



**CONGRESO ARGENTINO
DE EDUCACION FISICA
Y CIENCIAS**

LA PLATA

8 al 12 de septiembre de 1993

A C T A S

**DEPARTAMENTO DE EDUCACION FISICA
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

Palabras iniciales

En junio de 1992, el Claustro de Profesores del Departamento de Educación Física de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se propuso organizar un congreso que abordara la problemática de nuestra disciplina desde distintos marcos teóricos y diferentes perspectivas científicas.

La idea se concretó entre el 8 y 12 de setiembre de 1993 como PRIMER CONGRESO ARGENTINO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS y se prolonga en estas Actas que, finalmente, logramos publicar.

El material proviene de la desgrabación de las conferencias, mesas redondas y paneles que tuvieron lugar en el Congreso e incluye el intercambio de preguntas y respuestas entre especialistas y asistentes que generó cada una de ellas.

Hemos elegido este camino a pesar de las dificultades que conlleva, intentando ser fieles a lo que se dijo y al espíritu discursivo del Congreso.

Resulta obligatorio expresar en estas líneas nuestra gratitud más sentida

a la H. Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, por el auspicio y apoyo económico para la realización del Congreso;

a las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la universidad Nacional de La Plata por su confianza y colaboración constantes;

PAGINACIÓN ELECTRÓNICA:

PROF. MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ

DISEÑO DE TAPA:

RUBÉN VACCARONI

DIAGRAMACIÓN:

JANE AVIRIL, COMUNICACIÓN EDITORIAL, CALLE 63 NRO. 444,
TEL/FAX. (021) 32155, LA PLATA.



Índice

<i>Palabras iniciales</i>	15
<i>Problemáticas</i>	17
<i>Palabras de bienvenida:</i>	
- Prof. Ricardo Crisorio	19
- Prof. José Luis De Diego	23
<i>De la concepción de la razón a posibles concepciones de la investigación en Educación Física</i>	27
Dr. Julio César Moran	
<i>El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación</i>	39
Dr. Jean Le Boulch	
<i>Psicocinética, Educación Física y "APS" (Actividad Física Deportiva)</i> ...	93
Dr. Jean Le Boulch	
<i>Educación Física Moderna: aproximación científica</i>	129
Dr. Pierre Pariebas	
<i>Los problemas principales de la Educación Física actual</i>	147
Mesa redonda:	
Dr. Jean Le Boulch	
Dr. Pierre Pariebas	
Prof. Raúl Gómez	
<i>Desarrollo motor</i>	173
Prof. Emilio Masabeu	
<i>La formación de las ideas infantiles sobre las reglas del fútbol</i>	193
Dr. Antonio Castorina	



<i>Psicomotricidad funcional y aprendizaje motor</i>	223
Dr. Jean Le Boulch	
<i>Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria</i>	243
Prof. Guillermo Obiols	
<i>Problemas del cuerpo y el movimiento en nuestra sociedad y cultura</i>	269
Mesa redonda:	
Prof. Roberto Ringuelet	
Dr. Pierre Parlebás	
Prof. Guillermo Obiols	
Prof. André Lapierre	
<i>Psicomotricidad Relacional y Educación Física</i>	289
Prof. André Lapierre	
<i>Problemáticas didácticas en el contexto de la Educación Física formal</i>	317
Dr. Eduardo Remedi	
<i>Cómo coordinar un grupo en educación</i>	341
Prof. Telma Barreiro	
<i>Juego y deporte: destiendes, matices y mezclas</i>	349
Dra. Graciela Scheines	
<i>El aprendizaje significativo como valor de sugerencia</i>	367
Prof. Mariano Giraldes	
<i>Problemas del juego en la Educación Física</i>	393
Mesa redonda:	
Dra. Graciela Scheines	
Dr. Pierre Parlebás	
Prof. André Lapierre	
<i>Autoritarismo, espontaneísmo, educación y formación del sujeto</i>	411
Dra. Adnana Puiggrós	
<i>Expresión corporal y danza</i>	433
Sra. Patricia Stokoe	
<i>Enfoque actual de la Educación Física para niños</i>	451
Prof. María Laura González	

<i>La Eutonía: un camino para restablecer la unidad psicofísica</i>	465
Sra. Berta Vishnivetz	
<i>Motricidad y psiquismo</i>	485
Prof. André Lapierre	
<i>Juego y corporeidad en una pedagogía centrada en el niño</i>	505
Prof. Raúl Gómez	
<i>Paradigmas curriculares en Latinoamérica</i>	527
Dr. Eduardo Remedi	
<i>Formación docente en Educación y Educación Física</i>	543
Mesa redonda:	
Dr. Eduardo Remedi	
Prof. Abel Calvo	
Prof. Ricardo Crisorio	

Problemáticas didácticas en el contexto de la educación formal

Dr. Eduardo Remedi

En México, allá por 1976, 1979 se trataba de tener en cuenta "cuáles eran los patrones de conducta más estables de los maestros y que además producían mejor efecto", cómo esto se ligaba a estilos de docencias y cómo se correlacionaba con los rendimientos académicos de los alumnos. Lo que hacíamos era observar con escalas que después se desarrollaron.

