de referencia para comparar capacidades y estructuras corporales en función de planificar rendimientos ideales, sin tener en cuenta la historia de cada alumno, sus saberes previos, su proyecto de vida ideal.

Es común hablar de desarrollo corporal y de desarrollo motor, cuando se formulan objetivos de la educación física sistemática, pero es poco frecuente que estos desarrollos se contextualicen cultural y socialmente; parecería que basta con hablar en térmi-

nos generales y basándose en investigaciones provenientes de las ciencias biológicas, determinar contenidos de aprendizaje y de entrenamiento motor para un sujeto término medio. Con un poco más de eficiencia profesional, se harían pruebas diagnósticas para observar los niveles iniciales y no comprometer a los alumnos con cargas fisiológicas no correspondientes... pero el problema filosófico inicial sigue sin ser tenido en cuenta:

¿Son válidos y significativos los contenidos y las expectativas de aprendizaje elaboradas externamente sobre ellos, seleccionados a priori, partiendo de un paradigma biología-mecanicista que considera a los cuerpos como objetos biológicos a mejorar en sus aspectos físicos?

¿Será válido para todos los alumnos, en todas las escuelas y en todas las sociedades, aprender una misma y determinada destreza, lo que será evaluado y calificado comparativamente para clasificarlos en escalas y etiquetarlos según su mayor o menor habilidad para ejecutarla?

¿Es posible que la escuela abra un nuevo espacio y genere nuevas posibilidades para la construcción de cuerpos creativos, que hayan aprendido los procesos para hacerlo de manera más autónoma y entonces, elegir las actividades físicas y juegos deportivos que los satisfagan plenamente y les permitan crear o recrear formas diferentes de ser y de actuar?

Para ello es necesario seguir profundizando el análisis del ser humano y su entidad corpórea desde perspectivas diferentes a las que establece el paradigma biológico-mecanicista.

En el transcurso de los próximos capítulos, presentaremos algunas ideas de cómo se podría dar algunas respuestas a los interrogantes planteados.

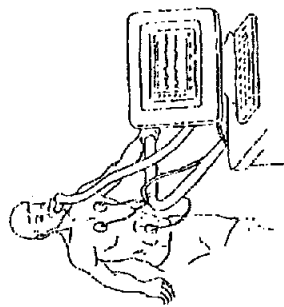
LA MOTRICIDAD, MODO DE SER DE LA CORPOREIDAD.

La consideración de la motricidad como aspecto indisoluble de la corporeidad, debe entrar en juego a partir de este instante.

La acción autónoma es una de las providencias antropológicas primigenias.

Ser cuerpo humano es poder accionar.

*Hablar de motricidad humana va demostrar que hay alguna distinción con otras motricidades. Además de eso, el concepto de motricidad ya indicaría una comprensión



del movimiento. Motricidad y movimiento no es la misma cosa. [...] De cualquier manera, la motricidad tiene que ser comprendida a partir de la corporeidad.³

Manuel Sergio⁴, parafraseando a Merleau Ponty, agrega las siguientes consideraciones:

"El hecho de que el Hombre no sea una existencia cumplida, un proyecto acabado y simultáneamente, ser una unidad portadora de sentido y un ente polarizado para afuera, para el no-yo, permite a la motricidad distinguirse por una nueva conciencia y no por una inconciencia, por una disponibilidad y no por una exterioridad. En lo tocante a la comprensión de la motricidad, que se confunde con la intencionalidad operante, ésta, en Merleau-Ponty, más que movimiento es status ontológico, el cual permite una correspondencia subita, preconsciente de las solicitudes del mundo que la condiciona. La motricidad nos dice que el mundo está dentro de nosotros, antes de cualquier tematización. Porque el hombre es portador de sentido -de allí su intencionalidad operante o motricidad-"

El "nosotros" somos condicionados al sentido", de p. XIV de *Phénoménologie* (5) Merleau Ponty, Maurice: *Phénoménologie de la Perception*, ob. cit., pág. 404, se torna visible a través de la motricidad. Y, sobre todo, devela la unión íntima pensamiento-corporeidad que la motricidad constituye y revela exteriormente. Pero... ¿dónde reside la diferencia entre la motricidad y la corporeidad? Básicamente, no hay cualquier diferencia, pues ambas forman parte de la misma complejidad biológica. Digamos que la motricidad surge y subsiste como emergencia de la corporeidad, como señal de que está en el mundo para alguna cosa, esto es, como señal de proyecto. La motricidad supone la vocación de apertura a los otros y al mundo y en cierto sentido funciona como convención. La motricidad, todavía, es también la verdad de la percepción, dado que lo reflexivo-perceptivo acredita la razón dialéctica, anterior también a la razón lógica. La motricidad nos dice, además, que el ethos precede y condiciona al logos.

Si cada ciencia del hombre trae consigo, como un deseo por concretar una cierta imagen del hombre, la motricidad humana, como ciencia, partiendo de lo estrictamente corpóreo, pero alargándose a través de la investigación y estudio de la percepción, entendida ésta como conciencia de una articulación cuerpo-mundo, pone naturalmente el acento en el hombre como proyecto. La motricidad supone, de hecho, el desentramamiento de las estructuras componentes del sistema nervioso central, mantiene la regulación, la ejecución y la integración del comportamiento; irradia la apropiación de la cultura y de la experiencia humanas; como intencionalidad operante, ella confiere especial relevancia al proyecto, a la voluntad de creación y control que anima a cualquier persona.

En los últimos párrafos puede sintetizarse el objetivo de la educación física: **generar las condiciones que posibiliten la introspección del hombre sobre su ser corporal y promover su relación dialéctica con las actividades físicas y deportivas pa-**

3. *Ibidem* 1.

4. Manuel Sergio, *Motricidade Humana - Uma Nova Ciência do Homem* Desporto Ministério da Educação e Cultura, Lisboa, 1985.

ra permitirle develar los determinantes culturales que subyacen en ellas y hacerlas propias, si lo desea.

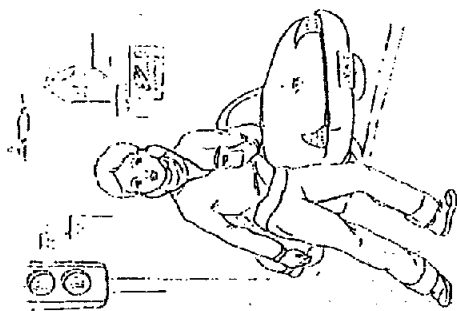
El desarrollo motor, entonces, no es sólo el desarrollo de las capacidades coordinativas, de la lateralidad, de las nociones espacio-temporales, del esquema corporal, como enlequeias o estructuras funcionalmente entrenables; el desarrollo motor implica un fuerte compromiso cultural, histórico, político y social, pues muchos padecimientos que los sujetos manifiestan motrizmente en la niñez, que los especialistas Italian sintonicamente, reflejan la incapacidad de comprensión y adecuación a un mundo complejo y agresivo que los adultos compartimentan en unidades didácticas sin sentido final para el ser en formación, pues fragmentan y desfiguran la realidad. La sensibilidad por ejemplo, no es considerada importante dentro de la concepción de desarrollo motor convencional y, sin embargo, es fundamental para captar información sobre la cual elaborar y producir acciones.

Los sentidos son duramente atacados en las grandes ciudades desde los primeros días de gestación; atronadores ruidos lesionan los delicados tímpanos, luces brillantes y pantallas de televisión y computadoras hieren la visión, la inmovilidad provocada por la densidad de población, los espacios reducidos y los riesgos de desplazarse libremente por calles y aceras impide el juego motor.

¿Cómo hacer para desarrollar la sensibilidad hacia la música, el color y la armonía de las formas, la fluidez de las acciones, en síntesis, todo aquello que abre las puertas a una mejor calidad de vida personal y social, cuando no se toma conciencia de aquellas realidades o, simplemente, se las ignora por conveniencia o comodidad?

Los modelos funcionalistas prestan escasa atención a la sensibilidad, porque su objetivo es mejorar, por entrenamiento intenso y focalizado, determinadas habilidades y/o capacidades de ejecución. La simplificación del concepto de motricidad, limitándolo a sus aspectos visibles, observables e imedibles, lleva a la desconsideración de los aspectos más ricos y profundos de ella. Educar la sensibilidad y la percepción del cuerpo en interrelación con el entorno -el arte, la naturaleza, la relación amistosa con otros, los objetivos que posibilitan estudiar, trabajar, recrearse, vivir de un mejor modo, etcétera- debería ser un objetivo fundamental, a partir del cual se generara una forma diferente de planificar la educación motriz.

El gran logro de Pierre Parlebas, cuando acuña el término sociomotricidad, es abrir técnicamente esta perspectiva educativa, ampliando el campo visualizado por los psicopedagogos que, en su momento, enriquecieron los conceptos funcionalistas al interpretar el movimiento humano como expresión de la organización psíquica del sujeto.



construcción de un sí mismo seguro y el desarrollo del aprendizaje. Si el medio externo -al decir de Rigal-, marca un duro límite a ser franqueado para llegar a él, el medio interno queda sin nutrirse, aislado en la impotencia.

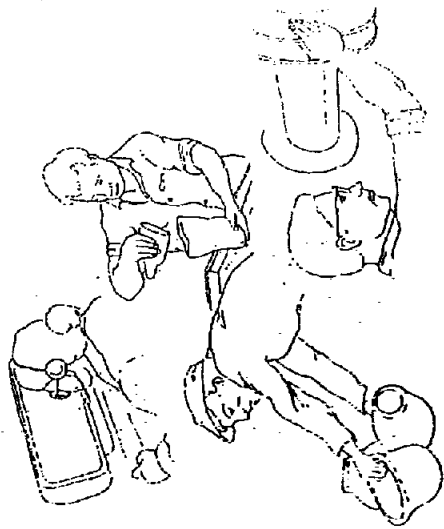
¿Cuál es el futuro de ese cuerpo que desea y no puede satisfacerse?

La noción de derecha e izquierda, aprendida por repetición, o las flexoextensiones de brazos, rutilantemente realizadas, para "desarrollar la fuerza de los brazos", no le resolverán este problema básico.

Siquiendo con la lectura de la obra de Rigal, encontramos:

"El esquema corporal integra simultáneamente el ensamble de aferencias conscientes o subconscientes, el límite cuerpo-medio y la imagen que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo. Forman un ensamble psuro-físico-psicológico del cual resulta un conocimiento global de nuestro cuerpo (o **subconsciente**) y él se modifica bajo la influencia de nuestras experiencias y determina nuestra adaptación al medio. El constituyente el elemento integrador entre las sensaciones y la acción, a través del ajuste de las conductas motrices, estableciendo un sistema de referencia estable entre el cuerpo y el espacio exterior. El asegura, de este modo, el ajuste de la actividad muscular necesaria para el mantenimiento de una postura correcta o para la corrección de sus perturbaciones provenientes de una actividad motriz, a partir de informaciones como la posición del cenro de gravedad; la longitud de los segmentos corporales y la masa, la forma y la talla, el movimiento siguiente. El combina, así, un doble sistema de referencia: uno de origen genético (integración de interacciones entre los diferentes sistemas sensoriales) y el otro, adquirido por el aprendizaje (riqueza de experiencias motrices)".⁶

Resumiendo los conceptos anteriores, en función de nuestros intereses didácticos,



6. Ibidem 3. Pág 368.

podemos señalar que la **arquitectura del cuerpo** implica un doble sistema: la identificación del propio cuerpo, donde la imagen corporal juega un rol fundamental y la situación del cuerpo en el medio, en el que las nociones espacio-temporales, las habilidades disponibles, para actuar en una **relación de funcionamiento con los demás**, determinan la calidad de la situación. Es importante tener en claro que la idea de situación no implica estatismo; justamente, la situación del hombre en su medio se determina, evalúa y valora por la mayor o menor capacidad para accionar dentro de él y sobre él, para determinarse y determinarlo en un proceso constante e inacabable.

La imagen corporal es la representación que nosotros hacemos de nuestro cuerpo a través de la relación con otros (.); ella indica cómo una persona se siente y se piensa, y puede ser modificada por las influencias psicossociales.

Estas influencias, desde una visión pedagógica, pueden ser informales, provenientes de las relaciones sociales espontáneas del diario vivir, la divulgación de modas corporales a través de los medios de comunicación masiva, las condiciones de vida, etc., o formales, planificadas desde la educación sistemática.

Sanjin, agrega:

...La arquitectura del cuerpo no es más reducida a la ingeniería genética, sino al resultado de un proceso del imaginario humano. El cuerpo es parte de un sistema simbólico que sustenta a todo el orden social. De este modo, su construcción no puede ser vista sólo como cuerpo individual que yo construyo, sino que se trata de un cuerpo que yo construyo bajo la mirada del otro, y para que pueda ser mirado por el otro.

Cada sociedad tiene sus propias construcciones corporales resultantes de la estructura y los sistemas que la sustentan, que pueden ser de orden religioso, económico o político. La arquitectura corporal reproduce la arquitectura del orden social. El cuerpo y los cuerpos pasan a ser objeto de valoraciones o desvaloraciones por diferentes criterios y por eso se tornan en el centro del problema ético para la ética de la estética.

Es en este punto donde la Educación Física tiene mucho por decir y por hacer, pero revisando sus ejercitaciones convencionales que sólo objetivan los aspectos perceptivo-cognitivos del cuerpo; si a estas tareas se las involucra en la ampliación conceptual que estamos desarrollando, con énfasis en los aspectos relacionales y emocionales, es indudable que el aporte a los educandos para la construcción de su esquema corporal, será mucho más significativo.

Una contribución interesante sobre este tema la encontramos en un documento del Comité Olímpico Italiano, referido al periodo de la adolescencia:

Ibidem 3. Pág 371.

1. Sanjin, S.; Educación física, estética, salud. Ediciones Est. Porto Alegre. 1995. Pág. 41.
2. Comitato Olimpico Nazionale Italiano. Corpo, movimento, prestazione. Instituto dell'Enciclopedia Italiana. Roma. 1987. Pág. 13-15.

La modificación biológica y psicológica representa una serie variable para una adecuada adquisición del concepto de la imagen corporal, es decir, del modo que un individuo percibe el propio cuerpo.

- esta transformación somática, la adolescencia, generalmente, reacciona del siguiente modo:
- ❖ Con una fuerte polarización sobre el propio aspecto físico.
- ❖ Con sentimientos de preocupación hacia los cambios.
- ❖ Con mayor cuidado y otorgándole importancia al propio cuerpo.

En el adolescente se crea el temor de una evolución del cuerpo inadecuada que

no convoca solo a las funciones fisiológicas, sino también al desarrollo de su sexualidad. Por esto, a causa de la rapidez de las transformaciones somáticas, los adolescentes viven su cuerpo como extraño, y se encuentran particularmente indefensos con respecto a los comentarios negativos formulados por otros, acerca de su contextura física.

Bajo este contexto, los coetáneos desarrollan un rol de primer plano, en cuanto a que el joven tiende, ante esta inquietud, a comparar continuamente sus condiciones físicas con las de los compañeros y, a su vez, mantiene una resguardado secreto ante la evaluación del adulto. Cuando se hace presente cualquier anomalía objetiva, se evidencia una fuerte estigmatización de parte de los pares, que los discrimina.

[...] Partir de las diferencias biológicas como único factor condicionante de la imagen corporal, es entrar en un juego peligroso, ya que es esencial tener siempre presente la incidencia del ambiente cultural sobre la creación de la diversificación genérica. En la formación de la imagen corporal deben considerarse siempre todos los aspectos involucrados.

En el curso de su desarrollo, el individuo es expuesto a una serie de presiones ambientales, como así también a las reacciones y juicios de las demás personas; en base a estos hechos, puede rectificar el propio comportamiento o acentuarlo.

Nuestra cultura propone a los adolescentes, desde una política massmediática, los estereotipos de virilidad y femineidad elaborados en el presente contexto cultural y, por la constante presión ejercida por los medios, los adolescente elaboran una imagen corporal idealizada.

Durante la infancia los niños se identifican constantemente con sus progenitores, y su ideal se va construyendo en base a ellos; por su parte, los adultos ven con buenos ojos ser el modelo de sus hijos.

Pero, ahora, el joven adolescente, comienza a realizar un proceso de reconstrucción de su propia imagen corporal, dado que se enfrenta a frustraciones producto de ese modelo utópico a alcanzar y de su propia realidad corporal, y esto es una constante que se pone de manifiesto en la comparación e intercambios realizados dentro de su grupo de pares.

Puede darse que ellos no sepan de qué modo podrán conseguir la propia condición e identidad de adulto y seguirán estructurándola a medida que se desarrollen y se enfrenten ante nuevas situaciones.*

La finalidad de un proceso de educación física es trabajar reflexivamente sobre las

imágenes de cuerpo idealizadas, producidas para su consumo, diferenciándolas de la imagen corporal a que cada uno aspira, construida sobre la corporeidad real de cada sujeto, para que estén muy cerca una de la otra a través de una actividad física adecuada. La construcción de la imagen corporal es un proceso delicado que transcurre entre márgenes estrechos de vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia, prolongándose en la adultez y la vejez.

Entre los factores psicológicos³⁰ incidentes, el sentimiento de aceptación por parte de los demás y, fundamentalmente, de ser querido por los padres cualquiera sea la realidad corporea, es determinante. Justamente, los modelos de cuerpo, los paradigmas y las condiciones fáciles que sustentan la educación física en la actualidad, no poseen una avuda para que los niños y adolescentes con dificultades en la construcción de un sí mismo seguro, encuentren los espacios, los tiempos, las actividades y las orientaciones que les permitan superarla.

¿Cómo puede sentirse bien consigo mismo un niño o una niña que son permanentemente sometidos a comparar su fuerza, su velocidad o su resistencia en juegos de competición con sus propios compañeros y nunca pueden ganar?

¿Podrán percibir que la actividad física debe ser placentera para que la inscriban en su vida como un hábito cotidiano, cuando permanentemente son incitados a superar marcas que no significan nada para su vida y, muchas veces, son obligados a entrenamientos repetitivos, duros y aburridos, para cumplir con ellas y aprobar una asignatura que no les da respuestas significativas?

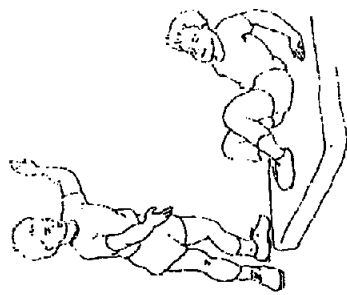
¿Que sentimientos hacia sí mismo quedarán impresos en su esquema corporal cuando observan la mirada de conmiseración de su profesor o profesora de educación física ante la imposibilidad de superar las exigencias de una destreza muy lejos de su alcance actual?

¿Si a esto se agrega la culpabilización por no poder responder a las expectativas de los padres, comentarios de que su hijo o hija son seres minusválidos, ya que también están impregnados por el modelo de rendimiento deportivo, único conocido y también sufrido en su momento por ellos?

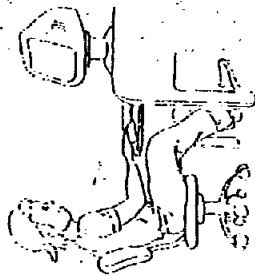
En la adolescencia, como en cualquier otro momento de la vida, estas frustraciones respecto al propio cuerpo pueden hacer una fuerte eclosión. Los "agujeros emocionales", el displacer ante el cuerpo no aceptado por los otros y, por ende, por sí mismo, deben ser llenados de algún modo. Las alternativas pueden ser algunas de estas:

- ❖ Construir una imagen corporal superficial, fuertemente impactante en los demás,

30. Ibidem y.



- ❖ que los obligará a mirarlos, a prestarles atención: tatuajes, cabellos colorados y con cortes extravagantes, ropa no convencional, actitudes, gestos y posturas contravenedoras de las normas, etcétera.
- ❖ Buscar el placer corporal en sucedáneos: alcohol, drogas, sexo desprovisto de contenido amoroso, conductas sádicas a través de las cuales transferir a otros cuerpos la insatisfacción con el propio.
- ❖ No hacer nada que implique actividad física, instalándose en un cómodo sedentarismo, y canalizando sus necesidades de juego y relación social a través de otras propuestas.



Las dos primeras manifestaciones, contestatarias agresivamente, acercan al sujeto a situaciones patológicas de difícil solución. El medio actual, duro y descartado, hace que estas respuestas sean cada vez más adoptadas por sectores de púberes y adolescentes que se sienten profundamente marginados de la posibilidad de acceder a la construcción de un sí mismo con otras características. La tercera manifestación es la más común, apoyada en la provisión de máquinas para jugar los juegos más dinámicos y audaces moviendo solamente los dedos de las manos, cómodamente apollonados ante una pantalla. El control social es directo y efectivo; estos adolescentes no salen a la calle a expresarse, no discuten ni pelean, configurando una imagen de sí mismos conformista y habituada al escaso esfuerzo corporal.

¿Cómo modificar esta percepción de sí mismos, a través de la Educación Física, si es la primera en discriminar negativamente los cuerpos, con etiquetamientos agresivos o desconsideración irrespetuosa de las expresiones naturales de púberes en crisis?

¿Puede ayudarnos a construir su individualidad, seguridad y autonomía personal, haciéndolos repetir ejercicios comunes y uniformes para todos?
¿Puede siquiera pensarse en que desenvuelvan su sentido de responsabilidad y compromiso, altamente requerido por los adultos, cuando jamás se les permite participar en la elección de contenidos y actividades, en la formulación del proyecto en que ellos deberían ser los protagonistas principales y deben obedecer sumisamente a consignas dirigidas y autoritarias que los involucran en acciones desprovistas de sentido profundo para ellos?

He aquí, sucintamente planteada, una concepción de corporeidad humana que, a nuestro entender, sienta las bases para hacer de la educación física -como proceso ontológico natural o como asignatura integrante del sistema escolar-, una posibilidad diferente de autoconocimiento y desenvolvimiento personal y social.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN FÍSICA, OBJETO Y FINALIDAD

- Educación Física, su objeto.
 - Concepto de Educación Física.
 - Educación Física y motricidad.
- Intencionalidad de la Educación Física.
 - Política educativa y definiciones curriculares institucionales.
 - Requerimientos sociales al sistema educativo.
 - Características de la comunidad educativa y su proyecto.

EDUCACIÓN FÍSICA, SU OBJETO.

La Educación Física aún se debate por alcanzar su identidad. Desde su consideración popular como un conjunto de ejercicios, juegos y prácticas deportivas, con tantas finalidades como actividades diversas la integran, hasta la pretensión de alcanzar rango de ciencia independiente, los posicionamientos para definirla y ubicarla en el contexto de la cultura y la ciencia, son vastos y distintos.

No es sencillo dar una respuesta directa y precisa sobre los alcances del concepto de educación física, habida cuenta de su carácter simultáneo de disciplina con intención de obtener cierto rango científico y de disciplina pedagógica orientada a proceder técnicamente en distintos ámbitos, especialmente el educativo.

Su problema fundamental reside en la indefinición epistemológica, aunque es posible afirmar que en la actualidad, con los aportes de la teoría crítica (Hoikheimer, 1973) que ha permitido referenciarla a su sentido y significación social, existe una mayor claridad sobre su finalidad y ubicación disciplinar.

Recorremos a varios discursos, originados en investigadores ocupados por la educación física en distintos países y distintas realidades sociales, para observar y com-

parar sus concepciones, con la intención de constituir un sustrato epistemológico que permita situarla.

"Para la educación física y su ámbito de cuestiones y problemas, la pedagogía presenta una especie de elemento unificador, que no sólo mantiene unidas las tendencias (científicas) centrifugas de esta especialidad, sino que además es base para su propia comprensión como ciencia y sus rendimientos científicos. El campo de trabajo e investigación que de ahí resulta puede articularse en unos cuantos puntos fundamentales, en los que los problemas de este campo se plantean de formas distintas.

Así, la educación física se centra en primer lugar —desde luego, con una idea de sistematización— en la cuestión de la realidad del hombre desde el punto de vista de su corporeidad; en este sentido se estudia la relación del hombre con el cuerpo y se discuten críticamente las teorías sobre el "problema alma-cuerpo" o también sobre "el carácter total" del hombre. Habrá que ocuparse también del juego como forma fundamental de la existencia, como "categoría vital primaria" (Huizinga), y de la teoría sobre el juego, de la música, de la estética y de la agonística, y habrá que sacar las consecuencias que de tales reflexiones se sigan para la educación. Estas se referirán a cuestiones como, por ejemplo, qué importancia tiene para la educación, para el desarrollo, para la experiencia de la vida y del mundo, en una palabra, para la "humanización" del hombre, lo agonístico, lo artístico, lo lúdico y lo corporal mismo en sus diferentes manifestaciones en lo sexual, en la enfermedad y la salud, en el movimiento y el porte. Tales cuestiones sólo pueden afrontarse en estrecha colaboración con las disciplinas antropológicas.

Con ello quedaría ya dado el primer paso para un autoexamen de la educación física en el que ella contemplara sus propias posibilidades educativas y los campos, ámbitos y presupuestos necesarios o ligados con aquellas."

Así se expresaba Ommo Gruppe¹¹, casi tres décadas atrás, cuando se refería a los "posibles puntos fundamentales de una teoría pedagógica de la educación física", evidenciando las dificultades de objeto y de campo que ésta manifiesta cuando pretende conformarse como disciplina científica y que aún persisten.

Si se analiza detenidamente lo expresado, debemos prestar especial atención al párrafo que señala: "...la cuestión de la realidad del hombre desde el punto de vista de su corporeidad; en este sentido se estudia la relación del hombre con el cuerpo y se discuten críticamente las teorías sobre el "problema alma-cuerpo" o también sobre "el carácter total" del hombre".

El autor brasileño Silvino Santin¹² señala:

"La educación física, en el pasado, siempre se limitó a ejecutar tareas determina-

11. Gruppe, Ommo, Teoría Pedagógica de la Educación Física, Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, 1976, Pág. 30.

12. VIDA NUEVA, Conferencia inaugural, 9.º Seminario Internacional de Educación Física, Villa Ute, Mir, Chile, Junio, 1962.

das e impuestas por el hombre racional. La educación mayúscula se concentraba en el desarrollo de la mente, en el perfeccionamiento del alma, en el equilibrio de la psiquis. Las instancias corporales constituían una educación minúscula, que, bien analizada, no puede ser vista como un acción de desarrollo de las capacidades corporales, sino una disciplina, un control, una represión del cuerpo.

Bajo la inspiración de las ciencias y de la técnica, la educación física se convirtió en una tecnología de transformación del cuerpo en máquina. El gran modelo inspirador de la intervención en el cuerpo humano, la medicina, más que la educación física, desarrolló sus actividades terapéuticas utilizando ese modelo. Hay, por ello, una diferencia entre una y otra. La acción médica, buscaba restaurar la máquina averiada; la educación física se dedicaba a fortalecer la máquina para que tuviese mejores performances productivas. No era propiamente, una dedicación para el desenvolvimiento del cuerpo-máquina o del Hombre-máquina, de De La Metrie, sino sus productos. De la misma manera que se instala un molino para producir harina, así se cuidaba el cuerpo para que colaborase en la producción de pensamientos.

Hoy, la educación física pretende construir su propio proyecto de desenvolvimiento humano, especialmente en el momento en que se valoriza la vida cotidiana, sus dimensiones corporales, sus manifestaciones sentimentales. Para invocar las figuras mitológicas, parece que Apolo, la divinidad del hombre racionalizado e intelectualizado y masculinizado, está siendo sustituido por Dionisio, la divinidad de las fuerzas de la naturaleza, del éxtasis, de lo orgiástico, de la liturgia femenina. El hombre de fin de siglo está descubriendo que nació para vivir, no para morir, como decían los existencialistas en primera mitad del siglo. No hay, con todo, un modelo universal de vivir. La existencia tiene sus características subjetivas, como dijo Edgar Morin; tiene sus aspectos regionales o tribales, como dice Maïffesoli.

Todo ser vivo está organizado para vivir. La vida es el supremo bien. La vida humana se concentra en la corporeidad. Pero una vez más, quiero insistir en la vida no reducida a una composición material. Los organismos vivos no humanos encuentran inscripto en su código genético la sabiduría necesaria para conducir y preservar su estado de vivientes. Tal sabiduría se manifiesta en los tropismos, para los vegetativos, y en los instintos, para los sensitivos.

El ser humano, además de toda sabiduría genética, puede programar su vida por la creación de nuevos conocimientos y de técnicas de intervención voluntaria sobre sí mismo. Es exactamente en este momento que la educación física puede trazar su acción específica.

Podría trazar una técnica para que el hombre accione, robotizado, automatizado. Podría fortalecer el cuerpo para que se inmole en los campos de batalla, en defensa de supuestos ideales de humanidad; o para agolarse en los estadios, en las piscinas de atletismo, en los estadios deportivos, en los rings, en los tatamis o en los gimnasios y piscinas. Podría continuar usando la vida, o podría enseñar.

La educación física es,
para mí, la acción
pedagógica que
desenvuelve al hombre
en su sabiduría de vivir,
un vivir con felicidad
y placer.

si es que se enseña, a vivir la vida. La educación física es, para mí, la acción pedagógica que desenvuelve al hombre en su sabiduría de vivir, un vivir con felicidad y placer. Parodiando al médico francés, Pierre-Marie Brunetti, yo diría que la buena educación física no es el dominio tecnológico de la corporeidad humana, sino la comprensión de su vivencia.

El pensamiento de Santini nos ubica en una dimensión hedonista, que más adelante relacionaremos con la mirada sustentada en esta obra sobre el deporte, donde la educación física se constituye y se legitima en su aporte a la construcción de un sentido trascendente para la vida humana, recuperando la capacidad de los sujetos para decidir por y para sí mismos sobre el destino de sus cuerpos.

Pierre Parlebas¹³, expresa su posición de este modo:

"(...) La Educación Física conoce actualmente profundas transformaciones, tanto en sus prácticas de campo como en sus concepciones teóricas. Asistimos a su verdadera mutación, en el sentido de un cambio de genes. Digámoslo claramente: la Educación Física está en crisis. (...) Esquemáticamente se constata que la crisis actual se acompaña de dos consecuencias muy marcadas:

- La división de técnicas, conocimientos y formaciones. Más que nunca la Educación Física está fragmentada en múltiples prácticas y sobre todo en una pléthora de concepciones yuxtapuestas en desorden.
- El avasallamiento de sus contenidos. Sin haber logrado afirmar su coherencia científica, la Educación Física queda sometida a los principios conductores de las ciencias biológicas y de las ciencias humanas. Así, todavía hoy, aparece ubicada bajo la hegemonía de disciplinas científicas exteriores que pretenden enmarcar su desarrollo.

¿Esas características de parcelación y avasallamiento representan el destino ineluctable de la Educación Física?

(...) La Educación Física posee una especificidad que la distingue fundamentalmente de otras disciplinas y que, de hecho, la hacen no reemplazable, es decir, puede ser irremplazable. Así pues, la pregunta crucial ha sido formulada:

¿Posee la Educación Física un objeto específico?

Estamos aquí en el corazón del debate. A nuestros ojos la Educación Física encierra efectivamente un objeto original que le permite afirmar su identidad: se trata del objeto "conducta motriz".

Desde esta óptica, la definición resulta simple: la Educación Física es una pedagogía de conductas motrices.

La noción de movimiento, quérase o no, reduce la actividad física a características de desplazamiento de la máquina biológica y sobrelleva de manera abusiva la des-

13. Parlebas, Pierre. Conferencia. XIII Congreso Panamericano de Educación Física, Colombia, Julio, 1991.

cripción teórica. Al vez por el contrario, el concepto de conducta motriz pone en el centro de la escena al individuo actuante y las modalidades motrices de expresión de su personalidad.

(...) El concepto de conducta motriz presenta el interés de tomar en cuenta simultáneamente las dos vertientes de la actividad física: por una parte, los datos observables y objetivos de comportamientos, motores (desplazamientos en el espacio y en el tiempo, gestos aparentes, contactos y relaciones con los demás...); por otra, los rasgos subjetivos de la persona en acción (sus percepciones y sus motivaciones, sus tomas de información y de decisión, su afectividad y sus fenómenos inconscientes).

Desde esta perspectiva, cada una de las ciencias biológicas y de las ciencias humanas resultan afectadas y muestran, en su propio sector, cuán intensamente la motricidad puede excitar algunos aspectos del sujeto. Es pues, a la persona actuante en su totalidad y en su unidad, tanto en sus manifestaciones concretas como en sus proyectos, sus deseos y sus emociones, que la noción de conducta motriz permite aprender.

Esta nueva concepción no es una simple coquetaría de léxico. Ella compromete un nuevo estatuto del alumno y una verdadera transformación de la educación física.

Resumamos sus grandes características:

1. La elección del objeto "conducta motriz" define una pertinencia nueva no superponible a la de otras disciplinas. (...)
2. El concepto de conducta motriz representa el denominador común de todas las actividades físicas y deportivas. (...)
3. La problemática fundada sobre la noción de conducta motriz, permite introducir al mismo nivel las actividades físicas y deportivas en el campo científico.

(...) La Educación Física es una pedagogía, es decir una disciplina de intervención que busca una influencia de tipo normativo sobre sus practicantes. En calidad de tal, evidentemente no es una ciencia ítal como la medicina, que tampoco es una ciencia. Sin embargo, no puede sino sacar beneficio al apoyarse en trabajos científicos y en participar en investigaciones experimentales. La eficacia de la Educación Física dependerá en parte de la validez científica de sus gestiones (lo mismo que el médico es generalmente más eficaz que el curandero...).

Finalmente, citaremos a Ángela Aniseislein¹⁴, precursora de la investigación crítica en el campo de la Educación Física argentina:

(...) Frente a los niveles actuales de desempleo, la situación de mayor enajenación parece provenir, más específicamente, de la posición marginal en la cual quedan millones de desocupados que quedan de las condiciones del otrora criticado trabajo fabril. Situación esta que, a la vez, exacerba la percepción de que a mayores competencias mejor posicionamiento en la paja por el empleo. Sin embargo, tener en consideración

14. Aniseislein, Ángela. La Educación Física en el nuevo contexto educativo. En busca del estudiante perdido. Revista Nuevas Tendencias Educativas, N° 67 Bs. As. 1996.

los aportes de las teorías críticas nos da elementos para esclarecer qué es lo que enseñamos en las clases cuando damos clase de Educación Física en la escuela. En tanto las prácticas en los patios sólo apuntan al ordenamiento de los cuerpos y a la prescripción técnica sobre las acciones de los alumnos, y en tanto la imagen del cuerpo como construcción social quede sólo en manos de los estereotipos de belleza y moda que proponen los medios, no habremos hecho nada más que aquello que denunciaban los crítico-reproductivistas.

Coloquemos ahora dentro de la lógica de la sociedad democrática. Según algunos autores (Ibratlayev, c. 1993; Filmus, D. 1993) la complejidad e incertidumbre como rasgos de la sociedad actual exigen de los ciudadanos competencias que los habiliten para pensar estratégicamente, tomar decisiones, cooperar con otros, etc., tanto para la participación activa en la vida política como para la articulación efectiva de sus demandas personales y sectoriales. En términos de Filmus, serían también "imprescindibles para potenciar las posibilidades de participación social y laboral de aquellos que quedan marginados del acceso a los puestos de trabajo generados por las transformaciones científico-tecnológicas. Dentro de este ámbito, ¿cuál es la especificidad del aporte de la educación física escolar?

Desde una pedagogía crítica, que entiende a la educación sólo en su relación con la sociedad en que esta inserta, responder a tales preguntas implica considerar a la Educación Física en tanto recorte cultural particular. (en este caso, de actividades físicas sistemáticas no laborales), para incluir en el currículum escolar. Tal puesta en relación no puede dejar de lado, además de las lógicas de las esferas política y económica, el lugar del cuerpo y la actividad físico-deportiva en la cultura, ni el lugar de los medios masivos en la recodificación del deporte y las demás actividades físicas en sus diversas expresiones: espectáculo, aventura, recreativo o salud. Es desde esta amplitud de espectro que los contenidos seleccionados han de ser pertinentes en tanto socialmente validados y personalmente significativos para los sujetos.

Desde esta misma perspectiva pedagógica interpretemos las prácticas.

Analicemos las estrategias de inclusión del deporte en la escuela; juzguemos a la gimnasia, revisemos si los juegos constituyen contenidos para la enseñanza o sólo son premios al buen comportamiento o a la perseverancia de los alumnos. Pensemos en nuestros alumnos y alumnas una vez finalizada su escolaridad, ¿qué les ha dejado o les dejará la Educación Física en tanto asignatura escolar?

CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

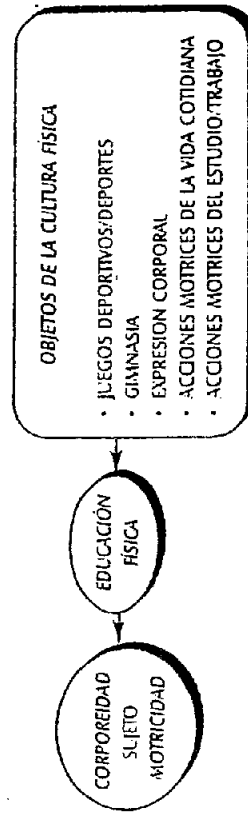
La educación física "1" es un proceso educativo, tanto formal como informal al cual todo ser humano está sujeto por el simple motivo de su existencia corporal. Para existir y desenvolverse en su universo, el hombre necesita educarse físicamente.

(1) Se adopta el término convencional de educación física, pues el segundo término referido al de "físic" (cuerpo), que en el caso del ser humano refiere a su sí mismo, a su ser corporal.

Esta necesidad ha llevado a diversos intentos de justificar a la Educación Física, en tanto área del conocimiento humano, como ciencia: la resultante no ha sido la deseada, ya que no ha alcanzado, hasta el momento, el mismo rango de consideración científica que las ciencias reconocidas. En nuestro criterio, esto se debe a que la concepción de cuerpo cambia permanentemente, observándose como dato de gran importancia, la ruptura del modelo biológico, que deja a la Educación Física ante sujetos únicos, diferentes unos de otros, reales, imposibles de encuadrar en un concepto de hombre: abstracto y genérico, estudiado a partir de una estructura científica racional y previa; esta aparente desventaja puede ser aprovechada para generar un status científico diferente, acorde con su finalidad y la tendencia a desestructurar el racionalismo cartesiano y el empirismo que aún marcan su accionar.

En definitiva, desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificador, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustantivos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en el desarrollo de competencias corporales y motrices significativas.

El siguiente cuadro puede graficar y sintetizar la función de la educación física respecto a la cultura física, entendida esta, objetiva y subjetivamente, como la integración dinámica y cambiante, de los saberes y conocimientos producidos por el hombre alrededor de su ser corporal.



Las diferentes manifestaciones de la corporeidad humana, expresadas a través de

su motricidad peculiar y específica, han tomado, a través del proceso civilizatorio (Elias, N., 1995) de los seres humanos y de la interacción constante con el entorno, sus características actuales, permitiendo su agrupación como objetos culturales.

Sobre la base de criterios complejos de clasificación, las acciones motoras emergentes de la conducta humana pueden ser agrupadas como: expresión corporal (danza, mímica, gestualidad actoral y cotidiana, actitudes corporales representativas del ser y el estar en el mundo), gimnasia, juegos deportivos y/o deportes, acciones y posturas relacionadas con el estudio y trabajo, acciones y actitudes corporales de la vida cotidiana, todas ellas referenciadas a los distintos entornos en que el hombre vive -artificiales y/o naturales-. Debemos aclarar, sin embargo, que esta clasificación responde a un modelo ortodoxo, que lleva en sí mismo la intención de su fijación y reproducción; lo utilizamos solo para disponer de un punto de referencia que nos permita definir el contenido de la educación física.

Se desprenden de lo anterior, tres preguntas que la educación física debe responderse a sí misma:

- ❖ ¿Su función es preparar a los sujetos para su mejor actuación en el mundo del trabajo y la producción, disciplinándolos, normalizándolos, a través de la enseñanza técnico-motriz específica?
- ❖ ¿Se debe a los sujetos para permitirles ocuparse de su propia corporeidad, en libertad y lúdicamente?
- ❖ ¿Es posible armonizar estas dos posiciones, aparentemente opuestas?

EDUCACIÓN FÍSICA Y MOTRICIDAD

No es común analizar el desarrollo de la capacidad motriz desde las relaciones de poder pero, en la infancia y en la adolescencia, es un aspecto esencial para el desarrollo del concepto de sí y la conformación de la subjetividad.

La habilidad motriz y el poderío físico representan sustanciales valores en la cultura infantil. Los desafíos y luchas corporales son cotidianos y pueden observarse en los recreos escolares, más allá de las limitaciones al accionar motriz que, por lo general, se imponen en estos, como forma de demostración de poder, de coqueo de fuerzas o de habilidades.

La formación de competencias motrices amplias y consustanciales con la idiosincrasia de estas edades, históricamente consideradas, proyectadas hacia la respuesta óptima a los requerimientos individuales y sociales que se le plantearán a lo largo de toda su vida, debe ser el propósito fundamental de la Educación Física.

Esta es la razón por la que entendemos a esta asignatura escolar, como una pedagogía de la motricidad.

Si bien esta propuesta no es novedosa, el problema reside en el concepto de motricidad que se ha utilizado para determinar objetivos, contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje. Cuando en el imaginario de los profesores de educación física, la motricidad está referida permanentemente a la motricidad deportiva institucionaliza-

da, recortando a un sólo aspecto, la formación motriz y la disponibilidad corporal, se limita seriamente la propuesta educativa. La motricidad, como expresión de la corporeidad, es olvidada y desconsiderada para convertirse en un objeto de tratamiento disciplinador y normalizador, exclusivamente, donde el poder omnipotente es el del modelo social y el de las estructuras de gobierno de deporte institucionalizado, que quieren hacer de la escuela "un semillero de deportistas", sin respetar su papel de mediadora en el desarrollo de los sujetos, sin distinción de los mayores o menores talentos para jugar un deporte, y responsable de enseñarles a vivir en y a partir de su cuerpo y su motricidad.

Pocos dudan en incluir la motricidad deportiva en este desarrollo de competencias motrices, pero si sostenemos que no debe referirse al concepto convencional, lineal y estereotipado de deporte, sino a una motricidad construida desde la ludicidad en sus múltiples formas, lo que nos referiremos más adelante. (Ver Capítulo IV).

Intencionalidad de la Educación Física

Definida la Educación Física como proceso pedagógico que se ocupa de la corporeidad y motricidad humanas en su contexto social y cultural, se presenta en este punto el tema crucial:

¿Con qué finalidad y de qué forma atenderá su problema pedagógico?

A nuestro entender, y de acuerdo a los desarrollos hasta aquí realizados, aparecen claramente expuestas dos orientaciones, con sus consecuentes paradigmas, a las cuales se puede referir la Educación Física:

- ❖ Partir de los sujetos, a los que se debe ayudar desde su nacimiento a desarrollar en plenitud su potencial de aprendizaje, abierto al descubrimiento de sí mismos con referencia a los demás y su entorno.
- ❖ Partir de los constructos culturales, producidos alrededor de la motricidad humana.

e imponerlos a los sujetos, a través de su transposición didáctica, con el fin de normalizarlos e integrarlos a un orden social establecido.

Sobre esta segunda opción se sustenta desde hace siglos la educación física sistemática, y persiste claramente instalada en la escuela, el club deportivo y en toda institución que se ocupe de la actividad física en alguna de sus formas.

Una educación física basada en la primera opción, se observa raramente planteada con total claridad y firmeza, en procesos educativos prolongados. En la educación inicial, donde el niño se resiste a la imposición de tareas por su propia naturaleza y desarrollo evolutivo, es el único nivel donde puede observarse una tendencia a partir de las necesidades y posibilidades del sujeto, aunque la presencia de la formación de los docentes producida a partir de los mandatos de la educación física convencional, hace que en la práctica docente, éstos aparezcan con sus contenidos y estrategias disciplinadores, limitando las posibilidades de aprendizaje significativo para todos los alumnos.

Esto se agrava con el transcurso de los niveles, ciclos y años, apareciendo los ejercicios uniformadores, las prácticas sujetas a normativas científicas estandarizadas, los juegos impuestos con sus reglas y técnicas pautadas de antemano, en el marco de una didáctica que no se anima a tomar el conocimiento disponible y ponerlo al servicio del alumno, en lugar de obligarlo a que lo reproduzca acriticamente.

Política educativa y definiciones curriculares institucionales

Los gobiernos realmente democráticos se caracterizan por una gran libertad de enseñanza y de aprendizaje, lo cual genera una actividad de investigación intensa en el plano de la pedagogía y la didáctica, buscando dar las mejores respuestas posibles, a través de la institución escolar, a las expectativas y necesidades de los sujetos y las comunidades. Esta libertad se manifiesta, por lo general, en una diversidad de propuestas curriculares, al considerarse la tendencia a su regionalización y contextualización, sobre la base común de generar igualdad de oportunidades de educación y un logro básico de saberes a todos los habitantes del país.

En cambio, en los estados con regímenes totalitarios deteniendo el poder político, la inmovilidad en la vida privada de los ciudadanos no sólo pasa por la restricción de los derechos y libertades, sino también por una educación dirigida, guiada y organizada en función de modelos necesarios para mantener el control social. Los contenidos y sus expectativas de logro se predeterminan rigurosamente, al igual que los métodos y procedimientos de enseñanza, dando lugar a una pedagogía rígida, claramente objetivista y con un también claro currículum nulo, que elimina la posibilidad del encuentro con contenidos que no interesan o se pueden convertir en medios de resistencia al sistema.

La calificación de los alumnos pasa fundamentalmente por el ajuste a éste y sus planes, esperando que reproduzcan fielmente el perfil buscado.

Sin embargo, es común observar en sistemas pretendidamente democráticos, el mantenimiento de una pedagogía centrada en la autoridad y el control. El temor al cambio, la falta de convencimiento de generaciones de docentes formadas en los viejos paradigmas para instrumentar un cambio pedagógico en el cual no creen o desconfían, unido a los problemas sociales que niños y jóvenes traen a la escuela en forma de dificultades de relación y adaptación escolar, se convierten en factores que acentúan el rigor disciplinario por sobre la enseñanza y el aprendizaje significativos que podrían modificar aquellos estados no deseados. He escuchado decir a un alumno del curso de profesorado en educación física, de regreso de una práctica de residencia en un jardín de infantes, que la directora señaló con claridad a todos los docentes: "Aquí el orden es más importante que la actividad", obligándolos a ejercer severo control para que los pequeños "trabajen disciplinadamente, sin gritos ni alteraciones".

Otra estrategia, más sutil pero altamente destructora, que busca el deterioro permanente del sistema educativo, es presentar una aparente apertura pedagógica, con basamentos teóricos de avanzada y propósitos que determinan un perfil ideal de hombre crítico, autónomo, libre pensador, pero necesitada de una implementación didáctica adecuada, a cargo de personal docente especializado y consustanciado con su labor pero que no recibe capacitación permanente para modificar sus concepciones pedagógicas y sus consecuentes prácticas docentes, en escuelas que cuentan cuantitativa y cualitativamente con instalaciones y elementos adecuados para ser alcanzada. En los países donde su dirigencia no valora la educación y no le asigna suficientes recursos, estas propuestas naufragan en el marco de las carencias estructurales, alcanzándose solamente una pseudo libertad e independencia en gran cantidad de alumnos, ya que sus posibilidades de acceso a la educación señalada, quedan prácticamente anuladas por falta de condiciones culturales, sociales y económicas -globales y del sistema educativo-.

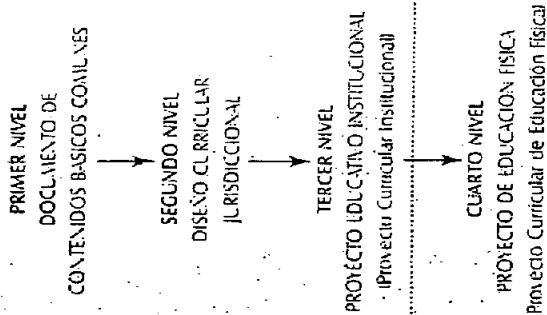
Es dable observar, también, que si existe real intención de mejorar la calidad de la educación y la sociedad observa señales claras de esfuerzo para lograr este cometido, pueden obtenerse significativos avances, aun en condiciones precarias. Las comunidades educativas se fortalecen en su motivación para integrarse y desarrollar proyectos particulares, optimizando los recursos y buscando apoyar a la institución escolar.

En nuestro país, se han definido tres niveles de concreción curricular en la última "Transformación Educativa", a los cuales, en el caso particular que nos ocupa, agregáremos el correspondiente a la educación física (ver cuadro en la página siguiente).

Cada nivel de concreción curricular dependerá, a su vez, de determinaciones políticas que reflejen la filosofía que sustenta la institución responsable de su diseño, desarrollo y aplicación, las necesidades y expectativas consideradas y la realidad en la cual se pretende instrumentarlos. Se puede observar, por ejemplo, que los diseños curriculares jurisdiccionales presentan notables diferencias entre sí, en su fundamentación, lineamientos, selección de contenidos, estrategias didácticas a utilizar, etc., aun respetando los Contenidos Básicos Comunes¹⁵.

15. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina, 1996.

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR



En cuanto a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y sus correspondientes Proyectos Curriculares Institucionales (PCI), la variedad de propuestas es, seguramente, mucho mayor, ya que cada comunidad educativa los elabora con gran acento en el contexto determinado por el medio en que la escuela está inserto, las características del alumnado y sus familias, la "cultura e historia escolar" del establecimiento, el perfil y conocimientos de sus docentes, etc.

Por último, el Proyecto de Educación Física, se desprenderá del PEI y del PCI y contemplará, además, la especificidad disciplinar, el paradigma en el que los docentes sustentan su propuesta y las actividades o tareas didácticas que se ofrecerán.

De estas consideraciones se infiere, finalmente, que los docentes deben capacitarse para reconocer las características y orientaciones del establecimiento donde, en definitiva, deberán desarrollar su tarea, adecuando y flexibilizando sus conocimientos disciplinares en función de dar respuesta acabada desde su área, a los requerimientos del Proyecto Educativo Institucional, en la medida que éste proponga un cambio supervisor; de otro modo, el docente debería trabajar activamente para modificar los modelos pedagógicos que atentan contra la educación centrada en el alumno. Esto significa, además, la necesidad de afrontar el desarrollo de clases y actividades con distintas estrategias didácticas y orientarlas hacia la búsqueda de logros en tal sentido.

Cuando ello se concreta, se producen cambios pedagógicos significativos con efectos directos sobre los alumnos y pueden generarse movimientos de retorno hacia los instrumentos anteriores, con posibilidad de producir mejoras o introducir modificaciones.

nes en las propuestas curriculares generales, a la luz de su confrontación con la experiencia validada en la acción pedagógica.

Es, justamente, una pedagogía que para de contenidos legítimos para el desarrollo de los alumnos, la única alternativa de buscar cierto equilibrio e igualdad de oportunidades.

