

LA GESTIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA COMO PROBLEMA

Marcelo Giles

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Marcelo Giles es Profesor en Educación Física (UNLP). Ha egresado de la Maestría en Investigación Educativa (UAHC/PIIE-Chile). Profesor Adjunto Ordinario de Educación Física 1 y de Educación Física 2 (UNLP). Investigador del Programa de Incentivos. Director del Departamento de Educación Física (FHCE-UNLP).

1. ¿Qué es la gestión? ¿Por qué es necesario desarrollar el tema de la gestión en el campo de la Educación Física?

Gestionar es planear acciones, conducirlas, ejecutarlas y evaluarlas. Esta definición, como cualquier otra, podría cerrar el análisis de los problemas que en nuestra opinión se ciernen sobre este tema. Pero este texto no pretende cerrar el debate sino, por el contrario, abrirlo hacia nuevas formas o perspectivas de establecer relaciones posibles entre los problemas de la gestión y el campo de la Educación Física.

Los profesores gestionamos continuamente, en todos y cada uno de los ámbitos profesionales en los que nos desempeñamos: cuando damos clase en la escuela, coordinamos un departamento de Educación Física, una dirección de deportes municipal, provincial o nacional, en un campamento, en el club, cuando intentamos rehabilitar una persona con habilidades especiales o un sujeto con problemas traumatológicos o cardíacos, cuando coordinamos nuestra tarea con otras disciplinas o cuando organizamos un evento. Sin embargo, la inclusión de este tema es apenas reciente en los diseños curriculares de la formación inicial y en el posgrado, y las formas que esta inclusión adopta requieren, en mi opinión, algunas consideraciones respecto del campo profesional, la formación inicial y el saber disciplinar.

Campo Profesional y Formación Inicial. Formación técnica vs. Formación crítica

En los últimos tiempos se han desarrollado gran cantidad de espacios profesionales para los profesores en Educación Física, que se agregan a otros en los que



relacionados con la conducción y administración de departamentos de Educación Física en las instituciones escolares. Pero, durante muchos años, la formación no se ocupó verdaderamente en transmitir conocimientos que posibilitaran resolver, de forma ordenada, sistemática y creativa, procesos de diseño, conducción y evaluación de proyectos y programas. Del mismo modo, si bien se prestó atención al estudio de la planificación y de la conducción de clases de Educación Física, éstas no se consideraron como ámbitos de gestión que requirieran la formación de capacidades y competencias para proyectar y gestionar.

En efecto, en los planes de estudio de las carreras de formación en Educación Física, los contenidos relacionados con la gestión y la evaluación de proyectos y programas en el campo de las prácticas corporales han estado ausentes o se los ha contemplado en asignaturas aisladas. De cualquier modo, es seguro que las curricula de formación de grado en nuestra disciplina no han desarrollado una articulación entre la perspectiva disciplinar, el conocimiento científico y los problemas de la educación y de las políticas educativas en Argentina y Latinoamérica, que posibilitara profundizar el conocimiento acerca del lugar que las prácticas corporales ocupan en nuestra sociedad y en nuestra cultura.

Recién ahora, tal vez por el advenimiento de procesos geopolíticos como la conformación del Mercosur en enero de 1995 y la mencionada creación de carreras de licenciatura en Educación Física, los problemas de la gestión han pasado a ocupar un primer plano en la formación o, por lo menos, en el debate acerca de ella.

La creación del Mercosur parece habernos obligado a pensar en la formación de profesionales dotados de conocimientos técnicos, políticos y de gestión, capaces, por una parte, de equilibrar la formación que en esos temas tienen los profesionales de la Educación Física en algunos de los países socios y, por otra, de atender a las nuevas exigencias que planteará la integración de las diversas tradiciones de movimiento y de las distintas significaciones culturales en cuanto al cuerpo.

La formación en Educación Física, aunque aparentemente no sea diferente de la formación docente en otras disciplinas, se configuró en función del “saber hacer”, es decir, sin promover adecuadamente espacios de reflexión. Privilegió la formación técnica por encima de la adquisición de competencias profesionales, entorpeciendo la posibilidad de pensar seriamente cuáles son los contenidos efectivos de la formación en relación con los conocimientos disciplinares y curriculares.