Al maestro se lo observaba y relevaba en comparación a escalas semi fijas de categorías, que encuadraban la idea del *buen hacer* a juicio de quienes, evidentemente, habían elaborado los instrumentos de observación. El efecto del actuar docente se leía en el rendimiento académico de los alumnos vía escalas de evaluación uniforme y estandarizada. En este momento es cuando empiezan a usarse con mucha fuerza en México las pruebas objetivas de correlación, de sustitución, etc. y también allí los exámenes departamentales -que no sé si existen en Argentina-, es decir que el mismo examen se utiliza para todos los alumnos del mismo año, cuando ellos están cursando las materias. Por ejemplo, cursan Anatomía y se aplica el mismo examen a todos los alumnos de Anatomía de 1º año de la Escuela de Medicina.

Estos exámenes no los corrige el profesor sino un grupo de profesores, vía patrones de las llamadas escalas objetivas. Esto se producía en los años 70; en el 76/78 en México, tratando de buscar patrones comunes entre rendimientos académicos controlados "vía pruebas objetivas" y conductas de los profesores, conductas ejerci-



das en el salón de clase, preguntas. Lo que se observaba era si presentaban los objetivos, si la exposición había sido clara, si los alumnos interactuaban, etc..

Las tareas de seguimiento que se desarrollaron para observar el quehacer docente contrastado con guías de observación, rápidamente demostraron que los comportamientos del profesor observados y registrados en una clase no eran para nada el reflejo del comportamiento habitual cotidiano de él y que incluso estos comportamientos, que observábamos no eran los más importantes para determinar el sentido o la intensidad del aprendizaje.

Por más que los maestros hubieran hecho cientos de cursos de didáctica en la versión dominante en esta época, que más o menos era la construcción de objetivos, técnicas y procedimientos didácticos, instrumentos de evaluación, o hubieran pasado por talleres de microenseñanza -no sé si acá existieron esos talleres con el video donde se graba al maestro en una situación simulada y después se trabaja con él viendo el video y diciéndole esto no se hace, esto sí se hace, qué bien aquí lo que hiciste, etc..

Los talleres de microenseñanza son una técnica donde el maestro prepara una simulación de su clase, simulación porque se da en un espacio muy chiquitito y donde tú puedes tener alumnos reales o compañeros maestros que hacen de alumnos y que se comportan como tales. Tú das la clase, pero está reducida a una microexperiencia de 7 minutos aproximadamente y se graba con la video. Terminada la grabación se reproduce la clase y el conjunto de compañeros más el maestro que participó observan el video. La metodología es ir parando la grabación e ir trabajando sobre las conductas observadas y la modificación de esas conductas. Es un trabajo para desarrollar competencia docente, con docentes en actividad.

De todas maneras no lo hacía como se esperaba, y pese a todo eso seguía dando mal su clase. No lo hacía porque lo pedagógico, en este caso la llamada *competencia didáctica* no podía llenar el

vacío del pobre, escaso y, a veces, inexistente manejo conceptual por parte de los maestros: por más didáctica que le enseñáramos si no sabían de sus contenidos era imposible trabajar.

En México para este año, después de que nosotros habíamos dado los cursos de didáctica y demás y fuimos a observar la clase, nos dimos cuenta de que los maestros no sabían de sus contenidos, no me refiero a todos los maestros, por supuesto, sino a los que yo observé.

La relación que el maestro (cuando me refiero a *maestro* me refiero a profesores universitarios, pues así se los llama en México) tenía hacia los contenidos que debían enseñar era bastante lábil. No sólo no había ejercido nunca su profesión de origen, eran médicos pero nunca habían ejercido la práctica médica por ejemplo; o enseñaban Metodología de la Investigación sin haber realizado una investigación en su vida, a lo que se le agrega que el manejo conceptual de su materia sólo se sostenía en el tránsito que habían tenido como estudiantes. La mayoría de los maestros a los que me estoy refiriendo eran gente joven, como yo en esa época- recién egresados y con escasas posibilidades, por las condiciones que se daban en México de ejercer su profesión de origen, teniendo casi que optar por la docencia, más por un movimiento reactivo que por una opción consciente. La docencia era casi el único espacio de trabajo que les quedaba.

Esto, ligado al escaso impacto que los planteamientos de corte tecnológicos provocaron en la práctica de profesores y estudiantes, y el escaso efecto sobre el mejoramiento en la calidad de la enseñanza, aunados a las críticas antitecnológicas que determinados grupos de pedagogos realizaban ya en los 80, comienzan a señalar una serie de presupuestos que encuentran en el contenido de la enseñanza, un factor definitorio en la acción que desarrolla el maestro: el paso empieza a ser del método al contenido.

En este nuevo planteamiento se sostendrá que el contenido es el concepto central que tensa a la vez que define, las relaciones

posibles entre maestro-alumno, estrategia-propósito. Así empieza a imponerse como variable más relevante en la producción de efectos de enseñanza el contenido, el alumno y el escenario, entendiendo que la actuación del profesor era un factor mediado en sus efectos por otras variables intervinientes en el proceso.

Para resolver los problemas e inconsistencias encontrados en las propuestas anteriores, se busca, un constructo que esté más allá del comportamiento explícito del profesor y que mantenga una correlación más estable con los resultados académicos. La propuesta se configuró sobre lo que llamamos en esa época *estructura didáctica*, una estructura donde el centro era contenido-maestro, contenido-alumno, propósito-estrategia y se movilizaba esta estructura. Y era el contenido, el elemento estructurante y soporte de la interacción.

El acento se desplazó del método considerado como factor definitorio de la acción didáctica, al contenido como elemento central y eje estructural. La posibilidad de pensar al profesor en posición efectiva del contenido escolar que se ponía en juego en la práctica educativa, planteaba las diferentes estrategias que se concibieron a fin de que el maestro ejerciera un dominio explícito del contenido de la enseñanza.