En el área de la educación física escolar, la propuesta de objetivos como "educar el movimiento", "formar físicamente", sólo llevaron a una implementación de corrientes de la más diversa índole, dejando al libre albedrío de los docentes y su formación personal, el dictado de clases en que podía observarse una gran heterogeneidad de contenidos y actividades, sin sustenidos claros en cuanto a su significación social y a su inclusión curricular, pero convergentes la mayoría de ellos, en la reproducción acrítica de ejercicios funcionales y juegos deportivos formales.

En la actualidad, se cuenta con los instrumentos que permiten modificar la educación, expuestos en documentos oficiales. Las intenciones de cambio en la educación están expuestas públicamente y desde la teoría ofrecen el sustenido necesario para producir cambios significativos -otro tema es si existe real interés en que se produzcan y se generen las condiciones para ello-; el difícil tránsito que nos compete es modificar las actitudes pedagógicas y decidimos a producir un cambio profundo hacia el interior de las prácticas docentes; en el interior de cada clase, de cada comunicación con el alumno, está la posibilidad de cambio, cualquiera sean las condiciones del contexto.

Requerimientos de la sociedad al sistema educativo

Ligado a lo anterior, se observa la presión ejercida por la sociedad sobre el sistema educativo.

En los años 60, por ejemplo, se produjeron en Europa y más precisamente en Francia, los denominados movimientos contraculturales, que propendían al abandono liso y llano de toda forma de culturalización y transmisión del conocimiento formal, para preocuparse del individuo a partir de su entidad y potencialidad, sin sujeción a pautas externas a él.

Por supuesto, existían y existen fundamentos que se postulan como válidos para el desarrollo de una pedagogía constructivista, pero el error fundamental de aquellos planteos fue la indeterminación o abandono de los contenidos alrededor de los cuales hacer crecer a los sujetos.

Si bien el aprendizaje de los procesos para alcanzar el conocimiento, desarrollar habilidades y actitudes, es el propósito fundamental de las transformaciones educativas que se desenvuelven actualmente, los procesos sin contenidos que los justifiquen acababan por limitarse a un nivel elemental, a partir del cual no es factible seguir operando en planos de mayor complejidad.

Un niño puede construir la noción de número o descubrir sus postulados de salir, pero iniciando la adolescencia, estas nociones y capacidades, si no son parte de un proceso estructurado y articulado en líneas de desarrollo que le permitan conocer los

procedimientos de las ciencias y las artes, los deportes, las profesiones y oficios, con exigencia de investigación y estudio o prácticas específicas alrededor de saberes claramente especificados y transformados en contenidos educativos, tienen poca validez y su posibilidad de transposición queda limitada a situaciones de la vida inmediata o de campos básicos del quehacer humano. Los movimientos contraculturales atacan el conservadurismo y la inmovilidad de saberes y estructuras, que lo señalado anteriormente puede suscitar; el problema pedagógico no consiste, sin embargo, en ignorarlos generando el vacío de contenidos, sino en formar a los alumnos como seres estudiosos y permanentemente críticos de la enseñanza que tienda a la reproducción ingenua y sin compromiso ético con la vida real.

Las situaciones en que deberán desenvolverse los actuales alumnos latinoamericanos en este nuevo siglo, cuando deban insertarse en el campo laboral, pueden resumirse en los siguientes puntos:

- ❖ El trabajo estructurado en grandes unidades de producción será cada vez menos frecuente.
- ❖ Se continuará desarrollando el "cuenta propismo" y las pequeñas y medianas unidades de trabajo.
- ❖ Como resultado de lo indicado en los puntos anteriores, así como por la rápida obsolescencia de las tecnologías, será más frecuente que en el pasado, cambiar de ocupación, con lo que aumentarían los requerimientos de reciclaje.
- ❖ El desempleo, asociado a las nuevas formas laborales y al modelo socioeconómico global, generará un tiempo ocioso, angustiante y depresor, para un porcentaje importante de la población.
- ❖ Aumentará el índice de delictividad y la violencia en las relaciones sociales, como consecuencia de lo anterior.
- ❖ Se fortalecerán las actuales condiciones, limitadas de participación social y se crearán otras, tanto a nivel político nacional, como gremial, cultural, comunitario, etc.

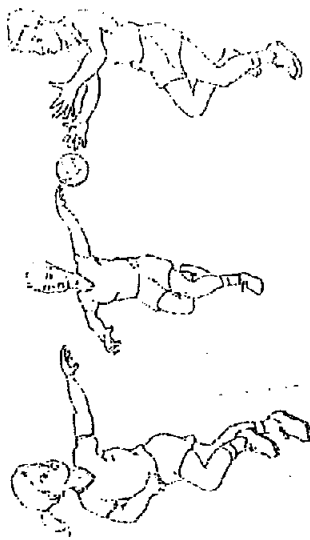
Este delineamiento, produce necesidades específicas de capacitación. Seguramente requerirá ciertos saberes, que deberían constituir exigencias para el sistema educativo, que deberá replantear seriamente su función social y el contenido que presentará a los educandos. Entre sus objetivos, deberá figurar la capacitación para organizar, el acceso a los saberes necesarios para operar con nuevas tecnologías de comunicación y de trabajo, la capacidad para la adquisición autónoma de conocimientos, análisis crítico y elección de opciones, el uso recreativo del tiempo ocioso o libre de ocupaciones, con necesidad de convertirlo en tiempo para el propio y libre desarrollo personal.

La era del industrialismo y la capacitación para constituir la mano de obra de la producción, está dando paso a la era de los servicios y la informática, con una tendencia al cambio de empleo y a la inestabilidad de los puestos.

Prepara la escuela a sus alumnos para disponer de una personalidad abierta y flexible, ser capaces de enfrentar esta dinámica laboral, ser gestores de microempresariales, trabajar en equipo con cambio de roles y responsabilidad?

La Educación Física puede dar interesantes respuestas a estos desafíos educativos, siempre y cuando revise sus principios, sus finalidades y sus estrategias didácticas.

A modo de simple ejemplo, el deporte por equipos puede dar respuesta a lo anterior, pero, si se enseña a través de la adaptación de los jugadores a las técnicas presionables, a la inclusión en sistemas lúdicos con determinación de roles y funciones por parte del docente o entrenador, y la colaboración entre los jugadores se resume en repetir coordinaciones de acciones dibujadas en una pizarra, poco y nada se estará haciendo en ese sentido; si, en cambio, se parte de generar actividades que promuevan el pensar y resolver juntos, permitir la prueba y el error para resolver una acción motriz sin estar pendiente de la reprobación, establecer acuerdos y reglas desde la comprensión de la lógica del juego y su necesidad de ordenamiento para poder jugarlo y disfrutarlo, la perspectiva de una educación del sentido y finalidad de constituir un equipo, cambia sustancialmente; de este modo, incluso, se generará un mayor interés por mejorar las técnicas de ejecución y la búsqueda de mayor calidad en el juego. Y el patio, la cantidad de alumnos y pelotas disponibles seguirán siendo los mismos, pero no lo que se haga en y con ellos.



Por supuesto que una de las grandes dificultades es que la sociedad presiona a la escuela para que la reproduzca. ¡Cuántos padres se acercan al profesor de educación física del Jardín de Infantes para pedirle que organice la escuela de fútbol, porque su hijo y algunos más tienen condiciones y quieren comenzar rápido el proceso de convertirlos en futbolistas, impulsados por el fuerte anhelo de que lleguen a insertarse en el profesionalismo! Y a veces se los escuela, creándose la escuela para que unos pocos talentosos dispongan del tiempo y el espacio para repetir miles de veces un pase o un tiro al arco y haciendo que muchos pierdan la posibilidad de un tiempo de exploración para disponer de sí mismos y, tal vez utilizando el fútbol y otros juegos deportivos, llegar a desarrollar su equilibrio, su sentido de grupo, su capacidad de desplazamiento veloz y hábil, su valoración del otro, en síntesis, una competencia motriz amplia, abierta y reflexiva, que le permita

Una de las grandes dificultades es que la sociedad presiona a la escuela para que la reproduzca.

integrarse al mundo y no solamente a una parcela codificada, rígida y exigente del mismo.

Desde otro ángulo, que consideramos clave, la educación física debe educar para utilizar parte del tiempo libre en actividades deportivas lúdicas, realmente recreativas, enseñar los procedimientos para mantener la salud y la actitud de disfrute del propio cuerpo, como una forma de resistencia a la presión de un sistema alienante y ordenador de las vidas.

Características de la comunidad educativa y su proyecto.

La educación física aún presenta un carácter corporativo, aislada o distanciada de los proyectos educativos globales. La especificidad de sus contenidos y su tradicional modelo biológico-mecanicista y deportivo, la alejó de los problemas transdisciplinarios de las comunidades educativas para concentrarse en la enseñanza de sus ejercicios gimnásticos y las técnicas de los deportes, la toma de pruebas de control de la funcionalidad orgánica y la participación en algún torneo intercolegial.

Hoy, los Proyectos Educativos Institucionales, basados en el diagnóstico de las necesidades de educación que emergen de la comunidad de referencia, deben constituirse, en el punto de partida del Proyecto de Educación física.

De esta manera, tendrá un sentido diferente la selección de contenidos, pues no sólo expresarán los conocimientos deseables a alcanzar desde una visión disciplinar, sino que también reflejarán los saberes previos detectados, el nivel educativo general, las condiciones sociales y económicas de las familias, las competencias específicas que los alumnos de esa población necesitan desarrollar respecto a su corporeidad y su multifuncionalidad, consideradas a partir del contexto en que viven.

La comunidad educativa con sus características peculiares surge, entonces, como una referencia básica y de consideración imprescindible. Al decir comunidad, no estamos hablando solamente de personas físicas sino, también, del entramado comunicacional, de valores y actitudes, operaciones y actividades que integra a diversos actores sociales en la resolución de objetivos y problemas que dan sentido a esa interacción.

La escuela, llene por función desarrollar procesos intencionales de enseñanza y de aprendizaje, convocando a diversos actores sociales para configurar la llamada comunidad educativa. Se reconocen entre estos a los alumnos, sus padres, el personal docente, los auxiliares, etcétera.

El entorno social de la escuela influye notablemente en la caracterización de la comunidad escolar, provocando distintos tipos de reacción en ella. Si la institución educativa es permeable a las influencias del medio, su Proyecto Educativo Institucional reflejará esta apertura estableciendo vínculos con otras instituciones para interactuar con ellas, gestando una comunidad educativa mucho más amplia, flexible y dinámica. En cambio, si las autoridades escolares y el cuerpo docente se centran sobre un Proyecto Educativo de muros, la comunidad educativa se reduce y algunos de sus integrantes

de sus naturales, como los padres, por ejemplo, pierden relevancia y presencia efectiva; sólo concurrirán a la escuela como espectadores a muestras de trabajos escolares o a reuniones donde se les informe sobre el desempeño académico de sus hijos.

La dimensión real de la comunidad educativa, señala la orientación del proyecto pedagógico y su alcance. El problema para la escuela reside en cómo transformar los requerimientos sociales en contenidos educativos; para ello debe:

- ❖ Identificar los problemas y necesidades del contexto social general y el inmediato.
- ❖ Reconocer las condiciones que los determinan.
- ❖ Ubicar a los sectores y actores sociales involucrados, sus relaciones e intereses.
- ❖ Evaluar los recursos disponibles, existentes y potenciales, que permitan acceder a los requerimientos sociales.
- ❖ Releva el conocimiento y capacitación del cuerpo docente y directivo para definir el alcance de sus posibilidades de dar respuesta a las expectativas comunitarias.
- ❖ Definir o reconocer el paradigma educativo en que basará su proyecto.

En este punto, la escuela estará en condiciones de elaborar su Proyecto Educativo, respetando los niveles posibles de desarrollo, acotando las exigencias de la comunidad a la posibilidades de respuesta real y efectiva de la organización escolar.

En lo que compete al área de la Educación Física, los requerimientos de la comunidad educativa pueden ir desde el dictado exclusivo de las horas de clase determinadas curricularmente, hasta la organización de talleres o escuelas deportivas, clases de gimnasia abiertas a las madres mientras esperan la salida de sus hijos de la escuela, clubes deportivos paralelos, etc.

La única forma de poder resolver un proyecto coherente y sólido, es cumplir con las etapas de diagnóstico institucional y de la comunidad señalados, definir una política educativa del establecimiento a partir de los resultados obtenidos, fijando objetivos y metas claras. Las instituciones que logran hacerlo, trabajan con mayor seguridad, pierden menos energía en esfuerzos aislados y descontextuados, disminuyen la improvisación y utilizan los recursos disponibles con mayor economía y eficacia.

CAPITULO III
**PROPÓSITOS, OBJETIVOS
 Y EXPECTATIVAS DE LOGRO**

- Propósitos de la Educación Física.
- Objetivos, su relación con los propósitos.
 - Objetivos y contenidos. relación dialógica.
- Expectativas de logro.

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Una vez establecido el sustento epistemológico de la educación física y determinado un paradigma consecuente con el, es necesario internarse en el terreno de la Didáctica Especial para lograr que sus postulados puedan ser desarrollados en la institución escolar. La primera labor, en esta dirección, es determinar los propósitos que sintetizan la intencionalidad y orientación de la Educación Física, como área de la cultura.

A partir de su exposición, será necesario redactar, posteriormente, los que configurarán el sentido de los diseños y proyectos curriculares dentro del sistema educativo, de modo que los distintos integrantes de la comunidad educativa puedan interiorizarse de las intenciones del área.

Los propósitos explicitan la intención político-educativa en términos amplios y conductores de la filosofía sustentadora del proyecto.

El concepto deriva del latín: *propositum* \ significa: "ánimo, intención, designio".¹⁶ Arnold¹⁷, dice de ellos: "Los propósitos están determinados por lo que se valora y el orden de prioridad asignado a las evaluaciones. Puede decirse que los valores proporcionan autorización y contenido a los propósitos. Dispensan el punto de referencia

16. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo VIII. Ed. Sopena. Barcelona. 1970. Pág. 7018.
 17. Arnold, P. J. Educación física, movimiento y currículum. Cap. Educación: valores, propósitos y objetivos. Ediciones Morata S.A. Madrid. 1991. Pág. 23-24.

para formular juicios respecto a cuánto se ha logrado. A menudo, los propósitos educativos son mencionados de dos modos principales:

- ❖ Frecuentemente se los cita en relación con los fines que se consideran deseables. Se les cita también a menudo en relación con contextos (por ejemplo, el aula o el gimnasio) en donde se estima importante lograr que las personas (profesores, alumnos) especifiquen con mayor claridad lo que tratan de hacer.

Generalmente, los propósitos son útiles en cuanto que proporcionan direcciones en términos de concentración y de esfuerzo hacia unos objetivos que no resultan demasiado palpables o que no están muy próximos.

De acuerdo con nuestra posición ante la educación física, podrían proponerse, en primera instancia y en términos amplios y genéricos los siguientes propósitos, pensando en las dificultades y necesidades de consideración por la que actualmente transita. Recordemos una intencionalidad primaria, concluida en el primer capítulo: **generar las condiciones que posibiliten la introspección del hombre sobre su ser corporal y promover su relación dialéctica con las actividades físicas y deportivas para permitirle develar los determinantes culturales que subyacen en ellas y hacerlas propias, si lo desea.**

De este enunciado, pueden desprenderse, para abrir los sentidos y las líneas posteriores de acción, los siguientes propósitos:

- ❖ Ayudar a los sujetos, desde su nacimiento, a constituir su entidad corporal.
- ❖ Establecer las condiciones para que los sujetos desarrollen en plenitud su potencial de aprendizaje motor, abierto al descubrimiento de sí mismos en referencia a los demás y a su entorno.
- ❖ Posibilitar la adquisición de competencias para:
 - ✓ construir la propia corporeidad y la propia motricidad, en tanto dimensiones fundamentales de la identidad personal.
 - ✓ realizar, en forma habitual, actividades físicas con sentido de preservación y/o mejora del equilibrio personal y el estado de salud.
 - ✓ practicar juegos deportivos con finalidad participativa y recreativa.
 - ✓ resolver en forma económica y eficaz situaciones-problema que se presentan en la vida cotidiana e involucran la utilización de habilidades motrices.
- ❖ Propender a la participación de los sujetos en diversas actividades físicas y deportivas, sin discriminación por diferencias de capacidad, dificultad psicomotriz u otras razones.
- ❖ Posibilitar un aprendizaje reflexivo sobre la actividad física sistemática.
- ❖ Favorecer el aprendizaje de actitudes éticas y valores propios de la actividad física y el deporte.

De estos propósitos, originados en una Educación física concebida como área de la cultura centrada en mejorar la calidad de vida de los sujetos, a partir de sus necesi-

dades, se especificarán, en cada nivel educativo, los propósitos correspondientes. A modo de ejemplo, citaremos los propuestos en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires B, para la Educación General Básica.

PROPOSITOS ESPECIFICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y GENERAL BÁSICA

- ❖ Que los alumnos logren identificarse con su propio cuerpo: dúctil y hábil que le permita una libre expresión a partir de la autovaloración.
- ❖ Que los alumnos logren la disponibilidad corporal, a través de la estructuración de su esquema corporal que permita a cada ciudadano, desde la perspectiva de su motricidad, la natural aspiración de la mejor calidad de vida.
- ❖ Que cada ser humano, a través del gesto corporal, pueda comunicarse naturalmente con sus semejantes.
- ❖ Que la adquisición de las competencias motrices permita la resolución de problemáticas del área motriz.
- ❖ Que el afianzamiento de hábitos, que hacen a la práctica de actividad física de manera sistemática, contribuya a la vida sana y a un uso creativo del tiempo libre.

PROPOSITOS DE RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

- ❖ Que la acción conjunta de los actores de la educación, contribuya a la construcción del imprescindible contexto, en el cual es posible el logro de los aprendizajes significativos que debe realizar cada alumno.
- ❖ Que en el desarrollo del proyecto institucional, sea prioridad la coherencia entre sí, de los distintos procesos de aprendizaje que realiza el alumno.
- ❖ Que la aplicación de los procedimientos didácticos, que se implementen en la institución, resulten compatibles con la consolidación de la necesaria escala de actitudes, que hace a una mejor convivencia humana.
- ❖ Que la adecuada interdisciplinariedad, permita la adquisición de conocimientos y habilidades en cuanto a:
 - ✓ El cuidado del cuerpo.
 - ✓ La armonía del quehacer humano, con la necesidad de preservar el medio ambiente natural.
 - ✓ La aplicación del conocimiento científico.
 - ✓ La práctica de valores que hacen a la convivencia humana.
 - ✓ La espontaneidad en la expresión y en las manifestaciones creativas.
 - ✓ Los roles sociales de la sexualidad humana.

Puede observarse que cada expresión de intencionalidad incluida en un propósito, es amplia y difícil de visualizar en el terreno de la realidad o aplicación directa, en especial si se pretende objetivar las conductas de los alumnos y evaluadas de acuerdo a algún patrón de referencia externo de mayor explicación. Para ello, se recurre a un segundo nivel de especificación de intencionalidad educativa, los objetivos o las expectativas de logro, según el paradigma didáctico al que se recurre, y que aclararemos en los puntos siguientes.

OBJETIVOS, SU RELACIÓN CON LOS PROPÓSITOS

Los objetivos se derivan de los propósitos. Su característica peculiar es que recortan, especifican, concretan y hacen accesible las propuestas amplias y abstractas incluidas en aquellos.

Sin embargo, al llegar a este punto, nos encontramos ante un inquietante problema, que ha sido una vez más motivado por el análisis crítico de varios pedagogos (Sacristán, 1982; Eisner, 1967), preocupados por la inclinación de la educación hacia los modelos eficientistas utilizados por las empresas y las industrias para alcanzar rendimientos óptimos en su producción, particularmente en EE.L.U.: *la pedagogía por objetivos*.

Gimeno Sacristán¹⁹ puntualiza al respecto: "La pedagogía por objetivos nace al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. No es una pedagogía que responda a los problemas más graves que presenta la educación, la institución educativa o la sociedad. El fracaso escolar y la crisis de los sistemas educativos son vistos como fracasos de eficiencia en una sociedad competitiva, altamente tecnificada, cuyos valores fundamentales son de orden económico. En esta situación, la preocupación radica en encontrar una respuesta eficaz como remedio fácil, en lugar de analizar el problema desde otras perspectivas.

Las técnicas de gestión científica ayudarían a hacer del modelo de objetivos un planteamiento eficiente para la enseñanza incorporando aportaciones de la organización científica al trabajo.

El experimentalismo de base positivista será la justificación metodológica del paradigma, acenuando el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad.

El conductismo psicológico con aportaciones diversas contribuirá a afianzar las ba-

19. Sacristán, G. (1982) *La pedagogía por objetivos*. Obsesión por la eficiencia. Ediciones Morata S.A., Madrid, 1986. Pág. 9-13.

ses del paradigma, aportando un lenguaje y una metodología que refuerzan a los primeros planteamientos eficientistas del modelo de objetivos dentro de la teoría y práctica del currículo.

Se trata de un modelo cuya misión básica es legitimar el proceso educativo sobre lo que llama bases científicas, sin pretensiones de ser un modelo para entender qué es y como cambiar la educación. Es un modelo que ha resaltado el valor de los objetivos en la enseñanza más que el valor de los objetivos de la enseñanza. Su preocupación es técnica, no de discusión teórica e ideológica, cuando, paradójicamente, la crisis fundamental hoy es un problema de cambio de rumbo, un problema de fines tanto o más que un problema técnico.

La Educación Física, coherente con el paradigma biólogo-mecanicista, encontró en la pedagogía por objetivos, su modelo ideal de explicación. En la década de los años setenta, tuvo en nuestro país su máxima expresión, con diseños curriculares laxativos, donde los objetivos finales se resumían en los llamados objetivos operacionales, con ejemplos como los siguientes:

Que los alumnos:

- ❖ Corran en forma aeróbica un mínimo de dos mil metros, sin pausas.
- ❖ Lancen al cesto con técnica correcta, a pie firme, embocando seis de diez lanzamientos.
- ❖ Salien con dos pies juntos una altura mínima de veinte centímetros.
- ❖ Realicen una vertical, marcada dos segundos, con piernas juntas y extendidas.

La cuantificación reinaba en los procesos evaluativos, buscando uniformar una base de rendimientos motrices y orgánicos, con desaprensión por los demás aprendizajes -sociales, expresivos, sensitivos, emocionales, conceptuales- que deberían constituir la base de la educación física de las personas, tal como hoy sostenemos.

Los tesis deponivo-motrices eran -y lamentablemente, todavía siguen siendo para muchos profesores de educación física-, las formas privilegiadas de evaluar diagnóstica y finalmente, cada proceso de asignación de áreas orientadas a mejorar el rendimiento físico. No se formulan, bajo este paradigma, otros objetivos que contemplen las demás dimensiones de la educación física y, si se indican algunos, son propuestos como objetivos generales, sin implicar ningún esfuerzo o preocupación que lleve a evaluar los aprendizajes subvacantes en ellos.

El deporte -formado para profundizar este análisis como contenido privilegiado-, desde la visión unidimensional con que se lo caracteriza y que analizaremos críticamente en el Capítulo IV, basa su propuesta en el planteo de objetivos que determinan conductas observables y medibles; es fácil observar este planteo mirando un partido de basquetbol profesional por televisión; uno o más auxiliares, con profusión de planillas en sus manos, anotan cada jugada, cada mínima intención de los jugadores para

La Educación Física, coherente con el paradigma biólogo-mecanicista, encontró en la pedagogía por objetivos, su modelo ideal de explicación.

ayudar al entrenador a dar la indicación precisa e intentar modificar la actuación de los mismos en función de triunfar en la competición.

Y aquí radica el nudo del problema: la finalidad es el rendimiento final y mensurable, no lo que significa para el sujeto que juega, el juego en sí mismo, lema sobre el que volveremos en el transcurso de la obra, por su fuerte incidencia en la educación física escolar.

"Creo que puede demostrarse perfectamente cómo en muy buena medida la llamada pedagogía por objetivos o enseñanza basada en objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general."²⁰

En la misma línea que critica la pedagogía por objetivos Eisner²¹ señala que cuando existe una interacción entre los alumnos, sólo son predecibles en una mínima parte. Las variaciones de ritmo, tiempo y metas que los profesores experimentados emplean cuando son necesarias y convenientes para mantener la organización de la clase, son más de tipo dinámico que mecánico. Los profesores de escuela elemental, por ejemplo, son con frecuencia sensibles a los cambios en el interés de los niños que están bajo su enseñanza y frecuentemente intentan capitalizar esto interés, aprovechándolos en tanto sean valiosos desde un punto de vista pedagógico. [...] Está claro que en algunas áreas o materias, tales como Matemáticas, Idiomas o Ciencias, es posible especificar con gran precisión la conducta u operación que el alumno va a desarrollar después de la instrucción. En otras áreas, especialmente las artes, tal especificación no es posible con frecuencia, y cuando lo es puede que no sea conveniente. [...] En las artes, o en materias donde se desean respuestas creativas o innovadoras, las conductas a ser desarrolladas no pueden ser fácilmente identificadas. En estos casos el currículo y la instrucción deberían lograr conductas y resultados que sean impredecibles. El fin obtenido debería ser algo sorpresivo, tanto para el profesor como para el alumno. [...] Algunos campos de actividad, especialmente los de carácter cualitativo, no tienen normas comparables y de ahí que sea más difícil realizar una evaluación cuantitativa en ellos."

Y aquí, nuevamente, y desde otro ángulo surge la polaridad entre dos paradigmas educativos:

¿la escuela debe buscar respuestas definidas, centradas en el paradigma eficiente-

20. Ibidem 19, Pág. 14.

21. Eisner, E. "Educational objectives: Help or hindrance?" The School Review, Autumn 1967.

ista: donde el deseo básico es que cada sujeto de la educación esmerese su preparación para insertarse como una aceptada pieza, precisa y sin defectos, al gran engranaje del sistema productivo, social y económico vigente?

o

¿la escuela debe ocuparse de ayudar a sus alumnos a pensar y actuar con independencia, utilizando los objetivos para orientar una pedagogía y un hacer didáctico co-responsdientle?

¿la educación física propondrá la ejecución de movimientos y técnicas prefijadas, la inclusión en juegos reglados y condicionados, con rendimientos establecidos de antemano, donde hasta el propio organismo deba adecuarse a topes o exigencias que no contemplan su condición para hacerlo?

o

¿la educación física orientará acciones pedagógico-didácticas, donde los contenidos se seleccionen para permitir a los alumnos crear opciones nuevas a partir de su realidad, resolver por sí mismos, en acuerdo con sus pares, situaciones complejas, entendiendo que la riqueza corporal y motriz no puede atarse a preceptos y conductas estereotipadas, hegemónicamente establecidas?

¿el alumno tendrá que pensar en cuántas veces tendrá que repetir el gesto técnico hasta alcanzar el nivel prefijado en el objetivo, del mismo modo que tuvo que pasar varias horas para memorizar los datos históricos y aprobar el examen oral de Ciencias Sociales, aunque en ambos casos siga sin entender, por un lado, cómo debe ubicarse en la cancha y de qué manera y cuando utilizar la técnica para resolver una situación imprevista en el juego, ni comprender las razones políticas y sociales que llevaron a que en esas fechas sucedieran los acontecimientos que tuvo que describir puntualmente, por el otro?

Si se define con claridad la finalidad de la educación, y en nuestro caso de la educación física, se facilita la determinación de objetivos orientadores, tanto los que se enuncian en forma previa al desarrollo de un proyecto curricular, como los que se enuncian en cada clase de la propia actividad de los alumnos, si se les da la posibilidad de crear hacer suyo su propio proceso educativo.

Objetivos y contenidos, relación dialógica

La relación pendular que la Pedagogía ha establecido entre objetivos y contenidos, -pedagogía por objetivos o pedagogía por contenidos-, priorizando una u otra en el devenir de los lineamientos educativos, ocurre porque entre ambos existe una relación dialógica: todo objetivo incluye un contenido que le otorga sustancia y realidad y todo contenido presupone una intencionalidad educativa al ser presentado al alumno.

Sin embargo, esta relación es muy delicada, porque de su armonía o de la prevalencia de una parte sobre la otra, dependerá en gran medida que, cuánto y cómo aprendan los alumnos.

La única manera de que los objetivos que se formulan no se conviertan en intencionalidades vagas, etéreas o de una abstracción tal que no sea posible llevarlos a la práctica, es pensando en qué contenidos presuponen, durante el acto de redactarlos, qué nivel de exigencia de aprendizaje están implicando y cuál será el proceso didáctico que les dará viabilidad.

La pedagogía por contenidos, utiliza un mecanismo inverso. Trata de pensar en qué aprendizajes serán significativos para los alumnos, selecciona de las diferentes ciencias, áreas de conocimiento, artes, oficios, etc. los contenidos que considera pertinentes y luego plantea las exigencias pedagógico-didácticas para que sean aprendidos.

Sin embargo, el riesgo de esta concepción para determinar un currículo escolar, es la falta de una concepción holística, de una ideología educativa formulada en propósitos y objetivos que la delimiten a priori, para evitar una simple acumulación de contenidos, sin articulación entre sí.

La organización curricular por bloques de contenido, de la que en el próximo capítulo nos ocuparemos exhaustivamente, conlleva este riesgo y se manifiesta con claridad en la organización de las planificaciones de Educación Física y en la estructura de las clases: se agrupan los contenidos de la Gimnasia, del Juego Motor, del Deporte y en las clases se trabajan también de ese modo: diez minutos de Gimnasia, tres minutos para un Juego Motor, media hora para el Deporte.

Y el alumno, en su entereidad, sigue sin ser visto ni considerado; sólo intentará amoldarse a diferentes acciones que aparentemente no tienen nada que ver unas con otras, en el transcurso de una hora.

Sin embargo, si los propósitos y objetivos previos a la selección de los contenidos son meridianamente claros en cuanto al paradigma educativo que involucran, los contenidos surgirán con total naturalidad y se integrarán en unidades significativas alrededor de ejes que confluyen en el alumno.

El cambio de concepción pedagógica que llevó a erradicar los objetivos operacionales, actualmente en vigencia, transitó hacia una idea diferente de plantear las intencionalidades de aprendizaje de los contenidos: describir **expectativas de logro** en relación a ellos, una vez que fueron seleccionados.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

El concepto de expectativa nos refiere, etimológicamente, a la "esperanza de conseguir una cosa si se depara la oportunidad que se desea".²²

Didácticamente, deja abierta posibilidades, instancias que tal vez no fructifiquen en forma ideal, pero que serán motivo de un intento de ser alcanzadas con el esfuerzo mancomunado del alumno y del docente que colabora con él.

La riqueza pedagógica que supone una expectativa es muy superior a lo propues-

22. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo IV. Ed. Sopena. Barcelona, 1970. Pag. 3-479.

to por un objetivo operacional; refiere a los contenidos con una mirada comprensiva de las realidades y contextos en que se movilizan los actores del hecho educativo.

Implica una evaluación que deberá observar los procesos, las dificultades que transita la enseñanza y el aprendizaje, reconocer qué se alcanzó finalmente como producto de un esfuerzo educativo respecto a lo deseable y a lo posible. No será, justamente, una evaluación que compare la meta final prevista de antemano, común a todos, asignando calificaciones a la mayor o menor cercanía a la meta -al modelo técnico en el caso de la educación física convencional-, sin ponderar los procedimientos que se probaron y las actitudes que cambiaron, como aprendizajes de gran valor.

Para el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, "se entiende por expectativa de logro a la meta mínima a alcanzar por un alumno al finalizar un ciclo y/o nivel de la enseñanza. A diferencia de los objetivos, enuncian un resultado de aprendizaje, es por ello que se las enuncia en forma sustantivada y posibilitan su evaluación. Para el trabajo cotidiano docente deben ser desglosadas en alcances menores de aprendizaje. La integración de las expectativas de logro constituyen las competencias a adquirir por los alumnos y a las que se aspira que estos arriben luego de un periodo prolongado de tiempo".²³

Las expectativas de logro pueden tener, a su vez, distinto nivel de especificación de lo esperable, de acuerdo al nivel del proyecto que las incluye.

Si se trata, por ejemplo, del Proyecto Curricular Institucional, las expectativas de logro habrán referencia a su contenido de un modo amplio y general, proponiendo medias de este tipo a la comunidad educativa:

- ❖ Capacitación de la totalidad del cuerpo docente de educación física para plantear propuestas renovadoras en el tratamiento de la corporeidad y la motricidad de los alumnos.
- ❖ Comprensión de la nueva orientación del deporte escolar en la institución.
- ❖ Integración de contenidos interdisciplinarios en las propuestas curriculares de vida en la naturaleza.
- ❖ Participación de los padres en actividades abiertas de educación física planificadas para cada ciclo y año.

Si el diseño curricular es coherente e integrado en todos sus niveles de formulación, de estas expectativas de logro se desprenderán otras de mayor nivel de objetivación, correspondientes a los proyectos áulicos²⁴, relacionadas directamente con los

23) Según Ruiz Pérez, 1995, 19, "el concepto de competencia motriz hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza, el alumno, en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana Res. N.º 13298/99 Secretaría de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Escuelas, 1999.

24) El concepto de proyecto áulico, hace referencia a la planificación estratégica del día

contenidos que los docentes seleccionen e incluyan para tratar con sus alumnos, tema que será abordado y tratado en profundidad en el siguiente capítulo.

Este nivel de expectativas de logro, tendría formulaciones de este tipo:

- ❖ Comprensión del valor de la educación física como proceso para construir el concepto de sí.
- ❖ Identificación de las posibilidades funcionales y expresivas del propio cuerpo en la relación con el entorno cotidiano.
- ❖ Toma de conciencia de la unicidad del propio cuerpo y su desarrollo a partir de la interacción social.
- ❖ Empleo eficaz de habilidades motrices en juegos deportivos contruídos por el grupo clase.
- ❖ Disposición para integrar equipos con rotación de roles y aceptación de reglas acordadas en el seno del grupo.
- ❖ Participación en la toma de decisiones sobre procesos didácticos óptimos para el aprendizaje motriz.
- ❖ Autoevaluación del propio desempeño con relación a los contenidos seleccionados y las expectativas de logro iniciales.

Los riesgos pedagógicos que presenta la formulación de expectativas de logros, pueden ser de dos tipos, cada uno de ellos en las antipodas del otro:

- Formularlas en términos muy abiertos, produciendo en el alumno una falta de claridad y precisión sobre lo que se espera de él, de su proceso de aprendizaje y su resultado.
- Cerrarlas en exceso, en un paralelo con los objetivos operacionales de corte conductista, con exigencias que no permiten la intervención creativa de los alumnos y lo impulsan a prácticas reiterativas para alcanzar el perfil de ejecución solicitado.

Finalmente, puede decirse que la finalidad de todo proyecto educativo, se expresa en el discurso de los propósitos, objetivos y/o expectativas de logro, según la teoría didáctica que se elija para proponerla.

La importancia de la precisión semántica es manifiesta, porque de la claridad con que sean expuestos, dependerá el resto del diseño curricular y su puesta en ejecución.

cente. Para el docente de educación física, que desarrolla la mayoría de sus clases en el patio, el término áulico no es el más apropiado, pero se adopta por su sentido.

CAPÍTULO IV

CONTENIDOS

- Concepto de contenido.
- Origen de los contenidos y su transposición didáctica.
 - Niveles de amplitud y profundidad de los contenidos.
 - Características de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la educación física.
 - Antecedentes de esta clasificación de contenidos.
- Selección y organización de los contenidos.
 - Criterios para la selección de los contenidos.
 - Currículum explícito, implícito y nulo.
 - Organización curricular de los contenidos.
 - Clasificación de los contenidos.
 - Referencia a la clasificación de los contenidos utilizada en los documentos de la Transformación Educativa, en la República Argentina.
- Los bloques de contenidos y su análisis crítico.
 - Los juegos motores.
 - Los deportes.
 - La gimnasia.
 - La vida en la naturaleza y al aire libre.
 - La natación.
 - Procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices.
 - Las actitudes generales relacionadas con la práctica de actividades corporales y motrices.

CONCEPTO DE CONTENIDO

¿Contenido o contenidos?

Este sencillo interrogante nos propone una primera elucidación. En principio, hablar del contenido de la Educación Física, si contener es "llevar, encerrar dentro de sí; comprender, abarcar"²⁴, significaría referirnos a su objeto formal en términos didácticos.

En los capítulos anteriores nos referimos al objeto de estudio y ocupación de la Educación Física: la corporeidad y motricidad humanas. Como disciplina pedagógica, debe discriminar, a partir de su contenido fundamental, contenidos menores, desprendidos de aquel, que pretenderían producir en los alumnos su aprendizaje, intentando que construyan una determinada corporeidad y un particular desarrollo motor.

Esto dependerá de la concepción filosófica de hombre a la que se adscriba y la intencionalidad pedagógica consecuente.

Coll²⁵ señala: "[...] los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización. [...] En primer lugar, los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales en un sentido muy próximo al que se da a esta expresión en la antropología cultural: conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conducta, etcétera. En segundo lugar, son una selección de formas o saberes culturales cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuados de los alumnos y alumnas en el marco de la sociedad a la que pertenecen; quiere esto decir que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, sino únicamente aquellos cuya asimilación y apropiación es considerada fundamental. Y en tercer lugar.

Se aplica aún un criterio de selección complementario, en la medida en que sólo los saberes y formas culturales cuya correcta y plena asimilación requiere una ayuda específica deberían ser incluidos como contenidos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas curriculares".

En síntesis:

Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización.

Los contenidos indican y precisan aquellos aspectos del desarrollo de los alumnos que la educación escolar trata de promover

La enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos no es, pues, en esta perspectiva, un fin en sí mismo, sino un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos y alcanzar niveles de conceptualización, actitudes y dominio de procedimientos progresivamente superiores.

En consecuencia:
La concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje es sustituida por otra concepción, basada en el aprendizaje significativo.

En términos generales, se observa una tendencia a no comprometerse con el problema. Inicialmente se habla del contenido de la disciplina, con su ideología implícita o explícita, ni se realiza la tarea de especificar los contenidos escolares en forma coherente con él; directamente, se toman y reproducen contenidos específicos, convencionalmente elaborados y normalizados, descriptos sintéticamente y sin aclaraciones o calificaciones que permitan discernir el sentido final de su propuesta a los alumnos. Esto no es casual, tiene directa relación con el tipo de socialización que se pretende llevar a cabo en la escuela y con la presencia de modelos culturales predeterminados.

Si no se define una intención del contenido de la educación física generadora de creatividad y la construcción significativa del saber, y se toman laxativa y excluyentemente los contenidos curriculares elaborados por los intelectuales orgánicos, genéricos y didácticamente correctos, pero muchas veces escasamente significativos si se los relaciona con el conocimiento circulante y las diferentes realidades sociales y culturales con las que se pretende enseñarlos, se perderá el sentido profundo de la educación física que proponemos.

El docente es quien debe realizar esta tarea, pues su microsituación le permite, y al mismo tiempo lo obliga, a darle sentido y significación a los contenidos que selecciona para orientar la educación física de sus particulares alumnos y el particular contexto escolar en que se desempeña.

ORIGEN DE LOS CONTENIDOS Y SU TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

La Educación Física arrastra su problemática científica, explicada en los capítulos

24. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo III. Ed. Sopena. Barcelona. 1970. Pág. 2213.

25. Coll, C. y otros. Los contenidos de la Reforma. Introducción. Ed. Santillana, Bs. As. 1994, Pág. 13-14.

anteriores, que dificulta el encuentro de su objeto y sus contenidos, particularmente en cuanto a la intencionalidad y calificación de los mismos. La Educación Física no es considerada una ciencia definida, si bien hay avances en tal sentido, sino una disciplina pedagógica encargada de transmitir y aplicar el conocimiento disponible, aún sometida a designios hegemónicos, pero generadora al mismo tiempo, de situaciones vitales a ser investigadas con una metodología propia, que dé respuesta a los sujetos y no sólo a las necesidades intrínsecas de las ciencias convencionales de confirmar sus hipótesis previas.

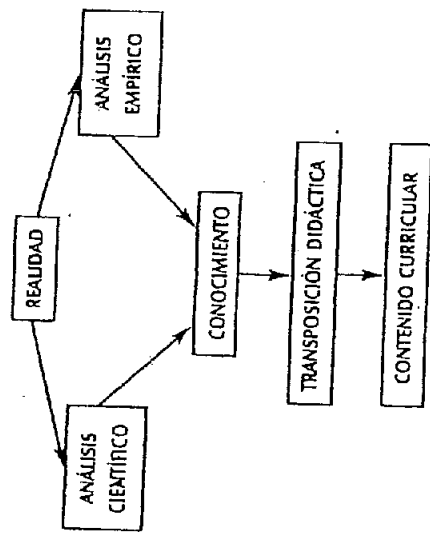
El abandono paulatino del positivismo que generó una actitud cientificista, radical y normalizadora de la educación física, debe dar paso a la preocupación por ayudar a los sujetos en la construcción de una corporeidad auténtica, donde las normalizaciones de laboratorio den lugar a la plenitud del libre albedrío y la asunción del yo, como prerrequisito para la socialización reflexiva y desde una relación de poder sustantivamente diferente.

Esta última posición, permite especificar su contenido a partir del conocimiento emanado del análisis de la realidad, de las circunstancias histórico-sociales que obligan a una constante construcción de significado, lo que lleva a un mayor acercamiento a las ciencias sociales, desde sus paradigmas actuales de estudio de la realidad, y a una redefinición del sentido de fundarlo en el tradicional aporte de las ciencias biológicas, cuyos conocimientos no pueden definir hoy su orientación y su énfasis, sino que aportan información para ser utilizada al servicio del desarrollo corporal y motriz en todas sus dimensiones.

Concretamente, los saberes corporales se originan en contenidos transpuestos del conocimiento emanado del devenir de la realidad, individual y social, con distintos niveles de análisis científico. Estos saberes se adquieren específicamente a través de la educación física -ninguna otra disciplina se ocupa de ellos- e implican aprendizajes necesarios para que el ser humano, en sus distintos estadios existenciales, logre su autodisponibilidad corporal y una conciencia de sí que le permitirá decir "yo soy y yo puedo".

Los conocimientos provenientes de la reflexión sobre la realidad, provenientes de la actividad científica y de la investigación-acción, cotidiana y permanente, del propio docente, deben irasponerse didácticamente para que los alumnos se encuentren, en sus clases de educación física, con conceptos que les permitan entender los fundamentos y el sentido de la misma, con procedimientos que, al ser aprendidos, les aseguren el desarrollo de diferentes grados de habilidad motora, conciencia corporal y capacidad de autodeterminación de las formas de actividad física saludable, y con valores y actitudes que, debidamente tratados, creen las condiciones para una práctica permanente, reflexiva y placentera de actividades físicas.

Los saberes corporales se originan en contenidos transpuestos del conocimiento emanado del devenir de la realidad, individual y social, con distintos niveles de análisis científico.



Para la Educación Física, la transposición didáctica de su contenido, no es un lema simple, porque debe modificar métodos de enseñanza basados en un modelo directivo, basado en la repetición de ejercicios y técnicas, con escasa participación del alumno, en la toma de decisiones y en la autoconstrucción de actividades de aprendizaje. Se llega a esta dificultad inicial, el simplismo en la expresión de los contenidos y la escasa dedicación para transformar el conocimiento en propuestas didácticamente accesibles a los diferentes estadios evolutivos de la niñez y la adolescencia. Por ejemplo, es frecuente encontrar, como contenido de una planificación para el primer ciclo, "el esquema corporal".

¿De qué manera podrá aprender un niño de seis años el concepto de esquema corporal, cuando los alumnos del profesorado en educación física deben dedicar mucho tiempo de estudio para comprenderlo, discutiendo distintas teorías y analizando su integración a lo largo de la vida?

La transposición didáctica que corresponde hacer, es determinar qué contenidos son necesarios planificar en esa edad para ayudar a conformarlo, expresándolo concretamente en la planificación, derivándolo del concepto de esquema corporal. La elaboración del contenido requiere, por parte del docente, el dominio de los principios y conceptos generales y la capacidad de desagregarlos en unidades menores de significado.

Cuando Juan Ignacio Pozo²⁶ se refiere a los conceptos como contenidos, señala: "Dentro de los conceptos científicos que deben aprender los alumnos puede establecerse una distinción entre los principios o conceptos estructurantes y los conceptos específicos. Los principios serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción, que suelen subyacer a la organización conceptual de un área, aunque no

²⁶ Coll, C. y otros. Los contenidos de la Reforma. Capítulo I. El aprendizaje y la enseñanza de los hechos y conceptos. Ed. Madrid, 199. Pág. 27-28.

siempre se hagan lo suficientemente explícitos. Ideas tales como la de tiempo histórico en Historia, la igualdad en Matemáticas, o los principios de conservación en Física, son algo más que conceptos específicos, puntuales, que pueden ser objeto de estudio en una unidad o bloque de unidades concretas. Son principios que atraviesan todos los contenidos de esas materias y cuya comprensión plena debe ser uno de los objetivos esenciales de su inclusión en la educación obligatoria. Difícilmente se pueden comprender nociones más específicas si no se dominan esos principios²⁷.

En el caso de la Educación Física:

¿Cómo se pueden determinar los contenidos de la gimnasia, como bloque, si no se determina inicialmente la concepción de cuerpo y motricidad que les dará sentido? ¿De qué manera se planteará el contenido "La relación de la táctica y la estrategia con las reglas de actividades corporales, juegos y deportes." 27, por ejemplo, si no se define el concepto de deporte a utilizar como principio rector?

¿Nos referimos a la misma táctica y la misma estrategia si hablamos de deporte de competición, donde el objetivo es el resultado, o si hablamos de deporte recreacional, donde la finalidad es el juego por el juego?

¿Los aspectos actitudinales implícitos son similares en una u otra expresión del deporte?

Los contenidos expuestos en el bloque de vida en la naturaleza, utilizando nuevamente como referencia el documento citado²⁸, cuando señala, por ejemplo, "La programación, la gestión y la organización de formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre en caminatas, excursiones, campamentos y travesías", para el tercer ciclo de la EGB.

¿No requiere una previa reflexión y posicionamiento sobre las actividades campamentales tradicionales, muchas de ellas reproductoras, aún, del modelo de campamento utilizado por los regimientos totalitarios que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial para el disciplinamiento y adoctrinamiento de su juventud, por ejemplo?

¿O definir si el tiempo que el alumno pasará en un campamento, por lo general de corta duración, lo dedicará a aprender nudos con sogas que jamás utilizará o a contactarse con el medio natural, intentando que comprenda la unidad universal que el integra, explorando con sus sentidos sonidos, texturas, olores, en un entorno paradójicamente inusual?

Estas definiciones del contenido esencial son absolutamente imprescindibles si hablamos de que el alumno se encuentre, posteriormente, con contenidos de mayor especificidad y significación para él.

Finalmente, debemos considerar los contenidos transversales, ... aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Su tratamiento re-

27. Documento Curricular. Educación Física. Reorganización de Contenidos. Consejo General de Cultura y Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Prov. de Buenos Aires, 1999.

28. *Ibidem* 27.

quiere del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar²⁹.

Por lo general, el educador físico aborda temáticas transversales implícitamente, en especial las referidas a las relaciones interpersonales y al campo de los valores, por las situaciones de interacción directa, corporal y emocionalmente intensas, propias de su campo; sin embargo, su escasa participación en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales, hace que su actividad pase desapercibida para el resto de la comunidad educativa o no se aproveche totalmente su valor para la educación del alumno. Es importante definir los contenidos transversales a tratar por la institución y todos sus integrantes, a los efectos de incluirlos en el PEI y en las planificaciones de cada área o asignatura, acordando estrategias y actividades didácticas explícitas.

Niveles de amplitud y profundidad de los contenidos

Pozo³⁰ sigue diciendo: "[...] Existen, además de estos principios, otros conceptos más específicos, que constituyen el listado habitual de contenidos conceptuales. [...] Estos conceptos específicos pueden recibir un tratamiento curricular más localizado. La relación entre los principios y los conceptos específicos se sitúa dentro de la organización jerárquica del conocimiento científico a la que se ha aludido anteriormente. Los principios serían conceptos más generales y abstractos, que se hallarían en la parte superior de la jerarquía, mientras que los conceptos específicos serían conceptos subordinados a esos principios.

Obviamente, la distinción entre los diversos niveles en la jerarquía conceptual debe entenderse más como algo gradual que como una dicotomía: habría conceptos más o menos generales o específicos. El extremo más general de la jerarquía serían los principios y el más específico estaría compuesto por conceptos subordinados a otros conceptos específicos."

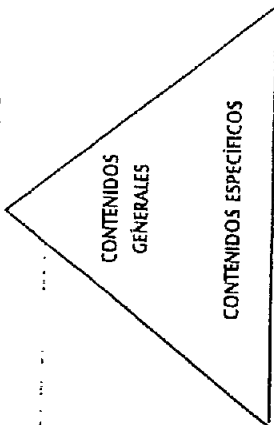
Los procedimientos y las actitudes se asimilan, también, a esta estructura piramidal de ubicación curricular de los contenidos según su nivel de amplitud o generalidad.

29. Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles en las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Documentos para la Concetación. Serie A - N° B. Ministerio de Cultura y Educación, 1994.

30. Coll, C. y otros. Los contenidos de la Reforma. Capítulo I. El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. Ed. Santillana, Bs. -As. 1994. Pág. 27-28.

PRINCIPIOS

(Filosóficos-científicos-pedagógicos)



En el caso de los procedimientos, considerados como contenidos, el nivel máximo que podía pretenderse, es la disposición de una motricidad amplia y variada que permita a los sujetos enfrentar cualquier situación que requiera de su competencia motriz, tanto en la vida cotidiana, como en el tiempo libre dedicado al deporte u otras formas de recreación activa. Conociendo, además, la forma de mantenerse corporalmente sano y activo.

Para esto, la Educación Física debe ofrecer a los alumnos el aprendizaje de los métodos para obtener el desarrollo o el mantenimiento de su nivel de capacidad motora y su condición, como contenidos específicos, en el marco de la autonomía personal para la construcción permanente de su corporeidad. En diversas oportunidades he preguntado a jóvenes que egresaban del nivel medio, finalizado su quinto año, si habían aprendido, en sus clases de la asignatura, qué debían hacer, a partir de ese momento, para mantener su aptitud física y el equilibrio corporal durante toda la vida; las respuestas fueron siempre negativas.

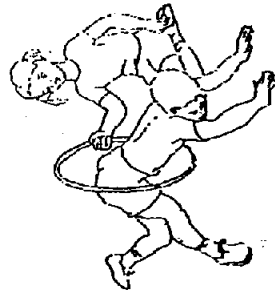
La Educación física se olvidó del cuerpo y de su finalidad básica para con él, transformándose en una asignatura reproductora de movimientos deportivos o, cuando planifica actividades gimnásticas relacionadas con el desarrollo corporal y orgánico, lo hace basándose en métodos directivos, sin reflexión ni estudio orientado para que los alumnos conozcan los fundamentos de las mismas e integren la actividad física a sus vidas como algo absoluto y naturalmente indispensable; de este modo, se utiliza la clase solo para moverse, no para aprender el porqué y el para qué de las distintas actividades motrices.

