

Formación docente

Mesa Redonda:

Dr. Eduardo Remedi

Prof. Patricio Calvo

Prof. Ricardo Crisorio

Prof. Patricio Calvo: Cuando me invitaron a formar parte de esta mesa, tenía en claro que debía establecer algunas hipótesis para que esto fuese algo que pudiese ser comprendido, algo que pudiese dejar una motivación suficiente, sobre todo porque hay comisiones de alumnos, de graduados y comisiones de docentes que en este momento están trabajando en nuestro profesorado, en la reforma del plan de estudios. Por esto, sentí la responsabilidad de que las cosas que pudiese decir en este sentido tuvieran algún tipo de traslación hacia lo que pudiera pasar con esta nueva figura de programa o plan de estudio, que intentamos desarrollar con un poco de suerte, a partir del año entrante.

No quería redundar en cosas que hayan sido dichas en reuniones de profesores, pero sí me interesa puntualizar algunas cosas que giran alrededor del tema diagnóstico, un diagnóstico que no sé si todos conocemos, y básicamente un diagnóstico de la realidad en el cual los futuros docentes, formados por futuros planes, tendrían que incidir.

Decidí, entonces, poner sobre la mesa algunas cifras sobre los diagnósticos de niñez en Argentina, y diagnósticos sobre educación en Argentina, porque me pareció que deberían ser estos elementos los que debían prefigurar cualquier idea de formación docente.

Esto dice así: El 22% de la población en la Argentina tiene entre 0 y 9 años. El Noroeste y nordeste son las zonas más castigadas socioeconómicamente; en ellas se encuentra el 25% de la población

menor de 15 años. Hacia el 2010, el 89% de la población total del país será urbana; el mismo año, el 86,9% de la población, menor de 15 años vivirá en ciudades.

En 1990, 3.000.000 de menores de 12 años viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas (cuatro de cada diez niños).

Cabe aclarar que, en estas familias, viven más del doble de niños que en el resto de los hogares que no sufren la falta de alimentación, vestido, salud y escolaridad.

El 43% de los menores de cuatro años del Gran Buenos Aires tiene como única alternativa un hospital público deteriorado. Desde 1985 a 1989 se dio una disminución del 30% en los gastos promedios mensuales de los hogares y específicamente en cuanto a medicamentos; esta merma llegó por ejemplo hasta el 50%.

Todos los años en Argentina mueren 18.000 chicos antes de cumplir un año de vida, y llegaríamos a 20.000 si sumáramos los que mueren antes de cumplir cinco años. Si uno de cada diez niños que muere sobreviviera, afectado física o mentalmente, todos los años dos mil niños argentinos quedarían discapacitados.

El 19% de la población produce el 25% de los nacimientos del país, y el 31% de las muertes infantiles. La tasa de mortalidad materna en la Capital es del 40 por cien mil nacidos vivos y este índice se eleva en Jujuy a 110 por cien mil, en San Juan a 90 por cien mil y en Corrientes a 100 por cien mil.

En la provincia de Buenos Aires se produce la mayor cantidad de muertes de menores de un año, el 31.4 del total del país; esta tasa tiene por única explicación el hecho de que en Buenos Aires se encuentra el mayor conglomerado urbano del país; el 35% de las muertes maternas se deben a abortos mal realizados.

La concentración urbana, generadora de pobreza, ha dado como resultado la aparición de un sector denominado *de pobreza estructural*, al que a partir de mediados de la década del 70, comienza a aproximársele un segundo grupo que se denomina *pauperizados*. Este sector se reconoce con aquellos que han sufrido

un fuerte deterioro en sus ingresos y que no alcanzan a cubrir el costo de la canasta básica de bienes y servicios.

El trabajo realizado por el INDEC en 1988, sobre la población infantil de estos sectores, demuestra que: 1- la mayoría de los niños de 15 años son pobres; 2- más de la tercera parte de los hogares en el conurbano y la mitad de los hogares de los demás centros urbanos son pobres o pauperizados; 3- el 60% de los niños del conurbano y casi las dos terceras partes de los de los centros poblados viven en hogares hacinados o con carencias de servicios sanitarios básicos y 4- uno de cada dos pobres estructurados y cuatro de cada diez pauperizados son menores de 15 años, entre los no pobres, sólo dos de cada diez son niños”.

Esto sería como la descripción general de lo que constituye el 90% de nuestra primera ocupación, es decir, los niños de escolaridad primaria y media. Por lo tanto, deberíamos buscar algunas cosas para los futuros curriculum.