Una de las normas en que fue abordado este problema, señalaba o presuponia que las disciplinas presentaban estructuras de *conocimiento fundamentales* y que si se transmitían conservando esta lógica, producirían en los alumnos grandes efectos y duraderos beneficios. La búsqueda se centró (estoy hablando del año 80 en México) dentro de esta lógica en *rescatar y construir* distintas estructuras conceptuales presentes en los contenidos de enseñanza y los problemas de transposición, tratando de lograr, al mismo tiempo que se construían, la posesión de las mismas por parte de los maestros.

Esta práctica trajo a México muchos beneficios. Por un lado, los profesores se sentían mucho más seguros hablando con los

pedagogos (yo era uno de ellos) del contenido, que era su referente de lo que ellos podían dar más cuenta que poniéndose a discutir con los pedagogos de cosas que para ellos eran absolutamente abstractas.

Me estoy refiriendo a los maestros de medicina, ingeniería, este tipo de maestros, no a los de carreras de pedagogía -con esas no íbamos ni fuimos nunca- no, no, a los maestros universitarios.

Los maestros encontraban que lo que se discutía era un referente concreto para ello cercano a su hacer del que podían hablar, del que podían encontrar con más facilidad los problemas y nosotros pensábamos en esa época que la posesión del contenido era realmente una de las características centrales que había que desarrollar y era básico porque sino el proceso no avanzaba. Después de esto, fuimos comprendiendo que ésta se trabajaba (yo me imagino que la propuesta se conoce aquí, es una propuesta que elaboramos allá pero que después autores británicos también desarrollaron como en el año 83). En México se desarrolló en el año 78, 79, por un equipo de gente de la UNAP donde yo estaba y después se desarrolló en Inglaterra por gente como Novak. En México se trabajaba en lo que eran *estructuras conceptuales*, *estructuras metodológicas*, y a partir de la estructura conceptual y de la metodológica de base que consideraba la estructura cognitiva del alumno, la reelaboración de las estrategias del maestro.

Sin embargo, a posteriori, comprendemos que, evidentemente, en este planteamiento el problema central no se debatía. La lógica en que se sustentaba era, y todavía es, sostener que el conocimiento está allí para que se lo conozca y se lo domine. En la propuesta el problema del contenido era y es visto como una estructura sostenida en una lógica propia y legitimada por sus propios supuestos. Esto provocó que al concebirse el conocimiento como objetivo y como algo que está ahí y debe, por tanto, ser transmitido se acompañe con diseños de interacción donde hay poco espacio para la problematización conceptual. Así probamos

cómo el significado que en el proceso de transición y de aprendizaje crean maestros y alumnos o la importancia de la subjetividad, es decir del saber que el maestro moviliza, y el valor de conocimiento puesto en juego quedan eliminados frente al respeto, en la versión más estricta de la "lógica de la ciencia" que se pretende transmitir.

Aún conociendo estos límites presentes en la propuesta, centrada en los contenidos de enseñanza, ésta apuntaba a restituir al docente a un lugar de portador y transmisor de un contenido que, de muchas maneras, se había perdido en las propuestas del planteamiento didáctico anterior. En éstas la propuesta conceptual se había perdido acentuando la metodología, la técnica y era como: si usted instrumenta tal técnica, si usted la hace, aunque no sepa ningún contenido, o no importe el contenido que usted enseña, sea de cualquier lugar, de cualquier materia: si usted sigue estos pasos, usted lo hace, ¿se entiende verdad?

En este sentido, la propuesta del contenido rescataba lo que se había perdido en la década anterior y evidentemente mostraba efectos en las clases que están enfocadas por el profesor de manera directa, es decir, utilizando materiales estructurados y organizándolos secuencialmente con propósitos académicos concretos y estrategias compuestas por claras actividades dirigidas y supervisadas por el docente. El rendimiento del alumno es, en estas clases, altamente satisfactorio y maestros con poca experiencia o con un manejo débil del contenido que persigue como propósito el desarrollo de capacidades básicas en los alumnos (por ejemplo, que son capacidades de retención, comprensión, adquisición) encuentran en la propuesta de manejo conceptual óptimos resultados. Sin embargo, al observar en el acto de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de la propuesta por parte de los docentes y al observarlo en clases más abiertas, en clases semi-estructuradas donde se requiere por parte de los alumnos de disposiciones de iniciativas, búsqueda, cooperación, la propuesta mostraba o evidenciaba límites.

Es claro, que las ideas de conocimiento que se utilizan quedan

separadas de las historias reales que los maestros llevan; como es el caso de las dinámicas institucionales presentes en la legitimación de saber y las trayectorias de los profesores y alumnos que las movilizan. En este sentido, la propuesta centrada en el contenido obviaba que en el conocimiento como intención explícita del curriculum no sólo aparece la función que la propuesta coloca como árbitro cultural, es decir configurando la forma en que las personas se representan a sí mismas y a los demás, sino que se ignora que, a nivel del acto educativo, existen importantes relaciones que se articulan en los procesos de instrucción y de aprendizaje donde el conocimiento, el contexto y la subjetividad de los actores juegan un papel central.

Al reconocer estos elementos vía los trabajos de investigación etnográfica que se empiezan a desarrollar en México, a partir del año 82, llevó a acentuar como una de las vertientes importantes de la problemática didáctica el estudio de las trayectorias académicas de los profesores para ubicar su papel de mediación en la transmisión en relación al saber que los maestros movilizaban por las identidades de adscripción que portaban o asumían.