Básicamente, el contenido o aspecto procedimental se considera -de acuerdo con el paradigma utilizado- de tres formas:

la Educación física debe ofrecer a los alumnos el aprendizaje de los métodos para obtener el desarrollo o el mantenimiento de su nivel de capacidad motora y su condición física, como contenidos específicos, en el marco de la autonomía personal para la construcción permanente de su corporeidad.

- ❖ Las habilidades concretas, que definen modos de ejecución motriz, acciones específicas. El aprendizaje de las técnicas deportivas por ejemplo, con énfasis en procesos metodológicamente determinados, constituye gran parte de las clases de educación física convencionales, interesadas en la reproducción acabada de modelos de movimiento. Un tiempo importante se asigna a esta dimensión procedimental.
- ❖ El segundo formato implica el saber utilizar los procedimientos anteriores con oportunidad, eficacia, en situaciones que los involucren de distinta manera. Es clásico observar a alumnos que, aislada e individualmente, realizan una acción técnica con buen dominio motor; sin embargo, puestos a jugar el deporte que la involucra, disminuyen notablemente su actuación, al no disponer del conocimiento táctico o estratégico o la comprensión de la dinámica de relaciones, desplazamientos múltiples y momentos en que la habilidad adquirida externamente a la situación debe aplicarse.
- ❖ Finalmente, la tercera concepción, la que nos interesa desarrollar, es que los procedimientos que se aprenden sean el sustento de posteriores estructuras de acción. De allí la importancia de no cerrar los aprendizajes motores, en automatismos estereotipados para resolver una situación puntual (repelir cientos de veces un páso de trote soñadado para integrarlo en un esquema gimnástico de exhibición, que terminada la presentación no se volverá a realizar y que, seguramente, perturbará el aprendizaje de otras expresiones de carrera con técnicas diferentes y de mayor utilización general).

Veamos, ahora, un ejemplo relacionado con la propuesta de contenidos actitudinales. Manuel Sergio³¹ expresa que una de las características distintivas del ser humano, es la de ser carente, necesitado imprescindiblemente de sus congéneres, particularmente sus progenitores y, complementariamente, sus maestros y demás integrantes de la comunidad que integra, para poder sobrevivir al nacimiento y desarrollarse. Esta particularidad genera posicionamientos éticos y juicios de valor respecto a las relaciones interpersonales. Si la educación familiar y escolar puntualizan esta indispensabilidad que lleva al reconocimiento del otro y a su consecuente respeto, deben formularse contenidos y actividades, formales e informales, que lleven al ser en formación a la reflexión activa y constructiva sobre el particular. Sin embargo, existe una contraposición negativa a este planteo ético: la utilización de los otros para superar las propias carencias o necesidades, sin contemplarlas. **Las clases hegemónicas, por**



31) Sergio, Manuel. Motricidade humana-uma nova ciência do homem! Desporto e sociedade. Nº 24. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Geral dos Desportos. Lisboa, 1986.

ejemplo, que detengan importantes niveles de poder económico y político, utilizan a las clases inferiores sin mayores escrúpulos, en función de mantener su posición y la rentabilidad del sistema.

Cuando se expone la **solidaridad** como contenido actitudinal amplio, estaríamos pensando en una visión respetuosa y comprensiva de las necesidades del otro y de las propias, lo que llevaría a proponer actividades escolares que acentúen las actitudes cooperativas.

Al respecto, la educación física propone con énfasis a los juegos y deportes de conjunto como contenidos considerados intrínsecamente válidos para desarrollar los valores y actitudes solidarios; lamentablemente, la realidad indica que las formas convencionales de deporte institucionalizado propuestas, por ejemplo, en los Contenidos Básicos Comunes del primer nivel de concreción curricular, como única visión del deporte, hace que esto sea sólo una expresión voluntarista. El deporte, cuando la preocupación de sus actores se centra en la obtención del triunfo como único objetivo de importancia, avalado por la publicidad pregnante del deporte espectáculo, produce automáticamente el efecto contrario: la utilización del adversario y su derrota, como forma de autoafirmación, máxime, si se organiza un sistema de premios y castigos para triunfadores y perdedores.

Se podría argumentar que, hacia el interior de cada equipo que pugna por el triunfo, se produce una actitud de cooperación entre sus integrantes, lo que es real, pero la observación de competencias intercolegiales, por ejemplo, e investigaciones que se están llevando a cabo sobre ellas, demuestran que los intereses finales desvirtúan y minimizan el valor de esa cooperación, produciéndose situaciones altamente discriminatorias, sobrevaloración del talento deportivo que lleva al fortalecimiento de actitudes de superioridad, agresiones directas o indiferencia hacia los otros actores deportivos, no sólo entre los jugadores, sino del público exitista compuesto, en su mayoría y paradójicamente, por familiares e integrantes de las comunidades educativas enfrentadas y que generan o acentúan rivalidades entre escuelas y alumnos. Esta macrosituación, simplemente reproductora del orden social actual, fuertemente compellitivo, ahoga los esfuerzos por utilizar esta forma de deporte como contenido que permita desarrollar el sentido de solidaridad, por lo menos en un plano que exceda la inmediatez de la interacción dentro de un equipo.

Los contenidos actitudinales se expresan, por lo general, en niveles amplios y abiertos, sin análisis exhaustivo para transponerlos didácticamente en unidades menores a ser trabajadas en forma concreta y explícita en las clases. La mayoría de ellos pueden considerarse como contenidos transversales. Tratados por todos los docentes más allá de las disciplinas o áreas escolares a su cargo; esto provoca, si no se acuerda y se trabaja previamente sobre ellos para acordar niveles de tratamiento y estrategias didácticas comunes, que se diluya su impacto educativo o sean tratados en forma desigual y hasta anárquica o contradictoria.

La solidaridad, para continuar con el mismo ejemplo, puede ser motivo de un sólido y profundo tratamiento en la asignatura Formación Ética y Ciudadana, con actividades de extensión curricular en la comunidad (campañas de ayuda a sectores necesia-

dos o en crisis, programas de asistencia a hogares de ancianos, etc.) y, al mismo tiempo, los mismos alumnos participar en un torneo deportivo selectivo, donde el objetivo es eliminar a los equipos adversarios, lo que constituye una gran contradicción en el seno de la misma Institución educativa.

La organización de los diferentes niveles de amplitud o generalidad de los contenidos, puede graficarse del siguiente modo:

<p>PRINCIPIOS ORGANIZADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintetizan la orientación filosófico-pedagógica. • Definen el contenido. 	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La corporeidad. Su construcción holística y permanente. • La motricidad humana y su desarrollo contextualizado. • El juego deportivo como práctica lúdica de actividad física. • La gimnasia. • Los juegos deportivos. • La vida en la naturaleza.
<p>CONTENIDOS GENERALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surtean áreas o apartados del contenido fundamentador. <p>CONTENIDOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinan los conocimientos concretos que se proponen al alumno. • Presentan distintos niveles de especificidad, según el nivel, ciclo, año, en que se proponen. • Admiten subcontenidos o parcelalizaciones que faciliten el aprendizaje de unidades menores o aspectos particulares que conviene destacar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos cooperativos en pequeños grupos. <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias grupales para superar dificultades técnico-tácticas. • La construcción de actividades gimnásticas personales y grupales. <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del propio cuerpo y necesidades personales de actividad física.

Esta relación, debería ser considerada integralmente en el momento del planeamiento curricular, lo que le permitiría al docente seleccionar el contenido esencial, fundamentador, y los contenidos específicos derivados, con un alto nivel de coherencia y significación. Por ejemplo, es común encontrar como contenido en una planificación de educación física escolar, el salto. Así escrito, permite al lector interpretar que cualquier forma de salto está involucrada y es válida; si es un profesor con vocación de entrenador de voleibol el que lee, supondrá una serie de actividades de salto en elevación, potentes y con poca carrera de impulso; si es un maestro de escuela rural, tal vez piense en habilidades abiertas de salto para ser utilizadas en los desplazamientos naturales por terrenos abruptos, pensando en la seguridad de sus alumnos cuando vienen a la escuela o regresan a sus hogares. Al no producirse un marco teórico referencial anterior, ni incluirse una estructura de contenidos generales que permita interpretar la finalidad de la inclusión del salto como contenido menor, hace que el desarrollo de este trans-

curia, por caminos incoherentes, cortados, o vuellos a transitar sin modificaciones año tras año.

Cuando analicemos los agrupamientos de contenidos convencionales para el área de la Educación Física, nos extenderemos en estas consideraciones para facilitar a los docentes la organización de sus diseños curriculares.

CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Antecedentes de esta clasificación de contenidos

El origen de los Contenidos Básicos Comunes seleccionados para iniciar la Transición Educativa en nuestro país, está fuertemente referenciada en la Reforma Educativa española que, a su vez, tiene sus mentores en César Coll y otros pedagogos de los cuales hemos realizado algunas citas en los ítems anteriores. Su gran virtud es haber diferenciado y categorizado como contenidos, temáticas que la escuela tomaba en forma implícita pero no las jerarquizaba explícitamente. Los conceptos, los datos e informaciones eran considerados como los únicos contenidos de los que la escuela debía hacerse cargo: entre otros condicionantes, esta concepción llevaba a considerar a la educación artística, a la educación tecnológica y a la educación física, como disciplinas sin contenido, ya que su finalidad era el desarrollo sólo de habilidades prácticas, sin raíz científica ni conceptual. El paradigma intelectualista regia este posicionamiento. Si bien aún no se ha logrado romper con el predominio de los contenidos conceptuales, estos han tomado otra dimensión y sentido, considerándose, además, a los procedimientos y a las actitudes como contenidos a enseñar. Esto ha producido, incluso, un movimiento pendular que los ha puesto en un lugar prioritario, con el riesgo de que se aprendan métodos y habilidades, sin referencia a conceptos y conocimientos provenientes de la ciencia y la cultura, lo que lleva a los alumnos a capacitarse para resolver problemas y situaciones, pero con un bajo nivel de información. La Educación Física es un claro ejemplo: los alumnos dedican todo el tiempo de clase a resolver problemas motrices en relación con las situaciones deportivas, sin reflexionar sobre el sentido del deporte en la vida moderna, o a aprender por repetición distintos ejercicios gimnásticos, sin ser llevados a conocer los fundamentos fisiológicos de estos y los conceptos anatómicos básicos para poder reflexionar sobre sus efectos y, menos aún, los que pueden producir sobre su psiquismo y su calidad de vida.

Creemos importante realizar una somera revisión de estas categorías de los contenidos, para poder trabajar con mayor solvencia en su selección y propuesta curricular.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- ❖ Son los contenidos considerados fundamentales de la educación, provenientes de las distintas áreas del conocimiento y que aparecen como ejes vertebradores de las distintas asignaturas.

- ❖ Están constituidos por conceptos, hechos y datos, que permiten al alumno acceder a la información necesaria sobre el universo, en su sentido amplio y restringido.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- ❖ Son los saberes indispensables que conducen al saber hacer. Están íntimamente relacionados con el desarrollo de las capacidades intelectuales, prácticas y sociales del hombre, permitiendo la formación de competencias y, al mismo tiempo, el acceso a los contenidos conceptuales y actitudinales.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- ❖ Son los saberes afectivos y valorativos. Constituyen el sustato que da sentido al aprendizaje de otros contenidos, al configurar un marco ético y emocional que permite a los sujetos la relación armónica consigo mismo y con los demás.

Sin embargo, esta distinción ha provocado distintas interpretaciones sobre la forma de implementación en la práctica educativa, porque es difícil, en muchos casos, separarlos taxativamente. Un contenido conceptual, para ser aprendido, implica un procedimiento específico de aprendizaje y una actitud valorativa que motivará o no al alumno para realizar el esfuerzo de aprender.

César Coll ³², indica claramente: "1.) la distinción de los tres tipos de contenidos en las propuestas curriculares tiene aun otra importante implicación pedagógica que conviene al menos mencionar en esta introducción [...], las estrategias didácticas y los procesos psicológicos mediante los cuales se enseñan y se aprenden los hechos, los conceptos, los procedimientos y las actitudes, valores y normas, presentan algunas diferencias sustanciales entre sí, al igual que sucede con las estrategias e instrumentos de evaluación más apropiados en cada caso. [...] No quiere esto decir, sin embargo, que la clasificación deba interpretarse rigidamente. Una somera lectura de las propuestas curriculares nos permite observar cómo, a menudo, un mismo contenido aparece, al mismo tiempo, en las tres categorías. Quiere esto decir que la distinción, tal como se introduce en las propuestas curriculares, es sobre todo y ante todo, una distinción de tipo pedagógico. En función de los objetivos que se persiguen en cada caso, un mismo contenido puede ser abordado en una perspectiva factual, procedimental o, incluso, actitudinal. Con frecuencia, la inclusión de un mismo contenido en las tres categorías subraya que, de acuerdo con los objetivos establecidos -es decir, de acuerdo con las

En función de los objetivos que se persiguen en cada caso, un mismo contenido puede ser abordado en una perspectiva factual, conceptual, procedimental o, incluso, actitudinal.

32. Coll, C. y otros. Los contenidos de la Reforma. Introducción. El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. Ed. Santillana, Bs. As. 1994. Pág. 17-18.

capacidades que se pretende que los alumnos y alumnas desarrollen o aprendan, irabajando dicho contenido", se considera conveniente abordarlo sucesiva y complementariamente desde las tres perspectivas.

En la misma línea de consideraciones, y para terminar, la distinción no supone que deban planificarse necesariamente actividades de enseñanza y aprendizaje diferenciadas para trabajar cada uno de los tres tipos de contenidos. Salvo en casos excepcionales -cuando es necesario reforzar determinados aspectos del aprendizaje-, lo que se sugiere es exactamente lo contrario: planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar en forma interrelacionada los tres tipos de contenido.

En el área de la Educación Física, un contenido específico, a modo de ejemplo, es "La habilidad motriz", con un importante nivel jerárquico, ya que de él se desprenden una multiplicidad de otros subcontenidos que especifican "las habilidades" concretas que deberán aprender y desarrollar los alumnos, a partir de su actualidad corporal y motriz, y según los diferentes niveles y ciclos curriculares.

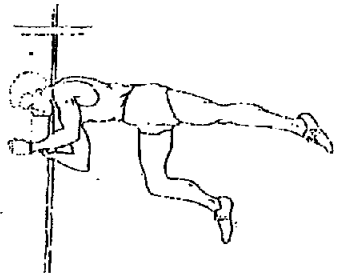
El hecho de ser un contenido referido a un tipo de capacidad personal por desarrollar, porque su real aprendizaje se manifiesta en su utilización adecuada y óptima en distintas circunstancias, requiere que se lo trate desde las tres dimensiones expuestas, intentando generar la actitud inicial para encararlo, el descubrimiento de la forma de integrarlo y la consideración conceptual, reflexiva, de su estructura.

El alumno dirá, entonces:

"Yo sé saltar en alto (manifestando en esta expresión el conocimiento conceptual y factual que posee sobre esta acción motriz) y cómo hacer para mejorar mi técnica y mis marcas (expresando el dominio de los procesos de perfeccionamiento técnico-motriz y de entrenamiento de las capacidades motrices necesarias); por suerte entendí que debo tener paciencia y perseverancia para entrenar esta prueba (indicando la integración de dos actitudes específicamente ligadas con el contenido central).

Puede decirse, entonces, que todo contenido presenta aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, si bien, por su índole o por el objetivo de su aprendizaje, seguramente predomine uno de ellos.

Ejemplifiquemos esto desde una perspectiva didáctica:
El profesor de educación física ha incluido en su clase el deporte, como contenido general de contenidos, según la propuesta de CBC, en la Transformación Educativa argentina); a



Todo contenido presenta aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, si bien, por su índole o por el objetivo de su aprendizaje, seguramente predomine uno de ellos.

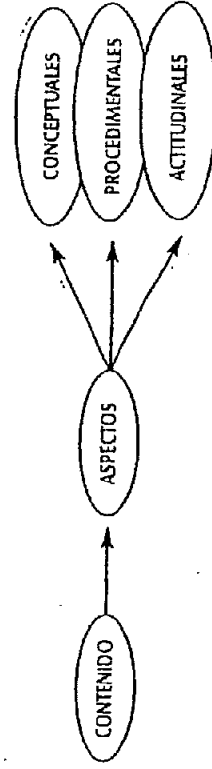
partir del mismo, seleccionó el voleibol, como contenido específico y luego de diagnosticar las necesidades y posibilidades de aprendizaje de su grupo-clase, determinó una red de contenidos menores o subcontenidos que constituyen la estructura del deporte a enseñar, en el nivel, ciclo y año donde se desempeña.

Supongamos que en un determinado momento le ha propuesto al grupo aprender la recepción del saque, como contenido a trabajar en la clase.

Indica, entonces, una ubicación inicial de los receptores y de los alumnos que efectuarán el saque; estos comienzan a sacar y sus compañeros intentan recibir, con escaso éxito. Están equivocando el procedimiento, por diversas razones -falta de experiencia motriz anterior, desconocimiento del deporte y la lógica de la recepción como inicio del propio ataque, incoordinación con los compañeros para acordar a quién le corresponde recibir la pelota según la dirección que trae, etc.-, que el docente observa y analiza. Delimita la tarea y comienza a explicar el origen de los errores y el sentido del aprendizaje; en este instante está trabajando aspectos conceptuales. Por último, señala la falta de dinamismo de los receptores, para rotar, cubrirse, hablar entre ellos y autorganizarse ante cada saque, insistiendo en un cambio de actitud que posibilitará mejorar una condición básica para este aprendizaje.

En síntesis, la recepción del saque es una habilidad específica del voleibol y, como contenido curricular, un contenido predominantemente procedimental, pero que requiere de la consideración de los otros aspectos que lo constituyen, conceptuales y actitudinales, para facilitar su aprendizaje. A su vez, esta consideración dependerá de los niveles de contenido integrados con anterioridad, hasta llegar a la concepción de deporte y a los valores sobre respeto, cooperación, que delimitan el marco de referencia. Los alumnos sólo podrán modificar su actitud ante la situación descrita, si antes han reflexionado y trabajado sobre aspectos relacionales básicos que les posibiliten hacerlo.

Esta visión y tratamiento de todos y cada uno de los contenidos de la educación física, cualquiera sea su característica y criterio de selección, se corresponde con nuestro planteo de la corporeidad y la motricidad como dimensiones multifacéticas y holísticas del ser humano. De esta forma, se logrará que aumenten su nivel de significación para el alumno, al ser abordados en todos sus aspectos y con las estrategias didácticas correspondientes.



SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En el momento de elaborar las propuestas curriculares, la selección y organización

de los contenidos constituyen una tarea básica y de fundamental importancia. Qué se intentará enseñar a los alumnos y de qué modo se organizará para dotarlo de mayor significatividad y coherencia, requiere de una particular atención.

Criterios para la selección de los contenidos

Es posible realizar una adecuada selección de contenidos, a partir de establecer criterios de selección. En consonancia con lo expuesto anteriormente, consideramos los siguientes:

- ❖ Los propósitos y el contenido de la disciplina.
- ❖ El alumno y su realidad.
- ❖ El contexto, espacial y social.

Los propósitos y el contenido de la disciplina.

En este punto, haremos referencia a lo que implica, desde el punto de vista curricular, la selección del contenido y los contenidos a partir de la disciplina.

Esta determinación siempre es arbitraria, implica un posicionamiento ideológico definido. Responde a la concepción de educación física que sostiene o a la cual adhiere el docente, que puede responder a mandatos institucionales (lineamientos curriculares, proyecto educativo institucional), a preferencia por un paradigma determinado, a la actualización y capacitación personales. Esto produce, en el nivel curricular, la explicación de determinados contenidos y la negación o desconsideración de otros, a priori. Es muy común observar planificaciones elaboradas sin conocer el grupo escolar al cual van dirigidas, basándose exclusivamente en normalizaciones disciplinares y en las preferencias del docente por determinados contenidos; el diagnóstico situacional es prácticamente inexistente.

El alumno y su realidad.

Los sujetos son atravesados por las circunstancias de su tiempo y de su entorno. Cada niño y cada adolescente que integra un grupo escolar, no puede ser considerado abstractamente, extrapolado de los textos de psicología evolutiva en el momento de determinar lo que se le ofrecerá para aprender y el modo en que se intentará que lo haga.

Sin un diagnóstico de cada realidad existencial, toda selección de contenido previa lleva irremediablemente a la desconsideración del alumno y sus necesidades. Si bien las prescripciones curriculares y las condiciones materiales para el desarrollo de la asignatura predeterminan cierta selección de contenidos, las magnitudes y calidades de éstos deben referenciarse, finalmente, al diagnóstico, para definirlos.

Si relacionamos este punto con los desarrollos críticos anteriores, se puede apre-

ciar que la única preocupación de la educación física funcionalista —y siempre que se instrumente seriamente—, es diagnosticar el perfil motor de los alumnos y el nivel de desarrollo de sus capacidades motoras, para luego definir el nivel de solicitud que se realizará sobre el aprendizaje de los contenidos que lleven a desarrollar u optimizar la funcionalidad. El interés y la necesidad real del alumno, la pertinencia de alcanzar generativa y uniformemente este nivel de solicitud, no son consideraciones que merezcan mayor preocupación; tampoco, el impacto social que produce una orientación de esta naturaleza.

El contexto, espacial y social.

El contexto espacial puede observarse desde dos perspectivas: la infraestructura disponible para las clases de educación física en el ámbito del establecimiento y las características ambientales de la zona o región, sus espacios, clima, nivel de urbanismo, etc. Si se considera solamente la primera perspectiva, puede darse el caso de desarrollar una educación física descontextuada, que, desarrolle contenidos poco significativos para la vida de los alumnos, vividos y disfrutados en el momento de la clase, pero rápidamente olvidados al retornar el alumno a su hábitat cotidiano.

Esto no significa plantear una educación física reiteradora de los saberes que los alumnos traen de su entorno habitual, porque la posibilidad de experimentar aperturas al conocimiento es fundamental, pero si tener en cuenta el medio ambiente exterior para integrarlo en el diagnóstico y en la propuesta curricular.

Lo mismo ocurre con el contexto social. Ciertas actividades pueden parecer óptimas para el relacionamiento social desde un punto de vista disciplinar, pero tal vez ocurra que las pautas culturales que rigen en la comunidad originen su rechazo, explícito o indirecto, por parte de los alumnos.

En el delicado tema del contacto corporal, por ejemplo, ciertas actividades grupales expresivas pueden generar conductas de apartamiento y negativa a participar en muchos adolescentes, cuya historia se desenvuelve en ámbitos familiares donde la relación física es motivo de fuertes contienciones. Alumnos altamente condicionados por la práctica deportiva compelliva, tendrían dificultades para comprender que el deporte puede discurrir por otros cauces e integrarse a un estilo de vida en armonía y no en confrontación con los demás.

Este análisis del contexto social, inmediato y mediato, es sumamente importante y no acepta ser ignorado; las líneas de fuerza que fluyen en la sociedad, la dinámica del cambio, aparecen a través de la conducta individual y colectiva de los grupos de alumnos, de diferente manera, lo que debe ser observado e interpretado por el docente para integrarlo en sus propias dinámicas didácticas en forma de estrategias particulares y específicas a cada situación. Los contenidos, en consecuencia, se cargan de significados distintos a los previstos en abstracto, enriqueciendo la actividad y el aprendizaje, generando al mismo tiempo integraciones y abandonos de aquéllos, según las circunstancias. Si la selección ha tenido en cuenta estas variables contextuales, es más probable la permanencia y aprendizaje de los contenidos elegidos.

Curriculum explícito, implícito y nulo

Flavia Terigi³³ ha escrito, al respecto, que "... El proceso de exclusión de contenidos remite a lo que en teoría curricular se conoce como *curriculum nulo*, concepto que debemos a Elliot Eisner. Eisner (1985) sugiere que todas las escuelas 'enseñan' tres curricula: el explícito, el implícito y el nulo:

- ❖ El *curriculum explícito* se refiere simplemente a los programas de estudio que se anuncian públicamente, esto es, lo que la escuela afirma que está en condiciones de ofrecer.
- ❖ El *curriculum implícito*, por otro lado, incluye valores y expectativas que por lo general no forman parte del *curriculum formal* pero que los alumnos aprenden de cualquier manera como parte de su experiencia escolar. Por ejemplo, todos los alumnos aprenden que el conocimiento puede dividirse en temas, o que se tiene más probabilidad de aprobar una evaluación si además de resolverla correctamente se lo hace guardando ciertas formas en la conducta mientras se realiza la prueba y otras formas en la presentación;
- ❖ Eisner define el *curriculum nulo* como lo que las escuelas no enseñan: "...las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual" (Eisner, 1985: 107).

El concepto de *curriculum nulo* llama nuestra atención de manera explícita sobre lo que es desde hace mucho una cuestión de sentido común: que cuando se desarrolla un *curriculum* se dejan cosas afuera. Eisner argumenta que lo que no se enseña debe ser tan significativo, desde el punto de vista de la educación, como lo que sí se enseña: "Defiendo esta posición porque la ignorancia no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema" (Eisner, 1985: 97).

Otros teóricos del *curriculum nulo*, también llamado *ausente* (Flinders et al, 1986), definen dimensiones en el *Curriculum nulo*: los procesos intelectuales, el contenido, y el afecto.

- ❖ Los procesos intelectuales: citan ejemplos como los modos de pensamiento visual, auditivo, metaforico y sinestésico, que son no verbales y alógicos. Estos estilos de procesamiento cognitivo suelen verse menos reflejados en el *curriculum escolar* que procesos tales como el análisis lógico o el razonamiento deductivo. Pero advierten: "Deberíamos señalar que existe cierta controversia con respecto a si tiene sentido separar el proceso en general del tema, y nos inclinamos a aceptar que, en un nivel práctico, es imposible hacerlo. Sin embargo, ciertos procesos son rele-

33. Terigi, F. Sobre conceptos, procedimientos y actitudes. Serie: Materiales de apoyo al debate y la elaboración curricular. Nº 5 Dirección de Curriculum. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

vantes a una amplia variedad de temas en los programas educacionales, lo cual sugiere que tiene cierta utilidad considerar el proceso como una dimensión distintiva del *curriculum nulo*, aun cuando sea necesario llenar cada proceso identificativo con algún tema como su objeto" (Flinders et al, 1986:5).

- ❖ El contenido: es posible considerar esta dimensión del *curriculum* en términos de una jerarquía, que va desde la exclusión de disciplinas enteras (antropología, economía, y otras disciplinas clásicamente excluidas del *curriculum*) a la omisión de información parcial (por ejemplo, la unidad de historia de los Estados Unidos sobre el *New Deal* que no hace referencia alguna al fracaso de esta política para resolver el problema del desempleo), pasando por subcampos dentro de una disciplina (el *curriculum de Ciencias Sociales*, por ejemplo, rara vez se ocupa de la historia de la ciencia), y por los tópicos dentro de los subcampos (el concepto de evolución omitido en un *curriculum de Ciencias Naturales*).

- ❖ El afecto: en esta dimensión los autores incluyen elementos tales como los valores, las actitudes, las emociones. Algunos críticos de la educación escolar se niegan a considerar *curriculum nulo* porque afirman que las escuelas no deben tener nada que ver con la transmisión de valores. Aunque discutible, esta afirmación puede desovertarnos un hecho importante: que relegamos muchos tópicos al *curriculum nulo* debido a su impacto ideológico potencial".

En lo concerniente a la Educación Física, es evidente la trascendencia del *curriculum nulo*.

Por ejemplo, la educación física desde la perspectiva real y concreta de prevención y promoción de salud, es prácticamente inexistente.

La gimnasia no incluye contenidos desprendidos de las líneas introvertidas en la realidad escolar cotidiana, sólo determina ejercitación alrededor de las capacidades condicionales, tomadas por lo general, aisladas unas de otras: ejercitación de la fuerza, de la flexibilidad, de la resistencia, sin integración en el concepto unitario de cuerpo. No se hace cargo de una visión de futuro del devenir corporal de los alumnos: trabaja con la inmediatez o con una perspectiva de mediano plazo, como puede llegar a ser la iniciación deportiva en los primeros años para que

el alumno alcance el dominio de un deporte para jugarlo en la adolescencia y juventud, pero difícilmente enseñe las técnicas para mantener la salud en la tercera edad, o generar hábitos para el disfrute placentero de diversos tipos no convencionales de actividad física; por otra parte, desde su unilateral visión deportivista, los requerimientos de habilidad para desenvolverse en distintos ámbitos o, simplemente, en la vida cotidiana, no llenen la atención necesaria. La mayor parte de los procedimientos y métodos no son motivo de tratamiento como contenidos, sino como medios

La mayor parte de los procedimientos y métodos no son motivo de tratamiento como contenidos, sino como medios del docente y de uso exclusivo para que los alumnos entrenen los contenidos funcionales.

conocidos por el docente y de uso exclusivo para que los alumnos entrenen los contenidos funcionales.

Estas exclusiones, como muchas otras, no son casuales, y tienden a mantener un estatus de directividad y acritividad.

Organización curricular de los contenidos

En la actualidad se utilizan dos criterios básicos:

- * La organización a partir de la construcción cultural, externa a los sujetos, del contenido y los contenidos
- * La organización a partir del alumno en situación.

1. La organización de los contenidos a partir de sus significantes, ordenándolos a partir de las diferentes manifestaciones y construcciones culturales que les dieron origen y caracterización, ligado esto a una particular concepción de currículo, lleva a clasificarlos, didácticamente, en unidades de significado o bloques de contenidos. Esta clasificación depende, a su vez, de la subjetividad de quien la realiza, siguiendo el hilo de un paradigma predominante o de una determinada intencionalidad educativa, manteniendo su continuidad y dificultando el tránsito hacia otros planteamientos; esta predeterminación de contenidos específicos, si bien no define un diseño curricular, establece qué puede enseñarse y qué no puede enseñarse. Este ha sido el criterio, utilizado para la selección y organización de los Contenidos Básicos Comunes para la Transformación Educativa actualmente en curso en la República Argentina, por ejemplo.

Algunas jurisdicciones provinciales, en el segundo nivel de concreción curricular, continuaron con el mismo criterio de organización curricular, otras, en cambio, se inclinaron por el segundo criterio.

2. El centrar la mirada en el alumno en situación, cambia sustancialmente la organización de los contenidos y el desarrollo curricular. La resolución didáctica de este planteo, puede concretarse a partir del concepto de eje, alrededor del cual los contenidos gran, se expanden o minimizan, se combinan en unidades de sentido para el sujeto que aprende, en un determinado momento y lugar.

Esta organización curricular, responde didácticamente a la concepción de educación física que sustentamos, al facilitar la contextualización y la consideración de cada realidad, individual y colectiva. Es posible reconocer, entonces, dos ejes medulares para organizar los contenidos de la Educación Física:

- ✓ El eje de la propia corporeidad y motricidad.
En el segundo nivel de concreción curricular, utilizando este criterio, la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en su Diseño

Curricular³⁴, propone como eje, El conocimiento y la relación con el propio cuerpo.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, a su vez, organiza los contenidos alrededor de los siguientes ejes:
El hombre, su cuerpo, su motricidad.
Ético.

✓ El eje de la relación motriz con el entorno.

En el primer Diseño anteriormente señalado, se desagregan los siguientes ejes: a) El cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio físico, b) El cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio social.

En el segundo, se proponen:

El hombre y los objetos.

El hombre y los otros.

El hombre y el medio ambiente.

Clasificación de los contenidos de la Educación Física

Referencia a la clasificación de los contenidos utilizada en los documentos de la Transformación Educativa, en la República Argentina.

Ya habíamos señalado el criterio utilizado para la clasificación de Contenidos Básicos Comunes que actualmente configuran el sustento de la educación sistemática en nuestro país. Sintéticamente, mencionaremos los "bloques de contenido", correspondientes al área de la Educación Física, transcribiendo su síntesis explicativa para realizar, luego, un análisis crítico de los mismos, desde la concepción que estamos desarrollando. Esto permitirá comprender la formulación inicial que orienta a la Educación Física argentina, con la posibilidad de revisar los principios sustentadores. Hemos seleccionado los referentes a la Educación General Básica, porque su espectro abarca un amplio rango de edades -desde los 6 hasta los 14 años-, y las consideraciones que realizaremos son pertinentes a los demás niveles.

Bloques de Contenidos Básicos Comunes - Educación General Básica

✓ Bloque 1. Los juegos motores.

✓ Bloque 2. Los deportes.

✓ Bloque 3. La gimnasia.

✓ Bloque 4. La vida en la naturaleza y al aire libre.

✓ Bloque 5. La natación.

✓ Bloque 6. Procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices.

34. Educación Física. Actualización Curricular. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996.

- ✓ Bloque 7. Las actitudes generales relacionadas con la práctica de actividades corporales y motrices.

Los bloques de contenidos y su análisis crítico.

Los juegos motores

* Síntesis explicativa

El juego, junto con el trabajo pertenece a las formas originarias (y hasta ahora no plenamente conocidas) de la experiencia humana. Los juegos son manifestaciones concretas de esta forma originaria que orienta la acción hacia actividades no necesariamente productivas y los juegos motores responden, a esta misma motivación del comportamiento humano en el campo específicamente motriz.

Si el trabajo modifica la naturaleza, el juego modifica a la persona que juega. Un niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etcétera.

La privilegiada relación que el juego establece entre la realidad interior y exterior, su posibilidad de moverse en un espacio intermedio, lo vincula al ejercicio de la imaginación, la invención y la expresión creadoras, proporcionando a los niños y niñas una zona de actividad libre de asechanzas, un área de experiencia sin premios ni sanciones que les permite asimilar la realidad a su yo y descansar de las exigencias de adaptación que el medio y los adultos les imponen.

La actividad lúdica tiende a probar la función en todas sus posibilidades. Parece animada por una suerte de ansia o avidez de tocar sus límites. Por eso los niños y niñas siempre pueden hacer el juego más difícil. Por eso, jugar es fuente de investigación, de búsqueda y creación de relaciones nuevas.

En la progresiva socialización, el juego representa un valor cultural, constitutivo de lo que bien suele llamarse la "sociedad infantil". El pasaje de la centración a la descentración, la inclusión de los otros como personas con deseos propios y propia voluntad, se refuerza en el ejercicio de la negociación y acuerdo de reglas y de las conductas de cooperación y oposición en los juegos.

Los juegos infantiles, finalmente, son fundamento de autonomía social y moral. Las relaciones entre pares, basadas en la igualdad y el aprendizaje del respeto mutuo, conducen lenta pero seguramente, tanto a la reciprocidad y a la cooperación, cuanto a la efectiva conciencia del valor de la regla.

Sin embargo, es preciso aceptar que los niños no juegan para aprender, conceptualizar o ser más buenos. El valor del juego no debería buscarse en los aprendizajes específicos que pueda promover, sino en la asimilación que permite de los aprendizajes que, sin él, seguirían siendo externos a la inteligencia del niño. Sin ser, estrictamente, producto de los juegos, los aprendizajes infantiles requieren de una "dialéctica del juego y de lo real", de un equilibrio entre las formas propias elaboradas por el niño y el ajuste de esas formas a los datos de la realidad.

Los juegos constituyen un ejercicio de los aprendizajes operadores en la "zona real" de la actividad infantil, que hace posible su elaboración y apropiación por los niños.

En el momento del ingreso a la Educación General Básica, el juego infantil asume, como forma principal, la de los juegos de reglas. Sin embargo, durante el primer ciclo escolar, se reencuentran elementos del juego simbólico y los juegos de "rol" perduran, por lo menos, hasta la finalización del segundo. Los juegos funcionales suelen ser utilizados por los niños como ejercicio de comportamientos motores durante toda la infancia. Es preciso propiciar la expresión de este universo "vivo" del niño, contenido en sus simbolizaciones, en sus juegos de rol y en sus ejercicios aparentemente triviales, aceptando la espontaneidad lúdica, la cual se manifiesta.

En esta etapa, los juegos motores permiten el ejercicio de los esquemas de acción y decisión motriz, de las habilidades y destrezas adquiridas, a la vez que el despliegue de las capacidades y necesidades orgánicas, perceptivas, simbólicas, expresivas, creativas, en las más diversas y cambiantes situaciones.

Los juegos reglados motores, a su vez, proporcionan el marco para la exploración de los comportamientos de cooperación, oposición, comunicación y comunicación motrices, imprescindibles al desarrollo de la inteligencia táctica y estratégica o capacidad de anticipar y resolver situaciones.

En la categoría de juegos reglados, se inscriben los juegos deportivos, o con base en los deportes, muy propios de nuestra sociedad y cultura, que los niños se complacen en jugar y que especifican los comportamientos lúdicos, refiriéndose a códigos reglamentarios institucionalizados.

Sin embargo, los deportes no constituyen formas motrices posibles en el primero y segundo ciclos escolares, por los que su consideración y tratamiento, en términos educativos, debe asimilarse a los de los juegos reglados. Se los diferencia en razón de que los niños muestran un gran interés por estos juegos pero, en realidad, en función de su necesidad de identificación con los adultos, ellos hacen "como si" jugaran al fútbol, básquetbol, hándbol, etc., flexibilizando y modificando las reglas según su gusto o sus necesidades. Es preciso respetar esta saludable devolución que los niños hacen a los deportes, de su origen lúdico."

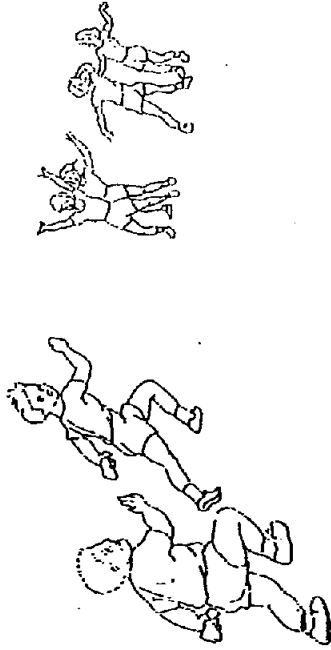
Análisis crítico

Desde nuestro punto de vista, los párrafos señalados con letra diferente, merecen una particular consideración.

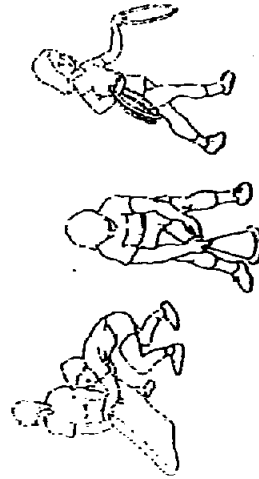
"Los juegos infantiles, finalmente, son fundamento de autonomía social y moral. Las relaciones entre pares, basadas en la igualdad y el aprendizaje del respeto mutuo, conducen lenta pero seguramente, tanto a la reciprocidad y a la cooperación, cuanto a la efectiva conciencia del valor de la regla", señala uno de los aspectos que definen a los juegos jugados en la escuela y, particularmente, en la clase de educación física: los juegos con los otros.

El problema reside en los juegos que se presentan a los alumnos para ser jugados y el contenido actitudinal que en ellos se desarrolla. Por lo general, son escasamente cooperativos, predominando el sentido de la competencia entre los niños, jue-

gos de relevo, juegos de eliminación en los que dejan de jugar quienes pierden, todavía se ven en las clases de educación física, como prólogo de la iniciación en el aprendizaje de los deportes convencionales, avalada, como veremos, por la propia definición y encajamiento conceptual que se hace del deporte y los deportes, en los documentos oficiales que estamos analizando. El profesor de educación física, formado sobre la base de concepciones deportivistas, no piensa en el jugar por jugar, solamente: ve en cada niño que esquivo, lucha por triunfar, azuzado por él mismo y por sus compañeros de equipo, un futuro jugador estrella de fútbol o un triunfador en los torneos intercolegiales.



La autonomía social y moral deja de ser, entonces, un objetivo fundamental, porque es necesario ganar si se quiere ser apreciado y valorado por la comunidad, a cualquier costo e inclusive con trampa; el sustrato de estos juegos, jugados con esta intencionalidad oculta, es exactamente el mismo que el jugado por Maradona, cuando hizo un gol con la mano, en contra de las reglas, y fue aplaudido por toda una nación, repitiéndose la acción infinidad de veces por televisión.



El otro punto crucial es la consustitución de la regla. Los juegos prefijados incluyen un marco de reglas que determinan conductas y actitudes. Ningún juego es aseptico ideológicamente; como ya señaláramos, la mayoría de los juegos y deportes, organizados externamente al jugador, requieren la obediencia a un sistema establecido, sin discusión ni reflexión sobre las "verdades" que lo constituyeron.

Otra cosa, absolutamente diferente, es enseñar a los niños y adolescentes a comprender la necesidad de armonizar la relación social, acordando pautas para convivir a través de un diálogo constructivo, analizando las situaciones de realidad, especialmente en el marco de los juegos donde no deberían existir compulsiones externas ni tensiones mayores a las del propio juego, sino posibilidades de elaborar sus propias situa-

ciones iudico-motrices, acordando reglas relacionadas con la lógica del juego imaginado o posible de ser jugado, dentro del contexto inmediato.

En síntesis, los contenidos propuestos en este Bloque, transcritos o modificados en los currícula jurisdiccionales, cuando pasan al terreno de la acción, deben ser referidos a un análisis profundo para no convertirse en mensajes contradictorios.

En cuanto a la afirmación de que "los deportes no constituyen formas motrices posibles en el primero y segundo ciclos escolares, por los que su consideración y tratamiento, en términos educativos, debe asimilarse a los de los juegos reglados. Se los diferencia en razón de que los niños muestran un gran interés por estos juegos pero, en realidad, en función de su necesidad de identificación con los adultos, ellos hacen "como si" jugaran al fútbol, básquetbol, handball, etc. flexibilizando y modificando las reglas según su gusto o sus necesidades"; esta sólo puede sostenerse desde una concepción inamovible y rígida de deporte.

Por supuesto que un niño de siete años no puede jugar al fútbol como un jugador experimentado, pero eso no quiere decir que no lo esté jugando con cabal comprensión de la finalidad de ese juego y su estructura lógica que, además, es muy simple, como la de todos los deportes: no está jugando el fútbol de la FIFA, está jugando su fútbol. Y, justamente, por su divulgación, los deportes convencionales son altamente motivadores y requeridos por los alumnos, lo que permite trabajar con mayor facilidad sobre los objetivos de educación física que estamos proponiendo en esta obra.

En síntesis, la dificultad para determinar donde termina el juego y dónde comienza el deporte, es de orden epistemológico: no existe una frontera que pueda ser determinada dogmáticamente porque, finalmente, el alumno jugará en la escuela los juegos que se les proponga, desde el posicionamiento disciplinar del docente.

Incluso, el concepto de juego motor es discutible. ¿Qué juego no es motor, o no incluye en su práctica algún acto motor? La movida de una pieza en el ajedrez, implica una acción motriz, aunque no de la misma magnitud que una carrera de cien metros planos, o sea que es arbitrario e incorrecto clasificar los juegos que se realizan en el ámbito de la educación física, exclusivamente desde la visión de la motricidad implicada, ya que nosotros retrotrae al modelo biológico. En cambio, si utilizamos un criterio más abierto, partiendo de reconocer las distintas actividades humanas y sus manifestaciones culturales, deberíamos hablar de **juegos deportivos**, luego de redefinir el concepto de deporte. Tal clasificación, incluiría los juegos deportivos más sencillos, propios de los niños pequeños, como los de persecución y huida, por ejemplo, hasta los deportes más sofisticados.

De esta manera, se aclararía la consideración del juego como contenido de la educación física, permitiendo una visión menos condicionada y limitativa. Sobre este punto retomáremos, luego de considerar el bloque de los deportes, para establecer una mejor posición conceptual y una consecuente mejor transposición didáctica.

Los deportes

"Síntesis explicativa

En nuestra cultura y sociedad, el deporte ha llegado a constituir una institución so-

cial promovida por asociaciones, federaciones, confederaciones, especialmente dedicadas al desarrollo y difusión de cada uno de ellos. La característica esencial del Deporte como forma de movimiento es la institucionalización y consecuente inamovilidad de sus códigos reglamentarios.

Entendemos por deporte el conjunto de situaciones motrices codificadas, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas, explícitamente significadas como deporte por el conjunto de las representaciones sociales.

La regla instituida especifica la habilidad, permitiendo establecer el tipo de rendimiento solicitado y los medios para conseguirlo. La práctica deportiva institucionalizada introduce el concepto y la práctica del entrenamiento deportivo especializado.

Sin embargo, la contigüidad y continuidad de los deportes con los juegos reglados permite su inclusión como contenido educativo desde el tercer ciclo de la Educación General Básica, a favor del interés que ellos despiertan en los adolescentes y jóvenes y de la capacidad que ellos tienen para practicarlos, a condición de observar ciertos recaudos.

Considerados como una forma particular de los juegos motores reglados, los deportes continúan, en la adolescencia, la obra que aquellos iniciaron en la infancia, ofreciendo oportunidades para el desarrollo del sentido lúdico; de la comprensión, aceptación y respeto de las reglas; del sentimiento de pertenencia grupal; de las tendencias de vida por sobre las de autodestrucción; de las conductas de la tolerancia y serenidad frente a la victoria y la derrota; del afán de superación individual y grupal; del hábito de esforzarse para conseguir resultados lícitos; de la autonomía personal; de la capacidad de análisis y respuesta a las situaciones; del sentido crítico sobre las acciones y los resultados; de la capacidad táctica y estratégica; de la habilidad y la destreza motoras; de la percepción interna y externa; de las técnicas de movimiento como instrumentos de la acción motora eficiente; de la condición física; etc.

Para que el deporte reencuentre su carácter educativo es preciso desmitificar tanto la crítica que lo condena por sus desbordes, cuanto la alabanza que los pretende forma superior de la realización motriz.

El deporte no es necesariamente perverso pero tampoco forzosamente saludable. Practicado sin los debidos recaudos corporales, sociales y morales, puede contribuir a instalar un sentimiento de rivalidad, de competencia extrema, cierta estandarización y estereotipación de la motricidad, daños y perjuicios corporales.

La principal virtud educativa del deporte reside en su carácter de juego y las exigencias que plantea a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y nuevas. Si se impide su vivencia y percepción como totalidad dinámica en cuyo contexto, y sólo en cuyo contexto, puede constituirse la inteligencia del juego, si se lo reduce a sus aspectos técnicos, el deporte pierde tanto su potencia pedagógica cuanto su interés por parte de los alumnos.

Consecuentemente, las técnicas de movimiento específicas deben entenderse en su carácter de instrumentos útiles para la resolución eficiente y económica de las situaciones motrices que el deporte plantea, y analizarse en el contexto reglamentario lúdico.

El deporte, considerado como contenido escolar, como saber a enseñar, implica el análisis, articulación y síntesis de todos los comportamientos humanos que moviliza: lúdico-motrices, físicos, psíquicos, relacionales, sociales, morales, expresivos, comunicativos, lúdicos, estratégicos, técnicos, etc., si se pretende que contribuya a la formación de competencias educativas.

La inclusión de este bloque en la propuesta de Contenidos Básicos, requiere dos consideraciones:

• El deporte, en sí, no existe; es un concepto, una abstracción. Lo concreto, lo que verdaderamente existe, son deportes, con arraigos y tradiciones disímiles en las distintas regiones y lugares del país (por ello el bloque se titula Los Deportes).

• El interés de los adolescentes y jóvenes por los deportes no es generalizado ni indiscriminado, obedece a motivos personales y sociales, relacionados con sus historias familiares y particulares, con las tradiciones y significaciones mencionadas, etc.

De ambas consideraciones se sigue que la propuesta deportiva debe contemplar su selección en orden a los intereses y posibilidades institucionales y grupales y a las idiosincrasias locales y regionales.

Análisis crítico (4)

Nuestra concepción del deporte es diferente a la planteada en el texto anterior, por lo que resultaría difícil, complejo y excesivamente extenso, rebatir analíticamente cada concepto o posición ideológica. Por lo tanto, creemos que para el lector será mucho más ameno e interesante, leer lo que consideramos debe ser enseñado en la escuela con relación al particular tema del deporte, observando las diferencias durante el transcurso de su lectura.

El deporte es un constructo cultural, existente a través de múltiples manifestaciones y no sólo de las consolidadas institucionalmente. a pesar de que estas sean las más difundidas y promovidas por los vendedores de productos deportivos o por quienes las utilizan como formas para canalizar las conductas violentas del ser humano o ejercer el control social de los participantes, activos o espectadores.

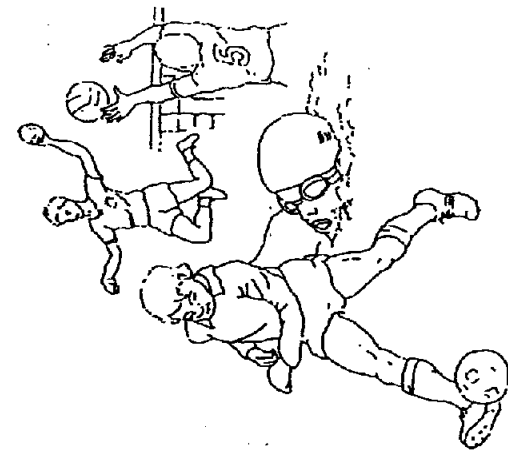
El deporte es un constructo cultural, existente a través de múltiples manifestaciones y no sólo de las consolidadas institucionalmente.

Es difícil encontrar una persona que en algún momento del día no se contacte con la palabra deporte y con alguna de sus expresiones producidas con la finalidad señalada en el párrafo anterior. Grandes carteles

(4) Los conceptos sobre el deporte desarrollados en este ítem, fueron utilizados para la elaboración del Documento II, Deporte Escolar, como apoyo bibliográfico de los trabajos de capacitación docente realizados por la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2001.

(5) Durand, Marc. El niño y el deporte. Ed. Paidós, Barcelona, 1988. Pág. 109-111.

de publicidad con la imagen de un deportista destacado, cientos de programas de televisión dedicados exclusivamente a la transmisión de encuentros deportivos, revistas que ocupan los mejores lugares en los quioscos con grandes titulares ensalzando a la



mejor figura del clásico de fútbol jugado el domingo, países semiparalizados cuando su selección enfrenta a otro conjunto nacional y el partido se transmite en directo por televisión; los niños más pequeños imitando en el jardín de infantes a los ídolos del deporte, mientras que los más grandes buscan un club -si tienen algo de talento natural- donde iniciar su carrera deportiva para insertarse en un mundo que se ofrece con grandes recompensas.

Aun quienes no se interesan en absoluto por el tema, forzadamente deben convivir con miles de semejantes que ocupan parte de su tiempo en consumir o practicar deporte y en algún momento, se encuentran ante la obligación de hablar sobre el mismo, salvo que se asilen de toda relación social.

Sin embargo, uno de los problemas con que el hombre de hoy se encuentra al hablar de deporte, es saber realmente de qué está hablando.

Si en una reunión de amigos, simplemente, surge el tema, todos creerán estar hablando sobre una base de consenso al respecto, pero si se comienza a analizar, tan sólo ligeramente, qué piensa cada uno sobre qué es el deporte y qué significa su práctica, la discusión puede llegar a ser inacabable o terminar en una abrupta ruptura entre los participantes.