Pero sigamos con el sistema educativo general. Este sistema educativo, caracterizado por su alta tasa de escolarización continua sin poder solucionar el problema de la repetición. Entre 1980 y 1985 no hay variaciones en los índices globales de repetición en la escuela primaria, y en 1985 países como Cuba, Costa Rica, México y El Salvador alcanzan índices menores que en la Argentina. En el 85, en una muestra de 56.000 escolares de primero a tercer grado de todo el país, excepto Capital, muestra que por lo menos el 30% de los niños repiten al menos por una vez alguno de estos grados.

Hilda Pastoriza nos dice que en un país donde el nivel primario es obligatorio, hace más de un siglo, uno de cada tres argentinos no cumple con esa obligación.

El censo consignaba que en 1980, de cada cien ciudadanos mayores de trece años, cerca de treinta y cinco no habían completado la escuela primaria.

En el sexenio que va del 74 al 80, el 46,3% de los estudiantes no llegaba a 7º grado, proporción que adquiría un nivel mucho más

alto en las zonas y sectores pobres. Veinticinco de cada cien chicos, entre primer y segundo grado, cuando se adquieren los conocimientos básicos de lectoescritura y cálculo. El porcentaje trepaba al 46,5 en las áreas rurales. En 1985, cerca de tres chicos de cada diez repetían primer grado y más del 30% se quedaba en tercero.

Cecilia Brasvlasky y Nora Cransik afirman que nadie niega hoy en día que los chicos mal alimentados que quedan en la casa todo el día, -mientras sus padres trabajan, y que por su parte tienen que trabajar fuera del hogar desde muy temprano o hacerse cargo de sus hermanos pequeños- tienen más dificultades para aprender. Pero el problema es que el reconocimiento de esas situaciones ha llevado muchas veces a la resignación de la escuela en la práctica docente con los sectores populares.

Esta es como la primera aproximación a un diagnóstico que nos permitiría pensar cómo debería ser nuestra formación docente.

A partir de este contexto y de este escenario que podemos dibujar, con respecto a la realidad donde vamos a volver después de pasar por un período de formación, y a parte de considerar que es un contexto lo suficientemente duro como para ser ignorado, creo que el primer paso que deberíamos tener en cuenta con cualquier mecanismo de lógica planificadora; es el de poder llegar a entender este tipo de planteo que es la descripción cabal del modelo económico que esta sociedad ha adaptado en este último decenio.

Se podría completar con alguna cifra más, pero ya me parece que sería abundar en la depresión, entonces lo dejaría allí.

A esto sumaría, ya en un plano más ligado a la formación específica, que todo esta problemática no entra muchas veces en nuestra formación a partir del enorme retraso en la teorización social que existe en nuestro país en el área específica de educación física. Las explicaciones no se ligan ni a la historia ni a la sociología, ni tampoco excesivamente a la antropología ni a la psicología.

En general, los desarrollos están ligados a otro tipo de

explicación y creo que esto atenta realmente contra la posibilidad de poder armar programas de estudio que específicamente nos sirvan. Si nosotros tomásemos, por ejemplo, las transformaciones que han habido en nuestro país entre los años 1950 y 1990, por nombrar dos períodos diferenciados específicamente en la órbita de educación física, sería importante un soporte científico-social que nos permita explicar por qué nuestro país, por ejemplo en la década del 50, fue un país absolutamente desarrollado en cuanto a deportes de conjunto, que en el terreno social existían redes solidarias que permitieron la construcción de innumerables clubes populares, en manos de vecinos que, después de una jornada agotadora de ocho horas en un frigorífico, se reunían para levantar un club. ¿Cómo podemos pasar de estos deportes colectivos -en una sociedad con un determinado grado de solidaridad y de crecimiento económico- al planteo actual de una sociedad altamente competitivizada con deportes de alquiler, con una falta absoluta de desarrollo comunitario alrededor de los elementos deportivos?

Creo que son elementos básicos a tener en cuenta porque si no podemos hacer estos análisis, no podemos plantearnos ningún tipo de adelanto en nuestra formación.

Entonces, el planteo que hago es que, cuando uno repasa un poco la historia de estos primeros diagnósticos, lo único que puede recuperar finalmente son algunos elementos que por la década del 50 se pusieron a disposición de los profesores de educación física. Por ahí algún fragmento del discurso pronunciado por Perón en el año 1954, dirigido a los profesores en Educación Física de la escuela de San Fernando, donde se demostraba que, por lo menos, había un conocimiento de que era lo que había que hacer con la política en este país, con la política deportiva específicamente.

Más allá de esto creo que es importante que tengamos en cuenta que para los elementos de formación docente, o nosotros llegamos a describir la realidad para formar un modelo en nuestro ideario o nuestro imaginario de formación, o sinceramente vamos

a seguir fracasando en una sociedad a la cual no podemos comprender ni teórica ni prácticamente. Gracias.