Más allá de los estudios que realizamos -que fueron un montón y que creo que podrían discutirse en otro momento- cuando estudiamos trayectorias, acentuamos tres características de los maestros: la primera eran características genéricas de su historia personal que permiten ubicar su papel como docente en tanto como docente. El maestro presentificaba, ponía en acto en su quehacer profundas convicciones y actitudes, formas de concebir el mundo arraigadas en el estrato social y cultural de procedencia. Segundo, las características anteriores se cruzaban con las observadas por las que el maestro obtiene durante su proceso específico de formación, es decir, se rescataban las historias académicas tanto a nivel de las instituciones donde se formó, como el desempeño que tuvo en estas instituciones, como las imágenes que guardaba en esta historia. Y estos dos niveles se cruzaban con las observaciones que se obtenían

de la interacción entre los alumnos, o espacios de silencio inutilizables en la institución como son laboratorios disfuncionales o viejos, espacios categorizados en el edificio como lugares de castigo y lugares de privilegio es decir para los maestros, según el aula donde se lo ubique puede ser un lugar de castigo o un lugar de privilegio.

Si el aula está cerca de la dirección, lo puede vivir como un lugar de privilegio; si está lejos como lugar de castigo; si el aula está oscura, si está iluminada; hay una serie de factores que influyen pero muy subjetivamente. Cuando digo subjetivamente, no quiere decir que esté mal, estoy diciendo que es la forma en que el maestro interpreta su hacer y que pueden venir por un montón de historia: de golpe el maestro puede sentir que el director le tiene bronca y lo manda a trabajar al patio cuarto de la escuela y eso es terriblemente importante aunque el patio cuarto sea muy parecido al primero.

Es evidente que este conjunto de hechos y de informaciones se juegan en la actuación de los maestros, al conferir valor a las estrategias que implementan, no sólo en las posibilidades que objetivamente se le presentan como en virtud del significado subjetivo que el maestro le confiere. Con esto queremos señalar, que el profesor utiliza un conjunto de informaciones construidas en diferentes lugares y encuentros, sobre la tarea que debe realizar o que él interpreta como realizable.

En este sentido las condiciones externas deben ser observadas a su vez por los sentidos que adquieren para el maestro, por la forma en que el profesor interpreta, evalúa, da significado a las personas, objetos, espacios y procesos que interactúan en el aula. Esto obliga a profundizar en lo que llamamos *creencias* y *teorías* que el maestro moviliza y que no son ni creencias ni teorías pedagógicas, por favor, son creencias y teorías que el maestro va construyendo a partir de estas tres trayectorias que mencioné y que presentifica en la percepción, interpretación y construcción de significados que realiza para cada situación de enseñanza que vive.

Evidentemente, cualquier profesor de cualquier institución

ocupa un rol difuso que está atravesado por los atributos de la ocupación, o sea de la enseñanza, por los atributos del puesto específico, si es profesor de tal o cual carrera, con tal o cual categoría o por las características propias de su personalidad.

Estos tres elementos están presentes en cualquier profesor y definen entre comillas lo que llamo *rol difuso*. Es un sujeto del cual se requiere que cotidianamente enfrente a un gran número de alumnos que tienen que ser controlados y, en el mejor de los casos, enseñados. Si yo me ubico en este momento como maestro frente a ustedes y trato de interpretar la demanda de los organizadores, equiparo a los organizadores como autoridad, yo no sé si ellos quieren o les importa más que yo los seduzca y los obligue a quedarse aquí o si les interesa más que ustedes o los que tengan ganas se queden, los demás se vayan y los que se queden aprendan.

Esta situación la vive el maestro cotidianamente. No se sabe si lo que la escuela quiere es que los alumnos no salgan del salón de clase y los tengan ahí, calladitos y disciplinados, o si la escuela lo que quiere es que se queden cuatro y los cuatro aprendan. Esto es un conflicto del maestro.

El maestro vive esto, todos los días y a cada hora. Esto hace pensar que la situación en la que él desarrolla el trabajo. Voy a señalar cuatro características -que se pueden leer en las observaciones etnográficas pero que también están tomadas o pueden leerse en otros autores- con las que el maestro desarrolla su trabajo: la primera característica se llama *inmediatez* es decir el maestro trabaja con urgencia y espontaneidad. El docente mira y evalúa su trabajo por la interacción rápida del salón de clases y no por lo invisible que podrían ser las reorganización cognitivas del alumno. El maestro observa desde las manifestaciones o pautas que le permiten comprender que su trabajo se está desarrollando.

Me acuerdo de una observación donde le pregunté a la maestra cómo sabía si los alumnos aprendían y la maestra me contestó que por sus caras (si tenían cara de atención, si la miraban, etc.).



Esa es la forma en que el maestro sabe. Me refiero al maestro en la Universidad. No está preocupado por saber cuáles son las estructuras cognitivas que el alumno hace, no. El maestro le mira la cara, como yo se las miro a ustedes y digo: estos están mirándome, están atentos.

El segundo aspecto es la *informalidad*. El trabajo del maestro, por más que esté planeado y pautado minuto a minuto, como se hace en las cartas descriptivas, el maestro se enfrenta a cientos de imponderables dentro de la interacción; una pregunta que corta el discurso que el maestro está haciendo, un papelito que cruza de mano en mano y eso interrumpe la acción, una sonrisa que un alumno hace y el docente la interpreta como una burla o como una agresión o como se le da la gana o como que el alumno lo seduce, depende del maestro; lo que provoca es que el docente movilice estrategias. El maestro tiene que negociar su lugar continuamente. Y el lugar que negocia tiene puntos vulnerables y elabora sistemas de defensa.