Filósofos, sociólogos, entrenadores, psicólogos del deporte, profesores de educación física, entre muchos otros estudiosos del tema, también encuentran grandes dificultades para definir finalmente al deporte y, además, organizar o sistematizar de un modo coherente el campo de manifestaciones que comprende, para trasponerlo didácticamente en el ámbito escolar.

Ciertos elementos son compartidos como sustenientos conceptuales, pero es difícil llegar a una sola y exacta definición, profunda y al mismo tiempo abarcadora, debido a los múltiples factores que se involucran.

Elimológicamente, encontramos el siguiente origen de esta palabra, tan común y tan abierta a diferentes interpretaciones: DEPORTE. (de deportarse, divertirse, recrearse). V. Recreación, diversión, pasatiempo, por lo común al aire libre. Nota ampliatoria. Los filólogos hacen provenir la palabra deporte, que aparece en textos castellanos y catalanes de finales del siglo XIV y de principios del XV, del vocablo deportarse: divertirse, y éste, a su vez, del latino deportares, voz que originalmente expresaba la acción de pa-

sar la puerta de la ciudad, salir al campo y entregarse a la acción. Otros le atribuyen un origen provenzal y la derivan de la expresión estar de port, utilizada por los marineros, y con la que aquello se referían a las temporadas libres que pasaban en el puerto y en que se entregaban a la diversión, con lo que se explica que viniera a significar diversión de carácter ruidoso. Sea como fuere, la palabra cae en desuso en España a principios del siglo XVIII, y no reaparece hasta principios del XX, como traducción del vocablo ingles sport, hijo a su vez del deport francés, de origen latino este último, como el deporte español. Adquiere entonces el significado moderno que le relaciona con una actividad física realizada con fines recreativos³⁶.

En coincidencia con la anterior definición, nos proponemos analizar el deporte desde una de sus dimensiones más flexibles y abiertas, aquella que se relaciona con su práctica recreativa, es decir, el deporte por lo que significa intrínsecamente para el hombre y la mujer que miran al siglo XXI con la necesidad de reencontrarse con su corporeidad para lograr un autoequilibrio saludable, en un proceso acelerado de personalización, con el juego vital y dinámico que les ofrece cada forma deportiva y con una nueva posibilidad de relacionamiento social, que permite a los sujetos reafirmarse en el otro significativo, buscador de autonomía y libertad, y por ende, no proclive a la imposición, sino a la construcción conjunta y democrática de una nueva convivencia. Es decir, el deporte inserto en la educación física como contenido mediador para la autoafirmación y gratificación personal, no como meta de un proceso de preparación, adecuado a un tiempo posmoderno del cual señala Lipovetsky³⁷: "La edad moderna estaba obsesionada por la producción y la revolución, la edad posmoderna lo está por la información y la expresión. Nos expresamos, se dice, en el trabajo, por los "contactos", el deporte, el ocio, de tal modo que pronto no habrá ni una sola actividad que no esté matizada con la etiqueta "cultural".

La única forma de hacer posible este análisis, es rompiendo con las tradicionales limitaciones de campo que llevan inexorablemente a reincidir en un tratamiento focalizado, es decir, un tratamiento disciplinar que, por tal, deja de lado una visión holística e integradora de la circunstancia humana actual, con el deporte como una expresión más de esta circunstancia y no como un fenómeno particular, desajogado del contexto histórico, social, político, psicológico, educativo, económico, en que se gesta y se modifica permanentemente.

¿QUÉ ES EL DEPORTE?

Tal como señaláramos en nuestras primeras palabras, definir el deporte resulta una ardua tarea, por lo que buscaremos un camino que nos permita transitar por el interior del concepto, adentrándonos en sus profundidades, explorando sus confusiones, acer-

36. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo III. Editorial Ramon Sopena S.A. Barcelona. 1963. Pág. 2678.

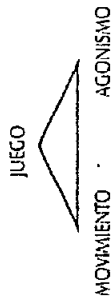
37. Lipovetsky, G. (1983). La era del vacío. Prefacio. Ed. Anagrama. Barcelona. 1990. Pág. 14.

cando pensamientos que pueden brindar visiones o perspectivas de valor, partiendo de mínimos puntos de partida.

Sobre la base de este método, hemos buscado una forma práctica y básica para comprender el concepto inicial de deporte, eligiendo la acepción del deportólogo italiano Ferruccio Antonelli, que señala: "Es deporte cualquier actividad humana que incluya en forma integrada, tres elementos: juego, agonismo y movimiento."

En la amplitud de esta definición radica la posibilidad de integrar a todas las formas del deporte y, al mismo tiempo, analizando sus componentes, comprender el significado de cada uno y como inciden en el sentido que puede dársele a la palabra deporte, desde cualquiera de las miradas: sociológica, psicológica, biológica, etc.

Si utilizáramos una representación gráfica de esta definición, podríamos recurrir a la siguiente figura:



Comencemos por incursionar, entonces, en la índole de sus componentes.

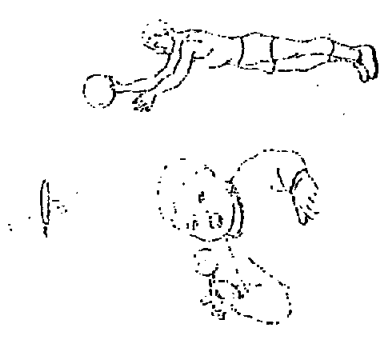
❖ *Juego*

Es bien sabido que jugar constituye una conducta primigenia del ser humano. Jugar es actuar sin condicionamientos, salvo los que el propio sujeto acepta o se plantea libremente, sin otro fin que satisfacer la necesidad que lleva a jugar.

La curiosidad, el descubrir por descubrir, el probarse en las posibilidades de hacer y experimentar en qué consiste el mundo, son las típicas manifestaciones del juego en su máxima pureza. Y éste es propio del niño en su edad temprana.

Siguiendo el pensamiento piagetiano, el jugar se instala como soporte psicogenético de la cognición, el desarrollo emocional y el relacionamiento social, evolucionando en sus formas de expresión junto con la evolución integral de los sujetos. Sin embargo, cada una de las manifestaciones lúdicas aparecidas y superadas, se mantiene y puede volver a aflorar en distintos momentos de la vida.

Por ejemplo, el juego de ejercicio o funcional, a partir del cual el bebé acciona con su cuerpo por el simple placer que le brinda el moverse o los efectos que produce sobre los objetos, se vuelve a observar en la solitaria práctica de un basquetbolista ante el aro, sonriendo cada vez que encesta la pelota, repitiendo incontables veces el gesto, como si fuera un ritual; este accionar, posiblemente-



te, dejará de ser juego en cuanto pasa por su mente la idea del rendimiento y aparece la figura del entrenador obligando la práctica de lanzamientos, en función de ganar el próximo partido por la recompensa económica que esto significará.

Del mismo modo, el "hacer como sí" de los tres años, con su carga dramática y representativa, jugando los roles del adulto o imitando escenas de una realidad aún imposible de asumir totalmente, volverá a surgir como divertimento al imitar al jefe de la oficina y sus defectos o al dramatizar un cuento, escuchado atentamente por el hijo pequeño que está por dormirse.

Creemos que el adulto busca, en la reedición de diferentes formas de juego, la propia recreación, el reencuentro con su naturaleza, perdida o relegada en el esfuerzo que demanda responder a las exigencias de la difícil supervivencia cotidiana. En definitiva, y simplemente, recuperar el placer de ser uno mismo, libre y espontáneo.

La ubicación del juego en la parte superior del triángulo que grafica al deporte, no es entonces aleatoria.

El deporte conlleva en su estructura esencial, el sentido lúdico, el placer por la realización en sí misma y la libertad de elección, tanto en su práctica individual como colectiva. Sucede, sin embargo, que la ludicidad básica se confunde y hasta puede desaparecer cuando la institucionalización de la práctica deportiva metamorfosea al deporte en trabajo, reemplazando este atributo esencial por la obligación de obtener resultados, valorados en un parangón con los buscados en el campo de la producción laboral.

Bourdieu³⁸, desde su visión social del deporte, observa este punto desde otra perspectiva, al decir: "Dado que la autonomía relativa del campo de las prácticas corporales conlleva, por definición, una relativa dependencia, el desarrollo dentro del campo de prácticas orientadas hacia uno u otro polo, ascetismo o hedonismo, depende en gran medida del estado de las relaciones de poder en el campo de las luchas por el monopolio de la definición del cuerpo legítimo y, en un sentido más amplio, en el campo de las luchas sobre la moralidad entre las fracciones de la clase dominante y entre las distintas clases.

Por lo tanto, el progreso realizado por todo lo que se denomina "expresión física" puede entenderse sólo en relación con el progreso (que se observa, por ejemplo, en las relaciones padres-hijos y más generalmente en todos los dominios de la pedagogía) de una nueva modalidad de moral burguesa, ensalzada por ciertas fracciones ascendentes de la burguesía (y pequeña burguesía) y que, en lugar de la severidad ascética (denunciada como "represiva"), favorece el liberalismo en la crianza de los niños, en las relaciones jerárquicas y en la sexualidad."

El deporte conlleva en su estructura esencial, el sentido lúdico, el placer por la realización en sí misma y la libertad de elección, tanto en su práctica individual como colectiva.

38. Bourdieu, Pierre. Deporte y clase social. Artículo publicado en Social Science Information sur les Sciences Sociales. SAGE Pub. Vol 17, n.º 6. 1978. Pág. 819-840.

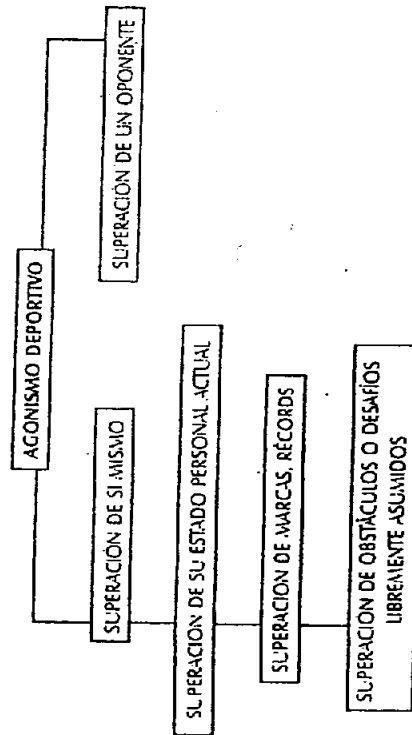
Esta tendencia hedonista, en nuestro concepto, permite partir de una base diferente para la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos. Más allá de los condicionamientos de clase y las luchas de poder, permitir es, pedagógicamente, una diferencia conceptual y fática trascendente al *condicionar y/o sujetar* a pautas disciplinarias externas a los sujetos. Construir placenteramente, crear las áreas lúdicas posibles, no es un logro menor en un proceso de liberación, en el marco de una educación democrática.

❖ Agonismo

Agonismo significa competición, desafío, lucha⁽⁴⁾, una actitud de superación permanente del individuo, orientada en dos direcciones definidas cuando se relaciona con el deporte: una de ellas, se manifiesta en la intención de superación de sí mismo, pudiendo por alcanzar nuevas metas de realización personal o tratando de vencer una problemática desafiante; la segunda, se caracteriza por el deseo de superar a un oponente, vencerlo en competición directa o indirecta.

La primera forma de agonismo deportivo puede fluir, a su vez, por dos vertientes: la superación de la propia instancia actual, en búsqueda de un mayor bienestar corporal y equilibrio personal o, a partir de una base de salud y óptima condición física, intentar la superación de récords, personales o universales; en este último enfoque, aparece mixturada la competición contra quien estableció la marca a superar.

La segunda forma de agonismo se conviene en competición, cuando se impone el enfrentamiento con el otro como única lógica del deporte, utilizándose como forma aceptada de agresividad.



Esta forma de entender el agonismo no es exclusividad del deporte; la tendencia a la superación a través del esfuerzo competitivo, aparece muy clara en el mundo del

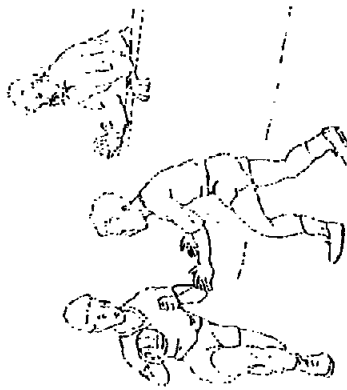
(4) Agonismo. (del gr. Agónismós. Lucha, combate).

trabajo y sobre ella se sustenta, indudablemente, el liberalismo y la competencia de mercados. El deporte se ha convertido en una herramienta más para profundizar la dualización social, dentro de la escuela, como clave del sostenimiento del sistema neoliberal: los que pueden y los que no pueden jugar bien, los que ganan y los que pierden, los que aprenden y los que no aprenden, produciendo una desigualdad de oportunidades manifiesta, pero sostenida desde el discurso de la supervivencia competitiva de los fuertes y talentosos.

La única posibilidad de modificar este estado de situación, excluyente, que no acepta ni se preocupa por la diversidad, radica en la intencionalidad de la práctica deportiva, rescatando sus características de gratuidad y libre asunción, en un tiempo generado especialmente para jugarlo, donde los jugadores sean los protagonistas y no el sistema creado para incluirlos.

Profundizando el análisis, cuando el agonismo se canaliza hacia el enfrentamiento, hacia la ratificación de la supremacía personal o grupal sobre otro u otros, canalizando las pulsiones agresivas en una puja permitida y libremente aceptada, ingresamos en el terreno del denominado deporte de competición.

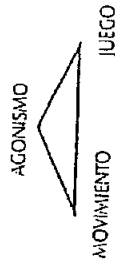
Posiblemente, esta denominación no es la más adecuada, ya que, de acuerdo a lo expuesto, en cualquier forma de expresión deportiva existe el factor competitivo, aún en las prácticas solitarias. Sin embargo, el sentido de esta adjectivación podemos encontrarlo en el énfasis dado a la competencia y su institucionalización, producto de la prolongada e inacabada historia del deporte. Dunning³⁹, luego de un extenso análisis sobre la dinámica del deporte moderno, concluye "...que la presión social ejercida sobre los deportistas en todos los países del mundo para que se esfuerzen por ganar en las competencias internacionales es otro factor que incide en la destrucción del elemento lúdico del deporte. Además de esto, es el aumento del prestigio nacional que puede obtenerse triunfando en el deporte internacional lo que ha conluido principalmente a que los gobiernos intervengan en las cuestiones deportivas, una tendencia que Huizinga deploraba. Se ha dicho que el deporte es un sustituto viable de la guerra, pero pensar así es ver el deporte como una abstracción, como algo independiente y alejado de las figuraciones de seres humanos interdependientes que lo man parte en él. Esta es la cuestión central: si las figuraciones formadas por personas interdependientes, en el deporte como en los demás campos, conducen a la cooperación o a la rivalidad amistosa o si, por el contrario, generan constantemente una lucha seria."



39. Elias, N.; Dunning, E. (1986). Deporte y ocio en el proceso de civilización. Cap. VII. La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfo y la importancia social del deporte. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1995. Pág. 268.

La concepción competitiva del deporte, ha sido trasladada sin ninguna variante al ámbito escolar, y son las propias autoridades del sistema educativo quienes la promueven al organizar competencias deportivas intercolegiales por eliminación progresiva, por ejemplo, generando una gran contradicción en el discurso pedagógico: la promoción de la discriminación y el elitismo, indisolublemente ligada a este paradigma deportivo, existiendo, al mismo tiempo, una permanente solicitud de colaboración a la escuela para erradicar la violencia instalada en el cuerpo social, a través de la promoción de actividades con preeminencia de la solidaridad y la cooperación. Este problema se refuerza porque los mismos docentes del área han sido formados para ser productores de los deportes convencionales, con fuerte acento en la búsqueda del triunfo, como aspecto que prima sobre los demás valores que se asocian a la práctica deportiva.

En este caso, los elementos configurantes del deporte, según el esquema de Antonelli, cambian su posición de relevancia:



Quien ingresa en este tipo de práctica deportiva, tiene un objetivo fundamental: el triunfo en la competición.

El deporte altamente competitivo ha sido convertido en un espectáculo catalizador aceptado para la agresividad; grandes masas se identifican con el simbolismo innamablemente a la lucha deportiva, asistiendo a los estadios o instalándose ante su televisor, canalizando sus tensiones o su imposibilidad de ser, a través de las fuertes acciones competitivas y la habilidad suprema de sus ídolos.

Debe reconocerse, sin embargo, que el modelo deportivo donde se plantea la búsqueda de la excelencia y la máxima prestación, ha generado importantes adelantos en el conocimiento de las posibilidades físicas del hombre, en su afán de impulsar el rendimiento siempre a un nuevo nivel, pero, al mismo tiempo, a llevado la alienación por el récord o el triunfo a expresiones negadas con la ética, la salud, la educación o el simple, pero fundamental hecho, de respetar la naturaleza humana del deportista.

Lamentablemente, este modelo de deporte se siluó hace tiempo en la institución educativa de todos los niveles, reflejado en las competiciones mencionadas anteriormente, organizadas en un nivel total con las planeadas por las federaciones o instituciones que regulan el deporte de competición, generando grandes confusiones sobre el sentido y forma de su práctica, en un ámbito que debe sustentar otros valores y perseguir distintos objetivos.

Si observamos el juego deportivo de los niños, podremos darnos cuenta que el desarrollo de sus habilidades, el superarse y comprobar su superación en el contraste que producen los otros jugadores, es un factor altamente motivante para ellos.

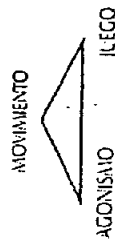
Un trabajo efectuado por el Comité Olímpico Italiano⁴⁰, concluye que la motivación primaria de los niños para la práctica deportiva está determinada por el juego y el agonismo en sí mismos, no en el resultado final, el triunfo o la derrota. Esto es reforzado y reforzado por el adulto, cuando organiza y conduce la práctica deportiva de los niños desaprensivamente.

En la medida que los educadores físicos comprendan cabalmente estas magnitudes del agonismo y los valores -o antivalores- que se agregan al juego deportivo, podrán trabajar con el deporte como medio de educación, fortaleciendo la motivación natural para jugar, para jugar mejor, no para obligarse a ganarle al otro.

❖ Movimiento

La expresión motriz en plenitud, es uno de los elementos claves que explican el juego deportivo. Desde este ángulo, la motricidad immanente al acto deportivo, refleja las condiciones establecidas y determinantes del juego. Muchos deportes se han creado para estimular el perfeccionismo de la técnica, como valor supremo.

En este caso, el triángulo que utilizamos para graficar la definición de Antonelli, modificamos la ubicación de sus elementos integrantes, colocando al movimiento o las acciones motrices específicas, en la cúspide.



Quien elige alguna de estas formas de deporte, ejemplos de la cual lo constituyen la gimnasia rítmica y artística, el paje artístico, el nado sincronizado, la gimnasia aeróbica de competición, etcétera, dedican infinidad de horas al entrenamiento y ajuste de su habilidad. Es necesario señalar que estos deportes también se inserían en la dimensión del deporte de rendimiento y son altamente valorados por los componentes estéticos y de virtuosismo técnico que involucran. La competición, en estos casos, no es directa, sino a través de la apreciación de jurados que determinan la calidad de las ejecuciones y los consecuentes ganadores.

En esta variante se inscriben también otros deportes solitarios: el aerobismo, el surf, el ciclismo, etc. donde prevalece el esfuerzo agonístico con un sentido de supera-

40. Comitato Olimpico Nazionale Italiano. L'educazione motoria di base. Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1987. Pág. 108-111.



ción personal, de práctica activa para el mantenimiento de la condición física o por el simple hecho de sentir el placer de la actividad física lúdica y voluntaria. Los componentes de competición y juego se diluyen desde una perspectiva tradicional de consideración; la competencia aparece como intención para vencer la dificultad de la práctica y el juego en la libre y espontánea elección de estas actividades, además de la práctica y que representa vencer metas personalmente autopropuestas.

Un número cada vez mayor de personas se dedica a estas formas deportivas, por que ven facilitados los aspectos organizativos y de implementación que requieren las prácticas de deportes de conjunto, que no son accesibles en forma masiva y simplificada. El manejo de los tiempos y espacios es independiente, permitiendo adecuar la práctica al tiempo libre que deja el trabajo o el estudio.

Citando nuevamente a Bordieu ⁴¹, se observa que "...entre las clases privilegiadas existe la tendencia a tratar el cuerpo como un fin en sí mismo, con variaciones según se haga hincapié en el funcionamiento intrínseco del cuerpo como un organismo, que lleva el culto macrobiótico de la salud, o se enfatice la apariencia del cuerpo como una configuración perceptible, el "físico" o sea, el cuerpo-para-los-otros. (...) En deportes como el montañismo lo, en menor medida, la marcha, que son los más comunes entre profesores de secundaria o de universidad, la función de mantenimiento del cuerpo en términos puramente de salud se combina con todas las gratificaciones simbólicas asociadas a la práctica de una actividad altamente distintiva. Dichos deportes proporcionan el sentido de dominio del propio cuerpo en su más alto grado, además de la apropiación libre y exclusiva de un escenario inaccesible al vulgo. De hecho, las funciones saludables están siempre asociadas con más o menos fuerza a lo que puede llamarse funciones estéticas (especialmente en las mujeres, a quienes imperativamente se exige que se sometan a las normas que definen lo que el cuerpo debe ser, no sólo en su configuración perceptible, sino también en su movimiento, forma de andar, etc.)."

En la actualidad, esta percepción del cuerpo producto de la moda y su divulgación a través de los medios masivos de comunicación, ha llegado a las clases bajas, generando el problema accesorio de que éstas no cuentan con los recursos para "adquirir" el cuerpo modelo sugerido. La Educación Física tiene aquí todo por decir y por hacer, utilizando estrategias didácticas que permitan a los/as niños/as y adolescentes alcanzar la comprensión de su corporeidad, descomprimir los mandatos exteriores y alcanzar la libre asunción de sí mismo. La tradicional concepción de la gimnasia, racionalista, solemne y rígida, debe dar un vuelco hacia formas departivizadas, lúdicas y placenteras, sin que ello signifique descuidar su finalidad y el efecto orgánico y/o corporal que produce.

41. Ibidem 3a. Pág. 80-81.

En síntesis:

¿Cuál es, entonces, la ubicación del deporte en la escuela? ¿De qué deporte debe hablarse con los alumnos y qué tipo de práctica promover en patios y canchas?

Creemos que la posición sustentada por nuestra parte, es muy clara. El 0,07% de la población de la Argentina ⁴² constituye el selecto grupo de atletas del deporte de alta competición; sólo 700.000 habitantes, de los 35.000.000 que pueblan el país, practican deportes en forma institucionalizada, inscriptos en alguna federación o asociación deportiva.

Nos preocupa, simplemente, generar en los 34.300.000 restantes, la conciencia, el hábito y la capacidad para dedicarse a la práctica recreativa y saludable de alguna actividad física, significativa para su vida.

El deporte entendido predominantemente como juego deportivo, es el contenido lógico e indispensable que los profesores de educación física deben promover y desarrollar en la escuela, reflexivamente tratado con sus alumnos, sin que esto implique un tratamiento superficial.

No puede seguirse sosteniendo un deporte discriminatorio, disciplinario, reproductor de esquemas propios de otros ámbitos e intereses y que no resulta pertinente para la mayoría de los alumnos.

Desde esta perspectiva, los contenidos del deporte y los subcontenidos toman otra dimensión. La táctica dejará de ser tratada sólo como el medio para vencer al equipo oponente convirtiéndose en resolución inteligente que facilita el juego en conjunto y el placer compartido. El fundamento técnico, pasará de ser una obsesión por su dificultad para ser aprendido, a constituirse en una habilidad construida sobre las posibilidades personales de actuación en un marco flexible y contenedor. Las reglas dejarán de ser marcos perentorios y rígidos, para ser reelaboradas democráticamente, adaptando cada deporte o juego deportivo a las necesidades e intereses del conjunto de jugadores. El entrenamiento para vencer al oponente, remedo de la preparación del soldado para destruir al enemigo, ofrecido como modelo en el cine o la televisión a través de la zaza "Rocky", por ejemplo, consumida por militares de niños y adolescentes, deberá dar lugar a la práctica del juego deportivo o a la preparación para jugarlo, desde la perspectiva de la salud y la prestación óptima y posible o, simplemente, a la actividad física que cada uno elija, de acuerdo a su idiosincrasia, para practicarla por placer.

Los alumnos de clases bajas o medias podrán acceder al deporte que necesitan, si existe la voluntad política y la capacidad de los docentes se modifica con la intención de generar espacios de desarrollo genuinos para ellos, analizando los componentes discriminatorios que hemos expuesto, para suprimirlos y trabajar comprometidamente en la implementación de estrategias didácticas constructivistas que permitan mejorar la igualdad de oportunidades.

En síntesis, los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del deporte, considerado como contenido de la educación física, y por ende, de la educación, de-

(5) Dato de la Secretaría de Deportes de la Nación, año 2000

berán ser redefinidos en el contexto de la intencionalidad de la propuesta pedagógica, con la clara pretensión de abandonar la reproducción mimetizante, rutinaria e irreflexiva que todavía lo caracteriza en el ámbito escolar.

La gimnasia

"Síntesis explicativa

La gimnasia constituye, en su sentido más amplio, una configuración de movimiento caracterizada por su sistematicidad y posibilidad de seleccionar actividades y ejercicios con fines determinados. Todo ejercicio o movimiento instrumentado con intención de mejorar la relación de los hombres y de las mujeres con su cuerpo, su movimiento, el medio y los demás, es gimnasia. Y todas las "gimnasias" conocidas, desde la sueca hasta la aeróbica, y por conocer, se supeditan a estos principios identificadorios: intención y sistematicidad.

Considerada en sus principios y caracteres constitutivos, y no en sus aspectos meramente formales, la Gimnasia se diferencia de otras formas de movimiento humano: del juego, porque no es un fin en sí misma; del deporte, porque su finalidad no es el enfrentamiento motriz; de la danza, porque su intención no es, únicamente, expresiva; del trabajo, porque no obra sobre la naturaleza. Sin embargo, la Gimnasia contribuye al mejoramiento de todas estas formas, de igual modo que es útil para corrección de problemas y defectos corporales y psicomotrices.

La gimnasia responde a la necesidad humana de producir y verificar efectos corporales y a la natural vocación por la gracia, belleza, economía y eficiencia del movimiento y, a partir de estos sentidos, se integra a la Educación Física, desde la educación más temprana y para toda la vida.

Naturalmente, los criterios de selección y sistematización de contenidos y movimientos varían en función de la especificidad de los distintos periodos evolutivos.

Así, la sistematización de ejercicios y actividades corporales para el primer ciclo de la Educación General Básica debe considerar una cierta aparente asistematicidad que caracteriza al movimiento infantil en esa etapa. Sin embargo, la experiencia registra en los niños, igual que en los adultos, una suerte de dialéctica alemana entre su necesidad de actividades lúdicas y no lúdicas (la satisfacción de unas crea necesidad de las otras, e inversamente) que consiente la inclusión de ejercicios y actividades para apoyar especialmente al desarrollo corporal y motor.

Esta dialéctica del juego y de "lo real" obliga a revisar el concepto de gimnasia. Usualmente, se asocia a la sistematicidad y, por ende, a la gimnasia, con la repetición y el aburrimiento, y se supone que no se puede jugar o disfrutar con el movimiento cuando este se orienta a producir efectos corporales y motrices.

Aunque la formación corporal y el aprendizaje motor demandan ciertas exigencias de repetición y frecuencia, de ello no se sigue, necesariamente, una rutinización de la actividad. Por el contrario, el actual concepto de gimnasia, incluye la amplitud, riqueza y variabilidad de movimientos como principio de su contribución a la "disponibilidad corporal" en las más diversas situaciones.

En este punto, es preciso aludir, también, a la integralidad del movimiento humano, porque es habitual que se consideren separados sus aspectos condicionales, utilitarios, expresivos, creativos. Es cierto que la gimnasia no es danza o expresión corporal, como tampoco es juego o trabajo, pero su preocupación por la formación corporal y motriz incluye, necesariamente, la preparación de la persona para cualquier desarrollo que involucre, de alguna manera, su motricidad. Consecuentemente, ella debe atender a todos los aspectos en cada movimiento.

De estas consideraciones se entiende que la gimnasia se caracteriza por el abordaje intencionado y sistemático de los conocimientos y procedimientos relacionados con el aprendizaje de movimientos vinculados con la formación corporal y motriz, tanto en su dimensión instrumental (utilitaria) cuanto expresiva; el desarrollo de capacidades orgánicas y musculares, perceptivas y motrices; la consecución y preservación de la salud y, no en menor medida, la socialidad, la inventiva, la creatividad."

Análisis crítico

La Gimnasia ha sido, tal vez, el mejor y más claro dispositivo de control y disciplinamiento de los cuerpos -utilizando su realidad biológica y sus necesidades inmanentes a la realidad-, en el período de instalación de la modernidad.

"Y todas las "gimnasias" conocidas, desde la sueca hasta la aeróbica, y por conocer, se supeditan a estos principios identificadorios: intención y sistematicidad.", leímos en los párrafos anteriores.

¿Cuál ha sido la intención de la gimnasia, sino apuntar a la normalización de los sujetos, a incluirlos en patrones posturales y gestuales determinados, a través del uso de técnicas sistemáticas?

¿Cuánto tiempo escolar se dedicó -y aún se dedica- a la preparación de planes de gimnasia, de esquemas para ser presentados en las fiestas de Educación Física, o como prolegómeno de un acontecimiento deportivo o de alto nivel de convocatoria, como un mundial de fútbol, por ejemplo?

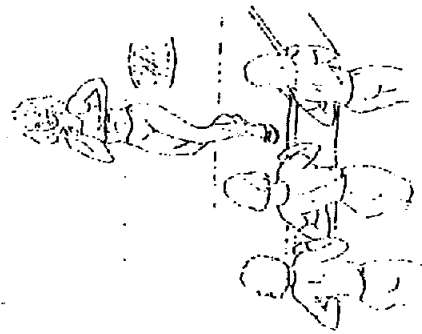
¿Cuántos Profesores de Educación Física estuvimos involucrados, acriticamente, en estos procesos, validando prácticas ajenas a la constitución de sujetos autónomos, constructores de una corporeidad libre y abierta?

Entrenar cuerpos para hacerlos biológicamente aptos, en función de su inclusión dócil y eficiente en el sistema de producción, sobre normas de higiene y ordenamiento de la actividad física, constituyó uno de los grandes objetivos de la gimnasia.

- ✓ Educación del movimiento.
- ✓ Formación física básica.
- ✓ Formación físico-técnica.

Entrenar cuerpos para hacerlos biológicamente aptos, en función de su inclusión dócil y eficiente en el sistema de producción, sobre normas de higiene y ordenamiento de la actividad física, constituyó uno de los grandes objetivos de la gimnasia.

Estas proposiciones aún figuran encabezando planificaciones de educación física, sin referencia a la intencionalidad, pero respondiendo a un metaimensaje subyacente, de condicionamiento y directividad, respondiendo a las estrategias hegemónicas de principios del siglo XX que se prolongan, con extensiones de mayor sofisticación, a es-



"Nuestra sociedad se caracteriza a sí misma por la conquista de las fuerzas sociales centrifugas mediante la tecnología antes que mediante el terror, sobre la doble base de una abrumadora eficacia y un nivel de vida cada vez más alto. [...] Una ausencia de libertad cómoda, suave, razonable y democrática, señal de progreso técnico, prevalece en la sociedad industrial avanzada. ¿Qué podría ser, en realidad, más racional que la supresión de la individualidad en el proceso de mecanización de actuaciones socialmente necesarias aunque dolorosas? [...] Una sociedad que parece cada día más capaz de satisfacer las necesidades de los individuos por medio de la forma en que está organizada, priva de la independencia de pensamiento, a la autonomía y al derecho de oposición política de su función crítica básica".⁴²

Esta cita de Marcuse puede ser traspolada directamente al campo de la gimnasia y su tecnología. Los gimnasios son el espacio privilegiado para actividades físicas absolutamente reguladas y señalan los lipos y niveles de ejercicios a los sujetos deben someterse, instructores de gimnasia aeróbica subidos a un "pedestal", como semidioses griegos referentes de un ideal de cuerpo a alcanzar, para que los asistentes a la sesión los sigan en todos sus movimientos, sin distinción de edades o condiciones previas, ni preocupación real por sus vidas e historias personales.

Y la gimnasia, en el ámbito escolar, agrega la obligatoriedad y la posibilidad de un manejo autoritario y hasta sádico de los cuerpos: "¡Fulanol! ¡Diez abdominales más, por hablar mientras trabajas!"; "¡Si no hacen bien los ejercicios, hoy no jugamos", etcétera.

Este poder, delegado en los profesores de educación física, a través de una formación claramente orientada a hacer de ellos un factor de control y disciplinamiento social, en países donde el militarismo marcó grandes trayectos del gobierno del Estado, con una ideología basada en el orden por el orden y en el mesianismo, no es sencillo de modificar.

La revisión del concepto "Gimnasia" resulta, entonces, necesaria, si deseamos deconstruir su significación y mandato histórico.

Por empezar, deberíamos retomar uno de los ejes que hoy se consideran nucleares en la educación física:

El eje de la corporeidad y la motricidad.

⁴² Marcuse, H. El hombre unidimensional, Ed. I. Moritz, México, 1969, Pág. 12-36.

- ✓ El conocimiento y la relación con el propio cuerpo.
- ✓ El hombre, su cuerpo, su motricidad.

Si orientamos las actividades y las estrategias didácticas con la intención de que cada uno de nuestros alumnos, en algún momento, se refiera a su propio cuerpo, lo- me conciencia de su entidad corporal, reconozca sus cualidades y sus capacidades mo- trices, explore los límites y las posibilidades de accionar motrizmente, conozca la estruc- tura rítmica de sus acciones, ligado a una búsqueda de las formas naturales de expre- sarse a través de ellas, relacione conscientemente su espacialidad corporal con otros es- pacios, en síntesis, que construya aspectos definidos de su corporeidad reflexivamente, podríamos decir que está "haciendo gimnasia".

La diferencia fundamental con las tareas gimnásticas fun- cionalistas, configuradas para actuar sobre las posturas, por ejemplo, o mejorar las dificultades de coordinar movimientos segmentarios, o desarrollar la fuerza de un determinado grupo muscular, es a qué cuerpo se refiere: si a un cuerpo compuesto solo por músculos y articulaciones o a un cuerpo emocional, so- cial, reflejo de las tensiones que lo llevan a asumir posturas im- posibles de modificar sin resolver la tensión psíquica inicial, a un cuerpo entrenable que responde a estímulos sistemáticos, dise- ñados desde el conocimiento de su fisiología y, por ende, capaz de ser modificado en su capacidad de resistir, elevar cargas, ex- tenderse al máximo en cada articulación, para que pueda sopor- tar las exigencias laborales o deportivas de rendimiento o, sim- plemente, para disciplinarlo, o a un cuerpo entrañable, propio, respetado en sus necesidades, de una actividad que recree su potencialidad en función de la vida que ha elegido vivir, sin má- ximos extraños a su esencialidad, impactando sobre el bienestar y la sensibilidad para fortalecer su autonomía y su natural expresividad. Una gimnasia que libere y no que oprima exigiendo, basada en una didáctica que permita a los alumnos reflexionar sobre sus alcances, sus formas, sus diferentes recursos.

Los contenidos que se proponen en el bloque de la gimnasia, a considerar en la Educación General Básica, son una muestra de la visión organista y funcionalista de la que es difícil desprenderse, aunque se haga mención a la expresión corporal en la síntesis. Transcribimos algunos de ellos, con el análisis crítico correspondiente:

Contenidos conceptuales

• Postura y esquemas posturales básicos.

¿Que es un esquema postural básico? ¿Quien determina las formas de sostener y presentar el cuerpo? ¿Desde que condiciones emocionales y sociales cada sujeto orga- niza sus posturas?



❖ **Posturas inconvenientes: compensación, corrección.**

¿Puede atajar un ejercicio pensado para acortar o elongar un músculo de sostén, la raíz profunda que provoca la asunción de una postura que lleva, luego, a la distorsión muscular?

¿Se trabaja la postura inconveniente desde modelos disciplinadores, ligados con una moral predeterminada de los patrones adecuados para presentar el cuerpo en determinadas situaciones sociales o desde la concepción de salud? Y si se trata de esto último: ¿cómo debiera ser, desde esta óptica? ¿se piensa en la compensación de todos los factores que hacen a la calidad de vida del alumno: a su concepción emocional y afectiva? ¿se relaciona la postura con la imagen corporal y su construcción, que determina el concepto de sí mismo en cada niño o joven y lo lleva a minimizarse, ocultarse, provocando una cifosis o dorso redondo, o en el caso de las niñas, a lordotizar su columna porque así lo señalan los modelos en los desfiles de ropa fina a las que desean imitar?

Es indudable que debemos enseñarles los ejercicios y áreas motrices que les ayudaran a resolver el problema postural manifiesto, pero ayudándoles a ver el origen profundo del mismo. Por supuesto que existen los problemas posturales derivados de disfunciones exclusivamente orgánicas, como un acortamiento de miembro inferior que deriva en escoliosis, compensaciones musculares, etcétera, pero, inversamente, debe trabajarse sobre los sentimientos sobre sí mismo que un niño así afectado desarrolla, permitiéndole integrarse sin discriminaciones y con respeto sobre sus dificultades, en distintas actividades deportivas y gimnásticas. Su tránsito por la vida será, entonces, mucho menos penoso, actuando sobre su cuerpo con un sentido diferente: su esfuerzo no será mirado como un intento de alcanzar la normalidad, sino de generar las condiciones personales para desarrollarse plenamente en los campos vitales que elija, a partir de una asunción natural de sus dificultades y de sus potencialidades.

La postura reflejará, entonces, su concepto de sí, su imagen corporal, su sentimiento de pertenencia o exclusión social, determinados en buena medida por la contención que su profesor de educación física le haya brindado, desde un paradigma gimnástico diferente.

Veamos otra propuesta de contenido:

❖ **Esquemas motores básicos**

Se supone que aquí se hace referencia a las acciones motrices que todo ser humano, por el simple y al mismo tiempo complejo, hecho de ser, puede realizar para su desenvolvimiento en el universo donde vive. Didácticamente, no es fácilmente entendible que los esquemas motores se presenten como contenidos, ya que estos no son sino la memoria de nuestros actos motores. Es el mismo caso de error didáctico que planteamos al hablar del esquema corporal: la disponibilidad de esquemas motores sólo es posible cuando se ha experimentado y aprendido a actuar concretamente, desarrollando distintas habilidades específicas, propias a cada situación vital.

Hecha esta aclaración, las habilidades que los alumnos debent desarrollar, inclui-

das como contenidos en una planificación de educación física, merecen una particular consideración por parte del docente y, por lo general, son referenciadas al juego deportivo, tal como lo hemos definido anteriormente. Parecena que sólo se puede saltar, correr, girar, pensando en alguna técnica deportiva posterior.

¿Será posible pensar el salto, por ejemplo, desde la sensación de placer que produce el simple hecho de despegarse del suelo y poder volar o superar un obstáculo?

¿Qué significa la sonrisa de un adolescente que junto a otro corren a su máxima velocidad, ayudándose mutuamente a alcanzar una meta cercana en el menor tiempo posible? ¿Habrá descubierto la maravillosa conjunción de acciones que se necesitan para correr de esa forma, disfrutando del simple hecho de hacerlo, despreocupado de si gana o si pierde?

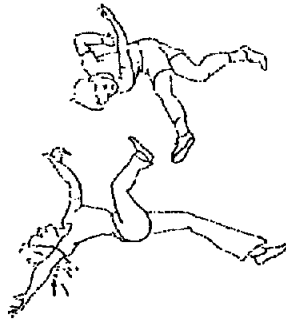
¿Cómo se percibirá a sí misma una niña que ha creado sus propios movimientos a partir de la música que elige personalmente, sabiendo que sucede con su cuerpo en cada uno de ellos y cuánto aporta a su vida sentirse a sí misma, plena, independiente y confiada en su propia capacidad de crear y expresarse?

Jóao Balista Freire⁴³, un sensible educador de la motricidad, ha escrito al respecto, lo siguiente: "La educación de la motricidad debe tener apoyo más privilegiado en la escuela, sin duda. Un apoyo móvil, como deberían ser todos los apoyos a los niños en las escuelas. ¿Cómo hablo de mí, de mi vida, que no sea por la motricidad? ¿De qué hablan las declaraciones formales, como las consiliaciones, cuando señalan que la libertad de expresión es uno de los más valiosos bienes humanos? Si eso no puede ser creado, de nada vale. El hombre es libre cuando puede hablar, cuando puede correr, saltar, escribir o quedar inmóvil."

Tanto como los sentidos no pueden quedar a merced de la naturaleza, no pueden crecer como un vegetal, también la motricidad precisa ser educada. Es libre para hablar el hombre que aprende a hablar; es libre para quedar inmóvil el hombre que aprende a quedarse inmóvil, y así sucesivamente.

No es difícil concluir que la educación motora educa, entre otras cosas, para la libertad; para la libertad de expresión. La expresión humana es siempre, en última instancia, corporal. O sea, es por la motricidad que el hombre se realiza.

Desde el punto de vista de la práctica de la educación motora, la educación de la motricidad significa educar las habilidades motoras que permitan al hombre expresarse. O sea, para expresar sus sentimientos, sus pensamientos, el hombre necesita escribir, precisa lanzar, precisa atajar, entre otras cosas. Por eso, para lanzar o atajar, precisa le-



43. Ademir De Marco y otros. Pensando a Educacao Motora. Capitulo III. Antes de falar de educacao motora. Ed. Papirus. Sao Paulo. 1995. Pág. 37.

ner habilidades para realizar tales acciones. Esas habilidades son educables. Para algunos, esas habilidades pueden ser desarrolladas y no aprendidas. En mi entender, son cosas tan ligadas una a la otra, que decir una es lo mismo que decir la otra."

Esta relación de la motricidad con la libertad y la posibilidad de educar para la expresión, a partir de la disponibilidad de sí mismo, debería ser el sustento esencial de la gimnasia; todo lo demás se daría por añadidura, en lugar de constituirse en lo central. Un cuerpo que puede expresarse, no se enferma; un cuerpo educado para sentir y sentirse y no para sujetarse a patrones externos de rendimiento, buscará siempre el tiempo para su autorrealización y el encuentro con el bienestar corporal.

En el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, este contenido ha sido planteado de modo distilado: "Las habilidades motoras básicas generales de locomoción y no locomoción; su exploración y uso."

Queda planteada, sin embargo, una importante cuestión a resolver:

¿Qué habilidades y en qué contexto se seleccionan? ¿Con qué finalidad? ¿Cómo base de los deportes convencionales? ¿En función de un desarrollo general -abstracto y teórico- de la coordinación? ¿O para disponer de sí mismo, resolviendo situaciones gestadas en el seno del grupo de pertenencia, con desafíos creativos y personalizados, aprovechando los logros de los demás para sentir, a la vez, la aprobación de los propios avances, aunque sean de poca magnitud?

Finalmente, observemos una propuesta típica de la gimnasia exageradamente racionalizada, que en su construcción esencialista y analítica se aleja de la realidad de los sujetos y de la didáctica posible:

"Uso y reconocimiento de grupos y sinergias musculares y articulaciones en la acción." (Segundo Ciclo, Educación General Básica).

El concepto de sinergia muscular ¿es posible de ser aprendido por un niño de ocho o nueve años? ¿Y si así fuera -lo que es sumamente improbable por estar fuera del sentido común y de las expectativas de aprendizajes propios de esas edades-, ¿podrá pensar, mientras corre, en cuáles son los músculos que están actuando y qué articulaciones están comprometidas en el brazo, en el momento de extensión de la pierna derecha y en el recobro de la izquierda? ¿O lo más probable es que su atención esté centrada en el recorrido, en los obstáculos a superar, en el objetivo de esa carrera?

¿Qué pensará este niño cuando se le solicita que use y reconozca los músculos que movilizan la articulación de la cadera, de pie en un patio donde corre una brisa que invita a la acción, rodeado de compañeros con ansias de jugar? ¿Podrá sentir otra cosa

que un gran disgusto, una sensación de que lo que está tratando de hacer es poco menos que absurdo y que tiene poco que ver con sus necesidades e intereses, además de lo que es importante que aprenda para educarse físicamente?

En síntesis, el problema didáctico con que nos encontramos es resolver la educación física de los niños y adolescentes, que durante años a subsistido en la escuela sustentada en una organización del contenido basada en clasificaciones y análisis racionalistas, que no permiten abrir con claridad el campo de la construcción y expresión holística de la corporeidad.

La gimnasia encierra y delimita el movimiento, por su propia naturaleza y gestión histórica: la única ruptura posible, ya señalada en varias oportunidades, es partir de los sujetos y su ontogenia, dándoles la posibilidad de apropiarse de conocimientos significativos, económicamente seleccionados, para hacerlos valiosos y suyos.

La vida en la naturaleza y al aire libre

"Síntesis explicativa

La vida en la naturaleza y al aire libre se caracteriza por incluir una gran variedad de juegos y trabajos físicos realizadas o a realizar en el medio natural.

En nuestra sociedad, preocupada por el deterioro del medio ambiente y obligada a llegar a las futuras generaciones un desarrollo sostenible, es decir, un desarrollo compatible con la vida, la educación ambiental adquiere una importancia esencial.

La apropiación por las nuevas generaciones de la problemática ecológica y ambiental, de la actitud de respeto por el medio ambiente, requiere que ellas interactúen con el medio natural, lo conozcan, experimenten en él sus posibilidades de acción, por lo que nadie cuida lo desconocido o aquello en que no sabe cómo manejarse.

La vida al aire libre proporciona oportunidades para que los niños y jóvenes realicen estas experiencias, se apropien de él, se sientan bien en él.

Apropiarse del medio ambiente natural implica aprender a desempeñarse en él, desarrollando habilidades básicas para hacerlo confortable, agradable, disfrutable.

Proporcionando estas habilidades, la vida en la naturaleza y al aire libre prepara el terreno para la educación ambiental, sin ser ella misma educación ambiental. A la vez, las actividades en la naturaleza ofrecen posibilidades de trabajo interdisciplinario con objetivos ambientalistas.

En el contexto escolar, además, el contacto con el medio natural es también conectado con el medio social, dado el carácter grupal que estas actividades asumen en la Escuela.

En esta perspectiva, la vida en la naturaleza y al aire libre contribuye a la construcción de la autonomía en sus diversos sentidos -corporal, social, moral- sobre todo cuando la Escuela favorece la participación de los alumnos en las actividades de programación y organización, selección de lugares, etcétera.

La vida en la naturaleza y al aire libre se vincula, por otro lado, con el mundo del

trabajo. La organización de las actividades de subsistencia implica su distribución racional, sistemática, y de manera concreta, la disposición de tiempo libre depende de esta organización.

Finalmente, la vida en la naturaleza y al aire libre significa experiencias de convivencia intensa que destacan necesidades de cooperación, de resolución de situaciones, conflictos, necesidades, etcétera.

Los contenidos de este bloque permiten dotar a los alumnos de competencias para dar respuesta a situaciones que plantea el medio ambiente natural y social, permitiéndoles una mejor integración y adaptación a uno y otro.

Análisis crítico

El principal problema ecológico con que se encuentra el planeta, es el distanciamiento que el hombre, su forma viviente más evolucionada, ha establecido con él.

Nos hemos definido como los reyes de la naturaleza, sus amos, a partir de nuestra real posibilidad de dominarla. En la "síntesis explicativa" de este bloque, se plantea concretamente: "Apropiarse del medio ambiente natural implica aprender a desempeñarse en él, desarrollar habilidades básicas para hacerlo confortable, agradable, disfrutable."

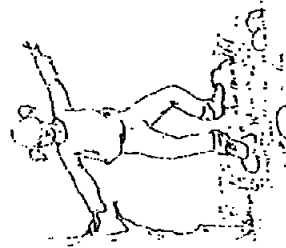
¿Estiarán de acuerdo las demás especies que deberán abandonar sus hábitats propios, ver cómo sus ecosistemas se desintegran, ante la irrupción de los humanos que construyen una pista acuática de remo, liberan de matorrales y hormigueros un espacio para instalar su campamento, encienden fuegos nocturnos para ahuyentar "alimañas", cantan en grandes grupos gritando o cantando canciones a plena voz, destruyendo la armonía sonora, etcétera?

¿No sería más valioso enseñar habilidades para desplazarse sin destruir el medio, caminar en silencio para escuchar y ser escuchado, buscando la comunión natural con los animales y descubrir que son seres sensibles, angustiados y asustados por la agresión constante de otros seres vivos que sólo tienen una inteligencia distinta y más poderosa?

Si hablamos del eje del propio cuerpo, ¿no podríamos centrar todas las actividades para redescubrir y recrear la naturaleza primaria, corporal y motriz, que nos constituye?

Citando nuevamente a Frelte⁴⁴, leemos:

44. Ibidem 43.



"Una vez que estamos vivos..."

Sé poco de mí mismo; mucho menos también, de los otros. Sé, mientras tanto, que soy cuerpo. Sé de mí materialidad. Constato que nada realizo sin moverme. Percibo que ningún conocimiento está a mi alcance si no fuera sentido. Reconozco, al final, que para vivir, tengo que ser cuerpo, por lo menos aquí, en este planeta en que vivimos. El que pueda haber algo distinto, no es asunto de discusión en este texto.

Soy capaz de sentir cosas. He sentido que me penetran. Puedo ver el sol, la luna, las personas; oigo el viento, las olas del mar, la melodía del piano, las voces, los cantos de los pájaros; soy tocado por gente, por el agua, por la brisa, por los rayos del sol; huelo aromas de mi mesa, perfumes, polución; saboreo la sal, el limón, el azúcar; siento la temperatura de mi país tropical.

Sobre sensibilidades y expresiones

Lo que veo, lo que oigo, lo que oigo, saboreo o huelo son las cosas que entran dentro de mí. Y yo las devuelvo al mundo cuando me expreso. Pero yo las devuelvo transformadas. Ver es una actitud de recibir, recibir el mundo, y es también una actitud de dar. Es por mí sentir que el mundo llega a mí, pero también tengo un sentir que penetra al mundo."

La vida en la naturaleza debería desnudar a los alumnos -en sentido figurado, aunque sería ideal que usaran la menor cantidad posible de ropa y elementos artificiales- para que puedan sentir y sentirse, reconocerse como parte del gran equilibrio natural. La labor de la educación física, en este ámbito, no es enseñar ambientalismo, es hacer que cada cuerpo se reconozca como parte del ambiente, para ello interesan tanto los contenidos con acento en los aspectos procedimentales y los actitudinales.

En la propuesta conviven algunos contenidos relacionados con el ambientalismo y la relación con los componentes del medio natural, con otros como juegos, deportes, excursiones, caminatas, de diferente nivel de amplitud y/o profundidad, sin determinar claramente qué debe enseñarse a los alumnos.