Prof. Eduardo Remedi: Voy a tratar de plantear algunos elementos que tienen que ver con el tema de la mesa y, continuando con la problemática que señaló Patricio, insistiría que para Latinoamérica existen a nivel del sistema educativo global, tres problemas que son centrales estudiarlos.

Un primer problema y que es la expansión del sistema no significa homogeneización, es decir, que los altos niveles de analfabetismo, pese a la expansión que el sistema educativo a nivel de Latinoamérica ha sufrido en estos últimos veinticinco años, no ha implicado que los índices de analfabetismo hayan bajado.

El segundo problema es que el sistema institucional educativo en Latinoamérica sigue sufriendo un fuerte problema de polarización -que acabó también de señalar Patricio- y que el fracaso escolar en los primeros años de los diferentes niveles, sigue siendo terriblemente alto y el sistema sigue expulsando gran cantidad de gente en los primeros años de cada nivel.

El tercer problema, que también es un problema para la mayoría de los sistemas educativos de Latinoamérica- es que democratizar el sistema genera el problema de la incorporación formal de gente; esta incorporación no es real y, aunque la gente transita por sectores del sistema educativo formalmente, no quiere decir que se apropie del conjunto de códigos socioculturales necesarios para poder desempeñar sus tareas. Aquí existe un problema de anacronismos, tanto en los contenidos como en los métodos, en los diferentes niveles del sistema educativo que impactan también fuertemente en lo que es la incorporación real y no formal de los sujetos que intentan formarse en el sistema educativo.

El tema de la mesa es formación docente y en el problema de la incorporación real, el profesor juega un papel importante y

determinante en la calidad de la enseñanza. El profesor juega un papel importante por su influencia en los resultados educativos.

Evidentemente, el profesor no es el responsable central del proceso, pero sí es claro para los que estamos trabajando en el sistema educativo, que ningún cambio es posible sin la transformación del maestro. Y transformar al maestro es una situación que necesita ser leída en una dinámica que va mucho más allá de los aprendizajes, de modelos o recetas que ofrecen algunas perspectivas pedagógicas.

Transformar al maestro es realmente el criterio de formación que habría que utilizar, pero transformarlo es transformarlo fuera de las recetas o los rollos e implica contemplar tres elementos que tiene que ver con la problemática de los profesores a nivel muy general y global en Latinoamérica.

Cuando hablamos de cambiar un plan de estudios no es de ninguna manera igual a cambiar las prácticas curriculares; puedo cambiar un plan de estudios pero esto no implica que cambien las prácticas curriculares, como también es evidente que, aunque el maestro tome cursos de formación docente, esto no implica que cambie sus prácticas a nivel del aula o a nivel de trabajo.

Cambiar o repensar la transformación del maestro implicaría -en la misma línea que planteó Patricio- entender exactamente cuál es su inclusión laboral, cuál es su trayectoria y cuáles son las condiciones en que realiza su trabajo.

De tal manera que toda propuesta de formación tendría que estar acentuada y respetando la conyuntura específica del trabajo, es decir, el lugar específico, la situación específica en que se desarrolla el trabajo, y respetar la trayectoria, es decir, la historia de este sujeto y de la profesión en la que está desarrollándose.

Bien, lo dejo aquí y gracias.

Prof. Ricardo Crisorio: Debería aclarar primero, que pertenezco a la misma comisión curricular a la que pertenece

Patricio Calvo. Hemos estado trabajando con otra gente dentro de nuestro profesorado, -es imposible subir a los nueve aquí, por eso estamos nosotros-, éste es el trabajo de una Comisión.

Retomando el diagnóstico que planteaba Patricio, o enmarcando en ese diagnóstico, nos hemos planteado también otros problemas que voy a tratar de sintetizar muy brevemente para que esto pueda debatirse con mayor tiempo y, por ende, con mayor riqueza.

Un problema básico a plantearse es el problema de la práctica y el problema de la teoría, es decir, cuáles son las relaciones que existen entre la teoría y la práctica, desde una historia donde la educación física fue casi puramente práctica, se convirtió por obra y gracia de innumerables teorizaciones en una actividad casi puramente teórica, o así al menos nos parece.

Antiguamente, la práctica en educación física pasaba prácticamente por la ejecución de ciertos gestos o de ciertos modelos gestuales que parecía imprescindible que el profesor dominara, y esto era la práctica.

La teoría se perdía en lo que sería casi una historia de las distintas concepciones acerca del cuerpo, etc.. Nosotros creemos que, en realidad, la práctica que sigue siendo de eminente importancia a nivel de la educación física, debe ser entendida como una práctica didáctica, como una práctica educativa, como una necesidad y posibilidad de resolver las situaciones, con las cuales el profesor va a encontrarse con su quehacer educativo.

Esto nos llevaría a tener en cuenta estos elementos de diagnóstico que planteó Patricio por un lado; pero por otro lado también nos llevaría a pensar en cuál es el dominio del contenido que el profesor debe tener.