La Educación Física es, a nuestro entender, la disciplina escolar que toma las prácticas corporales como saberes culturalmente significados y socialmente aceptados, y los reelabora para convertirlos en contenidos educativos.² Sin embargo, a lo largo de su historia no ha considerado su propio campo de prácticas como fuente de saber y se ha rendido a la producción de conocimientos provenientes de distintas ciencias, particularmente de las ciencias naturales.

Al mismo tiempo, la formación docente trató de cubrir las demandas sociales producidas por las transformaciones culturales. Por ejemplo, se comenzó a enseñar *aerobics* en los profesorados en respuesta a las demandas del “mercado laboral”³, pero no se establecieron los debates necesarios respecto de las necesarias trasposiciones que debían realizarse para incluirlo en la formación; es decir, en la emergencia, se procedió automáticamente a saldar las distancias entre la formación y el mercado. Del mismo modo se procuró cubrir las carencias de la formación respecto de la gestión; esto es, se incluyeron contenidos provenientes de las disciplinas económicas, o del ámbito de la “empresa”, con la misma lógica con que se traspusieron antes directamente los conocimientos de las ciencias naturales. Así, se supuso -y aún se supone- que el problema se resolvía agregando a la formación conocimientos de “marketing”, inglés y manejo empresarial.

La Educación Física es ya un espacio atravesado por teorías y prácticas originadas en otros campos del conocimiento, como la fisiología y la teoría del entrenamiento, la psicología o la filosofía de la educación, representadas respectivamente por las opciones provenientes de la educación físico-deportiva, las diversas propuestas de la educación psicomotriz y las distintas formas de la educación física pedagógica (Crisorio, 1999), de modo que no nos parece recomendable continuar incorporando conocimientos sin la consecuente adecuación a la lógica disciplinar; en cambio, nos parece imprescindible situar decididamente a la Educación Física en el campo general de la educación y favorecer su inserción en otros campos profesionales y académicos con un perfil y un conocimiento específico y definido.

Para ello, los contenidos de la formación profesional deberían considerar un nivel de reflexión epistemológico sobre ellos mismos, que dote de sentido y unidad a los saberes estrictamente técnicos, sean éstos los tradicionales u otros agregados en razón de las exigencias de nuestro tiempo. Esto permitiría preparar a los estudiantes para una

² CRISORIO, R. (1995) “Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física”, en *Serie Pedagógica*, Nº 2, La Plata, Facultad de Humanidades, UNLP.

³ Este término, propio de las ciencias económicas, invadió los discursos de los profesores a fines de los años '80 y principios de los '90.

práctica social y educativa que se lleva a cabo en diversos ámbitos, que es preciso analizar político-contextualmente en cada caso, pero que no tienen por qué modificar continuamente a la disciplina. La reflexión sobre la identidad de la Educación Física y la superación de la dimensión puramente tecnocrática en que habitualmente se la inscribe, constituyen dos condiciones ineludibles para habilitar una práctica reflexiva y crítica en sus distintos ámbitos de aplicación.

Al ampliarse y diversificarse las opciones laborales de los profesionales en Educación Física se hace necesario rescatar y estimar el capital cultural incorporado en la disciplina, esto es, como dijimos antes, la suma de sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer, los instrumentos materiales o teóricos que lo perpetúan, sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento, sus reglas de transformación, así como determinar el valor que ese capital cultural adquiere en nuestra sociedad. Las soluciones al problema en cuestión, no pueden plantearse con independencia de las posiciones epistemológicas e, incluso, ontológicas, que se sostengan respecto de la Educación Física.

El saber propio y el saber ajeno. Necesidad de formalizar el saber

El saber propio parece estar constituido, conformado por los resultados de investigación de distintas disciplinas que “pudieran” guardar relación con la educación o con el cuerpo: pedagogía, antropología, sociología, filosofía, didáctica, anatomía, fisiología, neurología, biología, psicología y sus combinaciones. Este atravesamiento de discursos ha producido la tecnificación de la formación impidiendo así que se constituya y formalice el propio saber.

Si el saber no se formaliza, esto es, si no se lo establece como un saber teórico, propio y valioso, entonces los discursos de las disciplinas que mencionamos anteriormente, se le superponen y lo reemplazan.

Estos conocimientos deben sistematizarse e incluirse en la formación. De otra forma se convierte en un saber menor, desvalorizado y por lo tanto, no tenido en cuenta siquiera por los mismos dueños de ese saber. Formalizar ese saber, es reconocerlo, sistematizarlo, reflexionar acerca de él, criticarlo, ampliarlo, investigarlo.