Por más que el profesor domine el contenido y sea este su punto más fuerte, es también para el maestro el talón de Aquiles. Los profesores que son continuamente amenazados sobre el control de conocimientos, por más democráticos que sean siempre quieren controlar el contenido. Yo también, yo también soy maestro.

Los maestros viven las preguntas de los alumnos de alguna manera inconscientemente como formas amenazantes y los alumnos constantemente prueban si el maestro sabe o no sabe, para ver donde lo hacen caer y si el maestro cae, el alumno negocia y que negocia.

La tercera característica observada para la actividad del maestro es lo que se conoce como *autonomía* y señala, sobre la idea de aislamiento, lo que el maestro hace con su quehacer; siente que su espacio es inviolable, el espacio del aula lo siente como inviolable y siente invasión o teme invasiones que pudieran hacerse a la clase. La amenaza que siente continuamente el docente de su lugar por la

mirada indiscreta de otros que pueden ser inspectores, directores o por los chismes que los alumnos realizan y tipifican su trabajo: el maestro es parco, es como que deja pasar a los alumnos, exigente, mamón (pesado). Señala también la toma de decisiones por parte del maestro sin poder buscar apoyos que confirmen o rectifiquen lo que está haciendo en la clase. El maestro no puede salir de la clase o consultarle a otros, no puede decirle al alumno espere hasta mañana, tiene que contestar aunque no sepa, porque se le exige que conteste.

El cuarto y último aspecto que se estudia es la *individualidad*, es decir, la atención que el maestro debería sostener sobre cada alumno. El maestro controla lenguaje, conducta, indumentaria y un montón de aspectos.

Expresiones como habla más alto, cállate, no comas (es que en México la gente come en clase) escribe, exprésate correctamente, contestá tal pregunta, son expresiones comunes en el salón de clase que en ninguna conversación, por lo menos en México, serían aceptables. Yo no podría hablar en México diciéndole al otro ¡calláte!, ¡habla más alto!, pero aparecen como normales y naturales dentro del salón de clase, es decir, se acepta este papel del maestro dentro del salón de clases.

Estas características, evidentemente, con todo su peso relativo, están presentes en cualquier profesor desde el jardín del niño hasta la Universidad; característica que cualquier docente posee y comparte como expresión de su trabajo. Pero el maestro, fuera del salón de clases comparte con sus colegas, otras perspectivas académicas, políticas, gremiales, etc., que sostienen su trabajo. Obtiene apoyo de múltiples formas y caminos no siempre explícitos. Los maestros también se juntan por edad, por sexo; se definen por cercanía o lejanía a la autoridad, por la fuerza o el valor carismático que tiene en la institución, porque es líder o no lo es; hay una serie de características que son *extraclases* y que apoyan fuertemente la actividad del docente para su posicionamiento en el quehacer de los

maestros. El maestro está perseguido o tiene el halo de los comentarios que los antiguos alumnos de él han hecho: es bueno, exigente, etc. y todo esto se transmite como chisme pero va afianzando o negando su actividad. Vive preocupado por formarse una opinión sobre sus alumnos y decidir qué hacer con ellos. Quizás por todo esto esté siempre en la búsqueda de modelo o recetas, tarea en la que se ve poco ayudado por los datos de investigación o por las teorías del aprendizaje. Evidentemente, en toda receta o modelo es casi imposible pensar que pueda ofrecerse una solución o una explicación a los procesos que ocurren en el aula cuando se ignoran o cuando las recetas o modelos ignoran o no contemplan variables tan definitivas y condicionantes como los múltiples factores presentes en la interacción.

Si los maestros y los alumnos son activos procesadores de información y subjetivos constructores de significados, habrá que observar cómo desde sus estructuras de significación interpretan la realidad e intervienen en su configuración.

Observar los mecanismos de negociación, resistencia, construcción de significados compartidos por los sujetos presentes en la clase es comprender que el maestro tiene que realizar una cantidad innumerable de tareas, atender a actividades simultáneas, tomar decisiones sobre la marcha, etc..

Contemplando alguna de estas características, se desarrolló en México, siguiendo evidentemente construcciones que se hicieron en otros países, pero yo voy a hablar de lo que se hizo en México, la idea de que el profesor fuera el investigador de su propia práctica y voy a contar rápidamente cómo se hizo o cómo se hace para que los maestros elaboren estrategias didácticas a partir del análisis y conceptualización que realizan de su propia práctica. Esto obliga a trabajar fuera de modelos y tratar de observar con los maestros, al lado del maestro, cómo el maestro va desarrollando sus propias estrategias a partir de la forma en que el maestro va comprendiendo el fenómeno y los procesos que viven. El trabajo hay que realizarlo

bajo una perspectiva autogestiva; el especialista -en este caso yo- no puedo caer a indicarle al maestro nada, tengo que incluirme en la situación del maestro, yo voy a contar con más cuidado esto, que permita orientar los procesos en función del significado elaborado por los maestros, de la comprensión y racionalidad que los maestros hacen de su quehacer.

El primer problema es cómo generar espacios o buscar dentro de la institución espacios que permitan el flujo de información por parte de los maestros, es decir, un flujo de información que vamos a llamar *flujo de información horizontal* y la elaboración de estrategias operatorias que den cuenta de la comprensión global del proceso y en especial de lo importante que para él es tomar decisiones y actuar.