Analicemos, entonces, estos contenidos.

• Formas de vida en la naturaleza.

Un contenido abierto, que permite múltiples interpretaciones y no se relaciona directamente con la educación física. Vivir en la naturaleza requiere de conocimientos técnicos, provenientes de otras áreas del saber y de un posicionamiento filosófico definido: se puede vivir explotando la naturaleza y sin contemplación de su deterioro o, de acuerdo con lo hasta aquí tratado, aprender de las ciencias naturales lo que se requiere para no dañarla. Una vez establecido este marco situacional, la educación física puede ayudar a la adquisición de algunas habilidades motrices para desempeñarse efectivamente, de acuerdo a la forma de vida elegida.

Si este contenido se ha planteado desde un pensamiento apronsico que relaciona la vida en la naturaleza con el campamentismo, es lógica la propuesta de otros contenidos:

- ✓ **El equipo. Preparación. Relación con lugares, climas, actividades, etc.**
Sin embargo, no es posible encontrarle a esta propuesta su inserción en la educación física como contenido, ya que preparar o seleccionar equipamiento, es una actividad complementaria, como elegir una determinada pelota para jugar al vóleybol o armar la cancha.
Lo mismo ocurre con otros contenidos propuestos:
- ✓ **Actividades de subsistencia. Trabajos, provisiones. Higiene, cocina.**
Es difícil considerar a estos contenidos como parte de la Educación Física.
¿Cómo puede sostenerse que cocinar, por ejemplo, es un contenido de esta asignatura escolar?
 - Continuando con esta línea de contenidos, observamos:
 - 3- Armado y desarmado de carpas.
 - 3- Uso de herramientas y utensilios.
 - 3- Mantenimiento de provisiones de agua, leña, alimentos, etc.
 - 3- Construcción de fuegos.
 - 3- Encendido de fuegos.
 - 3- Apagado de fuegos.
 - 3- etc.

Si bien la enseñanza de estas actividades (consideradas en el documento como contenidos procedimentales), se las deriva al profesor de educación física, esto es una mera circunstancia, propia de la apropiación de la actividad campamental por parte del área, por razones que deben ser buceadas en su historia, y por economía de esfuerzos, además de la preparación complementaria que aquél recibe en su formación, para convertirse en un entendido en cuestiones campamentales, pero que otros docentes podrían tomar para su campo, con igual o mayor pertinencia.

Por ejemplo, preparar un fogón con tiraje adecuado, ¿no corresponde al área de Tecnología, al igual que el uso de herramientas y utensilios?

En síntesis, el problema fundamental en esta confusión es la falta de análisis epistemológico que hemos manifestado en distintos puntos anteriores.

Finalmente, aparecen contenidos, poco específicos, pero que tienden a exponer conocimientos pertinentes a la Educación Física, propios de este Bloque:

- ✓ **Actividades en la naturaleza y al aire libre.**
Juegos. Grandes Juegos. Excursiones. Caminatas. Marchas. Deportes. Raids. Etc. (ver Ciclo de la Educación General Básica).
En este punto, entonces, nos detendremos para exponer algunas consideraciones, con mayor detenimiento.

- ✓ **Juegos. Grandes Juegos.**
La diferencia entre juegos y grandes juegos, se supone que es de índole cuantitativa. En los campamentos convencionales, se habla de juegos en términos de una acti-

vidad acotada, de simple organización y resolución en un breve lapso de tiempo. Por ejemplo, un juego de persecución, realizado en un intervalo de descanso de otras actividades, utilizando como refugios para no ser tocados, los árboles del predio en que se juega; finaliza luego de unos diez o quince minutos, cuando se agota el interés o invade el cansancio a los jugadores.

En cambio, un gran juego, consiste en una actividad planificada con detenimiento, donde participa la totalidad de los integrantes del grupo y que puede durar una o más horas. Un típico exponente de estos juegos, es el denominado "La búsqueda de las maravillas", en el que se forman pequeños grupos que deben conseguir en el entorno, distintos objetos (hasta insectos, u otros animales), presentándolos en un determinado tiempo, para ser "juzgados" por un "tribunal" que determinará por puntaje, qué equipo ha encontrado los mejores ejemplares de lo solicitado.

Estos juegos, si se intenta aprovechar el tiempo, no deberían ser adecuaciones de aquellos que pueden ser jugados en la escuela o en el sitio habitual de residencia. Se puede observar, siguiendo con el último ejemplo, que en algún caso se pide a los grupos que presentes a un integrante del grupo disfrazado, o una caricatura del profesor de la escuela, etc., cuando sería mucho más formativo y ligado con los objetivos de desarrollar la conciencia ambiental y el conocimiento de la naturaleza, que trajeran muestras de cuatro tipos de terreno diferente, o un croquis con la ubicación de cinco especies vegetales diferentes con sus nombres habituales, o un plano para llegar a un sitio donde puede observarse un paisaje, con detalle de las formas de desplazarse sin destruir o maltratar los espacios de tránsito.

Los conocidos juegos nocturnos, deben pasar también por este análisis crítico; muchos de ellos se basan en persecuciones de tipo "comando", que si no se contextualizan adecuadamente, pueden derivar en accidentes por imprevisión o exacerbación del sentido competitivo, sin hablar de la terminología que se utiliza para nombrarlos: "El rayo mortífero", "La toma de la fortaleza", etcétera, propios del lenguaje militar al que nos hemos referido con anterioridad.

Existen excelentes juegos cooperativos para contactarse con el medio natural y fortalecer la vinculación entre los integrantes del grupo, utilizando la noche y su oscuridad como contexto, o pueden crearse, constructivamente, experiencias lúdicas que se sustenten en la claridad conceptual sobre el objetivo de estar en ese sitio y en esa situación peculiar.

- 3- Desplazarse por un terreno atbolado en grupo, con un solo guía y sin linterna.
- 3- Acostarse en silencio sobre el césped y observar el cielo
- 3- Escuchar los sonidos de la noche y percibir el "peso" del silencio.
- 3- Deslizarse sin ruido por distintos suelos.
- 3- etcétera

✓ **Excursiones**

De acuerdo con nuestro planteo conceptual, la excursión no es un contenido, sino una actividad organizada para recorrer una zona y tratar, entonces, determinados contenidos, la mayoría de los cuales, seguramente, corresponderán a otros campos dis-

ciplinares. Hacer una excursión hasta un cerro, incluir la caminata (contenido de la educación física), pero que en ese caso no focalizada como tal, sino convertida en actividad, en medio para llegar a distintas zonas, donde el profesor a cargo mostrará las características del terreno y la acción de los agentes naturales (contenidos de ciencias naturales), alguna obra construida por el hombre que modifica el paisaje o la ecología (contenido de ciencias naturales/sociales) e influye en la vida de los habitantes que pueblan la zona (contenido de ciencias sociales), etcétera.

Que estos contenidos sean tratados por el profesor de educación física, a cargo de la actividad, no significa que pertenezcan a la Educación Física: ésta es la habitual, confusión. Es indudable la existencia de una actividad interdisciplinaria y que el campamento constituye una excelente oportunidad para favorecerla, pero deben clarificarse los orígenes científicos o empíricos de los diferentes contenidos para facilitar a los alumnos la construcción de sus mapas conceptuales y esquemas referenciales correctos.

✓ Caminatas, Marchas

llama la atención la convivencia de dos términos que aparentemente se refieren a una misma actividad, porque ambos se basan en la habilidad más utilizada por el hombre: caminar.

Sin embargo, las lecturas de esta presencia diferenciada, son claras, a nuestro entender.

La caminata puede ser considerada contenido cuando se la presenta como tal a los alumnos, estableciendo los objetivos de la misma desde la educación física. Se podrá definir, en consecuencia, la duración y la distancia de la caminata, discutiendo con el grupo las diferentes capacidades de sus integrantes para abordar el esfuerzo que implica, analizándose contenidos colaterales como la resistencia, el ritmo, la fuerza —en función de determinar las cargas a transportar, mochila, alimentos, agua—, definiendo aspectos actitudinales —tolerancia y paciencia de los más rápidos y fuertes respecto a sus compañeros menos aptos, estrategias para ayudar a estos, alternativas para que los primeros realicen actividades complementarias que mantengan su motivación, etcétera—. Se analizará la forma de evaluar el proceso —el desplazamiento del grupo y de cada integrante— y el resultado—conclusión de la caminata, efectos sentidos, contenidos complementarios abordados durante su desarrollo, etcétera.

En cambio, la marcha, señala algún resabio de las actividades disciplinantes que el modelo uniformador y con gran influencia del militarismo de principios de siglo, imprimió en la educación física. Recordemos que la marcha fue utilizada por los encargados de formar a la juventud, en el marco de las estrategias utilizadas por las dictaduras



uropeas del siglo pasado, marcando los ritmos con cánticos ensalzadores del régimen, entonados fuertemente por el grupo marchante, creando el contagio rítmico y la sensación de pertenencia. Este sistema es empleado, aun, por las academias o grupos militares y paramilitares, para fortalecer el "espíritu de cuerpo". Salvo en estos ámbitos, la marcha no tiene mayor sentido de permanecer como contenido de la educación física que hoy propugnamos para desarrollar en la escuela.

✓ Deportes. Raids.

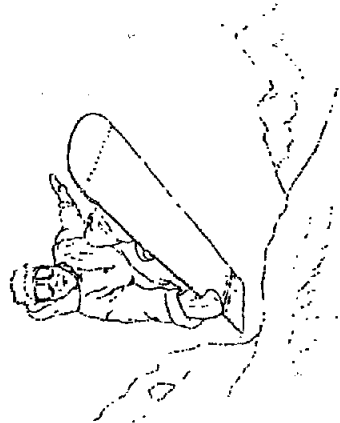
En principio, referimos al lector al análisis crítico realizado sobre el deporte en párrafos anteriores. Sobre esta base conceptual, deben ser analizadas las actividades deportivas que pueden realizarse en un periodo de vida en la naturaleza.

Actualmente, los deportes que se practican en ámbitos naturales se clasifican, inicialmente, en tres grandes grupos: deportes terrestres, deportes acuáticos, deportes aéreos. Veamos algunos ejemplos:

DEPORTES TERRESTRES	DEPORTES ACUÁTICOS	DEPORTES AÉREOS
Caminata (trekking) Ciclismo de montaña (mountain bike) Escalada Orientación Esquí Snorkel	Surfing Esquí acuático Buceo deportivo Kayakismo Rafting Yachting	Aladellismo Parapentismo Paracaidismo

La característica distintiva de todos ellos es el desplazamiento del practicante, utilizando distintos recursos tecnológicos. Además, en la mayoría se utilizan habilidades de capacidades coordinativas de equilibrio, de reacción y de cambio, realizadas a velocidades altas. Por lo general, el riesgo de accidentes es muy superior al de los deportes convencionales de gimnasio, pista o cancha. Tal es así, que a varios de ellos se los denomina deportes de riesgo o deportes extremos. Su auge es manifiesto, ligado con el desarrollo del turismo deportivo, que ofrece estas actividades basadas en el juego de vértigo (Roger Caillois, 1986), y en la búsqueda del hombre y la mujer urbanos, de un contacto renovador con la naturaleza, ligado a sensaciones intensas vividas corporalmente, en sus tiempos libres.

Debe señalarse que estos deportes están diseñados como productos de consumo



para sujetos provenientes de clases sociales medias o altas, por su alto costo en equipamiento, renta de espacios, pasajes para llegar a los centros de práctica y costos complementarios. Si pensamos en su inserción en programas de vida en la naturaleza en la escuela, este punto requiere de un análisis pormenorizado y utilizar los criterios de selección de contenidos con particular detenimiento.

Es improbable que en forma masiva puedan proponerse alguno de los deportes mencionados con todas sus características.

Sin embargo, si se analizan las habilidades básicas de desplazamiento que requieren, es posible recrear su práctica y adecuarlos a condiciones económicas y de infraestructura restringidas.

Por ejemplo, el deporte orientación, es relativamente sencillo de adecuarlo a espacios naturales limitados, simplificando los planos o croquis de guía, el uso de brújulas y los objetivos.

Balsas simples y sólidas, construidas rústicamente, o cámaras de rodados infladas, pueden servir para prácticas de iniciación en desplazamientos acuáticos, en espejos o cursos de agua seguros. Es común, también, que en centros de deportes de nieve, los niños y adolescentes se deslicen por ésta sobre cámaras de automóvil o alfombrillas de goma, utilizadas como trineos.

Los raids, basados en algunos de estos deportes de desplazamiento, consisten en recorridos preñados, normalizados y reglamentados, y pueden constituir una práctica adaptable a grupos de niños mayores o adolescentes, siempre que dispongan de las habilidades y los medios que garanticen su seguridad y la participación placentera de todos los integrantes del grupo.

Finalmente, puede decirse que la denominada vida en la naturaleza y al aire libre, requiere de una clarificación y definición de sus contenidos y expectativas de logro, si se pretende ubicarla como bloque de la Educación Física. Una gran parte de los contenidos que se indican, corresponden a otras disciplinas o áreas de la educación sistematizada, que merecen ser considerados como transversales por su vinculación estrecha con las prácticas deportivas a realizarse en medios naturales, pero no como propios del campo.

La natación

"Síntesis explicativa

En virtud de las dificultades para su enseñanza y práctica, el desarrollo de este bloque que está condicionado a la disposición de la infraestructura, el tiempo y la seguridad necesarios.

La organización de la enseñanza de la Natación requiere, en relación con estas consideraciones, un tratamiento institucional particularizado, por lo que no se consiguen, para este bloque, alcances por ciclos.

Sería deseable, no obstante, que la enseñanza de la Natación fuera propuesta a los alumnos lo antes posible, y sus contenidos agrupados de manera de favorecer el aprendizaje más efectivo.

La apertura de la Escuela que la Ley Federal de Educación promueve, su integración con otras instituciones sociales, permite pensar en la inclusión de este bloque en forma de cursos de aprendizaje de la natación, actividades de verano, etcétera.

La natación es una práctica relacionada, en principio, con el dominio de un medio diferente, el acuático, del cual dependen vitales cuestiones de seguridad y consecuentemente, de ampliación de los límites de la libertad personal.

La natación constituye un contenido relevante de las actividades físicas y motrices cuya instrumentación debería ser considerada y que justifica la realización de emprendimientos que posibiliten su concreción. Este es el sentido de su inclusión en este capítulo y no el carácter de práctica deportiva institucionalizada que nuestra cultura le asigna.

Esto no significa que las jurisdicciones interesadas no puedan incluirlo posteriormente en la oferta deportiva que ofrezcan a los niños y niñas en el contexto de la Educación General Básica.*

Análisis crítico

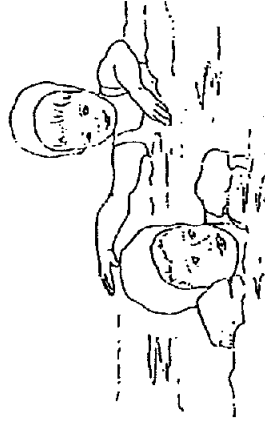
Acordamos plenamente con la propuesta presentada en la síntesis anterior, desarrollada, posteriormente, en contenidos seleccionados con coherencia y sentido integrado.

Sólo acotaremos, en este punto, la tendencia a la presentación analítica de los contenidos de la natación. La ortodoxia de los métodos convencionales de enseñanza, que lleva a fragmentar las técnicas y ejercitar sus partes separadamente (primero la palada, luego la brazada, posteriormente integrar ambos gestos motores, por ejemplo), lleva a presentar estas fragmentaciones como subcontenidos: técnica de la brazada, técnica de la palada, técnica de la respiración.

Esta deconstrucción, es factible y tal vez necesaria, cuando el proceso de enseñanza se encuentra en fases de perfeccionamiento técnico, pero no en los niveles iniciales, donde una estructura didáctica de esta naturaleza, se desentiende de la naturaleza comprensiva de los niños y su necesidad de abordaje global de las situaciones con conflicto de aprendizaje.

Por lo general se plantean adecuadamente los procesos denominados de "ambientación", con sus contenidos, que se facturan abruptamente cuando los alumnos comienzan a familiarizarse con el medio y a dominarlo básicamente, pasando a la metodología asociacionista señalada anteriormente.

El juego en el agua deja de tener significación y se transita hacia modelos formales y tecnicistas, que la propia estructura de las técnicas de nado posibilita, produciendo en muchos casos problemas de aprendizaje insolubles para los niños o, cuando menos, un tiempo de práctica mayor y menos significativa que la anterior. Esto se debe, en gran parte, a la fuerte influencia de la construcción deportiva-compulsiva que se ha hecho de la natación, sostenida por la biomecánica y la fisiología del ejercicio, haciendo predominar la búsqueda de la perfec-



ción técnica y el aumento de la velocidad de nado, sobre la utilidad de nadar con sentido lúdico-recreativo, de seguridad básica y como forma privilegiada de actividad física aeróbica y saludable.

Afirmamos, en consecuencia, el desarrollo de propuestas de contenidos que afiancen esta última posición pedagógica.

Procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices.

"Síntesis explicativa"

Las actividades corporales y motrices, en la medida en que implican siempre la acción y relación con el propio cuerpo y con el medio natural y/o social, requieren observar ciertos modos de práctica que les confieren carácter formativo y las hacen beneficiosas y saludables tanto para las personas cuanto para el medio en que ellas las realizan.

El aprendizaje de actividades corporales y motrices, sean éstas juegos, deportes, gimnasia, actividades en la naturaleza o de la vida cotidiana y del trabajo, debe incluir, necesariamente, la incorporación de prácticas relacionadas con la seguridad, la higiene; el cuidado del propio cuerpo y del de los demás y del medio natural.

Estas prácticas, comunes a las distintas configuraciones en que nuestra cultura organiza el movimiento humano, pueden agruparse en previas, simultáneas y posteriores a la actividad corporal y/o motriz propiamente dicha.

Las primeras hacen referencia tanto a la necesidad de preparar el cuerpo, en sus dimensiones física y psíquica, para la actividad, cuanto a la de seleccionar y/o adecuar el ambiente en que se va a realizar. "Entrar en calor", prever riesgos y medidas de seguridad, acondicionar los espacios de juego y actividad gimnástica, deportiva, cotidiana, en la naturaleza, constituyen procedimientos tan imprescindibles cuanto la actividad corporal misma a la consecución y preservación de la salud y al mejoramiento de la calidad de vida.

Las segundas se relacionan, por un lado, con la amplitud, plasticidad y calidad de los estereotipos motores que contribuyen a hacer de las prácticas corporales una experiencia disfrutable y deseable, económica y eficiente y, por el otro, con el buen uso de los espacios naturales y artificiales en que se realizan. Abarcan desde el control y regulación del tono muscular hasta la medición de los esfuerzos, desde las medidas de seguridad personales hasta las de preservación del ambiente y el cuidado de los materiales usados.

Las terceras, finalmente, llenan que ver con los procedimientos que, luego de realizada la actividad de que se trate, contribuyen al restablecimiento, tanto de la energía consumida cuanto del espacio utilizado, igual que las prácticas previas, éstas contribuyen al logro de salud y a la preservación del medio ambiente, en la medida en que resilién al cuerpo del estrés que implica la actividad física y al medio de los desórdenes que necesariamente produce.

Análisis crítico

Es interesante analizar la presentación anterior, que sintetiza, en buena medida el pensamiento subyacente sobre los procedimientos que los alumnos asistentes a las clases de Educación Física, deberían integrar a su bagaje de saberes instrumentales. El discurso es coherente con el planteo funcionalista general de la propuesta de Contenidos Básicos Comunes y se circunscribe básicamente a los aprendizajes que, si bien es indiscutible que deben ser realizados por los alumnos, para "ordenarse" y "ordenar el espacio y los materiales", por un lado, y para conocer las formas de prepararse orgánicamente para un esfuerzo, desempeñarse motrizmente de un modo más "eficiente" y generar su "energía consumida", por otros, no se mencionan los procedimientos que llevan a una mayor conciencia de sí y de los demás, a las formas de vinculación que permeian una comunicación sensible y socialmente significativa a través de las actividades deportivas, a los procedimientos para actuar cooperativamente en la resolución de problemas comunes, o aquellos que conduzcan al desarrollo de un pensamiento que lleve a los alumnos a considerar la actividad física como una de las actividades más importantes para su vida, a los procedimientos que les faciliten relacionar conocimientos provenientes de las ciencias naturales y sociales, con los producidos en las prácticas deportivas, para concretar, en definitiva, un caudal de saberes que les permita actuar y reflexionar a partir de su entidad corporal asumida libre, responsable y creativamente.

Observemos algunos de los procedimientos señalados concretamente; que además de las consideraciones generales anteriores, merecen un comentario específico de nuestra parte:

✓ PRIMER CICLO

- 3-1 "Exploración de formas de preparación orgánica, artromuscular y psíquica".
- 3-2 "Exploración de tesis".

Pensar que un niño de seis años, por ejemplo, puede realizar una actividad significativa sobre estos aspectos, es sencillamente utópico y carece de sentido. Los contenidos propuestos siguen marcando la tendencia a utilizar sustenios en las ciencias biológicas, desde las más tempranas edades, lo que redundará en los ciclos posteriores en una acentuación de las tareas de medición y normalización de la actividad motriz:

✓ SEGUNDO CICLO

- 3-1 "Ajuste del tono muscular a las acciones".
- 3-1 "Economización de energía en el movimiento".
- 3-1 "Ajustes de calidades de movimiento".
- 3-1 "Ajuste, variación y flexibilización de los estereotipos motores".
- 3-1 "Administración de tesis".

Una serie de vocablos provenientes de los sistemas productivos para hacer el trabajo eficiente, económico y rentador, aparece reproducido en las anteriores expresio-

nes. La máquina humana necesita ser preparada desde temprana edad, aprendiendo "estereotipos motores", predeterminados y claves para su inserción productiva y funcional, es el mensaje que se desprende de este tipo de formulación.

✓ TERCER CICLO

- 3-1 "Control de movimientos".
- 3-2 "Elaboración de formas y técnicas".

Estos ejemplos, que ratifican las críticas anteriores, están insertos entre otros contenidos que seguramente pretenden ofrecer a los alumnos alternativas y aperturas hacia una disponibilidad diferente de sí mismos, tales como:

✓ PRIMER CICLO

- 3-1 "Creación de movimientos".
- 3-2 "Exploración de posibilidades de movimiento global y segmentario".
- 3-3 "Exploración de capacidades y recursos corporales y expresivos".

✓ SEGUNDO CICLO

- 3-1 "Análisis de capacidades y recursos corporales expresivos".
- 3-2 "Integración de capacidades en el movimiento (motoras, perceptivas, imaginativas, expresivas, orgánicas)".

✓ TERCER CICLO

- 3-1 "Búsqueda de ritmo, fluidez, armonía, precisión y dinamismo en el movimiento".
- 3-2 "Elaboración de actividades de aprendizaje".

Sin embargo, estas propuestas siguen atadas al modelo general, con énfasis en una terminología que lleva a una excesiva racionalización de la actividad motriz pretendida. Parecería que los alumnos deben preocuparse más por desmenuzar sus acciones, sus ideas y sus imágenes, que en desarrollarlas, expandirse y abrirse al entorno a través de ellas.

Esta es la característica del pensamiento psicomotricista, centrado en el análisis de las conductas motrices y de la estructura neurofisiológica que las sustenta. Sus planteos didácticos no se compadecen con la realidad vital y cotidiana, social y cultural que hacen del hacer corporal una forma de ser, estar y proyectarse en el mundo, en forma íntegra. El error reside en no realizar una verdadera irrupción didáctica de los conocimientos producidos sobre la conducta motriz, sino en presentarlos directamente como contenidos.

Si a ello se le agrega un encuadre disciplinador, mensurador de las conductas, poco margen queda para que, a pesar de las propuestas pseudolibertadoras, los alumnos se encuentren con una educación física que los lleve a aprender las formas de resolver con libre albedrío, su existir corporal.

Las actitudes generales relacionadas con la práctica de actividades corporales y motrices.

"Síntesis explicativa"

En este bloque se describe un conjunto de contenidos actitudinales que en su conjunto tienden a la formación de un pensamiento crítico, que busca incansablemente nuevas respuestas, que formula nuevas preguntas.

Los contenidos actitudinales que integran este bloque no están separados de los conceptuales y procedimentales ya plantados en los bloques anteriores. Sólo a los fines de esta presentación se los explicita en un bloque propio.

Las actitudes seleccionadas han sido agrupadas para su presentación en cuatro grupos que remiten al formación de competencias en aspectos que hacen al desarrollo ético, socio-político-comunitario, del conocimiento científico-tecnológico y de la expresión y la comunicación.

Actitudes que contribuyen a la formación de competencias que hacen al desarrollo:

✓ Ético

- 3-1 Confianza en sus posibilidades de planear y resolver problemas motores.
- 3-2 Perseverancia en la búsqueda de la eficiencia motriz.
- 3-3 Gusto por generar estrategias personales en la resolución de situaciones motrices.
- 3-4 Respeto por las pruebas y honestidad para juzgar actuaciones y resultados.
- 3-5 Posición crítica, responsable y constructiva en relación con las actividades en que participa.
- 3-6 Disposición favorable para contrastar actuaciones y resultados.
- 3-7 Tolerancia y serenidad en la victoria y la derrota.
- 3-8 Disposición para jugar y jugar con otros.

✓ Sociocomunitario

- 3-1 Valorar la identidad nacional en el desarrollo y selección de juegos, deportes y prácticas corporales.
- 3-2 Valoración del trabajo cooperativo.
- 3-3 Valoración del trabajo cooperativo, el mejoramiento de las aptitudes lúdicas y físicas.
- 3-4 Interés por promover la atención de las necesidades lúdicas y deportivas de la población.
- 3-5 Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros en la asignación de patrones respecto al uso del cuerpo.

✓ Conocimiento científico-tecnológico

- 3-1 Curiosidad y apertura crítica en relación con los modelos corporales y de salud.

- 3-1 Interés por el uso del razonamiento intuitivo, lógico y la imaginación para plantear y resolver problemas motores.
- 3-2 Reflexión crítica sobre los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas.
- 3-3 Placer por los desafíos que implican compromisos corporales y motrices.
- 3-4 Valoración de la educación física en su aporte al desarrollo de las diferentes dimensiones del propio cuerpo y movimiento.
- 3-5 Valoración de los límites y posibilidades de la motricidad humana?
- 3-6 Cuidado de materiales, elementos, instalaciones, en la práctica de actividades generales.
- 3-7 Respeto por las condiciones de higiene y seguridad en la práctica de actividades motrices escolares.
- 3-8 Espíritu de aventura, prudencia, decisión.

✓ Comunicación y expresión

- 3-1 Aprecio por la precisión del movimiento.
- 3-2 Aprecio por las convenciones normativas que rigen las prácticas lúdicas y deportivas.
- 3-3 Valoración de las múltiples posibilidades de acción de que dispone el ser humano.
- 3-4 Aprecio por la calidad y definición en la expresión corporal y motriz.
- 3-5 Posición crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social referidos al cuerpo, la salud y las prácticas deportivas.

Análisis crítico

La primera conclusión luego de una lectura comparativa de estas propuestas actitudinales con los contenidos procedimentales del bloque anterior, en primera instancia, y con los de los bloques restantes, es que existen varias incongruencias.

Por ejemplo, se promueve una "posición crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social referidos al cuerpo, la salud y las prácticas deportivas", cuando de los bloques anteriores se presentaban contenidos procedimentales estrictamente funcionales y ordenadores de la motricidad según normalizaciones externas, con escaso margen para que los alumnos ejerciten el criticismo que voluntariamente se pretende.

Con el riesgo de ser redundantes, debemos recalcar que esto se debe a la falta de definición del sustrato filosófico y su consecuente paradigma pedagógico-didáctico de la educación física escolar, mezclándose en las distintas expresiones de contenidos, conceptos y procedimientos biológico-mecanicistas de los que es difícil desprenderse, con aquellos que intentan promover un posicionamiento crítico-construccionista, originado en una lectura del sujeto en situación, más acorde con la realidad.

En términos generales, este bloque coincide con nuestra propuesta y debería constituirse en la base para desarrollar los restantes; la realidad indica lo contrario: prácticamente no es tomado en cuenta en los diseños curriculares jurisdiccionales que se originaron en los Contenidos Básicos Comunes, manteniéndose sus propuestas como una suerte de formalismo, ya que la preocupación básica es la reorganización y profun-

dización de los contenidos procedimentales, levemente apoyados por algunos conceptos de gran generalidad. La única forma de producir cambios en los sujetos con relación a su corporeidad y su motricidad, es que puedan modificar su actitud hacia ellas y sus manifestaciones. Los valores y las actitudes no se construyen desde la práctica reproductora y acítica de movimientos, juegos y deportes, sino desde una responsable reflexión sobre su sentido y finalidad.

De los contenidos actitudinales señalados en este bloque, se debe producir el desprendimiento de actitudes concretas, relacionadas con la práctica de actividades físicas y deportivas, transformadas en contenidos claros y precisos.

Por ejemplo: "Posición crítica, responsable y constructiva en relación con las actividades en que participa", necesita ser referido a situaciones concretas de la práctica cotidiana:

¿Se detiene un partido de fútbol, para reflexionar con los jugadores escolares sobre el efecto de una falta descalificadora en la relación entre sus protagonistas y en la del grupo en su totalidad? ¿Se determinaron previamente los contenidos o aspectos actitudinales que enmarcarían esta práctica deportiva, para dar lugar, sin dudas, a este corte en el juego?

¿Se definió el concepto de cooperación y sus implicancias en los juegos deportivos, sus formas de aparición, su refuerzo a través de actividades explícitamente planeadas para fortalecerlo?

¿Se propuso a los alumnos reflexionar sobre las reglas y su influencia en las relaciones intragrupalas, debatiendo sobre la actitud ética que debe originarse a partir de la libre aceptación de las mismas para poder interactuar?

Si se transcribe en el diseño curricular jurisdiccional y, posteriormente, en el de la escuela, "Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros en la asignación de patrones respecto al uso del cuerpo":

¿Se determinaron cuáles son los estereotipos discriminatorios más habituales para hacerlos evidentes y trabajar sobre ellos en clase, cuando se manifiestan?

¿Se definieron los "patrones respecto al uso del cuerpo", para poder romper con ellos y orientar a los alumnos en la reelaboración de su imagen corporal y el fortalecimiento de la actitud de respeto sobre su propio y único cuerpo y, consecuentemente, sobre el de sus pares?

Estos contenidos tienen la dificultad de no reconocer una actividad específica para ser "aprendidos", sino que se manifiestan como aspectos conductuales durante el desarrollo de las tareas motrices, a los que el docente debe estar muy atento para llevar-

La única forma de producir cambios en los sujetos con relación a su corporeidad y su motricidad, es que puedan modificar su actitud hacia ellas y sus manifestaciones.

los al foco de atención y convertirlos en contenido específico, en el momento que es conveniente hacerlo.

Pero esto sólo es posible si previamente se determinaron y se denotaron en la planificación, como preocupación pedagógica. Nunca se explicitarán si el modelo es funcionalista y preocupado exclusivamente por el rendimiento biológico-motor; a lo sumo, a través de una conducción autoritaria, se impedirá que afloren o se coartará su expresión con un drástico:

"Si continúas golpeando, saldrás del juego y te quedarás sentado hasta que termine el partido" o "Basta de hablar, ahora hay que correr cuatro vueltas a la pista sin parar; el que no llegue, tendrá que recuperar en la próxima clase!"

La preocupación por la violencia escolar, sólo un sintoma de la enfermedad social que caracteriza a las poblaciones con escasas esperanzas de mejorar su calidad de vida, no puede ser enfrentada con declamaciones o charlas sobre lo bueno o lo malo y lo que debería ser.

El deporte es uno de los vehículos preferidos para el desahogo y el encauzamiento de la violencia social y los alumnos en situaciones de vida crítica lo harán en la clase de educación física o en el torneo intercolegial en que son inscriptos. Pasar por alto esta realidad y no realizar la tarea educativa que corresponde, trabajando firmemente sobre este terreno de valores y actitudes, es imperdonable en un profesional de la educación física, porque dejará librado al azar el surgimiento de la violencia y su expresión en golpes, lesiones, profundización de las oposiciones de clase, en síntesis, la negación de la vida a que todo ser humano aspira como legítimo derecho.

Consideramos que este bloque es fundamental y debería constituir el primer referente a tener en cuenta en la selección y consideración de contenidos.

La forma de posición a partir de valores y principios internalizados, con relación a la vida y a las formas de vivir, constituyen el punto de partida para el desenvolvimiento de cada sujeto. Sin un decidido trabajo sobre la axiología immanente a la actividad física, consolidado desde la reflexión profunda sobre ésta y su sentido, es difícil que se logre modificar la actual situación de la disciplina, largamente analizada en este trabajo.

CAPITULO V LA ENSEÑANZA DEL CONTENIDO

- El contenido y su enseñanza.
 - Acerca de la Didáctica.
 - La Educación Física y su didáctica especial.
- Estrategias y métodos didácticos en la Educación Física.
 - Concepto de estrategia didáctica.
- Las estrategias didácticas y su relación con los métodos de enseñanza.
 - Concepto de método de enseñanza.
 - Los métodos directivos o de tareas conducidas.
 - Los métodos de problematización y resolución de situaciones-problema o de tareas semiconducidas.
 - Los métodos de exploración y descubrimiento o de tareas no conducidas.

EL CONTENIDO Y SU ENSEÑANZA

El contenido no tendría razón de ser, si no existiera la intención de enseñarlo a los alumnos y que estos lo aprendan.

La didáctica ha sido la disciplina de las ciencias de la educación que se ha ocupado desde hace varios siglos, en analizar y proponer las mejores formas de enseñanza, cualquiera sea el contenido que se trate. Su importancia para la educación sistemática es indudable, pero las dinámicas sociales y culturales requieren de ella una constante adecuación y modificación, que lleva, en

El contenido no tendría razón de ser, si no existiera la intención de enseñarlo a los alumnos y que estos lo aprendan.

muchos momentos, a encontrar dificultades para definirla y ubicarla con claridad en los contextos pedagógicos emergentes del constante cambio en las condiciones de vida humana.

Acercas de la didáctica

Edith Litwin⁴⁵, respecto a la didáctica, señala: "Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben". A su vez, Cristina Davini⁴⁶, en la misma obra, amplía el concepto al decir que "Uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica reside en la cuestión de la base normativa. Es sabido que la disciplina surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de una concepción poco conflictiva y hasta ingenua de la sociedad y del sujeto". Refiriéndose a su desarrollo durante el siglo XX, bajo el fuerte condicionamiento del positivismo y su utópica visión del mundo, agrega: "Así, la normatividad de la didáctica pudo funcionar como "bisagra" o realización intersticial de los postulados de las utopías pedagógicas y las prácticas educativas. Por más que ellas representarían una visión optimista y poco conflictiva de la sociedad, fuertemente comprometida en lo epistemológico con el pragmatismo, se cumplía con la integración de lo que Gimeno (1978) distingue como los componentes básicos de la ciencia de la educación: la explicación (producto de la ciencia de la época), la norma (como los postulados en la acción) y la utopía (como motor o brújula orientadora del cambio)."

Un punto de distorsión importante de esta "armonía" se encuentra en la expansión del enfoque tecnicista de la enseñanza. Su hegemonía en la didáctica a partir de la posguerra y de la expansión del industrialismo no abandonó el criterio normativo, por el contrario, lo exacerbó. Si no que lo desligó del debate ideológico. El componente utópico-político fue "neutralizado" por el enfoque cientificista de pretensión aséptica, encarnado en el furor planificador de etapas y metas.⁴⁷

Esta última apreciación es fácilmente observable en el campo de la Educación Física, con planteos metodológicos estrictamente ceñidos al contenido técnico-motriz-deportivo, pensados para sujetos indistintos que deben reproducir contenidos sin mayor reflexión y supuestamente valiosos para todos los ámbitos sociales. Las planificaciones se realizan una sola vez y se utilizan para distintos grupos y establecimientos escolares, con despreocupación por los aspectos cualitativos que estamos planteando en esta obra.

La medición de tiempos en las carreras, la longitud de los saltos y lanzamientos, el número de emboques o la cantidad de ejercicios abdominales realizados en un mi-

45. Litwin, E. y otros. (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Ed. Paidós. Bs. As. 1999. Pág. 94.
46. Davini, C. y otros. (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas específicas. Ed. Paidós. Bs. As. 1999. Pág. 45.

nulo, responden al modelo eficientista y conductista que instauró una pedagogía de objetivos mensurables, donde la estadística aparece como más importante que la realidad vivida y cotidiana de los sujetos, y que estos mismos.

La ruptura de este modelo, insostenible -salvo por el denodado esfuerzo de quienes fueron formados en él y no pueden o no quieren entender el cambio que ha devenido-, se debió al importante aporte de la denunciada Escuela Crítica (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas, etc.) y autores como Bourdieu y Foucault, ya citados anteriormente, que han comenzado a ser considerados por la educación física para plantear una visión renovada de la didáctica.

Davini⁴⁷, al respecto, aporta que "En lo epistemológico, las contribuciones (de la Escuela Crítica) representan un distanciamiento del positivismo y reivindican la comprensión de los fenómenos sociales como esencialmente distintos de base experimental, esta diferenciación viene fundamentada por la no-cualificación de los fenómenos naturales, los cuales son, al decir de Adorno, "materiales no mediados" por la cultura (Adorno, 1972)."

Sin embargo, también señala un hecho que nos preocupa particularmente a los educadores físicos implicados en un fuerte cambio paradigmático de nuestra disciplina, cuando dice en el mismo trabajo: "Pero sostener a ultranza estos enfoques plantea nuevos problemas para la didáctica y para el desarrollo de la acción de los docentes. Si eso fuese así, debería confiarse en una suerte de "providencialismo" en el que los docentes más reflexivos y formados podrían hacer avanzar la enseñanza a partir de la comprensión de los fenómenos complejos y las totalidades incluyentes. Lo que, como consecuencia, haría imposible de distinguir la producción de la acción didáctica respecto de la producción artística (extremo que podría llegar a sostenerse pero que sería necesario fundamentar con cuidado)."

Por otro lado, dada la relevancia que se le asigna a la comprensión de lo particular y a la irrepetibilidad de las situaciones de la enseñanza, se corre el riesgo de fortalecer irracionalismos peligrosos. (...) En lo político, significaría un retorno al particularismo basado en la ilusión de la transparencia, que obtura la comprensión de las regularidades socio-culturales. (...) En la nueva perspectiva de la didáctica debería plantearse, respecto de la normativa, un mínimo acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o enseña".

47. Ibidem 46. Pág. 48.

La medición de tiempos en las carreras, la longitud de los saltos y lanzamientos, el número de emboques o la cantidad de ejercicios abdominales realizados en un minuto, responden al modelo eficientista y conductista que instauró una pedagogía de objetivos mensurables, donde la estadística aparece como más importante que la realidad vivida y cotidiana de los sujetos, y que estos mismos.

En otras palabras, Davini expone su preocupación por la desaparición o escaso tratamiento de contenidos desarrollados sobre bases científicas, pedagógicas y sociales, que se le presentaban cotidianamente a los docentes, la consideración cuidadosa de los contextos y una excesiva preocupación por respetar los saberes o experiencias previas de los alumnos, aleje a estos, insensiblemente, del abordaje de nuevos conocimientos indispensables para su inserción social, cultural y laboral.

Nuestra posición, no es el abandono o desconsideración de los contenidos que conforman el sustrato de la educación física actual y cierta base normativa, sino su análisis crítico, tal como lo hemos realizado en los capítulos anteriores, su resignificación desde la particularidad de cada situación educativa y de cada sujeto que intenta aprender, y una revisión de la enseñanza —estrategias y métodos— para que sea coherente con el discurso y la consecución de los aprendizajes pretendidos.

La Educación Física y su didáctica especial

En el Capítulo II, se introdujo el tema de la didáctica especial de la Educación Física y la necesidad de producir modificaciones sustanciales en su enfoque. En este punto es importante profundizar en el análisis de sus problemas y en la explicación de las dificultades actuales para cambiar las prácticas pedagógico-didácticas que se resisten a ser trastocadas. Veremos que esto no se debe sólo a cuestiones filosóficas o de paradigma pedagógico, sino a la fijación de métodos y hábitos didácticos o de paradigma que no está dada por desacuerdo con las revisiones críticas, sino en la imposibilidad de encontrar las formas didácticas que les den vigencia real en el patio.

El "metodologismo" —entendido este término como la preocupación exacerbada por encontrar los métodos ideales de enseñanza y aprendizaje—. Como resultado de la búsqueda de la eficiencia y el rendimiento sistemático y en plazos acotados, propios del tecnicismo, ha marcado profundamente la formación del profesorado en educación física: secuencias ordenadas de menor a mayor complejidad, para adquirir una destreza, estrictamente aplicadas a todos aquellos alumnos que van a encarar su aprendizaje; reducción de los juegos deportivos a sus componentes técnico-didácticos y reglamentarios para ser aprendidos por separado e interiorizar su posterior integración utilizando un criterio sumativo —totalmente fuera de la realidad expuesta por las teorías cognitivas de aprendizaje—; separación de los diferentes componentes motores de las acciones y su entrenamiento analítico, en unidades didácticas diferenciadas: la fuerza, la resistencia, la velocidad, la coordinación, como si estos aspectos de la motricidad humana pudieran tener identidad propia por fuera de la estructura que componen y de las circunstancias en que son requeridos integralmente; presentación de contenidos desfilados de esta concepción didáctica.

La normalidad, la búsqueda de estándares de rendimiento y la estricta metodología.

lógica para obtenerlos de los alumnos, se observan en las planificaciones habituales utilizadas en la educación física escolar. Los métodos directivos, con programación anticipada de actividades didácticas, sin participación de los alumnos en la misma, con observación de los errores cometidos por los mismos en su ejecución y corrección externa por parte del docente, es el proceso habitual y aceptado; en consecuencia, la consideración de las situaciones particulares de aquellos, sus reflexiones, dudas, sentimientos sobre la tarea, realidad de su aprendizaje significativo —más allá de las ejecuciones técnico-motrices—, no tienen mayor cabida en este modelo didáctico.

Es interesante, para avanzar en una propuesta didáctica diferente, leer algunas de las consideraciones que realiza Litvin⁴⁸. "Desde la publicación del libro de Bobbit *The curriculum*, en 1918, hasta los estudios más recientes, podemos diferenciar una corriente teórica hoy denominada tradicionalista que inscribió este campo en la administración del sistema y de las escuelas. Ralph Tyler e Hilda Taba propusieron principios o pasos de la elaboración del currículo que marcaron el acriticismo del campo y negaron sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

También en este campo podemos reconocer la corriente denominada conceptual-empirista, que puso énfasis en las disciplinas y sus estructuras. En la década del '60 esta corriente implicó un avance importante en relación con los criterios administrativos con que se elaboraban las propuestas con anterioridad. Bruner, Schwab, Hebner, Phenix, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema educativo proponiendo retornar a los fundamentos de la educación. Esto implicaba, para estos autores en el momento de su producción, el retorno a la estructura de las disciplinas. También en estos casos se obvió la producción social del conocimiento y los condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje. Pensar el currículo desde la perspectiva de la estructura disciplinar presupone un conocimiento disciplinar objetivo y explicativo, y no valorativo, válido, coherente y completo desde el punto de vista lógico (Cherryholmes, 1987). [...] La enseñanza de las disciplinas, a nuestro entender, debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, que se redefinen constantemente y se transfiguran según los niveles de enseñanza. Por otra parte, entendemos que las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores/as y alumnos/as, y no son fines en sí mismas. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares marca también las prácticas de la enseñanza, las cuales deben inscribirse en ese rasgo sustancial, e implícito en los y las docentes y alumnos/as una búsqueda y un sentido por la generación de interrogantes."

La normalidad,
la búsqueda de
estándares de
rendimiento y la
estricta metodológica
para obtenerlos de los
alumnos, se observan
en las planificaciones
habituales utilizadas
en la educación física
escolar.

nidos, dinámicas de clase, formas de comunicación, etc. Y si no existe la formación o capacitación para abandonar las estructuras pedagógicas-didácticas propias de otro tiempo y otro contexto sociohistórico, lo que ocurre es el desaliento, la insistencia en modelos didácticos "que siempre dieron buenos resultados y con los que los alumnos aprendían", la rutinización didáctica y el aislamiento.

La Educación Crítica, antes mencionada, remite naturalmente al concepto estratégico, pensando cada acto educativo como una totalidad en sí misma; creemos, sin embargo, que la referencia a planos más generales de totalidad, donde se descubran contenidos inherentes a la época, a una red de relaciones de valor y comunicación propias de la sociedad que las elabora y reelabora dinámicamente, permite establecer puntos de partida comunes que impidan una fragmentación caótica de las disciplinas educativas y del quehacer escolar.

En nuestro concepto, y en resumen, el primer punto para pensar la educación estratégicamente, es la *reflexión crítica permanente*. Esto involucra un pensamiento dirigido a revisar la escuela como institución, generar nuevos proyectos, discutir la pertinencia de determinados contenidos, revisar las relaciones con la comunidad educativa, etc.

El segundo aspecto que lleva a pensar en forma estratégica, es *centrar la educación en el alumno*, como ya se fundamentara en capítulos anteriores. Un alumno visiblemente, en sus saberes y no saberes previos, en su raigambre cultural, necesariamente obliga a pensar en cómo aprenderlo e intentar resolver su particular problemática de aprendizajes que le sirvan y le permitan modificar su realidad de vida.

El tercer aspecto clave, es el *conocimiento de la materia propia en su actualidad*. Y para ello se hace necesaria la lectura y estudio constantes, el intercambio de información, acrecentar el saber personal como forma de ampliar la capacidad de incidir en la gestión de cambios generales y particulares en la educación.

Sobre estas bases, que generan espacios reales y virtuales de mayor trascendencia, puede generarse una actividad didáctica que permita ocuparse activa y comprometidamente de las necesidades educativas actuales.

LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SU RELACIÓN CON LOS METODOS DE ENSEÑANZA

En algunos casos, se confunde estrategia didáctica con método de enseñanza. Esto ocurre, por lo general, cuando persisten las planificaciones normativas, que determinan contenidos y métodos para su transmisión y aprendizaje, de manera lineal y con escaso margen para la creatividad y la consideración de los emergentes de cada situación educativa; en consecuencia, la estrategia es la aplicación de los métodos en forma casi laxativa.

Si a esto se agrega un posicionamiento didáctico que parte de abrazar una determinada teoría de aprendizaje —por ejemplo, sustentada en el "neconductismo"—, nos encontraremos con menor margen aún para introducir modificaciones estratégicas: los alumnos deben ajustarse a un método predeterminado, comprobado y apoyado en da-

los estadísticos sobre el rendimiento óptimo alcanzado a través de él; guías didácticas inalterables, con apoyo audiovisual e insistencias para la memorización y aplicación en situaciones similares, serán sus características distintivas. Si el alumno no aprende, es su problema; tal vez "su coeficiente intelectual no sea el adecuado y necesario, o no estudió lo suficiente" —e ingresará en el porcentaje de los excluidos.

La estrategia didáctica es aplicar el método sin modificaciones sugeridas por el contexto.

Las teorías cognitivas dieron paso a una apertura metodológica, y, en consecuencia, a planear la estrategia didáctica como instancia superadora e integradora de los diferentes métodos y sus variantes, reconociendo además, las características de los diferentes tipos de contenido escolar, propios de su origen en las ciencias, las artes o la vida cotidiana, que hace imposible reducirlos al empleo de un único método para ser enseñados. En el particular terreno de la Educación Física, los métodos tienen, también, relación directa con las intencionalidades: la enseñanza de un deporte, por ejemplo, variará notablemente si se realiza en una escuela deportiva que pretende formar deportistas de élite o en una escuela rural. Con seguridad que en el primer caso se utilizarán métodos de instrucción programada para acelerar procesos de aprendizaje precisos y técnicamente correctos, con alta intensidad de repeticiones de los gestos y escasa preocupación por los menos dotados —que se excluyan solos, en algún momento—, en cambio, en la escuela rural, el mismo deporte tendrá un abordaje absolutamente distinto para poder integrar a niños y niñas de diferentes edades y saberes previos, con preocupación del docente para encontrar la mejor estrategia que ayude al grupo a significar para todos el deporte, impedir accidentes, disfrutar del juego entre todos revisando sus reglas y formas de jugarlo, para convertirlo, en definitiva, en un medio que refuerce la contención de los alumnos en la escuela.

Consideramos importante, entonces, analizar con sentido crítico y desde estas perspectivas, los métodos de enseñanza que actualmente tienen vigencia en la Educación Física.

Concepto de método de enseñanza

Por método se entiende: "m. Modo de decir o hacer ordenadamente las cosas. // Modo, hábito o costumbre de obrar o proceder, peculiar de cada cual. • Fil. Orden que se sigue en las ciencias para investigar y enseñar la verdad; es de dos maneras: analítico y sintético." ³⁰

³⁰. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario ilustrado de la Lengua Española. Tomo VI. Editorial Ramon Sopena, S.A. Barcelona. 1963. Pág. 5562.

Por sus dificultades en relacionarse con las ciencias de la educación, la Educación Física, históricamente, ha manifestado asincronías y demoras en integrarse a los procesos de cambio pedagógico y didáctico que ocurren hacia el interior de la escuela. El sentido corporativista característico de sus docentes, la indolencia y proveniencia de sus paradigmas convencionales, sus contenidos fuertemente procedimentales; motivos, distintos a los procedimientos enseñados en las aulas y sin tratamiento profundo de sus aspectos conceptuales —que marca un importante distanciamiento con la mayoría de las demás áreas escolares donde predomina, justamente, lo conceptual—, sus prácticas a contrarresto y en ámbitos distintos, no ayudaron ni ayudan a que pierda su esencialismo y pueda pensarse a sí misma como medio y no sólo como disciplina autosuficiente y autónoma, destilada de las preocupaciones comunes. Si bien es genuino y legítimo, como ocurre con todas las didácticas especiales, generar su propio marco teórico y un corpus didáctico particular, su tendencia al aislamiento es tal vez más marcada que en otras disciplinas escolares.

La propuesta de pensar la corporeidad humana como construcción permanente y holística, junto con la resignificación de sus contenidos, requiere, indefectiblemente, la ruptura de este aislamiento para ayudar a los alumnos y a la comunidad educativa a generar una reconsideración de la Educación Física e integrarla al currículo general con una incidencia pedagógica distinta y necesaria.

La formulación de estrategias didácticas diferentes a las usadas hasta el momento, es una de las claves para que esto ocurra.