Considerarlo desde la lógica disciplinar permitirá formar profesionales con capacidad para conducir, accionar y evaluar procesos en el campo de las prácticas corporales.

2. Algunas reflexiones acerca de posibles relaciones entre el saber disciplinar, el poder profesional y el quehacer cotidiano

Las tareas de gestión en Educación Física requieren de lo que se llama en el campo de la investigación vigilancia epistemológica. Este concepto refiere, en nuestro caso, a la “explicitación metódica de las problemáticas y principios de construcción”⁴ de la tarea de gestión.

La vigilancia epistemológica entraña, por un lado, la revisión histórica de los métodos y las teorías con el objeto de superarlos y por otro, una forma de establecer críticamente las relaciones entre la teoría y la experiencia.

Con este concepto pretendemos establecer el necesario distanciamiento que toda tarea profesional debería contemplar, puesto que permitiría hallar las correspondencias entre la lógica de desarrollo de la disciplina y la lógica de desarrollo de la tarea concreta.

En términos de investigación, la vigilancia se ejerce sobre el investigador, la metodología o la tecnología de investigación y la relación entre ésta y el objeto de investigación. Al decir de Bachelard: “la vigilancia es conciencia de un sujeto que tiene un objeto y conciencia clara que el sujeto y su objeto adquieren precisión juntos (...)”.

En términos de gestión la vigilancia debería ejercerse sobre el gestor, los actos de gestión y la disciplina en la que se gestiona. Dicho de otra manera, toda gestión deberá preguntarse qué hace el gestor, a qué principios epistemológicos responden los actos de gestión y qué relación guarda la tarea de gestión con el modo de pensar la disciplina.

Por consiguiente, es preciso conocer y definir claramente la propia posición en los campos científico, social, político y educativo. Más aún cuando consideramos que toda práctica supone una teoría y que ésta constituye una primera aproximación del gestor que, conciente o no de ello, condiciona los procesos de diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación.

Este posicionamiento no puede establecerse como definitivo: aquello que pensamos acerca de nuestras prácticas puede comenzar a variar a lo largo de la tarea profesional si nos disponemos para el extrañamiento, la incertidumbre, el asombro, la sorpresa o la pregunta. Y esto no es un simple ejercicio de voluntad individual, sino que involucra una manera de pensar la disciplina y una forma de pensar la gestión.

⁴ BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. C., PASSERON, J. C. (1999) *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México.

Nuestras prácticas, cualesquiera sean, están influidas, determinadas por los modos de pensar, los discursos y las formas de establecer el conocimiento de la cultura y la sociedad en donde desarrollamos nuestra tarea profesional.

Establecer las conexiones entre las formas de practicar las prácticas, las tradiciones vigentes en la disciplina y los discursos que las informan, requiere de estudios epistemológicos que constituyan una manera de vigilar la articulación entre nuestra forma de pensar la disciplina y nuestra forma de actuar en ella.

Si establecemos y valoramos nuestras prácticas cotidianas como acciones que nos constituyen y, por lo tanto, como acciones que encierran un saber valioso (que la reflexión crítica y analítica permiten convertir en teoría), entonces existe una fuente inagotable de saber. De lo contrario, ese saber queda obnubilado, oculto, convertido en suma de experiencias y pendiente de otros saberes.

Saber y poder. Relaciones y mitos. La política y lo político

Pero también, los estudios epistemológicos permiten reconsiderar las relaciones existentes entre saber y poder.

En el ámbito de la disciplina, como en el ámbito social y político, se considera que los pocos que saben, conocidos y venerados, contadas veces se acercan al “poder”, que es imaginado como el espacio estratégico donde se toman decisiones importantes en lo relativo a las políticas nacional, provincial, regional, local e institucional.

Es común oír la queja de profesores que manifiestan que esos lugares, rara vez son ocupados por sujetos que entiendan de Educación Física.

Esta posición, que en Argentina parece universal, denota un primer análisis que supone que el saber no puede ser obtenido por todos sino por algunos pocos, más inteligentes, que acceden a él.

En segundo lugar, reduce los espacios de poder a lugares donde se toman algunas decisiones sobre la Educación Física.

En tercer lugar evita pensar en el propio saber, en el propio poder y por tanto, en la propia posición política.