Rápidamente, voy a mencionar lo que se hace: por un lado, el primer problema es con el formado de docentes; este tipo hay que patearlo y que pierda la imagen de experto, patearlo conceptualmente, que cambie la idea de experto que va a ir a decir la verdad.

En México hay una característica muy clara, la mayoría de los que hacen formación, no da clase a su vida, y esto llama la atención; son formadores de maestros pero no dan clase.

El segundo problema es cambiar la idea de concepción teórica, es decir, ya no trabajar la teoría como un elemento obturante y forclusivo a la situación de los maestros sino que la teoría sirva para destrabar y que aparezca para analizar y no como rollo que mata al maestro, porque el maestro frente al rollo de la teoría siempre está en falta, siempre lo hace mal.

Encontrar estos espacios horizontales para la autogestión que son diferentes en cada institución, y empezar con los maestros trabajando; así empezamos en México con lo que llamamos una reflexión global sobre la práctica reconociendo los maestros en pequeños grupos. No son más de siete maestros por grupo, es decir, los maestros van contando su historia. No sé cómo será con los

maestros argentinos, aquí la gente habla mucho; allá habla menos. La gente cuenta: yo vengo de tal lugar, dónde me formé, va mostrando su estilo, por eso la situación es muy horizontal, porque sino el maestro no habla, va mostrando qué estilo usa, va mostrando las situaciones que él vive, va señalando cómo sirve el plan de estudios, si lo conoce, sino lo conoce, esto se hace en grupo y son aproximadamente entre tres y cinco secciones, donde los maestros van contando su historia, de una hora y media a tres horas.

A esto lo llamamos trabajo sobre supuestos presentes que es un poco el análisis de trayectoria. Recuerden que esto va acompañado con investigaciones que no están preocupadas por señalar.

El segundo trabajo que se hace es el análisis de lo que llamamos situación pre-activa, es decir, el maestro a partir de lo que él vive, de sus clases, va elaborando conjuntamente apoyado con los expertos estructurales conceptuales, estructuras metodológicas de base, estrategias, etc. y va debatiendo sobre lo que llamamos situaciones hipotéticas de los alumnos.

El tercer paso es el análisis de las situaciones interactivas y aquí lo que se hace es usar investigación participante, es decir, el maestro pide o permite que un compañero recoja un registro de carácter etnográfico -que aprenden a hacer en la marcha-. Todo esto se aprende a hacer en la marcha y se van haciendo análisis longitudinales, estudio de casos. No sé cómo se llamará acá en alguna época se llamó *laboratorios de docencia*.

El tercer análisis es *análisis de situación post-activa*. O sea pre-activa, interactivas y post-activa y es el análisis de los elementos observadores de las estrategias utilizadas de las decisiones tomadas de la problemática conceptual. Se trabaja sobre todos los elementos que el maestro fue viendo.

Esto va permitiendo que el maestro vaya elaborando estrategias de acuerdo a los límites que él reconoce, nadie le impone nada, el maestro va reconociendo y trabajando sobre estos límites. Esto parece una tarea difícil o que hay que tener mucho tiempo y no es

así. Se puede trabajar con tres horas a la semana, con grupos de maestros tres horas a la semana, no se requiere más tiempo para poder hacer esto.

Y se trabaja tres horas a la semana durante todo el año, por supuesto, no un mes.

Esto permite que el maestro utilice lo que Doile llama estrategias para navegar en el medio álgido y fluido de los acontecimientos rituales que ocurren en el aula. Ello implica que el maestro puede interpretar significados, crear procesos, poseer orientaciones, establecer conexiones, expresar con apertura y juzgar con tolerancia y flexibilidad. Evidentemente, el trabajo es situacional, esto es, depende y está en relación a los sujetos. Hay que respetar terriblemente el nivel que los sujetos tienen y están en relación a la coyuntura específica de la institución. No es lo mismo trabajar en Córdoba que en La Plata. Esto es muy importante. Seguramente, esta postura problematiza lo didáctico chocando con las recetas, modelos y programas a los que las instituciones, los formadores y los mismos maestros están acostumbrados. Generar la idea y la propuesta del profesor investigador, contradice funciones, genera ansiedad en pedagogos, formadores, autoridades, maestros e investigadores. Es más fácil creer que el profesor se forma tomando cursos o escuchando rollos, asumiendo modelos vacíos e inocuos que problematizando su rutina. Creo que por el contrario, la tarea docente y su problematización didáctica exige observar y sostener la dificultad frente a un quehacer complejo, poco estudiado en su actividad específica y nulamente interpretado desde la creatividad que exige. Creo que es imprescindible plantear la posible tarea de formación sólo ligado a una práctica indagativa, difícil y lenta como es la investigación y articular de esta manera la demanda a las exigencias del orden de la realidad particular, compleja y contradictoria, que permita la búsqueda de alternativas, abriendo espacios, reiniciando diálogos suprimidos o reencontrando una compleja realidad, no reductible a simples proposiciones, modelos o recetas.

Creo que sólo en este espacio es donde puede comenzar a hablarse de un retrabajo sobre el quehacer de los maestros y sobre la problemática didáctica.

El resto de los modelos y recetas sirven para gente inexperta, pero considero que para nosotros, la única manera es interpretar esta práctica, trabajar al lado del maestro y que él construya lo que son las alternativas didácticas.

Hasta acá, gracias.