Estrategias y métodos didácticos en la educación física

Concepto de estrategia didáctica

Tal vez el término estrategia no sea el más feliz para utilizar en el campo de la educación que propugnamos. Su origen etimológico y su utilización más frecuente nos remite al militarismo (del lat. *strategia*, y este del gr. *strategos*, general, jefe). Arte de dirigir las operaciones militares. // fig. Habilidad, destreza, pericia para dirigir un asunto.⁴⁹

En particular, el deporte lo ha hecho suyo desde hace mucho tiempo, ligado al concepto de táctica, con una utilización muy similar a la empleada en las operaciones bélicas: análisis previo de las fortalezas y debilidades del contineante y de las propias;

⁴⁹ Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo IV. Editorial Ramon Sopena, S.A. Barcelona. 1963. Pág. 3348.

ideación de las formas de contrarrestar el poderío rival, con adecuadas láticas defensivas y ofensivas; utilización de diferentes recursos para sacar ventaja de las situaciones que presenta el juego y debilitar a los oponentes, etc.

Traspuerto el término a nuestro ámbito, entran en juego otros factores en el hecho educativo que modifican sustancialmente varios aspectos de su definición primaria. Uno de ellos es la desaparición de la oposición directa entre dos partes y el primilivismo de la motivación ganar-perder; nos encontramos ante una situación compleja en que la pretensión última es mejorar la vida de los actores, en especial del alumno, ayudándole a que aprenda. Se supone, entonces, que los responsables en gran parte de que esto suceda, los docentes, deben imaginar cuál es la forma óptima de enseñar los contenidos para que aquello suceda.

Y aquí aparecen algunos interrogantes previos, antes de seguir avanzando:

¿Cuál es la intencionalidad de la enseñanza? ¿Qué principios filosóficos y/o ideológicos la rigen? ¿Existe un soporte definido en alguna teoría educativa? ¿Está pensada para la reproducción directa y acrítica de contenidos preestablecidos? ¿O tiene como objetivo la reflexión y utilización mediática de estos para alcanzar nuevas formas de comprensión de la realidad?

En conclusión:

¿Se pensará en estrategias para consolidar lo establecido, las hegemonías, lo considerado inamovible y propio de una conciencia común, preservar determinadas líneas ideológicas y determinadas verdades científicas que han dado paso a una transposición de contenidos propios de un sistema de pensamiento positivista, normalizar a todos los alumnos a través de aprendizajes y rendimientos prefijados?

O

¿Se pensará en estrategias para provocar en los alumnos su pensamiento autónomo, presentándoles los contenidos como productos del devenir cultural impuestos por el poder hegemónico preponderante en un determinado momento, pero factibles de ser resignificados, utilizando otras fuentes científicas y otros tipos de pensamiento científico, descubrir nuevas formas de relacionamiento social a través de la utilización de determinados contenidos como mediadores, generar la valorización de distintas formas de comunicación a través de las actividades compartidas y autogestadas en un marco didáctico posibilitador?

El concepto de estrategia conlleva decisiones previas, toma de posiciones pedagógicas claras y diagnósticos precisos —realistas, aunque sean duros— de la realidad en que se intentará producir hechos educativos. De allí la alta incidencia de los contextos socio-culturales, económicos y políticos, en la determinación de estrategias para la educación.

Tal vez, la particularidad que puede distinguir al concepto de estrategia didáctica es el cambio constante de las condiciones, las rupturas, las discontinuidades —al decir de Foucault—, los umbrales, los límites, en que cada docente debe desarrollar su accionar.

Esto produce sensaciones de precariedad, de inestabilidad, al desaparecer la idea de las verdades permanentes, al tener que pensar constantemente en modificar conte-

Refiriéndonos a los métodos de enseñanza, es la forma de presentar los contenidos de manera que el alumno pueda aprenderlos de manera económica, efectiva y con integración a su esquema de saberes para su ulterior disponibilidad.

Los métodos didácticos son dispositivos, en definitiva, para actuar sobre los alumnos y provocar cambios en ellos; el lema ético, poco discutido por lo general, reside en la índole de las modificaciones conductuales que se suponen deseables que se produzcan en ellos a través del accionar docente. Cada método implica un origen y un discurso, implica intencionalidades de la sociedad hacia sus integrantes en un corte histórico determinado, se fundamenta en las necesidades políticas, económicas y de las ciencias de ese momento para indicar a la escuela qué y como enseñar.

Los métodos directivos o de tareas conducidas

No es casual que los métodos centrados en el docente, como depositario del saber, en un rol asignado de transmisor del conocimiento engendrado por la ciencia o de las verdades impuestas por la ideología imperante, sean los más utilizados en las sociedades bajo regímenes totalitarios. A ellos se acopla un fuerte control de la gestualidad y el disciplinamiento a partir de normalizaciones y reglas claras y precisas. No es preciso para ello pensar sólo en países y gobiernos, simplemente podemos remitirnos a un club y al entrenador de su equipo de selección; aun es posible encontrar, también, escuelas fuertemente imbuidas de este modelo.

Estos métodos utilizan, según la disciplina que se trate, la demostración práctica o la exposición del contenido, a través de actividades didácticas que se desprenden directamente de aquel, con la intención de que los alumnos reproduzcan lo presenciado del modo más cercano posible al discurso ofrecido por el docente.

Se da por sentado, apriorísticamente, que no pueden existir dudas sobre la legitimidad del contenido elegido e integrado al currículo, se aceptarían aclaraciones o reelaboraciones para que aquel quede absolutamente claro, delimitado y circunscripto a la elaboración didáctica producida por el docente, pero no se admitirán rechazos o cuestionamientos sobre la selección del contenido producida.

El currículum nulo, en estas situaciones, suele ser muy expreso; lo que no se enseña, ha sido tan analizado como lo que se decide enseñar. Las conductas de los alumnos permitidas y las controladas, también se involucran en este análisis previo al acto didáctico, para conformar una unidad de significado donde la resistencia al mismo sea mínima y no emerjan importantes ponderables o desvíos del objetivo buscado.

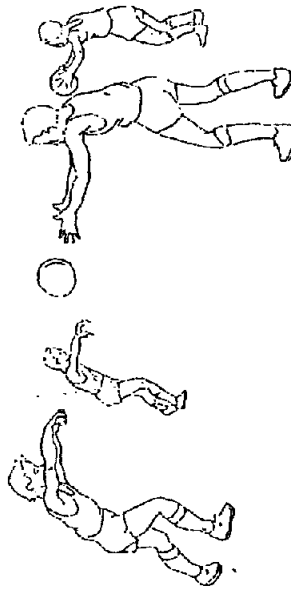
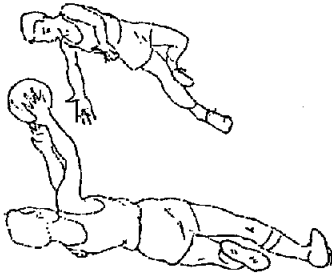
El análisis metodológico es sumamente prolijo y racional, para no dejar resquicios a la duda y aprovechar al máximo los tiempos de clase, en una pretendida búsqueda del mayor aprendizaje posible.

El currículum nulo, en estas situaciones, suele ser muy expreso; lo que no se enseña, ha sido tan analizado como lo que se decide enseñar.

Sin duda alguna, es un método muy útil para la reproducción técnica, en particular de habilidades cerradas, como las propias del atletismo o de la gimnasia artística.

No descartamos su utilización, porque permite, en muchos casos, superar dificultades que a través de la exploración llevarían mucho tiempo al alumno resolverlas o generarían riesgos innecesarios. Lo que proponemos es su inserción en una estructura didáctica abierta, como un recurso a emplear con inteligencia cuando la reflexión sobre la situación de aprendizaje lleve al docente y a los alumnos a buscar un camino facilitado en pos de no perder tiempo en aspectos menores respecto a los objetivos educativos buscados.

Puede ocurrir, por ejemplo, que se ha gestado un juego con gran participación en las decisiones por parte de todo el grupo, pero en un momento determinado, la fluidez o el desarrollo del mismo se paraliza por una dificultad técnica que manifiestan varios alumnos; no embocan la pelota o no la pasan con exactitud. El docente puede proponer dos o tres actividades muy precisas y encadenadas en su progresión de dificultad, para ensayar una técnica de lanzamiento o pase que permita mejorar el aspecto negativo que impide jugar; con seguridad, los alumnos se ejercitarán con buena disposición, porque este aprendizaje es realmente significativo para ellos, al permitirles jugar su juego de una forma más efectiva y placentera.



Otra cosa muy distinta sería que la clase se iniciara con una organización en hilera enfrentadas, varios minutos de explicación sobre la técnica del pase sobre hombro y una serie de repeticiones, monótonas y sucesivas, de la acción descontextuada.

Cuando nos referíamos a la comprensión de que se producen aprendizajes con la utilización exclusiva o casi exclusiva de este tipo de métodos, pensábamos en el rápido olvido que se produce de aquello que se nos intenta enseñar, sin sentido existencial y presenciado asépticamente como un contenido escolar, fuera del contexto en que se tendría sentido para nosotros y que provocara nuestra atención y búsqueda de un rápido aprendizaje.

En definitiva, el grave problema de este tipo de método, es que el alumno no elabora instrumentos propios para resolver su aprendizaje; por supuesto que deberá hacer importantes esfuerzos para alcanzar el objetivo solicitado por el docente, ejerciéndose, reiterando las acciones, pero siempre dependiendo de la conducción, la corrección, la voluntad y los propósitos de aquel o del programa. No existe margen para la creatividad, la variación de acuerdo a los cambios situacionales, la exploración de formas propias o grupales para encontrar soluciones; el orden externo, normativo y disciplinante, impuesto, es inherente a su empleo.

Los métodos de problematización y resolución de situaciones-problema o de tareas semiconducidas.

De la mano de la Escuela Activa y basados en las teorías cognitivistas, las diferentes disciplinas didácticas han elaborado propuestas metodológicas que tienden a generar en los alumnos situaciones de conflicto, a enfrentarlos con dificultades o problemas, sin brindarles herramientas exactas y predeterminadas para resolverlos.

A priori, estos métodos parecen superiores de los descriptos en el ítem anterior, desde la perspectiva que nos preocupa desenvolver.

Sin embargo, debemos analizarlos desde la intencionalidad con que se los emplea, porque pueden disfrazar los mismos objetivos reproductores, bajo una aparente apertura pedagógico-didáctica.

Para dar un ejemplo. El objetivo es que las alumnas aprendan a jugar al básquetbol, sin discusión previa de la pertinencia social de este aprendizaje o la significación real que puede tener para el grupo de niñas que conforman el grupo, este juego deportivo. Además, la profesora pretende obtener de ellas, rendimientos técnicos preestablecidos y que terminen el año jugando bien al deporte; sin embargo, y con total sinceridad y compromiso profesional, ha pensado alternativas didácticas que rompan con el método tradicional y directivo que emplea desde hace varios años. Analiza el juego, lo descompone en las unidades técnico-tácticas fundamentales y las presenta como situaciones-problema, utilizando consignas como éstas:

- ❖ *Lo más importante en este deporte, es embocar la pelota en el cesto. Dedicaremos bastante tiempo a que encuentren las mejores formas de hacerlo. Veamos: ¿dónde habría que ubicarse para lanzar la pelota y que ésta entre con facilidad?*
- ❖ *¿Será conveniente lanzar con una mano o con las dos manos? Prueben de las dos maneras. Sin embargo: ¿por qué será que todos los jugadores lanzan con una sola, la más hábil?*
- ❖ *Busquen, entonces, lanzar con una mano. ¿Desde qué posición deberá partir la pelota: desde el pecho, desde el hombro o desde arriba de la frente?*
- ❖ *En el básquetbol, la pelota se pasa con las dos manos al mismo tiempo. ¿Cómo harían para pasarla a una compañera, de manera que el pase vaya recto y a la altura del pecho?*

- ❖ *¿Podrían inventar un juego de a tres para practicar esta forma de pasar la pelota?*

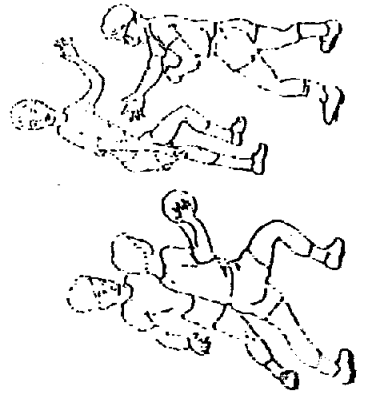
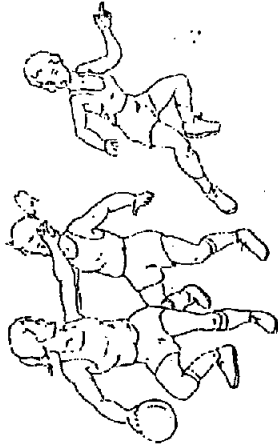
Y así sucesivamente. Es muy probable que la participación sea mayor y las alumnas, en el caso anterior, interactúen de un modo positivo, apoyándose para resolver las distintas instancias y reflexionando sobre sus dificultades y los mejores modos de superarlas, pero la propuesta última, en definitiva, es tan conductista y normativa como la anterior.

Si los contenidos no son permeables a ser modificados, aparecen como "valores inalterables", socialmente aceptados sin discusión por la comunidad educativa. Las estrategias didácticas y los métodos de enseñanza, llenen límites precisos dentro de los que pueden moverse. En cambio, si los valores últimos son los que priman —desarrollo de la inteligencia creativa, valores éticos de la relación humana, compromiso con la propia corporeidad y la de los semejantes, etc.—, los contenidos de cada disciplina se convierten en mediadores para trabajar sobre ellos y, al mismo tiempo cobran un significado y legitimidad mucho mayores en sí mismos.

Entonces, el método de situación-problema, se podrá utilizar en distintos niveles y desencadenará acciones y actitudes en el grupo, de otra naturaleza. Por ejemplo:

- ❖ *¿Qué juego podríamos crear para que todo el grupo participe realmente?*
- ❖ *Pensemos en los deportes que podemos jugar en el patio de nuestra escuela: ¿Cuál favorece más la ayuda entre compañeros?*
- ❖ *¿Qué reglas modificarían para que esto se produzca con mayor énfasis?*
- ❖ *¿Cuál sería el nivel técnico-táctico que deberíamos proponer para que puedan jugar Pablo y Mariano, que no pueden realizar algunas acciones difíciles, por ahora?*
- ❖ *¿Podemos pensar algún juego donde no aparezca la idea clásica de alcanzar y defender, ganar y perder, como única alternativa o motivo para realizar una actividad deportiva?*

A partir de gestar la actividad de educación física, —y en los ejemplos anteriores de actividades relacionados con el juego deportivo—, a partir de valores y actitudes considerados válidos y realmente legítimos para el grupo en situación, el proceso de aprendizaje de los mismos será muy similar al descripto para el ejemplo del básquetbol, pero la intención ya no será repro-



ducir taxativamente un juego foráneo, sacralizado, incommovible, sino utilizarlo, variarlo para cumplir con las necesidades del grupo y de los alumnos que lo integran.

Si se dan las condiciones, tal vez elijan el básquetbol. Pero llegarán a jugar el básquetbol del grupo y para el grupo, con gran probabilidad de hacerlo muy bien, porque durante el tiempo que se le dedique a jugarlo, cada integrante del grupo -si el método se aplica desde este posicionamiento pedagógico- sentirá la seguridad de ser respaldado en sus posibilidades y limitaciones, con mayor libertad para equivocarse y buscar sus propias formas de solución, apoyado por el grupo y el docente.

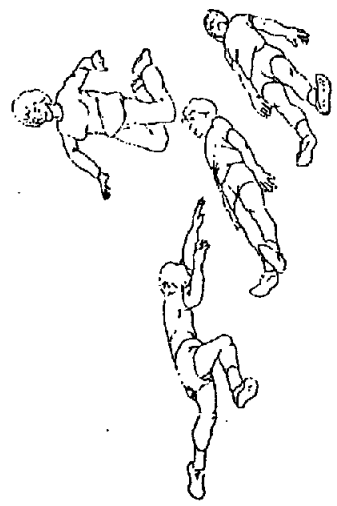
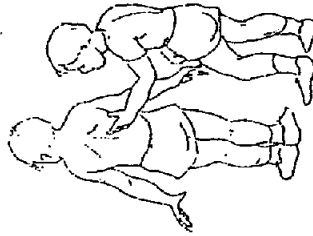
Con relación a otro tipo de contenidos, para salir de la órbita del deporte y los juegos deportivos, el método de resolución de situaciones-problema, es interesante para encontrarse con el propio cuerpo y la construcción de la propia corporeidad, como ha sido considerada en capítulos precedentes.

Consideramos que el punto crucial para abordar el tema, es el nivel de problematización que debena planearse respecto al propio cuerpo y el tipo de problemas a presentar. La generación de situaciones para que cada alumno realice actividades de conocimiento de su cuerpo y desarrolle las potencialidades del mismo, revise capital significación, ligada al reconocimiento y comprensión de las situaciones sociales y culturales que crean un marco de referencia particular en la gestación de un determinado imaginario respecto al cuerpo.

Entre estas situaciones podemos distinguir, por ejemplo:

- ❖ Situaciones donde se focaliza la atención sobre sí mismo, desprovista de intencionalidades funcionalistas, en condiciones ambientales adecuadas:

- ✓ Todos tenemos cuerpos con las mismas características básicas, pero todos somos diferentes. Altura, gordura, formas del cuerpo, posturas, movimientos, habilidades, etc., nos distinguen unos de otros. ¿Qué les parece si hacemos una investigación sobre nuestros cuerpos? ¡Puede ser interesante y divertido! Durante una semana nos dedicaremos a observar a un compañero o compañera y anotar todas las cosas diferentes que vean en su cuerpo respecto al propio; nos organizaremos para que todos sean "estudiados".



- ❖ Situaciones donde se

parte de un momento coyuntural que permite incluir un contenido curricular que se significa naturalmente:

- ✓ Los observo un poco cansados y tensos. ¿Tuvieron un examen? ¿Qué les parece si durante unos minutos hacemos ejercicios de relajación? Cada uno tendrá que concentrarse en sí mismo y, acostados, buscar la posición más cómoda para pensar en su cuerpo, las partes que están tensas para aflojarlas. Lo fundamental es usar la respiración y encontrar un ritmo suave que les ayude a relajarse. Contenido: Tensión y relajación (Bloque: Gimnasia).

- ❖ Situaciones que requieren un fuerte compromiso corporal y motor, generado en el interior del grupo o por demandas sociales asumidas:

- ✓ Hemos acordado dedicar un tiempo en cada clase para aprender las formas de acrecentar sus capacidades físicas. Recuerden que los objetivos que les propuse, tienen que ver con sentirse mejor con ustedes mismos, más dinámicos y activos, sin comparaciones absurdas sobre si uno es más fuerte que otro, o más resistente, o más veloz. Cada uno se hará responsable de sí mismo y lo que logre, será propio y auténtico. Mi función es ayudarles a que aprendan como hacerlo y la del grupo, animarse y colaborar entre sí para no abandonar la tarea. Salir a correr solos o con un compañero el sábado a la tarde, sabiendo cuánto y cómo correr, hacer luego los ejercicios que cada uno necesita, y que aquí aprenderán, para fortalecer determinadas partes de su cuerpo o elongarse si es el caso, esa será su responsabilidad.

- ✓ Este grupo se formó porque quiere hacer la experiencia de participar en el Torneo Intercolegial. Ya hablamos largamente sobre el deporte, sus formas competitivas y los aspectos positivos y negativos que estas tienen, y decidimos participar en él. Sabemos, entonces, que esto es muy exigente, porque ganen o pierdan, querrán hacer el mejor papel posible, al quedar expuestos ante ustedes mismos, sus ocasionales adversarios y la mirada de toda la escuela y sus familias. Para que resulte valiosa su participación, sin sentido posterior de frustración -aunque pierdan-, deberán hacer un gran esfuerzo y entrenarse duramente. No formarán mi equipo ni el de la escuela; formarán un grupo que se ha propuesto una meta. Mi función es poner todos mis conocimientos a su disposición y orientarlos

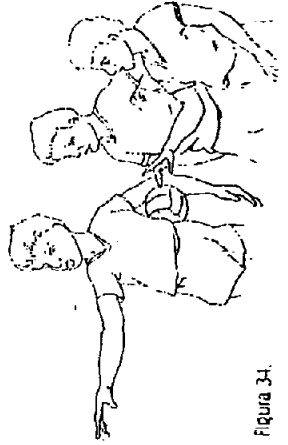
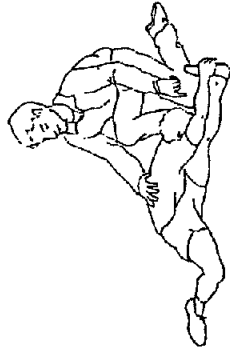
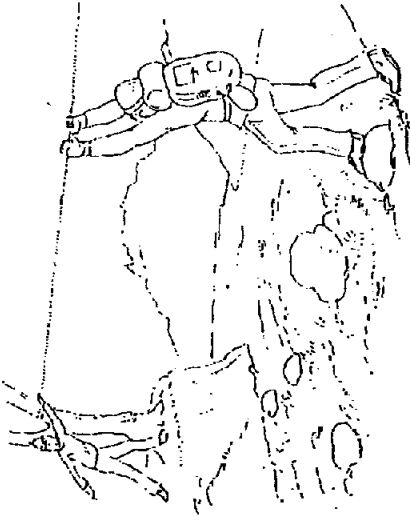


Figura 34.

para que alcancen su mejor condición física, técnica y táctica y se demuestren a ustedes mismos lo que pueden hacer si se lo proponen. Sobre esta base trabajaremos juntos y prepararemos un plan de entrenamiento, donde la responsabilidad mayor será la de ustedes y su compromiso con el objetivo común. ¿De acuerdo?

Los contenidos relacionados con la vida en la naturaleza, admiten con naturalidad la utilización de este método por su gran pertinencia. Las actividades realizadas en lugares agrestes, llevan a la necesidad de resolver constantemente situaciones problemáticas.

- ✓ *¿Cómo haremos para pasar este arroyo sin que se moje el equipo, contando con una soga larga y resistente?*
- ✓ *¿De qué forma pueden organizarse en pequeños grupos para transportar a un compañero que, en forma supuesta, se ha accidentado, desde aquí hasta el campamento?*
- ✓ *¿Se anima a preparar un juego a partir de las siguientes condiciones? Su estructura se basará en la acción de buscar y encontrar; debe prevalecer una actividad física intensa; la naturaleza no puede ser maltratada de ninguna manera; el espacio a utilizar será el entorno del campamento con un radio no mayor a trescientos metros desde su centro.*



Si volvemos a releer lo anterior, surge la idea de niveles o instancias diferentes de situaciones problemáticas y, por ende, el empleo estratégico de este método puede variar en su énfasis y su magnitud. Generar en un grupo de adolescentes en situación de riesgo, la atención sobre esta situación y la forma de utilizar el deporte como medio de contención

y apoyo, creando condiciones para elaborar con ellos un plan o programa al respecto, no es lo mismo que problematizar en una clase de primer ciclo, la forma de resolver mejor el atrape de un compañero en un juego de persecución.

A pesar de que esto es una obviedad, por lo general los métodos didácticos son referidos a este último tipo de situaciones, perdiéndose la perspectiva de unidades mayores de significado, que son, finalmente, las que permiten producir modificaciones realmente efectivas en los modelos pedagógico-didácticos y ofrecer a los alumnos de niveles superiores, aprendizajes más abarcadores e integradores.

Los métodos de exploración y descubrimiento o de tareas no conducidas.

En una primer acercamiento, explorar y tratar de descubrir aspectos de la realidad que se desconocen, sin condicionamientos previos manifiestos, puede decirse que ha sido una de las primeras conductas racionales del hombre.

La curiosidad y la necesidad de resolver la supervivencia primaria, generó la actitud de observación y análisis o, al mismo tiempo, la comprensión intuitiva del funcionamiento del universo, o parcelas del mismo, para actuar en consecuencia, de un modo intencional y prefijado.

El ensayo, la prueba, para encontrar los mejores modos de actuar y resolver, ha sido y sigue siendo una respuesta habitual de cualquier persona que no tiene saberes previos sobre el problema o situación con que se enfrenta, ni tiene quien le ayude con alguna sugerencia.

La diferencia con los métodos anteriores, es justamente la ausencia de guía, de consignas que posean datos o elementos que faciliten o encausen el aprendizaje.

Sánchez Bañuelos ⁵¹, cuando analiza las distintas formas de enseñanza, señala: "En el caso de la técnica de "enseñanza mediante la búsqueda", la primera fase en el proceso de interacción docente-discente la constituye el planteamiento del problema. En principio, el docente tendrá que reflexionar acerca del grado de ayuda o dirección que va a proporcionar al alumno en la búsqueda. Toda situación en la que un profesor plantea un problema a sus alumnos implica en sí misma un cierto encauzamiento de la búsqueda. A nuestros efectos sólo en una situación genuinamente autodidáctica consideraremos que la resolución de un problema se enmarca en una búsqueda totalmente libre."

Y aquí volvemos a encontrarnos con nuestra preocupación:

¿No es uno de los objetivos de una educación para la libertad, generar sujetos autodidactas, que hayan aprendido en la escuela a buscar los conocimientos que necesitan para brindar nuevas soluciones, sin necesidad de tutela permanente?

¿Cómo se resuelve este lema crucial si la escuela no da posibilidades para ejercitar la curiosidad, el ensayo y el error, el descubrimiento del error como necesidad del aprendizaje y no como fracaso?

En este caso el procedimiento de búsqueda se convierte en el contenido prioritario, pero haciéndolo explícito como tal. El alumno debe ser ayudado a reflexionar sobre las operaciones que realiza para encontrar una respuesta, de manera que esa forma de operar quede disponible para él como método para ser empleado en otras situaciones; el aspecto actitudinal ligado a estas formas de adquirir conocimientos no es menos importante y depende en gran medida de la actitud del adulto, en este caso el docente, para favorecer su desarrollo.

⁵¹ Sánchez Bañuelos, F. Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. Cap. 23. Ed. Gymnos Madrid 1993, pag. 258.

Desde la más temprana edad, el niño recurre al método de descubrimiento libre para acceder al mundo que lo rodea, siempre y cuando su familia le permita y favorezca el hacerlo. Los famosos "no, que te vas a lastimar!", "no, que te ensucias la ropa!", "no, que te caes!", "no, que te machucas!", son los grandes limitantes que inducen e instalan tempranamente conductas sedentarias, limitadas y separadoras del mundo real. No es necesario reiterar las investigaciones de Piaget, que han demostrado la formación de la inteligencia a través de la actividad sensoriomotriz, pero tal vez sí es conveniente recordar una de sus frases: "la afectividad es el freno o el motor de la inteligencia". Generar ambientes o climas emocionales restrictivos y temerosos, es el mejor recurso para producir sujetos dóciles, quietos y obedientes, poco propensos a intentar cambiar.

Coincidimos con Bañuelos ³², cuando agrega: "Quizá en este punto no esté de más indicar que la enseñanza mediante la búsqueda, para algunos profesores imbuidos de una cierta filosofía educativa, puede constituir una gran tentación de asignar al "proceso" toda la importancia pedagógica y dejar de lado la importancia del resultado. Estos profesores deberían considerar que un proceso cuyos resultados son estériles o carecen de significado puede resultar en sí un proceso estéril y asimismo desprovisto de sentido".

El punto de diseño, por nuestra parte, es el valor que se asigna a este proceso. Si el proceso de aprender a descubrir se convierte en contenido, claramente trabajado con los alumnos como tal, el resultado será de un valor mucho mayor que haber embocado una pelota en un cesto, luego de haber probado -libremente- varias formas de hacerlo. Aprender a observar todos los componentes de una situación nueva, asociarlas en estructuras significativas, probar si estas asociaciones son válidas, reconstruir otras nuevas si aparece el error, sostenido este proceso por una actitud de perseverancia, de atención aguda, de entusiasmo por el desafío, creemos que es de un alto valor educativo.

La esterilidad de alguno de estos procesos, tampoco es negativa.

Los niños pequeños, cuando en sus búsquedas se encuentran ante algo insoluble, simplemente lo abandonan para mejor oportunidad o definitivamente. El adulto de esta sociedad, también se encuentra cotidianamente, en sus caminos impredecibles, con situaciones que luego de alguna exploración son inaccesibles, abandonándolas para dedicarse a otras que irán conformando su mundo de posibilidades reales. Enseñar a los niños y jóvenes a soportar ciertas dosis de frustración, reconocer sus límites y posibilidades actuales, sin por ello ingresar en la desesperación, la histeria o la depresión, es una tarea transversal que la escuela actual debería considerar.

Acordamos que en la escuela es mucho más difícil emplear este método, por los

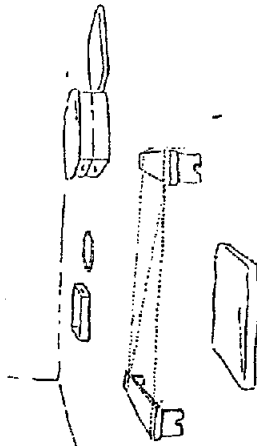
32. *Ibidem* 51. Pág. 258-259.

múltiples condicionamientos, propios de su estructura y funcionamiento normalizados. Sin embargo, el docente de educación física cuenta con recursos didácticos mejorables para favorecer este tipo de procesos inteligentes, pues puede presentar o preparar situaciones jugadas donde el proceso en sí se hace grato.

Es importante acotar que la frontera o diferencias entre estos métodos y los anteriormente descritos -de situación problema-, es muy difusa. Sólo se trata de matices en el tipo de consignas y los mayores o menores condicionamientos que implican. Por ejemplo:

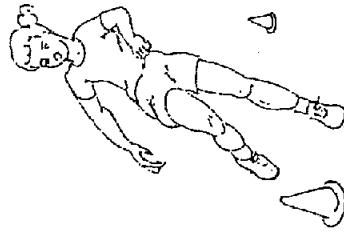
Se distribuyen en el patio diversos elementos: pelotas, aros, botellas de plástico, un cajón de salitos, cuatro colchonetas, tres bancos de madera y varias sogas largas extendidas y atadas a distintas alturas. Luego, pueden darse estas consignas al grupo:

- ❖ ¿Qué se podría hacer con todas estas cosas que están en el patio?
- ❖ ¿Se animan a inventar juegos con un compañero? Como somos muchos, no cambiaremos de lugar el cajón, las colchonetas y las sogas; los demás elementos úsenlos como quieran.



En este caso, no existen condicionamientos de objetivos ni de actividades preestablecidas. Los alumnos deberán acordar entre ellos para usar en forma compartida los elementos, pensar su uso y programar desde aquí sus acciones con sentido lúdico. Esta actividad se inscribe dentro del método de descubrimiento o exploración.

- ❖ Cada uno tiene que buscar un camino, saliendo desde aquí, para llegar al otro extremo del patio, haciendo alguna tarea con cada tipo de elemento -uno solo-; de los que están distribuidos.



Se planteó un objetivo y se condicionó el uso de los elementos, aunque con un gran rango de libertad en el accionar personal, por lo que puede ubicarse la tarea propuesta dentro del método de problematización o resolución de situaciones-problema.

Si se analiza un poco más esta preparación del material y las consignas, el pasaje de una propuesta a otra, y de un método a otro, aparece con mucha naturalidad. No sería raro que en algún momento, alguno de los alumnos le pida al docente una indicación directa de cómo resolver, por ejemplo, un salto sobre las sogas, utilizando, entonces, el método directivo puntualmente.

Del mismo modo que señalábamos la posibilidad de que un método, en un

cia posibilitador de un aprendizaje más propio para desarrollar competencias creativas y una mayor y libre disposición de sí mismo, puede estar al servicio de la reproducción de conductas absolutamente establecidas, el método directivo, utilizado para facilitar aprendizajes sencillos como herramientas necesarias para emprender tareas realmente significativas y ligadas con el desarrollo de sujetos autónomos, es totalmente válido y actual a no perder tiempo cuando las búsquedas no son importantes desde este punto de vista.

Finalmente, las estrategias didácticas constituyen la forma concreta en que opera la ideología instalada en un sistema educativo.

Se valen de los diferentes métodos de enseñanza que producen en los alumnos los efectos de aprendizaje buscados por ella. La intencionalidad final de todo el proceso de educar, es la que determina la selección de métodos afines y apropiados al logro de tal intención.

Sin embargo, cada microcosmos dentro de la escuela, produce consonancias o disonancias dentro del sistema, si sus responsables adhieren o rechazan la ideología imperante. Es común observar estas luchas entre directivos normadores, buscadores del orden interno a través de férreas conductas disciplinarias y reglamentaciones y algún docente que pretende trabajar con sus alumnos desde ellos y sus necesidades, quebrantando las imposiciones. O por el contrario, un sistema que intenta cambiar la finalidad de la educación, con sólidos sustentos filosófico-pedagógicos, y no logra modificar la actitud de los docentes, formados en otra coyuntura histórica bajo mandatos de los que no pueden o no quieren desprenderse.

La Educación Física, en este sentido, encuentra en su propio seno estas diferencias conceptuales y axiológicas, que generan modelos pedagógicos muy diferentes para seleccionar contenidos y plantear estrategias y métodos didácticos.

Más allá de los juicios de valor y las controversias filosóficas sobre el sentido y finalidad de la Educación Física, lo que debe rescalarse, sea y comprometidamente, es la posibilidad de presentar todas las opciones a los alumnos, para que sean ellos los que, libremente, adhieran a un determinado planteo, con fundamentos y no sólo por que es la única visión que se les ofrece para tratar su cuerpo y su desarrollo.

CAPITULO VI

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

- Concepto de actividad didáctica.
- Relaciones entre contenido, método y actividad didáctica.
- Contenido y actividad didáctica.
- Método y actividad didáctica.
- Dimensión de las actividades.
- Actividades multidimensionales.
- Actividades unidimensionales.

CONCEPTO DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA

Recurrirémos al diccionario, como es nuestra costumbre, para definir el concepto que origina este capítulo: "Actividad. (del lat. activitas, -atem) f. Facultad de obrar. Diligencia, eficacia, prontitud en el obrar. pl. Conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad." 33

Puede decirse, entonces, que la actividad, en el plano de la Didáctica, es la tarea concreta con que esa opera para enseñar, intentando que los alumnos a los que se los presenta, la utilicen para aprender. Tal es así, que en forma paulatina se está reemplazando el concepto de actividad por el de tarea, en función de su mayor pertinencia en relación con la acción que realiza el alumno.

Por razones prácticas, seguiremos utilizando el término actividad durante el desarrollo de este capítulo.

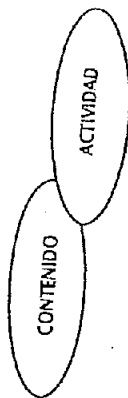
Relaciones entre contenido, método y actividad didáctica

Contenido y actividad didáctica

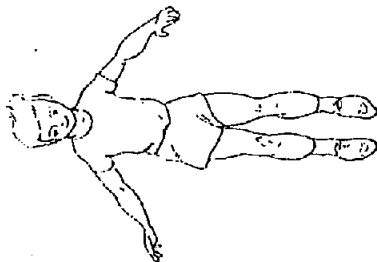
Siguiendo con esta línea de análisis, es evidente que la actividad se desprende del

33 Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo I. Editorial Ramón Sopena S.A. Barcelona, 1963. Pág. 136.

contenido a enseñar, estableciendo con él una relación dialéctica: el contenido tiene existencia para el alumno a través de la actividad didáctica que lo comunica y relaciona con él; la actividad, sin un contenido que le dé vida, no existiría.

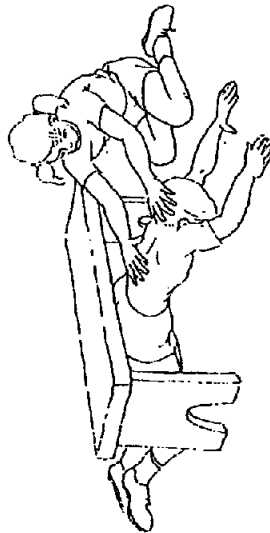


En muchas ocasiones, y en particular con relación a los aspectos procedimentales, contenido y actividad se confunden. Un contenido muy acotado, por ejemplo, "salto en altura con pies juntos", puede llevar al docente a plantear una consigna que unifique contenido y actividad: "Salten hacia arriba, en el lugar, impulsándose con los dos pies juntos"; el hecho de no producir otras actividades -saltar sobre sogas extendidas, adentro y afuera de aros, por encima de cajas de cartón, etc.- y orientar o corregir sólo la acción indicada, genera la fusión entre ambos, sin matices o variantes que permitan distinguirlos entre sí.



En cambio, los contenidos que requieren un abordaje creativo, conllevan en sí y promueven, una gama de actividades muy distinta. Por ejemplo, si tomamos el contenido "Percepción del propio cuerpo con relación al espacio y los objetos"³⁴, este requerirá, por parte del docente, la propuesta de múltiples actividades para posibilitar a sus alumnos percibir su cuerpo en diferentes situaciones espaciales -arriba de, debajo de, por encima, por entre, etcétera.- y con referencia a objetos disponibles -pelotas, aros, bancos, sogas, etcétera-.

A su vez, las actividades, según sus características y el contexto en que se desarrollan, es común que impliquen más de un contenido. En el ejemplo anterior, pueden aparecer contenidos actitudinales en forma muy clara y ser explicitados por el docente: "Observen cómo Elvita y Andrés se ayudan para pasar por debajo de los bancos y no golpearse!" (Contenido: "Cooperación en la acción de jugar"³⁵).



34. Diseño Curricular ECB 1. Versión preliminar. Cap. Educación Física. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de la Pampa. 1998. Pág. 71.

35. Ibidem 34. Pág. 76.

El docente tiene la gran responsabilidad de determinar qué contenidos se explicitan y cuáles no, a partir de los que emergen de las actividades o están implícitos en ellas. Por lo general, la tendencia es realizar una bajada directa de actividades matices a partir de contenidos específicos, simplificando la propuesta didáctica y pasando al currículo nulo, todo aquello no previsto de antemano y que pueda surgir en la clase. Esto significa una importante pérdida de posibilidades de aprendizaje, latentes en el interior de cada alumno y dispuestos a producirse, pero cerrados a su explicitación por una pedagogía pensada sólo para enseñar contenidos externos, provenientes de la cultura objetiva y no en desarrollo la subjetividad y el potencial interno.

Método y actividad didáctica

Sin embargo, la forma que toma la actividad reconoce otra vinculación dialéctica:



Un mismo contenido, puede ser presentado a los alumnos con actividades muy distintas, según el método elegido y ampliando la mirada, de acuerdo a la estrategia didáctica planteada.

Los métodos basados en tareas conducidas, por lo general promueven, en la educación física, actividades cerradas, producto del análisis técnico de los contenidos y la búsqueda de estereotipos motores. Estudios metodológicos con actividades secuenciadas y ordenadas que responden a un modelo de ejecución, a un patrón y a un rendimiento preñados, son, comunes de ser observados en las clases, particularmente en relación con la enseñanza de técnicas deportivas.

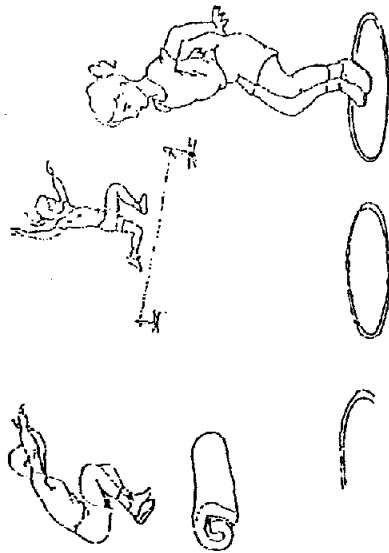
En cambio, los métodos que se sustentan en la gestación de situaciones-problema, descubrimiento o tareas no conducidas, producen múltiples manifestaciones de actividad motriz. Cada alumno es generador de actividades alrededor del contenido que le posibilitan acceder a él de manera autónoma y reflexiva.

Una consigna aparentemente simple, como:

"¿De qué manera podrían saltar por encima de los diferentes elementos que están distribuidos por el patio?"

La misma ha sido elaborada por el docente a partir de un contenido específico -salto sobre obstáculos- al cual no delimita en exceso, porque a través de su planteamiento busca generar en los alumnos un aprendizaje abierto y el logro de competencias mo-

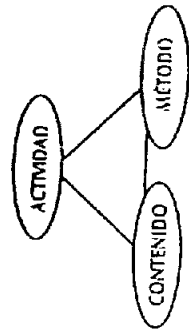
irices disponibles para ser utilizada en situaciones diversas; la consigna producirá en la clase actividades variadas y distintas. Un alumno intentará correr, picar con un pie y saltar sobre la caja para caer sobre el otro; una compañera se detendrá ante una soga extendida, juntará sus pies y ayudada con el impulso de los brazos, pasará sobre aquella encogiéndose sus piernas para caer al otro lado sobre ambos pies nuevamente; otro niño, más allá, saltará sucesivamente y sin detenerse, varios elementos dando un giro en el aire sobre cada uno. El docente, luego, podrá pedirles que muestren las actividades que pensaron y desarrollaron, de manera que todo el grupo se enriquezca con la visión de las diferentes propuestas de sus compañeros e, incluso, probarlas e incorporarlas como nuevas habilidades propias.



Los métodos directivos suponen actividades programadas de antemano, en forma externa al alumno y presentadas como las más efectivas para lograr los aprendizajes buscados, porque han sido probadas y evaluadas.

Los métodos exploratorios o situacionales, pasan la responsabilidad de generar las actividades a los alumnos, porque su intención primaria no es la incorporación de determinados contenidos, sino utilizarlos como medio para aprender a aprender. Veremos, luego, cómo las actividades surgidas de la aplicación de estos métodos tienen una relación más estrecha con las experiencias de aprendizaje que las actividades impuestas.

Podría señalarse, finalmente, que contenido, método y actividad, conforman una tríloga interactuante e interdependiente.



DIMENSIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades didácticas pueden ser analizadas desde varios puntos de vista, siempre desde su relación dialéctica con el contenido y el método. En la línea de nuestro trabajo, nos preocupa dejar en claro, como aspecto principal, su dimensión ética.

La propuesta de una actividad a un alumno o a un grupo de alumnos implica haber tomado varias decisiones previas:

- ❖ Que sujeto se pretende formar, a partir de una concepción filosófico-pedagógica clara y expresa.
- ❖ Que paradigma de educación física se instalará como línea a seguir, a partir de esta definición apriorística.
- ❖ Qué contenidos serán seleccionados y cuáles no, para estructurar la propuesta pedagógica consecuente.
- ❖ Qué participación se le dará al alumno en esa selección y en la gestación del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en la construcción metodológica de cómo aprender.
- ❖ Qué tipo de vínculo se establecerá entre docente y alumno para que este último encuentre el apoyo y la orientación que necesita para aprender, de acuerdo con su historia de vida, sus saberes y no saberes previos y su contexto de vida que facilita, o no, el desarrollo de su intención de aprender.

Un docente que no se involucre con estas cuestiones, es probable que establezca un vínculo centrado en el contenido de su disciplina, de acuerdo al currículo jurisdiccional con que cuenta, elabore una planificación normativa de los mismos, secuenciados u ordenados lógicamente y, posteriormente, presente las actividades que considere necesarias y apropiadas para que el alumno —considerado aquí como sujeto que debe separarse de su individualidad para someterse al proceso unificado y uniformado de enseñanza— se aproxime a los mismos e intente aprenderlos. Su ocupación será el aprovechamiento al máximo de la clase para este fin, sin que se produzcan desvíos del proceso prefijado de enseñanza.

La máxima flexibilidad que se permitirá, será hacer reiterar algún paso previo a los alumnos de más lento aprendizaje o extender el tiempo de práctica, pero no se apartará de su proceso metodológico, apelando a la repetición de determinadas acciones o movimientos hasta producir el acercamiento del alumno al modelo de ejecución pretendido. Quienes no alcanzan un logro satisfactorio, simplemente serán calificados con una nota baja o reprobatoria y los más aptos o interesados, con una más alta.

Este sistema de enseñanza llena décadas de vigencia y persiste cómodamente instalado en la Educación Física, porque responde formalmente a los sistemas educativos derivados de la visión tecnológica de la educación, problema que Edelstein³⁶ abor-

³⁶ Edelstein, Gloria y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Cap. 3 "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires, Ed. Paideia, 1999. Pág. 28-79.

da con claridad cuando dice: "Al priorizar una visión instrumentalista, justificada desde el supuesto de la cientificidad, la Tecnología Educativa invade diferentes ámbitos de teoría a la teoría de la enseñanza. En el caso del método/metodología, se traduce en un corrimiento por el que la atención se centra en las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas."

Discurso tecnocrático que encuentra eco y demanda en diversos sectores ligados al quehacer educativo, incluso en el caso del docente, que pareciera de este modo encontrar la respuesta necesaria a los problemas concretos de su práctica. [...] En los momentos de auge de esta corriente, si bien algunos autores señalan que la coherencia en didáctica fue "sacralizar el método", desde mi perspectiva se podría inferir que en todo caso se obvió una reflexión sustantiva en torno a él, y que fue objeto de un tratamiento parcial, que deformó su interpretación y, por lo tanto, su utilización. [...] Se trata, según señala A. Díaz Barriga, del mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente.

De ahí proviene una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas que definen pasos organizados rigurosamente y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos.

Sintéticamente: el centro es la instrucción; el soporte, la técnica; el efecto buscado, la efectividad en los resultados."

La resultante de este método es la rutina de actividades repetidas hasta el hartazgo, niños y adolescentes frustrados, clase tras clase, en su deseo de encontrar respuestas a sus necesidades y no a las del sistema y las de una educación física tecnificada sobre la base de un discurso de verdades, la mayoría de ellas no pertinentes.

Es comprensible la dificultad de decidirse por otra alternativa, el temor instalado ante la posibilidad de que un cambio de paradigma provoque el caos didáctico; pero esto ocurre porque aun no han decantado suficientemente, ni han sido trabajados con profundidad, los planteos metodológicos que toman en consideración todos los aspectos de las situaciones educativas. Ante la duda, se persiste en lo conocido, aunque se reconozca que no es lo mejor.

Darse permiso para permitir a los alumnos que participen activamente en el proceso de generar formas de actividad que los lleven a educarse físicamente en forma autónoma, no es un tema menor. El mismo sistema educativo, con su discurso permanentemente contradictorio entre lo que pregona en teoría y lo que permite realizar en la realidad, ahoga o dificulta tomar decisiones significativas para un cambio en la orientación de la enseñanza.

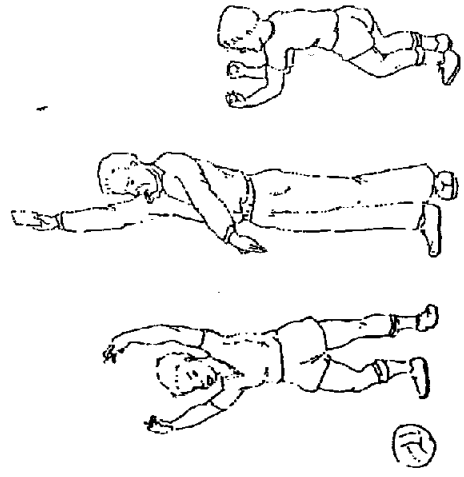
En el seno de la Educación Física, nos encontramos con otro problema complementario: los métodos tradicionales basados en lo instruccional, la hipervaloración del

aprendizaje de técnicas y la medición cuantitativa de los cambios producidos en la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad, proveen elementos observables del rendimiento escolar, sencillos de evaluar y transformar en calificaciones de acreditación, que simplifican la sistematización del proceso "educativo"; en cambio, la educación física que propugnamos requiere de otros recursos de observación y evaluación, la valoración de aspectos de la conducta motriz que antes se obviaban o no se consideraban.

¿Cómo se evalúa y califica la creación de actividades, el flujo de respuestas diferentes en un grupo numeroso, ante un contenido presentado como una situación a resolver?

¿De qué manera se "ordena" una clase en que los alumnos se apropien de la misma y generen múltiples actividades que se alejan de los contenidos prefijados en el currículo y en el plan preparado de antemano para esa clase, pero que producen experiencias muy ricas desde lo vincular, lo relacional y de la actividad motriz como medio de socialización?

En síntesis, ¿cómo se sistematiza una educación física que por un lado debe ofrecer aprendizajes significativos socialmente y por otra, partir de las necesidades e intereses de los alumnos, que pueden diferir sustancialmente de lo que técnicamente sería deseable?



Es típico el comentario de muchos profesores y profesoras de educación física: "lo único que quieren hacer los varones, es jugar al fútbol". Y la mayoría cede, para jugar el "partidito", como una actividad motivante para el grupo. Algunos usan mecanismos preocupantes para "negociar" con el grupo la realización de actividades físicas previas al partido; este será el "premio" por haber hecho los ejercicios rutinarios de acondicionamiento; otros, simplemente, harán correr unas vueltas a la cancha al grupo, como entrada en calor, organizarán los equipos y, a la vez, dirijan el partido como árbitros. Pocos harán del fútbol un medio para trabajar diferentes contenidos curriculares, jerarquizando su práctica y llevando a los alumnos a tratarlo con profundidad y no como mero pasatiempo de descarga.

El fútbol, en sus múltiples facetas, permite abordar el tema de la competición y llevar al grupo a la discusión de los problemas que su exacerbación genera, discriminando a los que no juegan bien, fomentando la agresividad y la exclusión. De allí puede gestarse una forma de práctica consensuada para incluir a todos, el análisis de las reglas que avalarán esta inclusión y la organización del juego; podría pasarse, según la edad de los jugadores, a tratar los temas de salud que implica, trabajando -por ejem-

plio- con recortes de diarios sobre el tema de las lesiones de los grandes astros y enseñarles, entonces, qué ejercicios son necesarios para prevenirlos y como realizarlos. Explicar, siguiendo el mismo hilo, los trabajos de preparación físico-técnica que se realizan en el ámbito de la competición dentro del sistema federado y profesional, la alfabetización que implican y cómo podrían ser modificados para lograr un nivel de competición de muchas actividades que, respondiendo a las inquietudes del grupo, permitan tratar los contenidos disciplinares necesarios desde la perspectiva supradora que estamos planteando.

Hemos elegido expresamente el ejemplo anterior, por su actualidad y constancia de aparición, para demostrar que si el posicionamiento filosófico-pedagógico es claro y fundamentado, no es necesario pensar en contenidos extraños y diferentes, sino en su resignificación a través de actividades que permitan tratarlos con una intencionalidad de aprendizaje diferente.

La actividad didáctica, en definitiva, explica con claridad el tipo de educación que se pretende, la metodología empleada para darle presencia efectiva y los contenidos significados de acuerdo al paradigma elegido.

Actividades multidimensionales

Las actividades didácticas que, en general, ofrece la educación física, al comprometer a los cuerpos integralmente, pueden provocar distintos tipos de aprendizaje de los contenidos o aspectos de los contenidos implicados en ellas. Esto depende de su estructura y de la amplitud de prestaciones que solicitan, tanto en las actividades propuestas por el docente como en las que generan los propios alumnos.

Supongamos que se decide realizar, en un segundo año del primer ciclo, un juego de ocupación de espacios vacíos, donde siempre queda un niño sin lugar cuando se debe cambiar de espacio. Esta actividad lúdico-grupal, permite que varios contenidos estén presentes durante el tiempo de realización, extraídos, a modo de ejemplo, del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires:

“El Hombre, su Cuerpo, su Motricidad

El cuerpo propio en el espacio y en el tiempo

- ✓ El espacio propio. La exploración del espacio propio.