En cuanto al saber, convendría decir que si bien es cierto que la información no circula democráticamente, no es posible pensar que es natural que algunos sepan más que otros porque sí o porque son más dotados. Parece posible empezar a recorrer el camino de la crítica a la manera de cómo se distribuye y socializa el saber disciplinar.

En lo relacionado con el poder, también se puede considerar como reducida la visión explicitada puesto que llevaría a pensar que una teoría del poder podría explicarlo todo.

No es sólo en las esferas de política partidaria o en los lugares de decisión central donde se legitiman las formas de pensar y actuar en Educación Física. En cada acción concreta, en cada texto académico, en cada reglamentación, en los discursos sobre el área, se ejerce un poder determinado que, obviamente está relacionado con el saber y por la misma razón, con la formación recibida. Además, ese poder no es pobre o menor porque sólo atañe a una institución o a un grupo de personas: se ejerce desde la consideración social y cultural que se configura sobre esa disciplina. En realidad, nuestro poder y lo que lo envuelve en cada situación es lo que podríamos comenzar a pensar y a investigar.

En toda práctica disciplinar se pueden analizar relaciones de saber y poder. Cada acción está destinada a ejercer un poder determinado. Quizás podamos comenzar por pensar que el poder debería ser analizado en cada situación particular y en cada práctica disciplinar. El problema ha sido que la disciplina, al igual que otras disciplinas educativas o pedagógicas, ha evitado esta reflexión quizás porque de esa manera se pueda imponer una forma de ver, de pensar y de analizar.

En tercer término, debemos referirnos a la consideración acerca de lo político. En general, y en relación con las formas de pensar la educación en las distintas épocas, se ha considerado a lo político como fuera de la esfera del campo educativo. En efecto, el discurso más difundido acerca de este tema ha sido aquel que negaba la importancia de los análisis políticos y reducía este campo a la participación pública en agrupaciones partidarias. Esta manera de pensar ha limitado los análisis de los profesores de Educación Física, retrasado el avance disciplinar y vinculado las prácticas con una supuesta ingenuidad basada sólo en “el hacer”.

Es entonces momento de aclarar que los estudios acerca de la política también son parte de la formalización de saber necesario en la disciplina.

Consideramos el campo disciplinar como un espacio de lucha por el poder o por la hegemonía de una idea. Distintos sujetos, instituciones, clases sociales y grupos políticos intentan, con sus propias fuerzas y armas, conquistar a otros para poder establecer una ventaja sobre ellos. En consecuencia, partimos de pensar que como actores de esa lucha

de intereses siempre, lo sepamos o no, estamos ejerciendo una posición política, o sea una posición que de acuerdo a reglas pretende conquistar, negar o ejercer el poder.⁵

Reconocer el conflicto de clases permite pensar en términos políticos, y pensar en términos políticos permite considerarlo en cada acción profesional.

No podemos olvidar que, además, nuestro campo constituye un campo dentro de otros campos de la vida social y es en cierta forma interdependiente de ellos. Si queremos que la sociedad y la ciencia que esa sociedad produce, nos prestigie como profesionales dignos, con un saber singular y valioso deberíamos comenzar a preocuparnos por incluir estas cavilaciones tanto en la formación como en el ejercicio de la profesión.

Como ya se manifestó, el análisis planteado no pretende leyes universales en cuanto a la relación saber-poder: primero, porque algunos⁶ ya han demostrado que esas relaciones deben ser indagadas en cada caso y segundo, porque será una necesidad de la gestión establecer esas relaciones en su caso particular. Sólo pretendemos aportar una mirada que abra nuevas perspectivas de análisis a la tarea cotidiana.

3. Los componentes o los momentos de la gestión. Relaciones. Diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. Momentos. Consideraciones de cada uno

Es importante la cantidad y variedad de discursos que proliferan en cuanto a los temas de gestión en distintos ámbitos académicos y profesionales. Sin duda, los estudios de licenciatura ya mencionados constituyen un aporte en cantidad a esos aspectos. Sin embargo, como ya se advirtió en el primer punto, en muchos casos se abandona la lógica pedagógica de la Educación Física para superponer a ella lógicas de mercado o lógicas de otras disciplinas.

Propondremos aquí nuestra manera de entender los distintos aspectos de la gestión en el campo de las prácticas corporales sin intención de convertirlo en un modelo. Efectivamente, esta presentación sólo pretende considerar algunos principios teóricos que hemos encontrado en el análisis de nuestras propias prácticas de gestión.