Se inicia el debate

P.: Siguiendo la lógica de tu discurso y cuando comenzabas y hablabas de que el aprendizaje era comprensivo y la enseñanza prescriptiva, ¿después de tu análisis puedo seguir pensando que la enseñanza es prescriptiva?

R.: La enseñanza es un acto intencional. Toda teoría de la enseñanza prescribe las teorías de enseñanza; no es que ella como acto sea prescriptivo. Toda teoría de la enseñanza es prescriptiva. Jugamos a la anarquía en el análisis de la teoría de la enseñanza es una verdadera burrada.

Yo puedo ser anárquico en mi vida, pero si doy clases estoy en posición prescriptiva, no hay otra. Es decir, no puede pensar lo educativo sin pensar que es un acto intencional. Si soy maestro es porque creo que tengo algo que enseñar, sino no soy maestro.

Lo digo porque en los años 70, se generó la cuestión de que maestros y alumnos éramos iguales. Si, somos iguales; ustedes son iguales a mí. Pero si yo estoy aquí parado dando una conferencia es porque se supone que sé algo más, de lo contrario no estaría aquí.

Si el maestro da clases es porque se supone que sabe, si no sabe no puede estar parado frente a alumnos; si sabe, cree que hay una

intención que tiene que ser aprendida, un sentido que debe ser aprendido. Hay que romper con la idea de que la clase no tiene contenido, porque la clase si tiene algo es contenido. En eso soy irreductible.

P.: La pregunta tiene que ver que con el análisis gire en torno a los significados que van teniendo los docentes en el contexto de la clase. Pensaba en las relaciones de poder, en las redes de poder que se entablan en la clase, si eso lo ha analizado, si lo tiene en cuenta.

R.: Sí, claro, todo eso se observa. Lo que pasa es que hay que tener cuidado porque yo puedo decir, puedo utilizar frases como "los maestros son autoritarios", pero esto no implica nada, porque ser un autoritario no implica dar una conferencia, a veces se confundía y un tipo que daba una conferencia era un autoritario. Una conferencia en su clase, no. Las características de autoritarismo pasan por la rigidez en que se trabaje un contenido y no por el nivel de relatividad con el que el contenido se trabaja. Si soy un buen expositor, no implica que sea un autoritario o imponga el contenido.

P.: Le quería preguntar si en estos grupos de docentes con un experto coordinador, el rol de él está concebido como un rol docente. Es una pregunta doble; la primera sería si el rol del coordinador está concebido como un rol docente en relación al grupo.

R.: No, no.

P.: ¿Cómo se concibe?

R.: No está puesto ahí para tirar rollos. Cuando digo tirar rollos quiero significar tirar discursos.



P.: Pregunto yo por el tema de la intencionalidad. Ese rol del coordinador, ¿es un rol que tiene una intencional o no?

R.: Sí tiene, pero la intencionalidad es acompañar el proceso. Es experto en tanto él domina o ha hecho investigaciones o conozca elementos teóricos. A veces soy yo el coordinador de estos grupos, pero no coordino en el sentido de decirle al maestro qué es lo que tiene que hacer; trabajo y voy dando la información a medida que el maestro lo requiere, para que la vaya analizando.

Digo, ¿por qué no leemos para la próxima clase tal texto, para la próxima sección del trabajo? O podríamos observar eso en tal situación; pero no aparece la tarea prescriptiva del hacer, por ejemplo si les enseño a construir una estructura conceptual.

P.: Hay mucha gente que está en desacuerdo con esto de la investigación acción, lo que pasa que en algún extremo esto tiene que ver con dejar que el grupo se maneje solo y en otro extremo, parar una cosa donde se junta los profesores pero se prescribe todo. Esto es lo que no me quedaba totalmente claro. "Sería bueno ponemos a observar tal cosa, sería bueno leer tal cosa en este momento y demás".

R.: Sí, tú dices bueno, porque no... o el compañero ha ido y observado una clase y relata la observación ella; el otro compañero que fue observado está y se van interpretando. Al principio los maestros están dudosos, luego no me dejan hablar. En realidad no están preocupados por lo que yo hablo, hay mucho respeto al trabajo que uno hace, en tanto que uno intervenga y vaya diciéndoles lo que piensa.

Reconozco también que no es lo mismo, ser hombre que ser mujer dando clases. El hombre tiene un grado de legitimidad mayor y esto lo trabajo con ellos. Las relaciones hombre/mujer, maestro/maestra no son tan parejas como aparecen.

En México yo observo las clases cuando finalizan, en un espacio posterior, pues esto genera mucha ansiedad. El hecho de que yo vaya y observe una clase lleva a una ansiedad terrible y prefiero, en ese caso, que vaya un compañero de él porque sino el tipo se tortura.

P.: Nosotras, las mujeres, hacemos las dos cosas: está el docente y hay un alumno -un par de él- que hace la crítica pedagógica.

R.: Si el tipo me pide yo voy, pero si no me lo pide no me paro, porque bueno, imagínate que digan "Fue a verme Eduardo Remedi", esto para ellos es un horror, ¿no?. Porque ellos no saben que puedo ser yo un excelente maestro, ni saben cómo doy clase -capaz que soy una bestia-; pero eso también es una figura que pudiera trabajar en algún momento. El formador de docentes esconde su propia práctica.

Lo que hacemos es observarlo y cuando el compañero relata la práctica observada, las preguntas son básicamente: ¿por qué hiciste eso? ¿Qué sentiste cuando hiciste eso? ¿Qué te provocó? ¿Cómo evaluaste a los alumnos?