Se suponía entonces, antiguamente, que el dominio de ese contenido debía ser un dominio técnico basado en la propia ejecución, en el conocimiento de los modelos gestuales del campeón y la posibilidad de cortarlo en tantas partes como fuera necesario,

o se creía que fuera necesario para que los alumnos pudieran luego, juntando mágicamente esas partes, lograr un gesto común. Esto incluía además, situaciones incómodas porque una persona que no se había movido en determinada disciplina deportiva a lo largo de veinte años tenía que aprender la vertical, o saber nadar para poder recibirse.

A nosotros nos parece que el contenido que debe dominar el profesor de educación física debe ser estudiado de manera infinitamente más amplia. El dominio del contenido no puede ser basado en un análisis puramente técnico de ese contenido, sino que es necesario que se establezca el dominio de ese contenido en todas sus relaciones, con la posibilidad o con las exigencias de una práctica posible, educativa posible que puede reconocer realidades tan terribles como las de Patricio, o realidades tan diversas como las que se dan a lo largo de nuestro país. Esto implica que esos contenidos, más que ser transmitidos como un conocimiento se constituyan en herramientas de trabajo para el docente, de manera tal que nosotros estemos casi obligados a plantear herramientas metodológicas que permitan dominarlos y operar con ellos en una práctica concreta.

Si nosotros pensamos en lo que ha planteado Patricio como diagnóstico, en algunos elementos que plantea Eduardo, en relación con todas las situaciones que cruzan la problemática del maestro en el aula, nos vamos a dar cuenta que esa realidad, que muchas veces entendemos pequeñísima, que para Eduardo es el aula de la escuela y para nosotros es el patio de la escuela o la cancha, o allá donde trabajemos, es una realidad enorme cruzada casi por toda la realidad, por todos estos datos que planteó Patricio y por todos estos elementos que agregó Eduardo. Esos elementos tendrían que formar parte del dominio que el profesor de educación física tenga del contenido; no se puede hablar más del básquet en términos de pases, lanzamiento o mecánica de piernas; esto es un limitadísimo análisis del contenido.

Nosotros no intentamos establecer una receta, y mucho

menos una receta de corte nacional o continental. Creo que está claro a partir de las mismas cosas que estamos diciendo.

Pero si nos damos cuenta en que todas las teorizaciones que se han estado haciendo, inclusive en este congreso, no han cambiado y en todo caso no han cambiado para bien.

En algún momento habremos sido técnicos deportivos y en este momento seremos más psicomotrices y en otro momento habremos hablado de cuestiones técnicas y hoy hablaremos de esquema corporal, estructuración del espacio, del tiempo, pero, la práctica de la educación física en el país no ha cambiado.

Si nosotros necesitamos transformar al maestro, es correcto decir que cambiar un plan de estudios no significa cambiar actitudinalmente al maestro e inclusive al futuro egresado nuestro, entonces tendríamos que hacer hincapié en que el plan refleja estas problemáticas que estamos planteando aquí. Por supuesto que todo esto sería larguísimo de desarrollar pero me parece que va a ser mejor si lo desarrollamos en un intercambio más fluido.

Debate

Pregunta (a los tres): ¿Cuáles son las trabas por las cuales no se ha llegado a una integración o a una buena práctica de la educación física? A una integración entre la teoría y la práctica.

Prof. Crisorio: Infinitos elementos me parece; uno es que nos enamoramos de ciertas teorizaciones y perdemos de vista estos datos, o sea que nos enamoramos de cosas muy generales y medio vacías sin ver lo que está pasando alrededor nuestro.

Dije, en la apertura del congreso, que había primado como criterio que era mejor lo nuevo y peor lo viejo; que era mejor lo ajeno y peor lo propio. Aquí se ha planteado situación motriz y como punto de partida, se ha planteado al movimiento humano como punto de partida. Esto está bien pero para mí no es más que un

análisis del contenido, porque acá no está el maestro. Si yo parto de la situación motriz, esto puede ser bueno para muchas cosas pero no está el maestro.

Y el maestro, ¿qué hace con la situación motriz?, esto es lo que no se responde. Si hablamos de una ciencia del movimiento humano está bien; yo creo que tenemos que conocer el movimiento humano. Forma parte del dominio del contenido que estamos planteando, pero . . . ¿qué hacemos con el movimiento humano? Entonces, hemos abandonado de alguna forma la Educación Física y en algún momento los viejos gimnastas modernos hablaban de la educación del movimiento y luego empezamos a hablar de la educación por el movimiento sin responder si se puede educar por el movimiento sin educar el movimiento.