Entendemos que más allá de que se puedan incluir otros aspectos o reducir los propuestos, toda gestión conlleva tareas de diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación.

El lector verá que el diagnóstico puede formar parte de la evaluación: sin perjuicio de que así fuera, proponemos separarlo con la intención de mostrar que estos aspectos

⁵ MENDEL, G. (1974) *Sociopsicoanálisis 1*, Amorrortu, Buenos Aires.

⁶ FOUCAULT, M. (1996) *El yo minimalista*, La Marca, Buenos Aires.

constituyen momentos (acciones en un tiempo determinado) distintos del mismo problema.

Más allá de que estos momentos se suceden y entrelazan de la manera más diversa en la práctica cotidiana y que, sin duda, es sumamente difícil distinguirlos, podemos afirmar que cada uno de ellos supone tareas de distinto orden que es preciso establecer con claridad.

Diagnóstico

El diagnóstico constituye el primer contacto con la realidad en la que vamos a gestionar. En cualquier institución, pública o privada, este momento conforma una primera aproximación, una primera mirada que permite recoger información acerca de los problemas y las dificultades con las que vamos a trabajar. Sin duda, este momento de la gestión, es un momento de recolección de información pero también de análisis. Plantearlo como un momento de problematización constituye una premisa en función de poder reconocer que nuestra mirada no es ingenua ni desprovista de teorías y categorías previas; la observación nunca es dirigida o focalizada, siquiera cuando se nos convoca a ello; todos los datos recogidos, aún las sensaciones subjetivas más íntimas, merecen un análisis.

Si bien el diagnóstico es una primera aproximación, consideramos que debe volverse a él en cada uno de los otros momentos. No es difícil advertirlo si consideramos que en realidad esa primera mirada se enriquecerá a lo largo de todo el proceso.

Por otra parte, el diseño, la ejecución y la evaluación arrojarán datos que deben ser incorporados a la idea de gestión que hallamos conformado en el diagnóstico. Muchas claves o secretos acerca de aquello que gestionamos se develan en el transcurso del proceso. Sería posiblemente omnipotente pensar que esa primera mirada podría abarcarlo todo o que allí, descubriremos todo lo que necesitamos para diseñar una propuesta de acción.

Visto de esta manera, el diagnóstico se compromete con todos los aspectos que podamos recabar.

A modo de ejemplo, para que el lector pueda completar y ampliar esta lista, enumeramos algunos aspectos que deberían formar parte del análisis de este momento.

Aspectos históricos: referidos a la conformación y a la constitución del campo o área en la que vamos a gestionar. Este punto merece aclarar que la historia o los

estudios históricos tienen su importancia en función de poder comprender cómo y por qué se han constituido los problemas que pretendemos resolver con la gestión.

Aspectos políticos: referidos a la conformación del campo de poder, al lugar profesional que ocupamos y a la comprensión del conflicto que en ese campo se plantea.

Aspectos culturales o contextuales: referidos a las tradiciones, las formas y las maneras de concebir que se registran tanto en los problemas a resolver en la gestión como en la visión de la Educación Física que se sostiene.

Aspectos disciplinares: referidos a la propia concepción en cuanto a la disciplina, como también a las ideas que los actores tengan y vayan construyendo acerca de ella durante el proceso de gestión.

Aspectos operativos: referidos a las dificultades reales y concretas que enfrentamos a la hora de pensar la gestión.

Como se verá, esta lista no pretende ser completa ni acabada y mucho menos establecer un orden determinado: sólo intenta reflejar una manera posible de organizar la información. Sería deseable que a lo largo del proceso de diagnóstico y en los otros momentos de la gestión estos aspectos se amplíen o se transformen.

Por último, es preciso aclarar que muchas veces no se encuentra el tiempo físico para realizar este proceso. Son innumerables las voces que dan cuenta sobre este punto y su inconveniente: el tiempo de clase en la escuela, el tiempo de formación de un deportista, el incuestionable tiempo de planeamiento de la tarea, entre otros.

Es verdad que la práctica cotidiana, en cualquier ámbito, nos encuentra urgidos y la realidad solicita respuestas rápidas y no especulaciones teóricas aisladas, pero a pesar de las dificultades de tiempo reales, estos procesos de recolección y clasificación de la información, se llevan a cabo de todas formas.