El propio movimiento

- ✓ Los esquemas motores básicos correctos. Combinación de esquemas motores básicos... Comparación, diferenciación, ejercitación de habilidades motoras básicas y combinadas simples: locomotoras, no locomotoras y destrezas corporales básicas y resolución de problemas de movimiento. [...]

El Hombre y los Otros

El cuerpo propio y el cuerpo de los otros

- ✓ Diferencias y similitudes entre el propio cuerpo y el de los otros.
- ✓ El espacio compartido. Su exploración. La organización de formas de compartir espacios según las actividades por realizar.

La comunicación corporal

- ✓ El diálogo corporal. Los gestos, los movimientos y ritmos compartidos; acción y comunicación, los códigos compartidos. La invención de formas de expresión, comunicación y diálogo corporal con otros y/o para otros.
- ✓ Relaciones entre el gesto y el movimiento en actividades compartidas. Acciones comunicativas y códigos de comunicación compartidos.

El movimiento con otros

- ✓ Acción individual y objetivos en común. Coordinación de acciones con otros de acuerdo con esquemas tácticos sencillos. Ajuste de las habilidades y destrezas a los requerimientos de situaciones cambiantes y a las acciones de los otros.
- ✓ La elaboración y el ajuste de esquemas tácticos en relación con los intereses, habilidades y destrezas de los integrantes del grupo.

El juego con otros

- ✓ El propio juego y el juego de los otros.
- ✓ El grupo y el grupo de juegos. Compañeros y oponentes como compañeros de juego. Diferencias personales, conflicto y consenso, roles y cambios de roles. Acuerdos y desacuerdos. La necesidad de la regla.
- ✓ Las reglas de juego y el funcionamiento grupal.
- ✓ Los juegos reglados, cooperativos, tradicionales, de organización simple codificados y reglamentados. Su organización y ejecución.

El Hombre y el Medio Ambiente

La interacción en el medio ambiente y con el mismo

- ✓ La interacción con otros en trabajos y actividades compartidas, en diferentes ambientes, normas y códigos. La organización de áreas y juegos. 17

57 Diseño Curricular. Documento 2. Dirección General de Escuelas. Secretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires, 1999.

Durante el juego, todos estos contenidos se manifiestan, en mayor o menor medida. La dificultad didáctica para el docente es evaluar de qué modo y con qué intensidad son aprendidos, porque el juego no durará más de tres o cuatro minutos.

Algunos de los contenidos se harán evidentes y las consignas del docente son la clave para que el grupo tome conciencia de ellos y los integre en sus aspectos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales. Otros, subvacarán implícitamente como soporte permanente de los que se manifiestan en forma explícita.

Por lo general, el docente hará hincapié en los aspectos procedimentales de los desplazamientos, en la vigencia de actitudes de juego limpio y sin conflicto, en la valoración de las conductas más acertadas de los jugadores ante el objetivo del juego, perfilando la actividad con una intencionalidad determinada. Tal vez, sin embargo, otro docente, se preocupe o se interese más por otros contenidos o aspectos subvacantes en el mismo juego, como los vinculares, por lo que su grupo de alumnos pondrá atención en aprendizajes diferentes a los del primero.

Lo importante, en este punto, es reconocer todos o la mayoría de los contenidos que una misma actividad implica, para presentarla con la apertura suficiente, atendiendo a que del propio grupo pueden surgir conductas diferentes a las previstas, modificadoras de la intencionalidad primaria. Eso sería deseable, a partir de la premisa que toda tarea didáctica debe tener en cuenta los saberes e intereses previos de los alumnos a la que se dirige, facilitar su expresión para actuar en consecuencia, favoreciendo nuevos niveles de construcción.

Si esto no ocurre, la actividad se rutinizan y reproduce los contenidos que en algún momento la originaron, sólo por el placer que provoca, pero sin avances o cambios en el aprendizaje. Es común observar en clases de educación física, la reiteración de un juego durante años, sin otra modificación que la velocidad y precisión en las habilidades de siempre, porque su estructura elemental no posibilita la aparición de otros contenidos. Los deportes complejos, en cambio, permiten abrir permanentemente nuevos niveles de contenidos en la escuela, con variación de las actividades, de acuerdo a las posibilidades de los alumnos y al paradigma deportivo sustentador de las mismas.

Actividades unidimensionales

Por otra parte, existen actividades circunscriptas a un solo contenido o aspecto del mismo.

Si la propuesta pedagógico-didáctica se refiere, por ejemplo, a mejorar la fuerza de un grupo muscular específico, la actividad será un ejercicio construido analítico, que no permite ninguna variación en su estructura motriz. Veamos un ejemplo, tomado del mismo diseño curricular anteriormente mencionado⁵⁸.

58. Diseño Curricular, Documento 2. Dirección General de Escuelas. Secretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. 1999.

"SEGUNDO" CICLO El Hombre, su Cuerpo, su Motricidad

La propia postura corporal

- ✓ Los esquemas posturales combinados. Combinación de posturas.
- ✓ Tono muscular y economía postural. Análisis de su relación.
- ✓ Tono muscular y posturas estáticas, dinámicas y referenciales. La percepción de variaciones del tono muscular en posturas estáticas, dinámicas y referenciales.
- ✓ Regulación y distribución del tono muscular en posturas referenciales.
- ✓ La postura como referente de la acción, tono muscular y movimiento como sucesión de posturas. La percepción de variaciones tónicas correspondientes a las diferentes fases de un mismo movimiento.

Si a un niño se le hace tomar conciencia de una determinada postura corporal, esto encierra en sí mismo, la necesidad de precisar una actividad específica, circunscripta a la toma de conciencia de esa actitud instantánea y momentánea del cuerpo, aislada de otra relación con el entorno.

Cuanto más racionalista y analítica es la posición filosófico-pedagógica, más cerradas y específicas son las actividades, del mismo modo que ocurre cuando existe una intención disciplinante y reproductora, que prima sobre la creatividad y la posibilidad de permitirle a los alumnos la construcción de nuevos significados.

Aprovechamos el ejemplo anterior para ratificar que es común observar, aun, una convivencia curricular de posturas teóricamente irreductibles unas a otras, por falta de análisis didáctico suficiente. Las formulaciones conceptuales introductorias del diseño curricular que anteceden a la propuesta de contenidos elegida como ejemplo, no deberían aceptarla, y sin embargo aparece claramente definida, presuponiendo actividades que contradicen, al ser aplicadas, su soporte filosófico y epistemológico.

136

CAPÍTULO VII
LAS CONSIGNAS

- Concepto de consigna.
- Tipos de consigna.
 - Consignas directas: verbales, gestuales-motrices, audiovisuales, táctiles.
 - Consignas indirectas: verbales, gestuales-motrices, audiovisuales, táctiles.
- Las consignas y su relación con el estadio evolutivo de los alumnos, los contenidos y las actividades didácticas.

137

CONCEPTO DE CONSIGNA

Consigna es un término, como tantos otros utilizados en la educación, de origen militar: "Órdenes que se dan al comandante de un puesto, y las que éste da al centinela"³⁹. Por extensión, supone la indicación dada por el docente a un alumno, sobre la tarea escolar que deberá realizar.

Los avances sobre la teoría de la comunicación, aplicada a la didáctica, solicitan un análisis puntual del acto comunicacional, con preocupación sobre la índole del mensaje y las posibilidades del receptor -alumno- de comprender su sentido, finalidad y significado, para que obre en consecuencia.

El emisor del mensaje, en este caso el docente, cumple un rol sustancial en la producción de su contenido y en la forma de transmitirlo.

Toda consigna es una síntesis que evoca y manifiesta los saberes del docente, su posicionamiento filosófico-pedagógico, su intencionalidad educativa y su capacidad didáctica.

39) Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo III. Editorial Ramon Sopena, S.A. Barcelona, 1963. Pág. 2197.

Veamos algunos ejemplos.

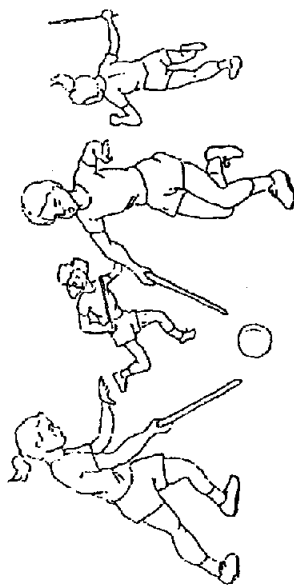
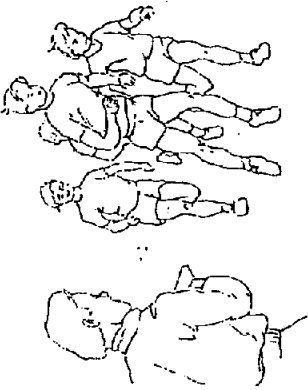
"Alumnos, comencemos la clase corriendo alrededor del patio, sin hablar, para entrar en calor. ¡Den cuatro vueltas todos juntos y sin separarse! Cada vez que yo lo marque con el silbato, siéntense en el suelo, hagan cinco "abdominales" y sigan corriendo."

Clara expresión de un posicionamiento centrado en el docente, no en el alumno y sus particularidades.

Manejo autoritario, disciplinador y uniformador, sin respeto por las diferencias individuales.

No ofrece ninguna posibilidad de participación o aporte personal.

Demuestra escaso conocimiento de fisiología del ejercicio (o despreocupación por los efectos de la actividad), de psicología aplicada y manifiesta su irreflexión previa sobre el sentido educativo de su propuesta. Su planteo es rutinario y acritico.



"¡Veo que tienen muchas ganas de jugar. Habíamos acordado en la clase anterior, que hoy jugaríamos con pelotas, a través de actividades en que todos participen. ¡Se animan a inventar juegos breves, donde se use la pelota para pasarla y recibirla! ¡Cómo organizamos los grupos; no tienen que ser muchos en cada uno, para que puedan practicar intensamente."

La propuesta pedagógica está centrada en los alumnos, con participación del grupo en la toma de decisiones, aunque en la consigna se expresa con precisión el contenido motor a desarrollar (pase y recepción). El docente se asigna un rol de orientador inicial y de observador atento de los procesos productivos del grupo.

La construcción de las actividades pasa a los alumnos, con señalamientos breves sobre consideraciones de organización para facilitar el proceso inicial y aprovechar el tiempo de elaboración y prueba.

No se determina un modelo técnico-motor a alcanzar o tener en cuenta previamente; se recurre, en forma indirecta, a los saberes previos y su puesta en acción a través de los juegos que se crean.

Esta consigna implicará oír, que el docente producirá a partir de las constituciones de los alumnos, para seguir promoviendo nuevos niveles de complejidad a resolver y hacer crecer el aprendizaje individual y grupal.

Tipos de consigna.

Las consignas deben recurrir a todas las vías senso-perceptivas posibles de ser utilizadas y al impacto en la emocionalidad, para que el mensaje sea interpretado con la mayor precisión y economía de esfuerzo comprensivo.

Una adulto, cuando habla, acude a su gestualidad para refinar sus palabras. La televisión recurre a una apretada síntesis de símbolos, imágenes, música y palabras, que en escasos segundos transmiten un mensaje significativo. El bebé de meses transmite sus sensaciones y necesidades a través de una conjunción que incluye el llanto, el movimiento lento y espasmódico de brazos y piernas, el enrojecimiento de su cara y muecas que conmueven.

Las consignas, por lo general, no se analizan previamente, cuando eso tiene tanto o más valor que elegir las actividades adecuadas. Éstas se cargan de sentidos diferentes según el tipo y calidad de la consigna que las acompaña.

Las actividades multidimensionales, requieren de consignas polivalentes,

Al referirse al mensaje polivalente, Decaigny⁶⁰ dice que éste "se desarrolla en espacial, lo que en él resulta alusivo, pleno de sugerencia. Apunta a sobrepasar lo concreto para desembocar en lo imaginario. Este tipo de documento no es algo acabado, sino que queda sin respuesta, y ésta, eventualmente, debe ser proporcionada por el alumno. El alumno, después de haber recibido este mensaje, ha de desear el aprendizaje, reaccionará de manera personal o construirá su verdad".

En cambio, se denominan **monovalentes** las consignas o mensajes que "aportan una información de orden señánico rigurosa, precisa, limitada y secuencial. Apelan sobre todo a la pedagogía de la percepción y del aprendizaje. Su finalidad estriba en lograr que se llegue a la observación y al descubrimiento, garantizando un máximo de exactitud y de memorización. En síntesis, el alumno, después de haber recibido el mensaje, tiene que haber aprendido algo"⁶¹.

Es muy claro entonces, el valor de las consignas polivalentes, asociadas con actividades multidimensionales, que permiten, por su estructura, la exploración creativa de diversos contenidos; la aparición de otros no propuestos inicialmente, el desarrollo de capacidades abiertas de acción y solución, la disponibilidad de los procedimientos propuestos para el después.

60. Decaigny, T. La tecnología aplicada a la educación. (Pág. 83) Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1978.

61. Ibidem 60.

Las consignas monovalentes, recortan la realidad en unidades fragmentarias, tanto en contenido como en el sentido de la limitación.

Si se utilizan dentro de un todo pedagógico significativo, pueden ayudar a precisar ciertos aprendizajes que requieren de un rápido resultado para seguir avanzando en el tratamiento integral de un tema motivador, pero no pueden constituirse en la médula del sistema de información, con relación a la educación que propugnamos.

Joan Ferrés ⁶² realiza una interesante síntesis, como especialista en tecnología educativa aplicada a la educación, sobre la relación de la concepción educativa y el mensaje consecuente que reciben los alumnos:

*Escuela abierta, escuela cerrada

Obra abierta y obra cerrada. Mensaje monovalente y mensaje polivalente. Algo más que palabras. La obra cerrada impone al alumno una determinada visión del mundo. La obra abierta, en cambio, presenta un mundo que debe ser descifrado por el propio alumno. Así pues, no se trata sólo de dos concepciones expresivas o artísticas, sino de dos concepciones pedagógicas. Dos concepciones compatibles, por supuesto. Pero la preeminencia o la exclusividad de una de ellas define, consciente o inconscientemente, la orientación pedagógica de la escuela.

En este sentido, no cabe duda de que la escuela tradicional ha privilegiado una visión del mundo previamente establecida, una pedagogía unidireccional, una didáctica centrada en la pura transmisión de contenidos verbales para su posterior memorización. En consecuencia, ha privilegiado (por no decir que ha utilizado de manera sistemática y casi exclusiva) las obras cerradas.

En una escuela que reduce al alumno a la pasiva aceptación de unos contenidos previamente elaborados, en un escuela que margina los sentimientos, la intuición, la fantasía la imaginación y la creatividad, no puede haber lugar para los mensajes abiertos.

Por el contrario, en una escuela activa y participativa, en una escuela que pretende implicar al alumno en su propio proceso educativo, en una escuela preocupada por la formación integral de sus alumnos, se ha de conceder un espacio privilegiado a las obras abiertas.

Si la obra cerrada responde a una pedagogía centrada en la enseñanza, la obra abierta implica una pedagogía centrada en el aprendizaje, si en la obra cerrada preocupariamente la adquisición de conocimientos, en la obra abierta lo que importa prioritariamente es el aprendizaje, entendido como proceso y como experiencia. Aprender a aprender. La apertura como "instrumento de una pedagogía revolucionaria" (Li Ego, 1984)*.

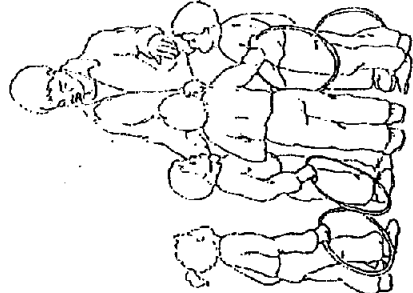
Consignas directas

Categorizamos como consignas directas aquellas que emanan del docente para

62. Ferrés, Joan. Video y Educación. Ed. Paidós. Barcelona, 1992. Pág. 44-45.

ser recepcionadas por el alumno, con clara direccionalidad e intencionalidad didáctica, sin intermediarios.

De acuerdo a su estructura y al medio de comunicación elegido para transmitir el mensaje, se clasifican, particularmente para la educación física en:

- ❖ Verbales.
 - ❖ Gestuales-motrices.
 - ❖ Audiovisuales.
 - ❖ Táctiles.
- 
- ❖ Verbales. Recurren a la palabra para transmitir el mensaje. Privilegiadas para la enseñanza de otras asignaturas, en las que se utiliza tanto el lenguaje oral como el escrito, en la clase de educación física poseen particularidades definidas:

- ✓ Se basan en el lenguaje oral, con empleo esporádico de material escrito complementario.
- ✓ Deben ser necesariamente sintéticas, pero con una estructura semántica y epistemológica que remita al planeo pedagógico subyacente.
- ✓ La selección de los términos y la elaboración del texto oral, deben responder a la edad de los alumnos y su capacidad de comprensión del lenguaje en general y de la disciplina en particular.
- ✓ Su referencia constante al cuerpo en acción, deviene en una dinámica del discurso relacionada con la dinámica de la actividad.
- ✓ La sonoridad de las palabras deben responder a la necesidad de ser escuchadas en espacios amplios y muchas veces con deficiencias acústicas.
- ✓ El énfasis y entonación deben tener un correlato con el tipo de actividad que sugiere o hace referencia la consigna.

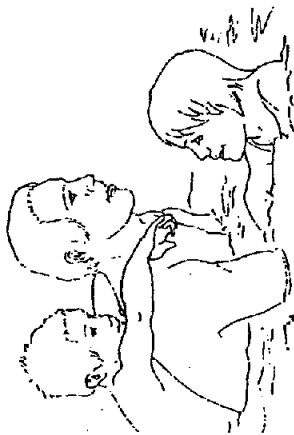
Lo ideal es su combinación con otro tipo de consignas, cuando se refieren a contenidos motrices muy específicos o complejos, que requieren brindar una cantidad importante de información a los alumnos.

En cambio, son fundamentales para presentar actividades que impulsen la creatividad, exploración, elaboración de respuestas propias por parte de los alumnos, sin mostración de modelos externos.

❖ Gestuales-motrices.

En los planes didácticos basados en los métodos demostrativos o direccionados de la actividad de los alumnos, son utilizadas con frecuencia.

El ejemplo típico de referencia actual, es el instructor de gimnasia aeróbica, que se mueve sobre una plataforma, intentando que los alumnos ubicados frente a él, lo imiten del mejor modo posible.



La utilización de filmaciones de atletas destacados, para luego pasar el video a otros atletas en formación, para que analicen su técnica y luego intenten reproducirla, es otra forma de consigna gestual-motriz, empleada hacia el interior del paradigma conductista.

Pareciera que este tipo de consignas no es posible de ser utilizado, entonces, con referencia al planteo pedagógico que estamos sustentando en educación física, a través del cuerpo y su gestualidad, que podemos resonar con intensidad en los alumnos. La forma de actuar del docente es a través de consignas que se refieren a sus acciones motrices, relacionadas con los temas que propone desarrollar, sin imponer modelos sino ayudando a la comprensión de lo solicitado; su participación activa en algunos momentos, compartiendo con los alumnos descubrimientos de ellos, haciéndolos propios como respuestas válidas a las consignas iniciales o jugando los juegos creados en los grupos, se constituyen en consignas reforzadoras de los logros alcanzados por todos y cada uno de los alumnos. En lugar de imponer su modelo corporal o motriz, hacer suyos los logros de los alumnos y, a partir de ellos, agrega gestos propios que los ayude a darse cuenta por dónde pueden seguir avanzando, define la utilización de este tipo de consignas en relación al paradigma que propugnamos.

En lugar de imponer su modelo corporal o motriz, hacer suyos los logros de los alumnos y, a partir de ellos, agrega gestos propios que los ayude a darse cuenta por dónde pueden seguir avanzando.

✓ Audiovisuales.

El concepto de consigna audiovisual, es claro para la tecnología educativa que utiliza, básicamente, el video, algunas técnicas mixtas de proyección y apoyo auditivo, o programas de computación, como instrumento de enseñanza.

La educación física también puede recurrir, cuando se dan las condiciones, a videos o software especial, para presentar, por ejemplo, un deporte nuevo que se intentará enseñar y que los alumnos aprendan.

Pero, además de estos recursos tecnológicos, las consignas que se utilizan en un páo común, en la mayoría de los casos llenen componentes audiovisuales.

Esto ocurre porque las actividades de la educación física y los procesos de aprendi-

zaje, se explicitan a través del cuerpo en acción, visible para todos. Un proceso mental para asociar, reconocer, comparar datos o informaciones propias de una clase de ciencias sociales, no es observable y sólo se manifiesta a través del lenguaje oral o escrito, por lo general luego de terminado.

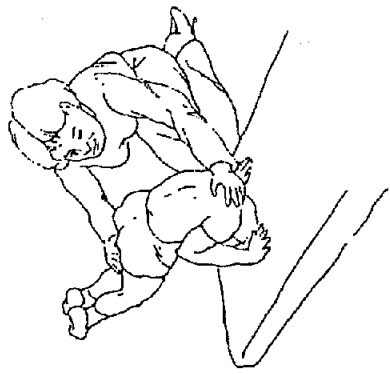
El aprendizaje de un rol adelante, se observa en todos los momentos e instancias de adquisición y un profesor aliento "leerá" con rapidez, si el alumno ha comprendido, si su proceso de experimentación es adecuado y dónde o cuándo tendrá que brindarle apoyo. Las actuaciones de los demás y la comparación con la propia, junto con las aclaraciones verbales del docente, funcionan como consignas audiovisuales.

Si a esto se agrega el uso de algún instrumento de percusión o la misma voz, para acompañar el ritmo o hacer comprender el ritmo con que debe fluir la acción que está intentando aprender el alumno, el refuerzo de la consigna se da al asociar el sonido al movimiento visible, en una secuencia armónica.

El riesgo de las consignas rítmico-sonoras asociadas a las acciones motoras, es que estereotipen un ritmo único, si es escuchado y adoptado por todos los alumnos, uniformando, en consecuencia, las respuestas individuales a una pauta común.

Esto es aceptable cuando el docente muestra la pauta rítmica propia de una habilidad cerrada, en el momento de presentarla por primera vez, para que los alumnos capten la totalidad que implica; luego, debe abandonarse este recurso, para seguir individualmente el proceso de aprendizaje de cada alumno.

Por otra parte, debemos reconocer el alto impacto motivador de la gimnasia aeróbica cuando liga la motivación de los ejercicios con ritmos musicales tomados de las le-málicas de moda, generando una adhesión grupal importante. Si bien esto se debe a las necesidades gregarias del ser humano y a la tentación de dejarse llevar, sin necesidad de mayor elaboración, por quien ha tomado a su cargo su cuerpo y su movimiento, aun-que sea por unos instantes.

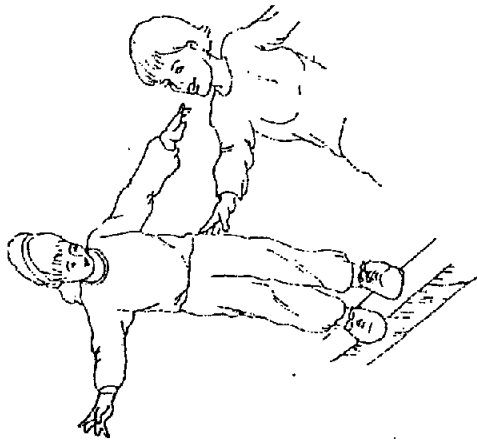


✦ Táctiles.

Son consignas exclusivamente utilizadas cuando el aprendiz necesita una guía muy directa de sus acciones motrices, con contacto corporal, ya sea por:

- ✓ Imposibilidades de comprender o realizar de modo independiente lo que se le solicita.
- ✓ Riesgo de la desreza a aprender, que requiere de una segurización corporal directa, en distintos tramos de su aprendizaje.
- ✓ Estadio evolutivo que transita.

■ En el primer caso, un ejemplo puede referirse a los alumnos con necesidades educativas especiales, que por algún déficit neuromuscular, requieren la guía directa del profesor, para percibir los cambios de posición de su cuerpo o sus partes y los efectos que esto produce; lo mismo puede ocurrir con un anciano, sostenido en posición de pie, si manifiesta problemas de equilibrio o tono muscular adecuado, para que a partir de ese apoyo, se desplace o realice otras acciones posibles y necesarias.

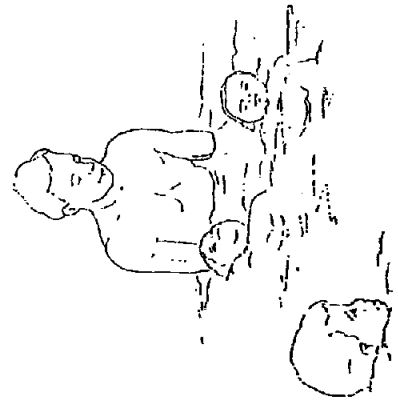


■ Las destrezas propias de la gimnasia deportiva, por ejemplo, necesitan ineludiblemente de apoyos corporales directos.

En los primeros tramos, para guiar los travesos espaciales del cuerpo y evitar accidentes; posteriormente, como cuidado preventivo y como corrección sutil cuando el alumno equivoca algún movimiento.

La sensación percibida en la parte del cuerpo guiada o corregida en su posición o desplazamiento, producida por las manos del colaborador, que posibilitó un cambio en la dirección, la altura o la velocidad de la acción, le permitirá al alumno intentar corregirla en su próxima prueba.

■ La natación, en las etapas de ambientación y aprendizaje de la flotación, recurre también a consignas táctiles-cinesísticas de sostén, que facilitan la adecuación al medio acuático, la pérdida de temor y percibir cuales son las posiciones y movimientos corporales necesarios para intentar flotar y desplazarse, luego, autónomamente.



■ Por último, este tipo de consigna se utiliza con mucho énfasis durante los primeros años de vida, acompañando la aparición de cada nueva posibilidad motriz. Los juegos de los padres, hamaçando a sus bebés, sosteniéndolos mientras intentan dar los primeros pasos o mantien-

do el equilibrio precario de la bicicleta a la que se le quitaron las rueditas auxiliares, un poco más adelante, son formas de consignas táctiles directas.

Consignas indirectas

Tal vez, éste sea un aspecto no demasiado analizado o al que se le preste la atención necesaria y sin embargo, tiene una gran importancia desde el punto de vista del aprendizaje del alumno.

En cualquier circunstancia, recibimos múltiples informaciones del entorno, provenientes de los objetos que lo pueblan -estáticos o en movimiento- y de los seres que lo rodean e intervienen de manera directa o indirecta sobre nuestro accionar.

Los cambios de situación que se producen a cada instante, modifican de inmediato nuestras conductas. Si ingresamos, por ejemplo, a un sillio con aire acondicionado, cuando veníamos caminando por una calle a pleno sol en el verano, molestos y con cara de pocos amigos, a los pocos segundos cambia nuestro humor y una sensación de bienestar nos permite predisponernos de mejor modo para realizar la tarea que nos convocaba o entablar un diálogo sin tensión o interferencia emocional, valorando inconscientemente que en ese sillio se preocupan por que nos sintamos bien.

Una madre preocupada y tensa por los problemas económicos que la abruman, no entiende por qué su bebé llora y "está insoportable", aunque lo alimente, le cambie los pañales en los momentos adecuados y lo hamaque concienzudamente para tratar que se duerma; los mensajes emocionales emanados de ella, son percibidos por el pequeño y lo angustian por la sensación de inestabilidad y desequilibrio que le provoca quien es su referente directo para comenzar a conocer el mundo al que se ha integrado.

La escuela, comenzando por el edificio que la aloja y su arquitectura, la utilización o no de uniformes, la actitud de la portera que recibe a los alumnos, las reglas explícitas e implícitas que señalan límites y posibilidades, las estructuras formales e informales de poder que las viabilizan, etc., envía constantes mensajes a los alumnos, que marcan, en forma consecuente, sus propias actitudes y comportamientos dentro de ella.

No son pocas las veces que la insilusión escolar genera, a través de un orden sistémicamente construido, una acción de violencia hacia los alumnos, sin que se reconozcan autores explícitos de la misma y sin que pueda comprenderse que se está ejerciendo, por lo que nadie se hace responsable de las conductas de resistencia que algunos de ellos desarrollan ante la agresividad que perciben. Por el contrario, son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por au-

No son pocas las veces que la institución escolar genera, a través de un orden

sistémicamente construido, una acción de violencia hacia los alumnos, sin que se reconozcan autores explícitos de la misma y sin que pueda comprenderse que se está ejerciendo.

loridades bienintencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos. La violencia sistémica es insidiosa porque quienes están implicados, tanto quienes la ejercen como quienes la padecen, suelen ser inconscientes de su existencia. Los alumnos, acostumbrados a aprender sobre el mundo desde un punto de vista positivista que refleja una "realidad blanca y rica" (Carnoy, 1974, p. 365), no ven su propio fracaso desde cualquier otra perspectiva. Cuando los alumnos no tienen suficiente capacidad o no se amoldan como corresponde, el fracaso no lo asume la escuela por alumno por carecer de una experiencia educativa positiva; se le echa la culpa al niño positivo o por no saber apoyar a los padres, por carecer de un modelo positivo o por no saber apoyar las iniciativas de la escuela.⁶³

Pasando al ámbito que nos ocupa: la educación física, el docente debería analizar, díticamente consignas indirectas— que influyen sobre el aprendizaje de sus alumnos. Con la intención de ordenar este análisis y facilitar las posteriores actividades que lleven a modificar estas consignas creativamente y con sentido educativo superior, utilizaremos el mismo criterio de clasificación empleado en el punto anterior.

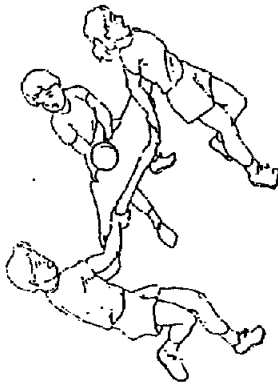
❖ Verbales.

Los discursos verbales siempre permiten, al receptor atento, descubrir los dobles mensajes o mensajes ocultos, inclusive para el propio emisor, que transmite mandatos aprendidos con mucha anterioridad, en su propio proceso educativo y de los que no es fácil desprenderse. Una consigna abierta, puede ser enmarcada con otras complementarias que limitan y condicionan, incluso por la forma en que son dichas, el aprendizaje creativo que se propone.

Por ejemplo: *"Busquen en grupos de cuatro, la mejor forma de resolver el transporte de cuatro pelotas sobre una colchoneta, sin que se les caiga ninguna... tienen un minuto para hacerlo y el grupo que primero logre hacerlo, se anotará un punto para su calificación!"*

En apariencia, la consigna impulsa una acción resolutiva en conjunto y solidaria, pero los condicionantes de la última parte, producirá el efecto contrario: competencia por la nota, errores groseros para resolver cada grupo y, sobretodo, a los menos hábiles y lentos. En esta consigna aparece la contradicción entre un paradigma que no termina de establecerse y vencer al do-

63. Ross Epp, J. y Watkinson, A. La violencia en el sistema educativo. Ed. La Muralla, Bs. As. 1996. Pág. 16.



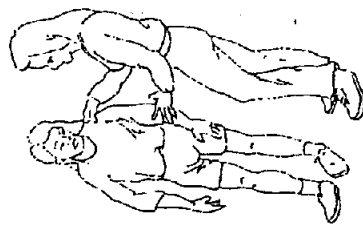
cente, y el convencional, permisivo y normalizador, discriminador de los menos aptos. La carga emocional subyacente a un mensaje oral no es menos importante, en la emisión de una consigna. El estado de ánimo del docente, sus sentimientos respecto del grupo o alguno de sus miembros, se manifiesta en las tonalidades, los matices, las acentuaciones de las palabras. Muchas veces se manifiesta en las tonalidades, los matices, las se lo acompaña con la gestualidad acorde, es muy claro para los alumnos, que siente el profesor hacia ellos y cómo deberán actuar en consecuencia. Algunos temerán equivocarse y se equivocarán, porque el tono de voz en la corrección de un error técnico, señalaba que el docente se enojaba si volviera a suceder, con la posibilidad latente de alguna penalidad inmediata; otros se sentirán muy cómodos, observando que la inquina o la molestia no estaban dirigidas a ellos, los talentosos.

Sin embargo, lo peor es la indiferencia emocional, la toma de distancia que muchos docentes realizan para no involucrar el mensaje cognitivo con la afectividad, contenidos que su rol en la escuela es enseñar contenidos, no hacerse cargo de los alumnos como seres integrales e históricos.

"En la base de nuestros sistemas educativos actuales está el supuesto de que los alumnos pueden centrar la mente en el material que se debe aprender, sin tener que emplear en ello las partes afectivas del cerebro. La separación de lo cognitivo y lo afectivo es agravante en tres sentidos. Primero, presume el mismo grado de estabilidad afectiva en todos los alumnos y una misma capacidad para suspender lo afectivo a favor de lo cognitivo. Segundo, supone más valor en lo cognitivo que en lo afectivo; es decir, aquellos elementos del aprendizaje que se asocian con lo personal merecen menor desarrollo que los elementos cognitivos. Tercero, al ignorar lo afectivo, los educadores aprueban tácitamente los abusos y las desigualdades en las experiencias de los estudiantes. Estas tres asunciones producen unos efectos nocivos graves, de carácter diverso según la historia personal de cada alumno."⁶⁴

❖ Gestuales-motrices.

La transmisión de una actitud activa y positiva, desplazándose entre el grupo mientras los alumnos experimentan las actividades, los gestos realizados con las manos o con su rostro, denotando la aprobación ante una adecuada respuesta, o las actividades de apoyo a la tarea realizadas con rapidez y efectividad— como mover elementos, o preparar una nueva consigna con otra distribución de materiales, solicitando la colaboración del grupo con naturalidad y sin necesidad de hablar—, son consignas corporales que los alumnos perciben como manifestación de principios y valores superadores de lo in-



64. Ibídem 61. Pág. 27.

mediato: reafirmación de que el docente está comprometido con el aprendizaje de ellos y no con su planificación, solamente; valoración de la clase como momento único e irrepetible para enseñar y aprender significativamente; democratización de la clase para integrar a todos, sin que ningún doble mensaje excluyente, margine a alguno de la tarea, etc.

Estas consignas tal vez sean las más importantes, porque consolidan los mensajes verbales, si son coherentes con ellos.

Es muy común observar contradicciones evidentes entre el discurso oral y el discurso de las acciones, las posturas y los gestos, que no pueden menir el posicionamiento real del docente ante la asignatura, ante la clase y ante sí mismo. Y los alumnos, que no son por lo general grandes lectores de mensajes escritos, lo son del lenguaje corporal.

Los alumnos, que no son por lo general grandes lectores de mensajes escritos, lo son del lenguaje corporal.

❖ Audiovisuales.

Los sonidos que pueblan el ambiente, voces que provienen de otros grupos que en el mismo patio desarrollan otra clase, las dimensiones del patio o el espacio asignado para realizar una actividad, producen informaciones que afectan de distinta manera el aprendizaje.

Es común que muchas clases de educación física, dadas en el patio, sean interrumpidas por la salida al recreo de algún grupo, ruidos y vociferantemente, que afecta totalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje que se estaba produciendo. Todo el grupo siente la agresión y la destrucción de la clase.

Sin llegar a este extremo, la interferencia del otro grupo que comparte el lugar, con el ruido propio de una clase activa y dinámica, perturba la concentración.

En cambio, una música suave de fondo, en un recinto cerrado y amplio, generará un clima ideal para una clase de gimnasia, que necesita concentración en el propio cuerpo. Las distintas sonoridades, agradables o molestas, constituyen también consignas indirectas que el alumno percibe e integra a la información directa ofrecida por el docente, favoreciendo o perjudicando su tarea.

La armonía del espacio con relación al contenido a tratar, es vital para la clase de educación física. El espacio y los elementos que lo constituyen, delimitan, abren o cierran, indican, conforman una estructura de señales presentes y definidas, que muchas veces contradicen la posibilidad de desarrollar lo expresado en la consigna verbal del docente.

Por ejemplo, si se indica a los alumnos de un grupo de primer año, primer ciclo: "Traten de lanzar la pelota, con una sola mano, para que pase por encima de la soga".

La soga se encuentra a una altura tal, que para varios de ellos será una exigencia

que de ningún modo podrían superar; sentirán, entonces, que algo es incompatible y los discrimina de los compañeros más potentes que si podrán resolver el problema.

Es decir, que existen datos externos al docente, emisor de una consigna verbal, no analizados previamente, pero que complementan la información global que recibe y percibe el alumno, en este caso contradictoriamente.

Es muy común observar en la práctica de deportes establecidos, como muchos principiantes deben realizar esfuerzos demandados para cumplir con una consigna, cuando las dimensiones de los espacios y el tamaño de los referentes elementos, no han sido adaptados.

Otras veces, la dinámica de un juego grupal con desplazamientos y pases rápidos de una pelota, no es comprensible para un niño sin experiencia que no puede "leer" de qué se trata. Se quedará quieto intentando comprender y, además, recibirá otras consignas, provenientes de sus pares, reforzadoras de su impotencia: "Dale, nene, que esperás para correr!", "No sé para que te ponen, si no hacés nada", y otras por el estilo. Es muy probable que, a partir de este tipo de experiencias, que no estaban previstas en la intencionalidad educativa del docente cuando organizó sus contenidos, actividades y consignas orientadoras, ese niño genere en sí mismo un rechazo permanente a los juegos y deportes grupales.

Los ejemplos son múltiples, en cuanto a información audiovisual indirecta que influye en el aprendizaje escolar, sin ser registrada por los docentes.

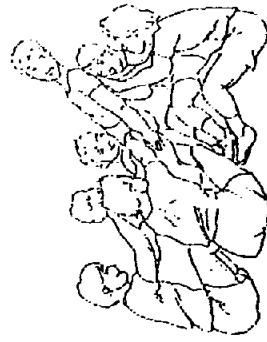
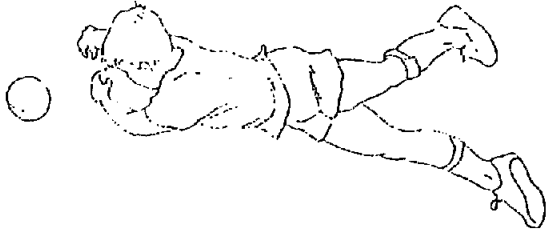
Estas consignas indirectas tienen relación directa -valga el juego de palabras-, con los contenidos implícitos que constituyen una parte importante del currículo escolar.

❖ Táctiles.

¡Cuántos chicos se amedrentan cuando uno de mayor tamaño, los golpea duramente jugando al fútbol o, simplemente, los llevan por delante persiguiendo a otro en una mancha!

¡Qué colorosa impresión de no poder se produce al intentar saltar, sin ayuda ni protección, el cajón de gimnasia y caer sobre él, lastimándose la cadera!

¡Cuales! serán las sensaciones de un niño menudito y tímido que, colocado en el centro de una ronda para jugar a "la momia", es empujado casi violentamente "porque es más chico", para que pase por todas las manos de sus compañeros que se ven estupeadosamente de su cara de miedo y desazón!



Los contactos corporales directos son muy comunes y necesarios en una actividad educativa que se ocupa, justamente, del cuerpo. Sin embargo, la índole de estos contactos debería ser cuidadosamente prevista, para evitar que sucedan situaciones como las ejemplificadas. Del mismo modo, la calidad de los materiales que manipulan los alumnos, también influye en el aprendizaje; una pelota dura e inflada exageradamente, puede producir recepciones dolorosas e incluso lesionar los dedos, con el consiguiente perjuicio para la salud y para la representación del deporte como práctica placentera y deseable.

La priorización de contenidos deportivos, por lo general provoca contactos ruidos y poco sutiles, que en general se revierten en nuevos contactos de reacción de la misma índole, validados por el sistema educativo que los ha aceptado y adoptado, enfrentando y separando a los alumnos en lugar de unirlos. Para ellos, esto significa que los contactos corporales de otro tipo, no son valiosos e incluso se critican abiertamente, como las actividades intencionales para desarrollar la expresión corporal, provenientes de la danza o de la gimnasia utilizada con esa finalidad.

La piel es una maravillosa fuente de información, con miles de sensores que registran lo que sucede en el entorno, complementando a la visión y el oído, como sentidos primordiales para permitir la relación dinámica con el mundo circundante.

La percepción de los otros a través de la piel, es fundante de la estructura psíquica en los primeros momentos de la vida y debería continuar desarrollándose durante toda la vida; los prejuicios y la construcción de ideologías culpabilizantes durante el contacto corporal, asociándolo con concepciones reirogradadas de la sexualidad, ha llevado a la censura del mismo en el plano de las relaciones naturales entre semejantes. Los únicos que tienen "permiso" para establecer un contacto corporal "saludable", son los profesionales de la medicina y sus prácticas asociadas (médicos traumatólogos, fisioterapeutas, kinesiólogos, médicos quiropráxicos, etc.), cuando mucha de su tarea sería innecesaria si se educara para establecer contactos corporales que ayuden a relajarse, sentir seguridad, percibir la calidez del afecto contenido en una simple palmada, un apretón de manos o el sostén en un juego.

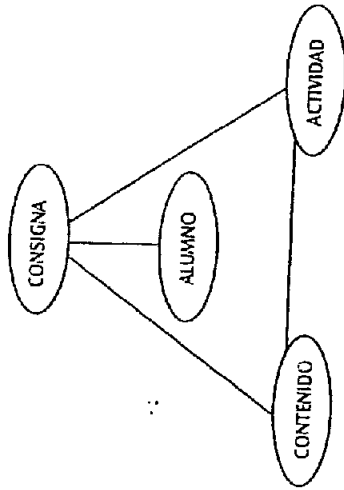
Las sensaciones que a través de una simple soga percibe quien integra una cordada en busca de una cima, sin ninguna palabra, asociadas al riesgo y el desafío de intentar un esfuerzo fuera de lo común, son indescriptibles.

Permitir la fluidez de los contactos segurizadores y lendientes a fortalecer la comunicación entre los alumnos, constituye un campo de consignas no explícitas de gran valor educativo.

LAS CONSIGNAS Y SU RELACIÓN CON EL ESTADIO EVOLUTIVO DE LOS ALUMNOS, LOS CONTENIDOS Y LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.

Las consignas deben constituir estructuras lógicas, dentro de las que conviven, desde el punto de vista didáctico, tres elementos que permiten configurarlas:

- ✓ El alumno o grupo de alumnos a los que se dirige.
- ✓ El contenido que se desea enseñar.
- ✓ La actividad didáctica que deberán realizar los alumnos para aprenderlos.



Además de referirse a sus saberes y posicionamientos previos, el docente, cuando elabora su campo de consignas, debe tener estos tres elementos presentes, pero centrándose en el alumno, para elaborar mensajes que puedan ser interpretados correctamente y producir aprendizajes en forma eficaz y significativa.

152

CAPÍTULO VIII
LA EVALUACIÓN

- ¿Qué significa evaluar?
- La educación y su evaluación.
 - Diálogo.
 - Comprensión.
 - Mejora.
- Evaluación y educación física.
 - Evaluación externa y autoevaluación.
 - ¿Quién evalúa?
 - Finalidad de la evaluación.
 - ¿Para qué se evalúa?
 - Contenido de la evaluación.
 - ¿Qué se evalúa?
 - Las formas de evaluar.
 - ¿Cómo se evalúa?
- Evaluación y acreditación escolar.

153

¿QUÉ SIGNIFICA EVALUAR?

Siempre resulta interesante dirigirse al diccionario, como lo hemos hecho en capítulos anteriores, para inquirir el origen de términos sobre los que, luego, se configuran distintos discursos y significaciones.

"Evaluar. (de e y valuar)." 65

V. Tr. Valuar. *Trasar*, fijar por cálculo el valor o el precio de alguna cosa.- *ACAD.* [...] Valuar. V. Tr. Valorar; señalar el valor de una cosa, ponerle precio. [...] Valor. (del lat. Valor, -ōrem) Grado de utilidad de las cosas. [...] Alcance o importancia de una cosa." 66

De lo anterior se desprende que el ser humano constantemente evalúa, establece valores y actúa en consecuencia.

65. *Enciclopedia Universal Sopena, Diccionario Ilustrado de la Lengua Española*, Tomo IV, Editorial Ramón Sopena, S.A. Barcelona, 1963, Pág. 3-403.

66. *Enciclopedia Universal Sopena, Diccionario Ilustrado de la Lengua Española*, Tomo VIII, Editorial Ramón Sopena, S.A. Barcelona, 1963, Pág. 8889.

La simple compra de fruta en un mercado, lleva a pasar de un puesto a otro, observando el tamaño de las manzanas, el brillo de su cáscara, la pregunta sobre el tipo de manzana y su origen; luego, el precio por kilo. En ese punto, puede aparecer en el imaginario del comprador, si las utilizará solo para comerlas o, también, para preparar una tarta de manzanas; volverá, entonces, a analizar si esas son las más convenientes para cumplir con las dos finalidades para, finalmente, comprar las que contemplan ambas condiciones y tengan buen precio. La evaluación se relaciona, en definitiva, con un problema y la necesidad de darle adecuada respuesta; los aspectos que se analizan se refieren al discurso del instante y de los sucesivos instantes que van configurando el devenir.



Este procedimiento evaluativo es constante en el ser humano aunque son raros los momentos en que el común de la gente realiza un corte en su vida para evaluar el resultado de lo vivido y actuado hasta ese momento; solo aquellos educados para poder alejarse de sí mismos y realizar una verdadera autocrítica, pueden analizar el pasado y planificar, como consecuencia, sus acciones futuras, aunque a riesgo de perder el sentido del presente y su realidad, si remite su análisis a un deber ser abstracto o basado en supuestos universales provenientes de una concepción lineal del acontecer histórico.

Y entonces, no es más lo universal lo que importa, sino lo particular por lo que tiene de carnal, de afectuoso, de esencialmente simbólico. En efecto, es ese mismo ambiente presentista, así comprendido, lo que permite el conocimiento de sí y el reconocimiento del otro. ¿No es ese punto, stricto sensu, el símbolo? Conocerse y reconocer al moderno, que se separa de la naturaleza, autónoma, puramente racional —la del individuo que hace de esta separación y de esta distinción el fundamento de la lógica de la dominación y del dominio que conocemos bien— sino, por el contrario, conocimiento y reconocimiento vividos por la persona en el marco comunitario: el del grupo, de la tribu, el renacer ante nuestros ojos, todas cosas de las que nos habla la tradición y que parecen renacer ante nuestros ojos. Es eso mismo lo que da al presente su intensidad trágica. Pero es también eso lo que lo vuelve tan extraño a nuestros modos de análisis, constituidos justamente sobre y a partir de lo universal.⁶⁷

La evaluación es, justamente, un procedimiento de toma de distancia del suceso que acontece, para poder precisar e intentar su modificación si corresponde o se cree que es necesario hacerlo. El gran problema de la evaluación es la determinación de su contenido y finalidad; en este punto se nos presentan, entonces, estos interrogantes:

67. Maffesoli, M. (2000). El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades modernas. Ed. Paidós. Bs.-As.-Barcelona-México. 2001. Pág. 37.

¿Quién evalúa y desde qué posición? ¿Para qué se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa?

En nuestro caso particular, nos preocupa responderlos desde la educación física, como disciplina didáctica que debe ocuparse de enseñar e intentar que los alumnos aprendan, desde un paradigma renovado, que requiere, como consecuencia, una concepción de evaluación coherente con el mismo.

LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN.

- ❖ Con relación a la educación, el acto de evaluar puede estar dirigido a varios aspectos:
 - ❖ El contenido de la educación y su pertinencia, a partir del paradigma, pedagógico que la orienta y de las solicitudes del sistema social.
 - ❖ El comportamiento institucional dentro del sistema educativo para hacer, efectiva la propuesta educativa.
 - ❖ El impacto social de la educación desarrollada.
- En otro plano:
 - ❖ El cumplimiento del rol docente.
 - ❖ Los actos educativos y su correspondencia con el paradigma pedagógico establecido.
 - ❖ La eficacia de los métodos didácticos utilizados en la enseñanza.
 - ❖ El aprendizaje de los alumnos, con relación a los contenidos curriculares, seleccionados por el sistema escolar y los emergentes del currículo implícito, y el cumplimiento de las expectativas de logro.

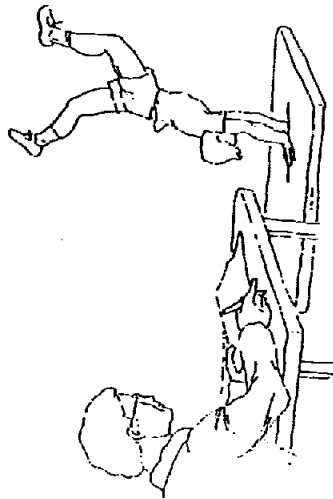
Santos Guerra⁶⁸, autor con el que coincidimos en su posicionamiento y discurso, dice al respecto: "Hablaré de la evaluación no como de una tasación o de una comparación o de un proceso de rendimiento de cuentas, sino de la evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Para evaluar hay que comprender, dice taxativamente Stenhouse (1984). No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla sino al servicio de quién se pone. La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas." El diálogo, la comprensión y la mejora, son para Santos Guerra, las bases de un proceso de evaluación, de cuya interacción depende la calidad de lo proceso educativo.

Diálogo

"[...] El diálogo se convierte [...] en el camino por el que los distintos participantes

68. Santos Guerra, Miguel A. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ediciones Aljibe. Buenos Aires. 1993. Pág. 35.

en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.



... Ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión de personas o grupos privilegiados. Ni de los evaluadores, ni de los implicados en el programa, ni de los usuarios del mismo ni, por supuesto, de los patrocinadores de la evaluación.⁶⁹

Uno de los vicios de la evaluación educativa, es sobredimensionar la función del evaluador; en el caso de la evaluación

del aprendizaje escolar, el hecho de ser el mismo docente que enseña quien evalúa lo comisiona de serios errores, como determinar los marcos referenciales para calificar los resultados de la evaluación desde la situación de poder del rol y la búsqueda de determinados resultados previstos externamente al alumno, sin tener en cuenta las condiciones en que este debe intentar aprender.

Uno de los vicios de la evaluación educativa, es sobredimensionar la función del evaluador.

Comprensión

1.1) La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se planea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente. 1.1.1) Para conseguir esa comprensión en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones... de los protagonistas.⁷⁰

Cuando estos aspectos no son pensados al elaborar los instrumentos para evaluar el nivel de aprendizaje del alumno o, simplemente, no se los considera importantes y se centra la atención en evaluar los rendimientos cognitivos -en el caso de la educación física, los motores u orgánicos-, quedan miradas sustanciales, para comprender el porqué de determinadas respuestas o comportamientos, sin ser tenidos en cuenta. En una educación pensada para seres que están aprendiendo a aprender, a reconocerse y valorizarse, a producir creativamente, la evaluación de la calidad de estos

69. Ibidem 68. Pág. 37.

70. Ibidem 68. Pág. 39-41-42.

procesos es el tema fundamental, no la cuantificación de sus respuestas y su calificación de acuerdo a estándares predeterminados. La consideración de los resultados debe integrarse a la totalidad del proceso de aprendizaje, como parte de este para comprenderlo.