P.: Justamente ésa es la problemática. Yo desde la cátedra de didáctica trato de que ellos busquen sus propios modelos didácticos, porque mis modelos didácticos me sirven a mí.

R.: Claro.

P.: Y cuando uno va a observar se encuentra con que yo puedo sugerir, te sugiero hacer esto porque a mí me dio resultado. Cuando usted habla de compenetrarse en lo que quiere hacer el docente, hasta dónde uno puede saber lo que él quiere hacer. . .

R.: Lo que te recomendaría es que observes a tres alumnos,

hagas trabajos de cortes cualitativos endográficos. Luego otros tres, en otra escuela u otro lugar.

Que te puedas ir compenetrando y analizando la práctica de los maestros. Más allá de tu trabajo como docente en esa cátedra, que hagas tu trabajo de investigación por fuera del contexto donde trabajas, para que te ayude a interpretar la práctica sin la obsesión de ver cómo se cambian estas prácticas. Eso hay que hacerlo. Yo me animo a hacer esto porque tengo muchos años de trabajo, de registro y de observación de situaciones de clase donde no tenía ningún compromiso y en donde no sabían quién era yo.

No estoy diciendo que lo hagas así, pero me parece que podría ser una salida.

P.: Quisiera que reafirmes un poco la identidad de esta disciplina, la didáctica. ¿Qué tipo de disciplina es?

En tu rico análisis de la historicidad de la didáctica, veo bien marcado el paradigma técnico y el comprensivo, lo interpretativo. Creo que está más desdibujado el tema de los planteamientos.

Hay pautas a partir de algunas cosas que dijiste, pero me gustaría que lo reafirmes por aquello de que si es también la didáctica, tiene un gran componente de tipo utópico e incertidumbre.

R.: La pregunta que haces no tiene que ver con la didáctica en sí, sino que tiene que ver con la problemática de cómo yo conceptualizo la teoría de la enseñanza. La didáctica no puede ser observada fuera de la teoría de la enseñanza y esta teoría no puede entenderse sino se entiende dentro de lo que es el desarrollo de la teoría educativa.

Cuando yo estudio teoría educativa, y es una de las cátedras que doy a nivel de la maestría y del doctorado donde trabajo, hago un estudio de recorrido histórico. Porque estudiar teoría educativa desde los principios antropológicos, psicológicos y demás, es hacer

una lectura sumativa que es lo que escuchaba que sucedía en educación física. El campo pedagógico ha sido un campo de práctica; también ha sido un campo observado por transposición de otras disciplinas, por traslación de otras disciplinas donde la especificidad del campo se pierde. . .

En México estamos inundados de filósofos que hacen educación, psicólogos que hacen educación y pedagogos que hacen didáctica. Para estos últimos hacer didáctica es hacer formación docente.

El campo de la teoría educativa es un campo terriblemente complejo de analizar y creo, desde mi perspectiva, que una de las formas ha sido evidentemente volver hacia la interioridad del campo; analizar lo que son las prácticas específicas. Hay que insistir en analizar la problemática de las prácticas constitutivas y estas correlaciones que yo jugaba entre enseñanza-aprendizaje, sujeto-maestro-alumno, para poder construir un sentido propio de lo didáctico.

Cuando estudiaba en la Universidad había una maestra, Susana Barco, a la que quiero mucho. Ella escribió un texto que se llamaba la "Antididáctica". En ese texto, la autora, intuía problemas de la didáctica; una inespecificidad desde el tratamiento técnico que empezaba a aparecer.

Yo insisto en que el problema está en la relación maestro - alumno y que el espacio de privilegio es la situación de la clase. No estoy pensando en la clase como espacio aislado y trato de entender la problemática a partir de la conceptualización epistémica que juega dentro del interior del campo de la teoría educativa. Es necesario observarlo con mucho cuidado, porque dentro de la teoría educativa no hay tanta teoría, y nosotros tenemos nuestro brillante autor Durkheim, nuestro brillante autor paralelo "Divi" y bueno. . . después se empieza a agotar escuchando a Apple, a Shiro, etc.

En algún momento he dejado de lado la pedagogía y he ido a otro campo. Creo que le pasa esto a muchos pedagogos.



Uno de los problemas fue esta búsqueda a partir de las lecturas de corte cualitativo e interpretativo que me ayudaron a reconceptualizar el campo.

Cómo coordinar un grupo sano en educación

Prof. Telma Barreiro

La profesora Barreiro trabaja en la formación y perfeccionamiento docente, desde 1978. Realizó aproximadamente setenta experiencias con docentes coordinadores de grupos sobre la temática: "la significación de los grupos".

En 1987 fundó en Buenos Aires "La casa del encuentro", donde realizó investigaciones grupales, efectuó formación docente y capacitación a coordinadores de grupos.

También en 1987 aparece su obra, *Hacia un modelo de crecimiento humano*; en 1990, *La dinámica de los grupos y su coordinación* y, por último, en 1992, *Trabajo en grupos*.

Prof. Telma Barreiro: Antes que nada quería saludarlos por estar acá; me parece maravilloso que se haya reunido tanta gente en este encuentro; es una cosa alentadora ver tanta gente que se acerca para una tarea de perfeccionamiento y enriquecimiento personal. Es como alimentar la esperanza en tiempos que, a veces, no son de mucha esperanza.

Mi charla va a girar sobre el tema de cómo promover los grupos sanos en Educación. En realidad mi estilo de trabajo no es la conferencia sino el taller, el grupo, en particular grupos de reflexión.