Justamente el tiempo necesario para gestionar debe ser considerado como parte del diagnóstico y del proceso de gestión que encaramos y quizás esa sea esta la tarea principal: conseguir que se institucionalice y reconozca el tiempo que se necesita para poder accionar en forma efectiva. Es intención de este texto considerarlas y exponerlas para que lo valoremos a la hora de pensar la gestión.

Diseño

Durante el diseño se delinearán las acciones que constituirán la gestión propiamente dicha.

El diseño de la gestión constituye el momento de articulación entre la información recogida en el diagnóstico, la posición epistemológica de los actores y las condiciones políticas para su realización. Dicho de otra manera, este momento permite articular lo que sabemos acerca de los problemas y las soluciones que hemos pensado para resolverlos.

En la etapa de diseño el problema central es establecer el orden de prioridades con que se van a atacar los problemas detectados en el diagnóstico. Son contadas las oportunidades que tenemos de establecer un único problema a resolver y aún así la solución implica una suma de acciones que deben ordenarse en función del tiempo disponible y de las posibilidades de acción política, de estudio del problema, de consensos para la puesta en marcha, etc.

Es importante resaltar que este momento permite establecer una idea central de la acción y es muy necesario que así se realice. Hemos visto que en gran cantidad de diseños se establecen un sinnúmero de objetivos que a simple vista constituyen el primer obstáculo de la gestión porque el anhelo de alcanzarlos la torna inviable.

El diseño pretende abarcar todo sabiendo que no puede resolver todo. Esta necesidad de lo imposible se justifica en la consideración de que todos los aspectos deben ser ponderados pero que la práctica no puede resolverse si no es en la acción. De la misma manera que la teoría no puede dar cuenta de toda la práctica, el diseño no puede abarcar todos los obstáculos que la realidad opondrá a las soluciones que nos planteamos. De todas formas, es a partir de las dificultades que aparecen en la ejecución que podremos evaluar si el diseño tiene errores o no.

El análisis acerca de los aspectos históricos, políticos, culturales o contextuales, disciplinares, operativos, etc., realizado en el diagnóstico, junto con la determinación de las prioridades de este proyecto permitirá establecer un modo de acción para tener presente durante la ejecución.

Finalmente, es preciso aclarar que cuando se diseñan políticas o proyectos se debe considerar que aunque se disponga de mucha información y de mucho tiempo, éste es un esquema teórico que tiene por único objeto probarse en la acción. En ese punto es preciso estar convencidos de que el diseño no puede ser definitivo ni estar acabado. El diseño debe revisarse a la luz de los acontecimientos que provocamos y de la consideración de error que toda tarea profesional implica. Es común valorar los errores en sentido negativo, sin embargo, en nuestra opinión, es a partir del análisis de los errores que se conforma la tarea.

Ejecución

La ejecución constituye la gestión propiamente dicha.

En este momento se ponen en acción las prioridades establecidas en el diseño. Como establecimos anteriormente, la ejecución es la manera en que se lleva adelante el diseño. La ejecución esta determinada por el diseño y constituida por todas las actividades que intentan alcanzar la solución que éste propone.

La ejecución encierra en sí misma las soluciones planteadas en el diseño, pero además integra preguntas y análisis acerca de los acontecimientos que enfrenta y provoca.

En el momento de la ejecución es improbable que podamos realizar los análisis o actividades deductivas. El tiempo de la ejecución, como ya dijimos, es un tiempo urgido, apremiante.

La ejecución en sí misma no permite dudar. No hay tiempo para pensar en términos formales. En ella se ponen en juego los conocimientos y las formas de resolver la tarea de acuerdo a los saberes que tenemos. Pero sí es posible, y en el diseño debe establecerse, encontrar los tiempos para poder detenerse a pensar, a analizar.

El modo de acción, determinado en el diseño, debe considerarse como una forma posible de ser revisada continuamente por y entre los actores del proyecto.

Como se verá, no pretendemos abundar acerca de este momento debido a que está directamente relacionado con los problemas determinados en el diseño y con la capacidad de acción de los gestores.

Sólo nos resta decir que la ejecución debería constituirse en una fuente inagotable de preguntas en relación con los objetivos del proyecto, los tiempos establecidos para cada acción, los obstáculos epistemológicos, políticos, culturales, operativos, etc.

Evaluación

El momento de la evaluación, presente en todo el proceso de gestión, es un momento que integra y recorre los otros momentos descriptos.