Una cantidad de cosas que se han ido pasando como viejas rápidamente, pero sobre todo creo que no hemos reflexionado sobre nuestra propia experiencia y sobre nuestra propia práctica. Hay mucha gente que tiene ricas experiencias y en general hemos venido los teóricos a decirles que no servían para nada. Entre todo esto y muchas cosas más, está la respuesta a tu pregunta.

Prof. Calvo: Allá por la paradisiaca década del '60 Darsi Riveiro hablaba de dos esquemas para analizar la universidad. Yo siempre que hablo de estas cuestiones de formación docente me refiero al único lugar donde trabajé como docente y donde pude tener algo que ver en la formación de recursos humanos en educación física.

No hago ninguna distinción jerárquica, hago nada mas que una distinción de definición para no remontar una vieja polémica que hay con los institutos terciarios y esto, simplemente es una definición de incumbencias.

Riveiro decía que había dos formas de ver estas cosas. El escribía dos procesos: el de actualización histórica y el de aceleración evolutiva. Decía que en la actualización histórica lo que se hacía con los conocimientos era una traslación mecánica que nunca reflejaba

estos diagnósticos. En la aceleración evolutiva decía que era una estructura de desarrollo que permitía a los países pasar a distintos modelos productivos, económicos, sean capitalistas o socialistas. Eso se decía en la década del '60.

Yo creo que esto sigue vigente, por lo menos el tema de las traslaciones mecánicas me parece que es una dificultad muy seria para el crecimiento; no asimilarlas en un contexto más amplio sino hacer traslaciones mecánicas que siempre es muy costoso.

El segundo problema serio es la dificultad que tenemos con el tema de la teorización. Hay poca producción teórica; entonces en toda esta cuestión dialéctica entre la acción y la reflexión, tenemos un gran principio de acción pero parece ser que no hay reflexión. Por lo tanto intentar un tercer paso de nuevas acciones a partir de nuevas reflexiones parece muy complejo.

Dr. Remedi: No soy especialista en educación física. . . pienso mucho desde otra área que es la que yo trabajo, el área de investigación. Yo creo que es una pregunta bastante genérica para todos nosotros. Responde a tres criterios y no es privativo de la educación física sino que tiene que ver con muchas áreas del conocimiento. La sociología también tiene un problema entre lo que es teoría y práctica; la educación lo tiene, todo el mundo lo tiene. Pero hay tres problemas en los que vale la pena reflexionar. No estoy diciendo que sean "los problemas", ni estoy diciendo que por allí sea, sino que es un poco la opinión que puedo tener. Evidentemente nosotros tenemos un primer problema con los paradigmas teóricos, no solamente en América Latina sino a nivel mundial. Los paradigmas teóricos muestran serios signos de agotamiento. Esto se debe a que los paradigmas teóricos tienen un serio problema explicativo en su capacidad de explicar la realidad en los aspectos más específicos y significativos, es decir, muestran serios problemas de fertilidad. No sólo en el campo de ustedes, para el campo pedagógico o para otros campos es igual.

Los paradigmas teóricos que se han usado tienen también un problema de eficacia. Hay escasa capacidad desde el paradigma teórico para orientar y producir acciones destinadas para modificar la realidad en el sentido en que la teoría la propugna. Hay una escasa eficacia para generar estrategias que orienten a los sujetos sociales, a los actores sociales. Evidentemente estos dos grandes problemas, el problema explicativo y el problema de eficacia tienen que ver con la pregunta que tú planteabas de la relación teoría - práctica para el campo específico de la educación física, pero también para el campo específico de otras disciplinas. Quizás el problema sea también para nosotros disociar o haber trabajado tanto tiempo en la disociación entre la explicación macro general de la problemática que es muy importante y la explicación micro.

Una cosa es estudiar la educación como fenómeno social a partir de los comentarios que hacía, por ejemplo, Patricio; pero yo no le puedo pedir a la escuela, a no ser que crea que la escuela sea omnipotente, que resuelva problemáticas que son de carácter social. La escuela también tiene un problema específico y el problema específico de la escuela está en la transmisión y transformación de los códigos ético sociales que la sociedad moviliza.

Me parece que nuestro problema, el de ustedes y el mío desde otro lugar, estaría en replantear los paradigmas de investigación y replantear los paradigmas de relación teoría - práctica, respetando, y perdón por la insistencia, las situaciones específicas y concretas donde el maestro y, en este caso también los alumnos, tienen que operar. No estoy insistiendo ni estoy haciendo una apología del aula, estoy diciendo que hay que responder, atender a diferentes niveles. Una cosa es lo macro, otra cosa es lo micro.

Pero lo que es claro es que la mayoría de los paradigmas tienen escaso carácter explicativo y una escasa eficacia práctica.