Mejora

"La evaluación no se cierra sobre sí misma sino que prelude una mejora no sólo en los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. [...] Existen otras cuestiones sobre las que habrán de interrogarse quienes piensen en la mejora de un programa:

- La justicia de sus planteamientos desde el punto de vista social y educativo.
- La racionalidad de sus prácticas en cuanto a los fines perseguidos y a los métodos elegidos para su logro.
- La bondad de las relaciones entre los organizadores y los participantes y las de éstos entre sí.

No todo cambio es, por el hecho de serlo, una mejora. Lo que sucede con la evaluación es que permite descubrir, a través de la comprensión, en qué consiste la auténtica mejora de los programas."⁷¹

Para muchos docentes, mejorar el rendimiento escolar es reproducir de una manera acabadada, un conocimiento enseñado en clase. Incluso, aquellos que utilizan los nuevos planteos pedagógico-didácticos, pueden trabajar con gran compromiso para que el alumno aprenda un procedimiento y no sólo llegue a un resultado... pero tal vez evalúen si el proceso es reproducido "correctamente" y difícilmente acepten otros caminos para llegar al resultado, creados por el alumno, o lo desvalorizarán respecto al que se considera ortodoxamente más correcto, desde la comprobación cuantitativa de su eficacia.

La originalidad, la curiosidad para explorar nuevos caminos, no será, entonces, evaluada; el mensaje recibido por el alumno es muy claro: "no interesa que seas creativo, sino que aprendas lo que yo, que soy el que sabe, te estoy indicando que es conveniente aprender y cómo hacerlo".

La evaluación, finalmente, tiene un correlato directo con la ideología que susienta una determinada propuesta educativa.

Nunca es aseptica y se direcciona en función de producir información que sirva al mantenimiento del sistema y del paradigma vigente.

Cuando se intenta instalar una nueva forma de educar, centrada en la persona que

71. Ibidem 67 Pág. 42-43.

aprende y confía en que será ayudada a desarrollarse como sujeto autónomo, libre pensador, creativo y crítico, la evaluación tendrá que dar cuenta de si esto realmente sucede; por lo general, es el mejor instrumento conocido para tergiversar el sentido y profundidad de los cambios, si se acota su mirada a determinados puntos de análisis. El alumno considera a la evaluación—por tradición secular—, un procedimiento de alto poder de censura, porque siempre se la liga a la acreditación y la promoción dentro del sistema; lo que se evalúe y utilice con este fin será, en consecuencia, lo valorado como importante y decisivo.

Cuando el concepto de evaluación se cambia por el de examinación, podemos recurrir a un excelente texto de Foucault, para analizar críticamente el sentido de esta posición: "El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza, es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se haile altamente ritualizado. [...] En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser vistos constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario. Y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantienen a éstos en un mecanismo de objetivación. [...] Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. Constituyese un "poder de escritura" como una pieza esencial en los engranajes de la disciplina. Sobre no pocos puntos, se modela de acuerdo con los métodos tradicionales de la documentación administrativa. Pero con técnicas particulares e innovaciones importantes. [...] De ahí la formación de toda una serie de códigos de la individualidad disciplinaria que permiten transcribir homogeneizándolos, los rasgos individuales establecidos por el examen: código físico de la señalización, código médico de los síntomas, código escolar o militar de las conductas y de los hechos destacados. [...] Gracias a todo este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto describable, analizable; en modo alguno, sin embargo, para reducirlo a rasgos "específicos" como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte, la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una "población". [...] El examen como fijación a la vez ritual y "científica" de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rólulo de su propia singularidad (en oposición a la ceremonia en la que se manifiestan los estatutos, los nacimientos, los privilegios, las funciones, con toda la resonancia de sus marcas), indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a

los rasgos, las medidas, los desvíos, las "notas" que lo caracterizan y nacen de él, de los dos modos, un caso.

Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. Por lo tanto, de fabricación de la individualidad celular, orgánica, genética y combinatoria.⁷²

Si el docente no instala otro concepto de evaluación, sostenido desde la integridad de su propuesta pedagógica, difícilmente los alumnos cambien su valoración de las instancias evaluativas con las características señaladas en el texto anterior.

EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA

Por las características de esta obra y su finalidad, nos referiremos estrictamente a la evaluación del aprendizaje de los alumnos en lo que respecta a su educación física y, colateralmente, a la evaluación del docente de su propio accionar pedagógico.

En este momento, debemos volver a las preguntas iniciales:

¿Quién evalúa y desde qué posición? ¿Para qué se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa?

Evaluación externa y autoevaluación.

¿Quién evalúa?

En el Capítulo II, decíamos lo siguiente: "Definida la Educación Física como disciplina pedagógica que se ocupa de la corporeidad y motricidad humanas en su contexto social y cultural, se presenta en este punto el tema crucial: ¿con qué finalidad y de qué forma atenderá su problema pedagógico?"

A nuestro entender, y de acuerdo a los desarrollos hasta aquí realizados, aparecen claramente expuestas dos orientaciones, con sus consecuentes paradigmas, a los cuales se puede referir la Educación Física:

- ❖ Partir de los sujetos, a los que se debe ayudar, desde su nacimiento, a desarrollar en plenitud su potencial de aprendizaje, abierto al descubrimiento de sí mismos en la referencia a los demás y su entorno.

72. Foucault, Michel. Vigilar y castigar. Cap. Disciplina. Los medios del buen encasamiento. Ed. Siglo Veintiuno Editores. Bs. As. 1989. Pág. 189-192.

❖ Partir de los constructos culturales, producidos alrededor de la motricidad humana, e imponerlos a los sujetos, a través de su transposición didáctica, con el fin de normalizarlos e integrarlos a un orden social establecido.⁷²

La segunda orientación, lleva normalmente a una evaluación de los resultados por parte del docente encargado de impartir la enseñanza de los contenidos; de una manera directamente relacionada con el nivel de calidad de su reproducción.

Es la clásica "sesión de evaluación", donde cada uno de los alumnos, demostrará los niveles de habilidad alcanzados ante los demás, particularmente el docente, ubicada en una posición de juez inapelable. Las comparaciones entre los rendimientos de cada alumno serán evidentes y, desde esa posición, las diferencias en las "calificaciones", no pueden ser discutidas.

El sistema premia o castiga el grado de ajuste al contenido normalizado como "expectativa de logro" a alcanzar para la acreditación y la promoción de la asignatura.

La evaluación se convierte en "test" o "prueba", claramente definida para que no haya "errores de interpretación"; cada nota asignada se convierte en un valor del producto ("Evaluar. Ide e y evaluar. V. Tr. Valorar. //Tasar, fijar por cálculo el valor o el precio de alguna cosa. - ACAD. [...] Valorar. V. Tr. Valorar, señalar el valor de una cosa, ponerle precio) y cada alumno accederá al que le corresponde, de acuerdo a los parámetros puestos por el docente o las tablas que utiliza para determinar los valores.

La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión, ¿Qué sucedería en las aulas si el profesor estuviese desprovisto del "arma" de la evaluación? Cuando se anticipe el proceso de enseñanza/aprendizaje sobre el resultado de la evaluación -más que sobre la riqueza y la profundidad del saber- se corre el riesgo de la manipulación y el sometimiento del alumno. La "hora de la verdad" no es la del aprendizaje sino la de la evaluación. Cuando es el profesor que lo decide todo respecto a este momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos.

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e, incluso, de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercer el derecho a la crítica, a la discrepancia o han incurrido en faltas a la disciplina.⁷³

¿Cuántas veces hemos visto en una "prueba de evaluación" de esta naturaleza, el sufrimiento de alumnos incapaces de alcanzar mínimamente lo solicitado, por múltiples motivos, cayéndose o golpeándose ante la risa de sus compañeros que "pasaron la prueba"?

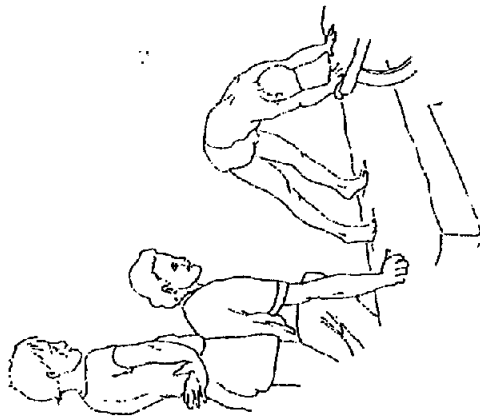
72. Ibidem 67. Pág. 26.

¿Cuál es el valor de esta evaluación? ¿A quién le sirve, si no es al sentimiento de poder -con rasgos de sadismo- del "docente", que no ha logrado entender su rol de educador, modelado en un sistema formativo que tiene en el "dominio del alumno" y la "disciplina del rigor corpora-ral", un sustento secular?

Sin embargo, la evaluación externa es fundamental, vista desde otra perspectiva, para obtener mejoras. Un docente que señala errores, que analiza el proceso de aprendizaje desarrollado por cada alumno a partir de sus puntos de partida, que muestra las fortalezas y debilidades del proceso grupal e individual que transcurre en las clases, es absolutamente necesario, para ayudar a los alumnos a alcanzar su autonomía. La diferencia con los ejemplos anteriores, radica en que su posición de poder ante la evaluación es otro muy diferente: desea que sus alumnos acrediten sus capacidades teniendo en cuenta sus limitaciones iniciales, generando procesos evaluativos y autoevaluativos constantes, como parte natural de la tarea de clase. Sus preguntas van llevando a estos a pensar en sí mismos y en sus acciones, en un diálogo que construye y reconstruye en forma permanente el proceso de aprendizaje.

"¿Cómo te sentiste cuando cambiaste de posición en la cancha? ¿Te parece que los desplazamientos que usabas antes, te sirven ahora? Desde afuera se observa que tienes dificultades cuando debes atacar pegado a la línea; creo que deberías ejercitar esto último con Pablo y Adrián, que tienen problemas similares."

"Nuestros principales objetivos al comenzar el año, eran que desarrollaran la mayor cantidad de habilidades motrices con pelota posibles y aprendieran a jugar en equipo, diferenciando las acciones de ataque y defensa. Estamos en junio, ¡qué idea tienen de lo que han logrado! Cada uno puede anotar todas las habilidades que ha aprendido, nuevas, y las que ha mejorado, hasta el momento ¡Todos llenen claro como deben actuar cuando atacan en un juego con pelota y cuando defienden? ¿Que les parece que faltara trabajar o prestar más atención, para mejorar?"



Les puedo ayudar con algunas observaciones: cuando atacan, todos ponen mucha más vitalidad y energía que cuando defienden, como si esto último no les gustara mucho. Además, según como se forman los equipos, las actitudes grupales cambian, ¿podríamos hablar sobre esto, que tiene que ver con las habilidades y actitudes de cada uno y cómo influyen en los demás?"

En los ejemplos anteriores, la evaluación fluye entre los actores, con aportes de cada uno desde su rol e interés en el aprendizaje. El docente, si bien podría dar muchos más datos a los alumnos, no los brinda directamente, sino que genera en ellos la autorreflexión comprometida. El registro de los datos de esta evaluación, estilará al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, para mejorarlo, no para recortar y encuadrar conductas o para promover comparaciones discriminatorias

Finalidad de la evaluación

¿Para qué se evalúa?

La finalidad de la evaluación es absolutamente dependiente del paradigma pedagógico que la origina.

Una propuesta limitada a la instrucción técnica, con expectativas de logro definidas cuantitativamente, devendrá en simples tareas de medición o comparación, al finalizar un ciclo prefijado, con la única intención de comparar el ajuste de las conductas de los alumnos a los parámetros seleccionados por el docente. En cambio, una educación física pensada para el desenvolvimiento corpóreo de los alumnos en todas sus instancias, llevará a pensar formas evaluativas que integren distintas observaciones, buscando reconocer los cambios que se producen a partir de la integración de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los contenidos sobre los que se centra la acción educativa.

La finalidad de estas actividades de evaluación, será ayudar a los alumnos a comprender los procesos de aprendizaje y sus dificultades, los cambios de actitud devendidos ante las distintas actividades físicas, los conceptos integrados sobre su propio cuerpo y el de los demás, etc.

Esto lleva a discriminar distintos momentos para evaluar, cada uno con objetivos diferentes, dentro de una concepción totalizadora, que se preocupa integralmente del educando:

- ❖ Evaluación inicial o diagnóstica.
- ❖ Evaluación procesual o continua.
- ❖ Evaluación final o sumativa.

❖ Evaluación Inicial o diagnóstica

"Por diagnóstico se entiende el primer momento del proceso de evaluación, que

pretende determinar el nivel de una situación o de un individuo en relación con determinados parámetros".⁷⁴

Tradicionalmente, "entre los parámetros que hay que valorar, S. Bañuelos (1986) destaca los siguientes:

- ✓ Características somáticas.
- ✓ Condición física.
- ✓ Nivel de ejecución y experiencia previa en las actividades que se van a desarrollar (habilidad motriz específica sobre los contenidos concretos).
- ✓ Motivación e interés hacia la práctica de las actividades seleccionadas."⁷⁵

Es la clásica evaluación diagnóstica funcionalista, donde los parámetros de referencia se predeterminan externamente, dejando de lado la consideración real del alumno y su circunstancia, lo que consideramos parcial e inapropiado. Desde nuestra concepción de la educación física, la evaluación inicial debe tender a:

Con relación al alumno:

- ✓ Conocer sus condiciones de vida. Su familia, el entorno del barrio en que vive, sus condicionantes para el aprendizaje.
- ✓ Determinar las fortalezas y carencias personales.
- ✓ Descubrir el imaginario que trae respecto a la actividad física.
- ✓ Observar la motricidad natural que manifiesta y, desde allí, las posibilidades de desarrollo que pueden devenir.
- ✓ Observar las habilidades que domina, aprendidas en cursos anteriores de educación física, con relación a juegos y deportes, analizando su integración o desvinculación a un proceso genuino de aprendizaje deportivo.
- ✓ Detectar su sentido lúdico,
- ✓ Observar la capacidad de relacionamiento sociomotriz y sus formas de expresión.
- ✓ Distinguir la imagen de sí mismo que ha construido hasta el momento.

Con relación al currículum:

- ✓ Revisar los lineamientos del proyecto curricular institucional.
- ✓ Realizar la selección de los contenidos posibles y convenientes de presentar a los alumnos.
- ✓ Analizar las expectativas de logro, en relación a lo evaluado sobre los alumnos.
- ✓ Definir las estrategias didácticas a utilizar, de acuerdo con las características del grupo y sus integrantes.
- ✓ Reconocer las condiciones de infraestructura y material didáctico disponible.
- ✓ Analizar las posibles actividades interdisciplinarias.
- ✓ Bosquejar la planificación estratégica.

74. Blázquez Sánchez, D. Evaluar en Educación Física. Ed. INDE. Barcelona, 1996, Pág. 31.
75. Ibidem 74.

Evaluación procesual o continua

"La evaluación continua surge de la consideración de la educación como un proceso de perfeccionamiento y optimación. En él se parte de una situación inicial y se pretende conseguir cambios permanentes y eficaces en la conducta de los educandos. Esos cambios de conducta aparecen como fines y metas del proceso, pero a cuya consecución no se llega de forma inmediata, sino por etapas. Cada etapa tiene unos objetivos concretos cuyo logro condiciona el objetivo final. [...] La evaluación continua ofrece al profesor, que ha de tener un concepto dinámico de la perfección, la experiencia diaria con cada alumno, que beneficiará a los demás alumnos y a las futuras programaciones. La aparición de errores en el proceso resulta incuestionable. Es preciso corregirlos inmediatamente para que el aprendizaje continúe sobre la base de adquisiciones correctas. La evaluación continua hace posible esa corrección, el reajuste de objetivos, planes, programas, métodos y procedimientos en función del logro de los objetivos asignados a cada alumno. Sólo podemos estar seguros de la eficacia de los objetivos asignados a cada alumno y del nuestro en la medida en que vamos constanciándola." 76

En nuestro caso, el concepto de eficacia del esfuerzo del alumno, tiene connotaciones particulares, al no relacionarlo con logros predeterminados, sino con el alcance de una mayor comprensión de sí mismo y de su cuerpo en acción, de la adquisición de capacidades abiertas y ricas en significados lúdico-motrices, refiriendo al alumno a su propio proceso de aprendizaje y logros paulatinos.

El diálogo constante entre el docente y sus alumnos, analizando, observando y reflexionando, actuando y deteniéndose sobre la acción, jugando y comprobando los cambios que se suceden en las formas de jugar, etc. le da sentido profundo a la evaluación procesual y, en muchos casos, permite obviar las evaluaciones finales o los criterios evaluativos, al convertirse en parte inherente y natural del proceso educativo.

Evaluación final o sumativa

"Constituye una síntesis de los resultados de la evaluación progresiva que recoge la evaluación inicial y los objetivos previstos para cada nivel." 77
 No debe pensarse sólo en síntesis finales o globalizaciones producidas al término de un ciclo lectivo, por ejemplo. Puede referirse a la finalización de un proceso, de una unidad didáctica, tras los que se determinan, junto con los alumnos, los logros obtenidos.

76. Ibídem 74, Pág. 41-42.

77. Ibídem 74, Pág. 43.

Supongamos que durante un mes se trabajó con un grupo de segundo año de EGB sobre la creación de juegos simples, a partir de materiales no convencionales, traídos por ellos, en grupos de tres o cuatro alumnos. Durante el transcurso del proceso, se observó la dificultad para armar la estructura de reglas y los conflictos para definirlos, los problemas que suscitaban algunos materiales para jugar satisfactoriamente con ellos, se fueron anotando los juegos que a todos les parecían más interesantes, activos y divertidos; agotado el interés por esta tarea, el docente reúne al grupo y pregunta, por ejemplo:

¿Les gustó esta tarea de inventar juegos?

¿Cuáles fueron las cosas que no les gustaron?

¿Por qué les parece que tenían tantos problemas para acordar las reglas de los juegos? ¿Saben cuántos juegos anotamos, de los que ustedes eligieron?"

A lo que agregará su evaluación externa:

"Creo que todos trabajaron con entusiasmo, pero algunos no se preocupaban por pensar; sólo esperaban que los compañeros inventaran para ponerse a jugar. La mayor parte de los juegos que crearon fueron de correr y tratar de atraparse.

Después, los de liar elementos con puntería. Hubo muchos que practicaron bastante como embocar."

Volviendo a la pregunta que subtitula este apartado, se evalúa para ayudar al alumno a comprender sus procesos de aprendizaje, sus dificultades y cómo resolverlas, los cambios de actitud que se observan en él, en relación a la tarea y a su propio cuerpo, además de la vinculación con sus compañeros, como aspectos fundamentales de consideración.

Debemos señalar, sin embargo, que el sentido de la evaluación cambia, y en algunos casos en forma importante, de acuerdo a la edad de los alumnos, el ámbito de aplicación y los objetivos buscados.

En el nivel inicial y los dos primeros ciclos de la EGB, la construcción de la corporalidad pasa por períodos de exploración y afianzamiento del yo, a través del desarrollo motor en expansión, donde los contenidos y actividades lúdico-motrices, se constituyen en el eje didáctico, requiriendo de la evaluación continua como apoyo consistente a este proceso de constitución del yo corporal, sin mayor preocupación por logros técnicos o determinadas performances mensurables.

En el tercer ciclo de EGB y el nivel polimodal, las necesidades de integración social y la reestructuración del esquema corporal infantil, sobre la base de actividades gimnásticas y deportivas específicas, lleva a que los procesos evaluativos integren la con-

El sentido de la evaluación cambia, y en algunos casos en forma importante, de acuerdo a la edad de los alumnos, el ámbito de aplicación y los objetivos buscados.

sideación de expresiones motrices específicas. El adolescente requiere de información más precisa sobre su aprendizaje motor, su desarrollo corporal, su capacidad de prestación deportiva, dentro del marco pedagógico que sustentamos, y se presta a "pruebas" que le brinden datos concretos sobre su actuación y progreso.

La diferencia sustancial es la utilización pedagógica de esos datos: si se los integra a una evaluación procesual significativa para el alumno o sólo se los usa para etiquetar y encasillar su prestación motriz en el molde de la normatividad y la discriminación comparativa, de la que ya hemos hablado largamente.

Contenido de la evaluación.

¿Qué se evalúa?

Uno de los problemas básicos a tener en cuenta al organizar una evaluación coherente, que no sea sólo un procedimiento para cubrir con la necesidad de acreditación de la asignatura, es la definición de la ideología educativa y de los contenidos que se harán prevalecer en el momento de la planificación.

La situación inicial al comenzar un ciclo de enseñanza y aprendizaje, nos señala a un grupo de alumnos que esperan una definición clara de la educación física que se les ofrecerá. Expectantes, traen sus propias representaciones sobre la asignatura, producto de su historia anterior; la preeminencia social de ciertas actividades y la tradición de la escuela al respecto, y suponen que la propuesta pedagógica responderá a su imaginario.

Preguntas como: "¿Vamos a jugar al fútbol, no, profesor?", "El año pasado no hicimos nada de gimnasia, ¿este año tampoco, no?"; "¿Cuándo es la fiesta de educación física, del día en la primera clase con un grupo, y el docente tendrá la gran responsabilidad de presentar un plan de tarea, acorde a su evaluación diagnóstica y a su posición ante la asignatura.

Si acuerda con definir un nuevo espacio y contenido para la educación física, deberá explicar con suma claridad los contenidos y las expectativas de logro -en sus diferentes aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales-, que conforman la propuesta. De manera consecuente, planteará la forma de evaluación que les permitirá ir observando la evolución de los aprendizajes, tratando de que sus alumnos comprendan el sentido de la misma y la separen del tradicional concepto de examen.

Lo que se evaluará será el aprendizaje integral que en cada periodo evolutivo, el alumno realiza sobre su cuerpo y su motricidad.

La evaluación del aprendizaje corporal y motor que van realizando los alum-

nos, implicará preguntas -acompañadas de observaciones del accionar motor- de esta naturaleza:

- ✓ ¿Qué aprendieron sobre su cuerpo y el modo de vivir en y con él?
- ✓ ¿Cuáles son las habilidades que adquirieron y les resultan más importantes para desenvolverse en la vida diaria?
- ✓ ¿Cómo se perciben a sí mismos, ahora que han desarrollado varias experiencias motrices, valoradas por el grupo y que les permite jugar juntos?
- ✓ ¿Qué procedimientos son básicos para desempeñarse con placer y adecuada dinámica personal en los juegos deportivos grupales?
- ✓ ¿Reconocen cómo influye la buena condición corporal en el disfrute de los juegos deportivos y en el sentimiento de bienestar general?
- ✓ ¿Que actitudes consideran como importantes para vincularse adecuadamente con los compañeros y poder aprender, ayudándose mutuamente?
- ✓ ¿Ha cambiado la imagen inicial que tenían de ustedes mismos? ¿Reconocen la influencia del respeto mutuo al cuerpo de cada uno, en el sentimiento de aceptación del mismo?
- ✓ ¿Han logrado entender el concepto de que la competencia es sólo un elemento que permite jugar con los demás, probarse y aceptarse con sus fortalezas y debilidades?
- ✓ ¿Han descubierto las múltiples posibilidades que les ofrece su propio cuerpo para conocer nuevos espacios y tiempos y desarrollar habilidades impensadas?
- ✓ Hemos realizados algunas pruebas para evaluar su estado de condición física. ¿Que impresión tienen de ustedes mismos? ¿Piensan que pueden mejorar en algunos aspectos y que tiene sentido hacerlo?
- ✓ Algunos mostraron una gran capacidad de fuerza y resistencia, que han logrado porque, además, practican y se entrenan en sus clubes. ¿Saben ellos, que les gusta y han elegido dedicarle un tiempo importante al deporte, la mayoría del grupo ha mostrado distintos niveles, que podríamos considerar razonables para mantenerse saludables. ¿Les parece útil que trabajemos sobre la forma de mantener o mejorar estos niveles, como base de bienestar y disfrute del cuerpo?

Esta posición evaluativa no es fácil de resolver, porque profundiza en los aspectos subjetivos y valorativos de la motricidad humana y del concepto de sí mismo, además de intentar que el alumno analice integralmente las competencias que va desarrollando, incluyendo en este análisis los aspectos orgánicos y condicionales, pero consideramos que es lo verdaderamente valioso de evaluar y la única alternativa para generar la adquisición del sentido último de la actividad física sistemática. Por otra parte, los contenidos, cuando son aprendidos y resignificados por el alumno, dejan de ser los mismos que fueron presentados por el docente desde su perspectiva curricular. Han sido transformados, adoptados e incluso rechazados -aunque intente reproducirlos por los trastornos que puede acarrearle para la promoción de la asignatura- ajustados al esquema de saberes previos, de prejuicios culturales, de intereses y necesidades sociales.

Este debería ser la dimensión del aprendizaje a evaluar, no la relación con los contenidos curriculares previos.

Por supuesto, es mucho más simple evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos, sometiéndolos a un marco externo de referencia. "No es fácil valorar funciones ni aún es evaluar las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos. Cuando se le pide al profesor que tenga en cuenta estas facetas le incluso que haga un promedio con ellas se le pone en una difícil tesitura".⁷⁸

En este punto, debe destacarse la importancia de la autoevaluación, de comprometer al alumno con su aprendizaje y su valoración, orientado por el docente, como procedimiento óptimo para que reconozca los cambios internos que se producen durante el proceso de su educación física.

Para el docente, las respuestas de los alumnos -orales y/o motrices- le servirán, a su vez, para revisar los contenidos, las estrategias didácticas y las actividades didácticas que propuso y la incidencia que han tenido en el proceso de aprendizaje, para realizar los ajustes que estime adecuados.

Las formas de evaluar

¿Cómo se evalúa?

De algún modo, este interrogante fue tratado en los puntos anteriores, pero es válido ampliar la reflexión sobre las formas clásicas de evaluar en nuestro campo y los criterios que las sustentan, para determinar su pertinencia.

Una primera apreciación de las formas de evaluar que se utilizan habitualmente, nos lleva a señalar la fragmentación y el análisis de aspectos puntuales, reconocidos, de la condición física y/o de la motricidad. A esto se le agrega la selección tendenciosa de las "pruebas" o "tesis", según el posicionamiento ideológico del docente.

✓ Quien sostenga como prioridad de la educación física, el desarrollo de las capacidades condicionales, utilizará una batería de pruebas para evaluar la fuerza, la resistencia, la velocidad, la flexibilidad, cruzará los datos obtenidos y determinará un perfil del alumno que lo instalará en una franja determinada de rendimiento orgánico.

✓ Aquel que hace del deporte, y de algún deporte en particular, el centro de la actividad, propondrá la observación de las acciones técnicas -tanto en situaciones

⁷⁸ Ibidem 74, Pág. 73.

aisladas para analizar con más detalle los aspectos positivos y negativos de la presentación motriz específica, como en situaciones de aplicación-, de las respuestas tácticas y del conocimiento reglamentario, como aspectos a evaluar para determinar el rango del alumno con relación a los modelos predeterminados de rendimiento deportivo.

✓ Alguno, inscripto en el modelo psicomotoriz, utilizará la batería de Ozeretski, el test de Iowa Brace⁷⁹, con un sinnúmero de pruebas para analizar el equilibrio, la lateralidad, la coordinación estática, la coordinación dinámica de las manos, la coordinación dinámica general, la estructuración espacio-temporal, la organización del tiempo, etc. Su dificultad estará dada en el tiempo necesario para tomar la cantidad de pruebas y fundamentalmente, dotar al conjunto de resultados obtenido, de un sentido totalizador y relacionado con el alumno en situación. Este se sentirá como un objeto de laboratorio, observado en sus mínimos detalles, desnudando ante el docente y sus compañeros su entidad corporal.

Estas formas de evaluación externa, que distancian en el acto de evaluar al observador y al ser sujeto de evaluación, constituye una de las tantas aberraciones pedagógicas que atentan contra la constitución de individuos íntegros y libres, que se socialicen desde la construcción de las lógicas de la convivencia y no desde la imposición de parámetros normalizados, en los que la examinación pedagógica convencional se convierte en instrumento claro de control y reproducción del sistema.

La puestas en evidencia, con apoyo "científico", de las virtudes y carencias del alumno, sin el marco de contención que presupone una educación física replanteada integralmente, solo seguirá sirviendo a un sistema discriminatorio y de potenciamiento de las desigualdades.

La única forma de que la evaluación esté al servicio del individuo que se está formando en el contacto con los otros significativos, es que se establezca clara y decididamente como proceso para afianzar cada uno sus procesos de desarrollo, desmitificando la importancia de las "pruebas" o "tesis", cuando sólo se utilizan, para generar sujetos observables y condicionados a la mirada del evaluador. Sin embargo, analizadas previamente y consensuadas con los alumnos para poner los datos obtenidos a su disposición y no para nulificar al sistema de control, pueden ser resignificadas en su sentido; además, el escaso tiempo disponible para el desarrollo de una educación física significativa para el alumno, ha-

Estas formas de evaluación externa, que distancian en el acto de evaluar al observador y al ser sujeto de evaluación, constituye una de las tantas aberraciones pedagógicas que atentan contra la constitución de individuos íntegros y libres.

⁷⁹ Ibidem 74, Pág. 160-161-240-257.

se impracticable y fallo de sentido la dedicación de una importante cantidad de horas a la loma de pruebas que aporten datos cuantitativos sobre las expresiones motrices y orgánicas de los alumnos.

La estrategia pedagógica para realizar una evaluación acorde con la educación física que propugnamos, debe basarse en los siguientes criterios:

- ✓ Establecer con los alumnos qué se va a evaluar y de qué modo.
- ✓ Clarificar el sentido formalivo de la evaluación, separándola de su relación-tradicional del sistema educativo vigente.
- ✓ Crear el hábito de la evaluación permanente de los procesos de aprendizaje, en las tres dimensiones de los contenidos propuestos y acordados para desarrollar en clase.
- ✓ En el caso de las pruebas específicas para observar aspectos parciales de la motricidad de los alumnos, seleccionar o diseñar aquellas que respondan significativamente a su interés por conocer y evaluar su rendimiento, más allá de las observaciones subjetivas, integrando los resultados obtenidos al sentido general e integral de la evaluación.
- ✓ Determinar las formas de registro de los datos y observaciones, de manera que para el alumno no sea una ficha de controlador de su adaptabilidad a un sistema de tratamiento sismico y hegemónico del cuerpo, sino una guía para orientar sus procesos de cambio en el intento de alcanzar la disposición de sí.

Y, como criterio fundamental:

Evaluar el accionar de cada alumno en relación a las situaciones problematizadoras con que se enfrenta, refiriéndolo al punto de partida del proceso de aprendizaje motivo de la evaluación y al marco socio-cultural en que para él se significa.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN ESCOLAR

Suponiendo que el docente acuerda con la concepción de evaluación expuesta, porque adscribe a la propuesta de una educación física centrada, realmente, en el alumno y cuya finalidad es la construcción de una corporeidad significativa, por lo que sus observaciones y las que el mismo alumno realiza sobre su propio aprendizaje se revaloran en el mismo proceso, deberá, sin embargo, responder a las solicitudes del sistema escolar que exige "calificaciones" y "notas" o "ponderaciones" escritas; este punto no es soslayable, por el momento.

La única manera de que los números o ponderaciones para "acreditar" la asigna-

tura no tergiversen la propuesta pedagógica, es que deriven con coherencia del proceso evaluativo, como resultante natural del mismo. Si está claro qué se va a aprender y lo que se espera de cada alumno durante este proceso e instalado el diálogo reflexivo con ellos como forma natural de evaluación, en los momentos de corte o evaluación sumativa se pueden establecer las notas o calificaciones, obviándose el valor que emerge del cumplimiento del contrato pedagógico acordado.

En principio, si se ha trabajado sobre el particular, los alumnos no deberían estar demasiado preocupados por las calificaciones, porque estas responderían necesaria y precisamente al tipo y calidad de proceso de aprendizaje realizado por ellos. Al desaparecer los rendimientos uniformados, las comparaciones entre los distintos niveles de prestación motriz -cualquiera sea ella-, las tablas o modelos de referencia para fijar las notas máximas y mínimas, todos los integrantes del grupo tendrían presente que las notas son sólo el reflejo de su compromiso con el contrato pedagógico y con los contenidos que se han definido como base de este para intentar su aprendizaje.

En la adecuada y precisa determinación de las expectativas de logro con relación a los contenidos, está la clave para que este proceso de evaluación-calificación-acreditación no se desnaturalice o se quiebre su coherencia. Las expectativas deben ser conocidas por los alumnos, luego de ser trabajadas con ellos, para que sean una referencia constante de su actividad de aprendizaje y del compromiso con la tarea, constituyéndose en parte fundamental del proceso didáctico.

En la adecuada y precisa determinación de las expectativas de logro con relación a los contenidos, está la clave para que este proceso de evaluación-calificación-acreditación no se desnaturalice o se quiebre su coherencia.

CAPITULO IX
 EL DOCENTE EN
 EDUCACIÓN FÍSICA

- El docente y su competencia.
 - El educador físico como orientador.
 - Perfil profesional.
 - El docente y una nueva mirada en educación física.

EL DOCENTE Y SU COMPETENCIA.

Las propuestas educativas, de cualquier signo y orientación, sólo pueden cristalizar si los docentes a cargo de su implementación son competentes para llevarlas a cabo. Puede elaborarse el mejor Proyecto Educativo Institucional con desarrollos curriculares ideales, apoyado con recursos materiales suficientes, pero será inaplicable si no se cuenta con un cuerpo docente capacitado y comprometido con el mismo.

Particularmente nos referiremos, en este punto, al docente a cargo de la asignatura Educación física, en cuanto al perfil que en la actualidad debería caracterizarlo para llevar a cabo la propuesta que estamos delineando.

En principio, entendemos por educador físico a toda persona que se dedique a orientar el aprendizaje motor y el alcance del conocimiento necesario para construir una corporeidad plena y equilibrada.

En consecuencia, entran en esta categoría general, los profesores en educación física, los entrenadores deportivos, los voluntarios de programas recreativo-deportivo comunitarios y toda persona que desempeñe estas funciones formal o informalmente.

Por supuesto, que los grados en la calidad de la educación física que puedan brindar, depende sustancialmente de su formación, de la concepción humanística que sustenten y de los objetivos buscados, pero creemos que deben preexistir determinadas condiciones personales para garantizar una tarea valiosa y valorada.

La relación humana y la empatía con el alumno, pasa a ser un punto crítico en nuestra propuesta pedagógica. El tratamiento distante, formalizado y técnico, no puede tener cabida si hablamos realmente de educación física; si de instrucción deportiva o disciplinamiento corporal se trata, estamos hablando en una dimensión parcializada.

bajo un paradigma limitante, del que largamente hemos hablado y que, por lo tanto, no entra en nuestra consideración.

De allí, que nos preocupe, en particular, definir el perfil del profesor en educación física, el profesional formado específicamente con la finalidad de guiar el desarrollo corporal y motor de la niñez y adolescencia, además de ayudar a jóvenes, adultos y ancianos a mantener o mejorar su calidad de vida a través de la actividad física adecuada.

❖ El educador físico como orientador

Aún se mantiene una imagen autoritaria de los profesores de educación física y, tal vez más acentuada, de los entrenadores deportivos.

El hecho de que las actividades físicas y deportivas hayan sido utilizadas a lo largo de la historia humana para el disciplinamiento corporal y el control social, requirió de figuras imponentes, reflejo de la fuerza y el poderío corporal como cualidades fundamentales, sustentadas en el mando demagógico e incontestable. No es casual que la educación física formal tenga raíces importantes en las instituciones militares y su educación del tratamiento de los cuerpos; muchos profesores añoran que ya no aparezcan marchas y que los alumnos no formen en fila para pasar asistencia o se resistían a dar respuestas únicas a sus consignas uniformadoras. Todavía pueden encontrarse en el lenguaje didáctico del área, términos como: voces de mando, dominio del grupo, formaciones, escuadras deportivas, alineación en hileras y filas, control de la disciplina, etc.

Esto nos habla de un perfil perfectamente definido y reproducido en las instituciones superiores de formación docente, que recién en los últimos años, y ligado esto con la caída de los regímenes militares en Latinoamérica y el ingreso de los conceptos de escuela activa, están modificando —aunque con demasiada lentitud—, sus criterios y modalidades de formación docente. Pensemos que existen profesores, especialmente oficiales, que aún mantienen un sistema de selección de aspirantes (otro término del léxico militar) a la carrera, donde el entrenamiento y la capacidad física priman sobre las capacidades cognitivas para obtener una vacante o, en los que, el no superar determinadas exigencias técnico-motrices invalida toda posibilidad de que los alumnos puedan aprobar una asignatura que debería prepararlos para la enseñanza de la misma, determinando, inconscientemente, la idea de que la educación física pasa, prioritariamente, por el rendimiento físico-motriz alcanzado con sufrimiento y alta exigencia, pasando a ser cuando término el conocimiento pedagógico-didáctico, la reflexión inteligente sobre la práctica y la flexibilización del contenido a las posibilidades del alumno. Nadie duda que un profesor de educación física debe aprender corporalmente, sentir la dificultad de los aprendizajes motores, comprender la lógica de las acciones tácticas en un juego, jugarlo, pero otra muy distinta es entrenar una destreza para, a partir de ella, alcanzar un rendimiento cuantitativo excluyente. Podemos comparar este proceso, con el del alumno que debe memorizar por repetición un texto hasta que pueda reproducirlo textualmente ante su profesor, quien lo calificará por su capacidad de memoria y reproducción;

subyacentemente, si el texto fue producido por el docente, significará una manifestación de poder del mismo hacia el alumno, que debe copiarlo, no interpretarlo.

El delicado límite entre una situación de este tipo y otra en que la exigencia proviene de un proceso de enseñanza y aprendizaje sólido, con un contrato pedagógico claro y reflexivo, donde los requisitos de aprobación tienen en cuenta integralmente los diferentes contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, que hacen a la formación del futuro docente, las acciones motrices, seguramente, serán aprendidas de un modo más significativo y con posibilidad de transposición natural a otros niveles educativos.

En el lento tránsito hacia el cambio de la concepción formalista que señaláramos, todavía puede observarse la convivencia de dos discursos paralelos, fuertemente polarizados: por un lado, los profesores de las asignaturas pedagógicas, muchos de ellos licenciados en educación, proponen y fundamentan una apertura pedagógica centrada en el alumno y en una didáctica constructivista; por el otro, muchos profesores de las asignaturas gimnásticas y deportivas, siguen sustentando modelos didácticos basados en el conductismo y la calificación y promoción basados en la reproducción perfeccionista de técnicas de movimiento.

La realidad nos señala que los profesores formados con esa dualidad, fuertemente marcada, llenen dificultades para adecuarse a las solicitudes de la educación física actual, dudando ante los mandatos opuestos de su formación, cuando deben enfrentar la enseñanza de los contenidos de su asignatura y las necesidades de alumnos que deben ser orientados, cada vez con mayor claridad y justeza, para constituirse en sujetos inteligentes y creativos, con una guía comprensiva, precisa, abierta y flexible.

El profesor de educación física que se requiere, en consecuencia, para producir el cambio necesario hacia el interior de la asignatura, debería responder al siguiente perfil profesional:

- ✓ Capacidad para el desempeño de funciones de planificación, organización y conducción de la Educación Física escolar.
- ✓ Conocimiento científico integrado con aporte de las diferentes disciplinas sustentadoras de la Educación Física, desde una visión holística del ser humano.
- ✓ Conocimiento pedagógico-didáctico suficiente para orientar procesos de aprendizaje constructivo.
- ✓ Capacidad para la investigación-acción permanente en el campo de la educación física escolar.
- ✓ Capacidad para orientar la educación física en función de mejorar la calidad de vida de los alumnos, en lo inmediato y con proyección al futuro.
- ✓ Conocimiento de las diferentes realidades sociales, de las personas y de los distintos ámbitos de vida, para propender al mantenimiento del equilibrio ecológico y psicosocial a través de una educación física contextualizada.
- ✓ Conocimiento para realizar actividades físicas y deportivas en diferentes espacios con cuidado de los ecosistemas y del medio ambiente.
- ✓ Formación humanística para integrarse en la cultura a partir de valores comprometidos con la elevación de la calidad de vida propia y de la comunidad.

La proyección de este perfil profesional al patio, el gimnasio o el campo deportivo de la escuela, podría describirse en la siguiente forma de acción:

- ✓ Integrarse en el Proyecto Educativo Institucional con el fin de acordar estrategias conjuntas e interdisciplinarias para el desarrollo de aspectos generales y comunes de la educación en el establecimiento.
- ✓ Detectar en la comunidad educativa las necesidades e intereses específicos de educación física.
- ✓ Planificar su enseñanza a partir de emergentes grupales y personales relevados permanentemente, contenidos curriculares y expectativas de logro contextualizados, e inserción de su asignatura en el Proyecto Educativo Institucional.
- ✓ Promocionar en sus alumnos formas de actividad física y deportiva abiertas y flexibles.
- ✓ Orientarlos hacia la práctica cooperativa e integradora de juegos deportivos.
- ✓ Integrarse con sus alumnos en un rol de guía, escucha y elaboración de problemas personales y/o grupales.
- ✓ Reflexionar con ellos sobre los diferentes paradigmas que sustentan las actividades físicas y deportivas en la actualidad.
- ✓ Promover conciencia de la importancia de la actividad física durante toda la vida.
- ✓ Generar sentimientos de placer en la práctica de juegos deportivos, con una inserción natural de los alumnos, respetando sus posibilidades y limitaciones.
- ✓ Fundamentar los contenidos y actividades presentados, provocando la búsqueda de formas personales y grupales para aprenderlos.

❖ Perfil profesional

¿Qué tipo de formación es la más apropiada para responder al perfil profesional requerido?

En principio, todas las personas tienen el potencial para convertirse en orientadores eficaces, en este caso, educadores eficaces. Más que la preocupación por el tipo de personalidad conveniente, debe tenerse en cuenta la armonización del individuo y la organización o grupo en que se debe desenvolver.

Una de las características distintivas, es la capacidad de destacar positivamente las diferencias entre los miembros del grupo con el cual opera, o sea, las posibilidades de interacción adecuada entre formas de ser y actuar distintas que deben acoplarse para concretar una acción valiosa conjuntamente y que favorezca, al mismo tiempo, el desarrollo individual.

He aquí, un punto crucial al que los educadores físicos deben prestar especial atención, para proponerse un cambio de actitud fundamental en sus clases: formados en el paradigma del deporte insilucionalizado, cerrado en sus formas convencionales y con exigencias de rendimiento técnico-motriz cuantitativo, manifiestan a menudo, en forma directa o indirecta, conductas de discriminación negativa hacia los alumnos poco

talentosos o con cuerpos que no responden a los modelos clásicos de "deportista"; una investigación⁸⁰ dirigida específicamente a determinar modelos discriminatorios vigentes en las clases de educación física, produjo resultados preocupantes, que avalan la necesidad de modificar sustancialmente el perfil de los docentes del área.

Los educadores competentes prestan atención a los aspectos interpersonales de la organización grupal y a lo que proyectan hacia el futuro.

Esto proporciona dirección, inspiración y motivación a sus alumnos; su eficacia reside en que puedan trabajar con ellos de tal manera que sientan que se los necesita, que son productivos y que se los respeta.

"No existe un modelo único de liderazgo exitoso que se adapte a todas las organizaciones y niveles. Los líderes excelentes se parecen todos en la habilidad que tienen de hacer que diferentes tipos de personas aúnen sus esfuerzos para alcanzar una meta común y transformar la competencia de todos opuestos en un proceso de solución de problemas que desemboque en el consenso. Los líderes difieren en talentos, temperamentos y en rasgos que los capacitan para trabajar en diferentes niveles en una variedad de organizaciones (Michael Vaccioby),⁸¹

Finalmente, deseamos establecer que el cambio de perfil señalado debe convertirse en una prioridad; sin un cambio real en la actitud ante el alumno y sus necesidades y en el posicionamiento epistemológico ante la Educación Física, no será posible que esta produzca el "giro copernicano" que reclama Patebas, como interlocutor de la sociedad.

El docente y una nueva mirada en educación física

El desafío de la educación física escolar ante el planteo anterior es muy serio y complejo, pues implica cambios sustanciales en la didáctica, desde todos sus niveles de consideración.

Por un lado, debe partirse de una actitud docente abierta a observar, escuchar, interpretar los mensajes que de diferentes modos nos hacen llegar los niños y adolescentes, mensajes que tienen en la forma de asumir su corporeidad, el punto de partida para una tarea profunda de educación física.

Estamos convencidos de que los educadores físicos, cualquiera sea su titulación,

80. Trabajo de investigación. Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Florida, 1999.

81. PATEBAS-SINCHIAN, D. Liderazgo Proyecto Deporte para Todos. Países en Desarrollo. CIGPS-UNESCO. Ontario, Canadá, 1986.

necesitan clarificar sus concepciones del área y sus líneas de acción; la confusión que se observa en la praxis de muchos de ellos, con los riesgos conexos para alumnos en edad escolar, asistentes a gimnasios y clubes, aspirantes a deportistas y deportistas en general, es un tema preocupante que debe movilizar hacia el estudio y la discusión fundamentada. De otro modo, la educación física de los sujetos y de las sociedades, seguirá deambulando por caminos cuando menos obsoletos, ligada a paradigmas superados o estáticos, que no es posible seguir sosteniendo indefinidamente.

Muchos autores se han ocupado de manifestar la crisis paradigmática de la educación física como disciplina, pero pocos han tratado la crisis de educación física que sufren las personas: el desconocimiento de sí mismos, de su potencialidad corporal y motriz, de los modos de desarrollarla, de los beneficios de la actividad física realizada permanentemente, de las alternativas que el deporte, finalmente, les presenta para mejorar su calidad de vida. Las dificultades para desprenderse de los modelos positivistas característicos de la modernidad y entender los requerimientos de los modelos positivistas actual plantea, es uno de los puntos claves que avalan la crisis señalada.

Esta problemática amplia y compleja que deben resolver los educadores físicos, ya sea profesores que dictan la asignatura Educación Física en el sistema escolar o fuera de él, instructores y entrenadores deportivos, instructores de gimnasia en sus distintas formas, recreólogos que utilizan juegos deportivos, etcétera, no es posible de abordar sin marcos de referencia que ubiquen el quehacer de cada profesional en un contexto general y sobre puntos de partida sustentadores de la praxis.

He aquí el desafío que se ha asumido en esta obra, con la sola intención de aclarar conceptos y reflexiones que ayuden a los educadores físicos ocupados en desarrollar algún programa de actividad física y/o deportiva y a los alumnos que cursan carreras o estudios ligados con el tema, a posicionarse con mayor seguridad en cuanto al sentido de su quehacer y a lo que se espera de su área profesional.

Los requerimientos de atención por parte de los alumnos, de respuesta a las problemáticas vitales que los instalan ante sí mismos, ante los demás y el entorno de una particular manera, necesitan de un docente que cuenta con la actividad física y el deporte como herramienta educativa de indudable valor para que ellos alcancen el conocimiento circunstancial, a la vez profundo y duradero, de su realidad corpórea.

El campo de fútbol, el patío, el aula grande convertida en gimnasio, deben transformarse en sitios para vivir intensamente el cuerpo y la posibilidad de relacionarse con los otros a través de una actividad que permita fluir las necesidades de relacionamiento, de conocimiento corporal, de sentirse perteneciente a un grupo y a una situación placentera, generadora de nuevas formas de autodescubrimiento y de contacto con el mundo.

Las formas de deporte y actividad física culturalmente aceptadas y valoradas, deben constituirse en motivo de particular exploración, tanto por parte del alumno como del docente; éste está obligado a interpretarlas y orientar su práctica sobre la base de la reflexión sobre la misma, de modo que puedan integrarse al bagaje cultural del alumno y no sean motivo de una denodada tarea para ser aprendidas sólo porque "son y están"; de este modo niños y adolescentes contarán con un cuerpo disponible, a través

del cual poder expresar plácidamente su inferioridad, sus capacidades de hacer y de relacionarse activamente. La expresión corporal se constituye desde esta óptica en un aspecto indisoluble del ser corporal y motriz del hombre.

El alumno debe constituirse en una parte activa de la planificación de contenidos y actividades, si realmente lo consideramos el punto inicial de nuestra preocupación docente; sin sus apreciaciones, sin el conocimiento de lo que piensa y necesita, de sus sentimientos respecto a la tarea que realizará con su profesor, difícilmente podremos romper con las formas tradicionales de clases prefijadas desde la posición que hemos criticado.

Y si ellos ayudan a conformar, con nuestra guía y coordinación, el plan de actividades a realizar, seguramente tomarán parte muy activa en la organización de materiales, en el acondicionamiento del lugar de clase, en la generación de una intensa y comprometida tarea, donde se respeten las posibilidades de cada uno y se acepten las reglas de funcionamiento grupal concertadas. Esto se hace doblemente necesario en el tercer ciclo de la EGB, por ejemplo, con puberes en plena crisis de su imagen corporal y de los valores infantiles, que necesitan de un espacio de contención y a la vez de expresión de sus miedos no explícitos, de su despertar sexual, de un cuerpo nuevo y distinto que se les impone sin poder asumirlo totalmente.

Todo lo anterior parece a priori una utopía inalcanzable, desde las condiciones de infraestructura, tiempo asignado a la educación física y cantidad de alumnos que debe atenderse simultáneamente, la mayoría de ellos con expresiones conductuales complejas y difíciles de contener por la realidad que les impone, muchas veces, una forma de vida con escasos valores que la sustenten. Pero, justamente, una pedagogía basada en esta realidad y en la comprensión de quienes la viven, trae aparejada la motivación para intentar cambiar, siempre y cuando el docente acepte constituirse en mediador del cambio actitudinal de los niños hacia la actividad física y el deporte y hacia la consideración de sus propios cuerpos y en un propulsor de la modificación de una actitud conformista y repelidora de modelos exteriores y ajenos.

Por otra parte, en este contexto pedagógico, es importante considerar el vínculo docente-alumno, teniendo en cuenta los grandes cambios que se han producido socialmente en la comunicación adulto-niño-adolescente. Estos últimos se encuentran ante la posibilidad de una relación persona a persona franca y abierta, a veces difícil de aceptar por los adultos instalados en un distanciamiento generacional formalizado, ya que en muchos casos sobrepasa los límites del respeto a la figura del adulto.

Esto ocurre cuando no se produce por parte de éste, una modificación de la actitud ante el niño o el adolescente para escucharlos realmente. En el caso de la docencia, el escuchar comprometidamente a los alumnos implica que también estos escuchan y, a partir de este diálogo real, puede generarse una actividad educativa de alcances insospechados.

Por último, pensamos en el docente como un mediador que pone al alcance de sus alumnos las mejores herramientas disponibles para que puedan desarrollarse e incluirse activa y críticamente en su medio social; no depende de él que ellos aprendan, pero sí el brindarles la oportunidad y la orientación para que lo puedan hacer.