Ya advertimos, explícitamente, sobre la relación existente entre el diagnóstico y la evaluación. También hicimos referencia acerca de la importancia de articular cada momento con los otros, constituyendo una red de control y vigilancia de uno sobre otro.

Deberíamos advertir, también, que la evaluación de proyectos y políticas tiene por objeto describir e interpretar antes que medir y predecir.

Habitualmente, en los proyectos se explicitan metas, objetivos y resultados esperados que se supone que la evaluación debería medir a través de instrumentos que determinan el logro de los mismos. Esta posición desconoce que la práctica modifica estas aspiraciones de manera contundente.

En innumerables ocasiones estas intenciones se convierten en un *slogan* que en el proceso de gestión adopta formas diferentes. La práctica reordena, redefine, abandona u olvida estos preceptos.

Los actores interpretan de acuerdo a su contexto particular los objetivos y entonces la evaluación, obsesionada con ellos, pierde de vista el proceso o falsea los resultados.

La evaluación que se propone no se debería preocupar por fijar a priori los instrumentos o los indicadores que se van a utilizar. Más bien debería preocuparse por establecer, describiendo y documentando, una orientación posible para la acción.

De acuerdo a lo expresado hasta aquí, no es posible establecer formas estandarizadas de llevar adelante la evaluación en el terreno de la gestión.

De todas formas, podríamos decir que la observación y el registro, junto con las entrevistas, los estudios de documentos históricos o actuales, los cuestionarios y toda otra técnica descriptiva permiten documentar el proceso, brindando una importante cantidad y variedad de información acerca de la gestión para reorientar, ajustar, desestimar o enfatizar las acciones.

Esta idea implica, obviamente, la necesidad de escribir y registrar las prácticas de gestión. Si bien es cierto que no estamos habituados a estas prácticas en el ámbito de la Educación Física, no es menos cierto que aquello que podemos textualizar constituirá un importante aporte a la comprensión de la tarea de gestión y al proceso de evaluación que desencadenamos en él.

La evaluación debería establecer formas diversas de acuerdo al tipo de problema y de gestión que pretendemos encarar. La sola utilización de técnicas sin una relación con los problemas que pretendemos resolver no agrega ni quita nada a la comprensión por parte de la conducción y de los actores de los procesos sociales que se viven.

4. Consideraciones finales

Como parte final de este escrito decidimos incluir algunas consideraciones generales que permitan completar las ideas que hemos vertido acerca de la gestión.

Prácticas que cambian o prácticas que naturalizan

Las prácticas de gestión que proponemos son prácticas que, basadas en la lógica pedagógica de la Educación Física, intentan cambiar las condiciones reales en las que esas prácticas tienen lugar y la consideración habitual que nuestra sociedad tiene del saber de los profesionales del área.

Existe una cantidad de propuestas acerca de cómo encarar los problemas de la gestión o cualquier otra práctica en la disciplina que, si bien son innovadoras en cuanto a la información que aportan, pretenden mantener cierto estado natural de la disciplina.

Proponemos pensar en esta tensión entre prácticas que cambian o prácticas que naturalizan como una opción que permite abrir la reflexión y el análisis crítico en el área.

Los discursos que intentan naturalizar las prácticas disciplinares son aquellos que nos proponen actuar con arreglo a lógicas de disciplinas ya constituidas y que se superponen sin analizar el saber acumulado en el área, ni las prácticas de los profesores de Educación Física.

Estas disciplinas le proponen a la Educación Física prácticas y discursos que atraviesan su propia especificidad como práctica educativa centrada en el cuerpo y nos convierte en aplicadores de teorías, es decir, en técnicos. De esta manera, las prácticas se naturalizan, se vuelven habituales y se tornan invisibles a la mirada de los profesores. En consecuencia, no queda espacio para el análisis, o éste último se lleva a cabo a partir de la lógica y las herramientas de aquellos discursos que les dieron forma.

Para ello se hace necesario revisar la relación teoría-práctica. Entre la exaltación del hacer y la dependencia de saberes extraños se ha permitido naturalizar las prácticas y sus discursos, deshistorizarlas, despolitizarlas y en consecuencia tornarlos dependientes e individuales.⁷

Pensar en la tensión naturalizada-transformadora permitiría, en términos generales de la disciplina y en lo particular de las tareas de gestión, comenzar a recorrer

⁷ Es muy común en el campo la frase: "cada maestrillo con su librillo". La investigación y la observación de prácticas muestran lo irreal de esta afirmación. No parece adecuado seguir mirando el campo profesional como una suma de conciencias individuales.

un camino más amplio donde todas las prácticas profesionales pueden pensarse de otra manera, aún cuando en el fondo sigamos siendo educadores de lo corporal.