Pregunta: Mi pregunta tiene que ver con lo que contestó el Prof. Crisorio a la señorita. Quisiera saber que es lo que proponen

ustedes para solucionar esto, qué es lo que se está haciendo. Aunque sea un ejemplo.

Prof. Crisorio: A vos te interesa esto como alumna de la Universidad de La Plata y, entonces, no se si lo que se está haciendo en la Universidad de La Plata va a servir para toda la gente que está acá. Yo te diría y seguramente te vas a sentir muy poco contestada que lo que hicimos fue analizar la situación institucional particular del profesorado nuestro, que es infinitamente compleja. Nosotros pertenecemos a una facultad de humanidades que pertenece a una universidad, somos un infimo departamento, con una corta historia como carrera. Hicimos un análisis de la inserción laboral profesional de los egresados nuestros y sobre ese punto de vista tratamos de resolver lo más académica y políticamente posible una situación de plan de estudios. Un poco con lo que planteó Patricio.

Con estos lineamientos generales que estamos planteando, como puede ser, los chicos no tienen por que parecer monos colgados de las barras altas y perros saltando los cajones y si tienen que recibir algún tipo de posibilidad de comprender el fenómeno de la Educación Física y su operatividad práctica en situaciones que están consignadas allí.

Esto es lo que hicimos, el resultado sería contarte el plan de cabo a rabo, lo cual no me parece que serviría para nada. Si podría agregar que hemos tratado de recuperar una idea de educación física. Ni psicomotricidad ni deporte, ni esto ni aquello, es decir, planteamos el problema pensándolo desde la educación física.

Congresal: Lo mío no es una pregunta sino una opinión y voy a tratar de ser lo mas sintético posible. Yo creo que lo que habló Patricio del problema falta de desarrollo teórico en nuestro país está ligado estrechamente a una falta de investigación en educación física concretamente. Pienso que tenemos que dejamos de inspirarnos y copiar modelos que nos vienen de otras partes, como puede ser

Francia concretamente que, desde hace décadas, viene influyendo de una manera totalmente marcante en nuestra educación física. No podemos seguir copiando los modelos de Le Boulch, de Lapiere, de Parlebas. Es hora de crear una educación física propia, con identidad nacional y con investigaciones nuestras; de campo, que permitan volcarse a la formación de futuros profesores.

Pregunta: ¿Por qué no existen esos espacios de reflexión mencionados por Uds.?

Prof. Calvo: Yo parto de una respuesta subjetiva; adhiero en muchos aspectos a lo que planteó esta mañana Adriana Puiggrós con respecto a cual sería la visualización actual desde el Estado con respecto a la educación.

En un proceso de achicamiento y de reducción en general del espacio del Estado, de todos sus espacios educativos, esto parecería como una primera explicación bastante probable.

No es así, o no es específicamente tan así, en el caso de la Educación Física. Creo que con respecto a la influencia de corrientes extranjeras esto tiene ya una vieja historia. Saraví hablaba de la influencia francesa y yo recuerdo que, antes de la francesa, estaba la alemana. Hubo un poco de danesa también.

Por otra parte tomo algún elemento claro de la realidad; podría decirles que la única publicación constante que conozco de educación física en Argentina es la famosa revista Stadium. Por lo menos recoge alguna cuestión técnica y la proyecta. Lo teórico que puede leerse en esa revista, generalmente es de mala calidad. Entonces... encontrar solamente explicaciones microscópicas me parece desacertado. Es cierto que habría un recorte del espacio educativo y para la reflexión en general; es más, si hablamos de teorización social pienso que ocuparíamos un secundarísimo espacio en las reflexiones sociales, como en general todas las reflexiones en ciencia social en América Latina.

El relegamiento de la reflexión en ciencia social es general en Latinoamérica; si uno pretende hacer algo de esto, entraríamos muy lejos del primer puesto.

Esto es un problema que también afecta a países desarrollados. Para dar un dato más exacto tomo una revista de la UNESCO donde figura una estadística.

Sólo ochenta y dos personas están ligadas a la educación física en la parte de teorización social, de las cuales ninguna es profesor de educación física; son sociólogos, antropólogos, psicólogos que hablan de la educación física, pero en realidad ninguno es un practicante de ella.

Y en una compulsa que hace de opinión la misma UNESCO entre personas que se dedican al tema, entre 38 temas propuestos la educación física aparece en el número 37.

Esto tiene explicaciones mucho más profundas. Desde un campo de reflexión bastante novedoso, esto es principio del siglo XIX; un campo que para mí, desde alguna definición, cerrada si quieren pero desde alguna definición, no es científico es tecnológico. Y hablo de tecnológico como aplicación interdisciplinaria. Me parece que puede ser mucho más científico desde lo metodológico. . . digo esto porque también fue parte de una enorme discusión acerca de nuestra cientificidad.

Era una cosa preocupante, como si el hecho de lo científico tuviera un carácter diferenciador, no jerárquico.

Creo que hay que dejarlo claro; a nadie se le ocurriría dudar de la importancia de una tecnología como la medicina o la ingeniería. Entonces estas cosas están presente y creo que son un gran cúmulo de cosas que andan dando vueltas. Se puede hablar de cosas locales y macroscópicas, se puede hablar de cuestiones de la historia de este tipo de atrasos. Lo que sí es evidente es que nos desfavorece absolutamente.

Si ustedes analizan lo que pasa en este Congreso, que tiene una enorme importancia, que moviliza muchísima gente, de aquí y del

extranjero, y la contraponen con la cantidad de trabajos presentados, se van a dar cuenta de las dificultades que tenemos.

Es muy fácil, sólo con leer la lista de ponencias.

Pregunta: Como egresado y ex docente de esta Facultad y como docente en un instituto superior creo que tengo las dos vivencias, las dos caras. La problemática es similar en ambas. Me pone contento en saber que hay una nueva visión en la Facultad, una nueva reestructuración. Nuestra teoría especial de la gimnástica, en su fundamento, lo marca así. Creo que lo deberíamos haber hecho antes y no esperar tanto tiempo porque, justamente, teoría es visualizar la realidad. Me preocupan aspectos más concretos, como lo que llamé en su momento como la imagen del "proveducho", imagen de la proveeduría deportiva con todos los elementos.

Me da la sensación que nuestros egresados eran esa imagen y ahora digo que estamos formando "todo logos". Quisiera saber si realmente hay un pensamiento basado en esa realidad que han mencionado los tres, sobre todo en el trabajo de esta comisión. Si basado en esa realidad se está pensando en un formador práctico - realista, con su fundamento teórico, porque no puede haber un práctico si no es un teórico, con una especialidad de manera tal que nuestros alumnos dejen de comprender cada materia como un compartimiento estanco, donde no saben unir justamente los diversos aspectos. Que ven la teoría por un lado y la práctica por otro. Es decir, quisiera saber si se está elaborando en esa comisión la posibilidad de una carrera específica y que tengamos en el futuro posgrados de especializaciones.

Prof. Crisorio: Cuando hayamos caminado un poco el plan, te vamos a poder contestar con más claridad. Por lo menos sí forma parte de nuestra preocupación.

Nosotros dividimos el plan en tres ejes básicos que hemos llamado pedagógico - didáctico, científico - social y metodológico.

Obviamente uno orientado hacia el campo pedagógico y de la enseñanza, el otro hacia el terreno de la investigación y el tercero abarcaría las cuestiones interdisciplinarias. Todo esto debajo de un principio que sería la unidad del objeto estudio, del contenido.

Lo que señalás como realidad y que yo comparto, ha hecho que seamos unas cosas pero nunca, en definitiva, educadores físicos comprometidos en una determinada realidad a transformar. Esta es la preocupación fundamental, por eso nosotros seguimos manteniendo, inclusive, las gimnásticas, las viejas gimnásticas que ahora no se van a llamar más así, pero son más o menos lo mismo. Hemos transformado también, esas gimnásticas en talleres verticales que permitan una mayor fluencia entre niveles; hemos tratado de realizar la mayor cantidad de conexiones e interconexiones posibles entre las distintas asignaturas. Dentro de unos años tendremos el resultado.

Pregunta: Desde qué lugar alguien, por ejemplo un inspector de educación física, se planta en un patio y dice, eso está mal, se mete una directora del colegio, también tienen opinión las maestras. Como reflexión, desde qué lugar puede venir alguien a opinar, cuando por ejemplo en los congresos, especializaciones, nunca hay nadie.

Dr. Remedi: Es una cuestión muy importante que vive todo maestro, no solamente el maestro de educación física. Todo maestro o profesor tiene un problema con la definición de su propio campo profesional, o sea, una cosa es ser médico y otra cosa es ser profesional de medicina; una cosa es ser educador o licenciado en educación física y otra cosa es ser maestro de educación física.

El problema que planteás es un problema muy importante y que está investigado. De cómo el maestro, el profesor, siente la invasión de su propia privacidad.

Esto tiene que ver con el tipo de trabajo que el profesor

desarrolla y que tiene que ver con algunas de las características que mencioné: aislamiento, urgencia y autonomía. Mientras ustedes, siguiendo la línea del compañero que habló recién, mientras ustedes no realicen investigaciones sobre el propio campo específico de trabajo, es muy difícil saber cuál es la tendencia o la posibilidad para modificar y formar en las condiciones en la que ustedes trabajan. No se si soy claro, es decir, se necesita con urgencia que la gente que realiza el trabajo, o sea los propios maestros, puedan reportar, señalar, indicar sus condiciones de trabajo, los límites y las dificultades que encuentran en su propia práctica, para poder así esbozar un plan de estudios más racional y menos planteado en la reflexión, ajustándose a un rollo, a una teoría o a una nada.