Será preciso, entonces, revisar y analizar qué consecuencias han tenido en la elaboración de políticas y programas: la educación física pedagógica, la educación física-deportiva, la educación psicomotriz.

Del mismo modo, es preciso revisar la relación entre la Educación Física y la diversidad de instituciones que utilizan las prácticas corporales. Esta situación produce hechos, políticas, programas, gestiones de prácticas educativas y recreativas que adquieren significados diferentes, sentidos particulares o, más precisamente, hechos diferentes. Es necesario observar y pensar las prácticas corporales en todo el espectro de los muy diversos espacios sociales en que se manifiestan. Es decir, en las instancias institucionales: familia, escuela, clubes, gimnasios, formación profesional; en la investigación científica; en las acciones ejercidas por los medios masivos de comunicación; en el deporte, en las formas del ocio.

Se hace indispensable analizar críticamente: las políticas referidas a la Educación Física en todo el sistema educativo y a las prácticas corporales relacionadas con el ocio para establecer qué relaciones existen entre ellas -sean de continuidad o de ruptura-, a qué necesidad responde su presencia, qué grado de coherencia las conecta. Se hace indispensable indagar esos espacios históricamente en función de que las manifestaciones y las funciones de la Educación Física han cambiado tanto como han cambiado las sociedades y las instituciones; y en cada época se integran con las transformaciones lógicas, elementos anteriores.

Animarnos a encontrar en cada práctica profesional una manera de indagarla, una manera de descubrirla, una manera de llevarla adelante permitirá ampliar y proteger el campo laboral. Esta tarea engloba, a la vez, acciones sociales, políticas y epistemológicas que abarcan desde la investigación de la propia práctica y el propio saber, las prácticas concretas en instituciones de distinto orden, hasta el análisis de las acciones que esas prácticas conllevan desde el punto de vista de la gestión.

Escribir el hacer. Hacer escribiendo

El tipo de gestión que proponemos lleva implícita la necesidad de escribir. Si bien es cierto que no estamos acostumbrados a ello, nuestras prácticas se enriquecen en la medida en que las podemos registrar por escrito.

Escribir lo que hacemos significa formalizar nuestro saber y se convierte en una práctica que permite, al mismo tiempo, producir conocimiento y establecer acciones posibles en las tareas profesionales.

La textualización de nuestras prácticas, el registro sistemático de la acción constituye en sí una manera de concretar la tarea.

En el campo de la gestión son innumerables las situaciones donde lo escrito permite establecer qué ocurre y qué podemos proponer para resolver los problemas que enfrentamos.

Ya hemos mencionado que, en las etapas de diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación, escribir permite generar evidencias acerca de los procesos que conducimos. Producir estos datos y estudiarlos o analizarlos enriquece la gestión.

Bibliografía

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. C. PASSERON, J. C. (1999) "La construcción del Objeto", en *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México.

CRISORIO, R. (1995) "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física!", en *Serie Pedagógica*, Nº 2, Facultad de Humanidades, UNLP., La Plata.

FOUCAULT, M. (1968) *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, M. (1996) *El yo minimalista*, La Marca, Buenos Aires.

GRUPO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA (1995) "Educación física: identidad y crisis", *Revista Stadium*, Nº 169, Bs. As.

IBAÑEZ, J. (1994) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Siglo XXI, Madrid.

IGUIÑIZ, M. y DUEÑAS, C. (1998) *Dos miradas a la gestión en la escuela pública*, Tarea, Lima.

JONES, D. (1996) *Foucault y la educación*, Morata, Madrid.

MENDEL, G. (1974) *Sociopsicoanálisis 1*, Amorrortu, Buenos Aires.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1992) "La evaluación como iluminación: nueva perspectiva para el estudio de innovaciones educativas", en: *Planeamientos*, Bogotá, Vol.

I, N° 4, pp. 22-44.

RON, O. (1996) "Experiencia de rugby escolar", *Revista Educación Física y Ciencia N° 0*, Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP, La Plata.

TORRES, R. M. (1994) *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*, UNESCO.

WILLIS, P. (1984) "Notas sobre el método", en *Cuaderno de formación para investigadores N° 2*, Rincure, Santiago de Chile.