Pregunta: Mi pregunta va dirigida al Ricardo y a Patricio. Específicamente quisiera saber cómo, en el nuevo y ambicioso plan de estudios, lo están explicitando. Si es que existe la capacitación o la formación de aquellos futuros docentes que van a llevar a cabo ese plan, porque evidentemente tenemos entre las manos un plan bastante importante. Pero se nos plantea el problema de quiénes van a ser los formadores de esos futuros profesores integrales.

Patricio Calvo: Bien, la primera cuestión que se me ocurre para la respuesta es un viejo elemento que puso en boga, allá por 1916 la Reforma Universitaria que fue "solo concurso" y la otra respuesta te la daría con un refrán criollo que dice "hay que hacer pan con la harina que se tiene".

Este tema de los concursos lo hemos tenido en cuenta si bien somos una de las carreras más atrasadas históricamente en este tema. Creo que es una de las formas más democráticas de pulir un staff docente.

Segundo, así como que no creo que las realidades no sean modificables, tampoco creo que los planes de estudio modifiquen las realidades ni modifiquen mágicamente la posibilidad de aplicación.

Pero la realidad nos indica todas las dificultades que tienen en toda Humanidades.

Partimos de hablar de docentes con, en algunos casos, sesenta dólares mensuales de sueldo, o de adjuntos que cobran noventa y tres dólares, y me parece que son elementos que hay que retomar en este análisis.

Veo la necesidad de estructurar por afuera del programa algún área de formación, el programa no puede contemplar áreas de formación específicas para docentes porque se entiende que el programa tiene la tendencia a influenciar sobre los alumnos; entonces lo podemos hacer por afuera de esto, se puede plantear pero no en forma pragmática, porque son una serie de acuerdos que no se pueden especificar en el papel que abarca el programa.

Pregunta: Este es un verdadero Congreso de Educación Física, y además le agregaron y ciencia, que me parece que es algo respetuoso porque hay que jerarquizar lo que hacemos nosotros.

En estos cuatro días hemos aprendido un montón de cosas, hemos aprendido que lo que nos pasa a nosotros, pasa también en Francia, Suiza, México y seguro en Bolivia y en toda Latinoamérica. Hemos aprendido o recordado lo que señaló Patricio, peor yo le podría agregar que he estado en una escuela primaria donde llegó una circular de la Dirección de Educación Física, diciendo que había que hacer actividades pasivas con los chicos: cantar, rondas porque comían mal. Nosotros debemos contextualizar lo que vamos a hacer y dónde vamos a trabajar, pero no vamos a solucionar eso.

Creo que es importante la forma, intentar jerarquizar nuestro quehacer. Nosotros tenemos que inflarnos en un globo, tenemos que inventar una utopía en una país o en un continente donde no hay continuidad de los proyectos educativos, donde no hay políticas educativas. Es decir, ¿qué hacemos mejorando el curriculum de los profesorado de Educación Física, si vamos a trabajar a una escuela dependiente del Ministerio que no respeta la educación física?.

Cuando llego a la escuela le pregunto a la directora cuál es la infraestructura para educación física y la mujer me dice de qué estoy hablando. Educación física a la intemperie, con un clavo para colgar la campera y, a veces, un cuartito para guardar la pelota.

En esa situación estamos en general. El problema de la formación docente en Latinoamérica es el 80% cargarlo de vocación y luego la formación, naturalmente la idoneidad para hacerlo; pero para ejercer la acción se necesita el 90% del esfuerzo y de trabajo y todo eso por dos pesos.

Así que yo estoy realmente entusiasmado, a esta altura del partido de la docencia, de ver que un Congreso que relacionado con la educación convoque cerca de mil personas.

Pregunta: Quería preguntarle al profesor Remedi si se debería trabajar sobre la transformación del docente y no tanto sobre el perfeccionamiento.

Remedi: Quizás en estos espacios tan breves, uno no pueda ser lo explícito que necesita. Lo que dije es que no creo en la formación docente desde los modelos. Creo en la formación docente que rescata la práctica y la trayectoria de los propios maestros. No creo en la formación docente que la hacen los formadores de docentes que nunca han dado clases. Creo en la formación docente, trabajo en la formación docente que es capaz de ver cuáles son las condiciones reales del maestro, no solamente laborales, las condiciones, sus creencias, sus actitudes, sus posibilidades, su formación y volver integralmente al trabajo con el maestro. Creo en la formación docente en ejercicio, es decir, con los maestros concretos elaborando coyunturas de formación específicas para los maestros en función de las necesidades que ellos plantean.