

# La perspectiva de la comprensión en la Educación Física de la escuela secundaria y el enfoque de la complejidad en la educación profesional

*José Antonio Fotia*

Voy a compartir aquí algunas reflexiones fruto de mis experiencias como profesor de escuela, entrenador de club e integrante de un equipo de investigación.

Conversaré con ustedes dos temas, que tienen un común denominador porque cuestionan el discurso que dominó hasta hace poco tiempo a la Educación **Física escolar** y a la Educación Física profesional: la perspectiva de la enseñanza para la comprensión y el enfoque de la complejidad, respectivamente.

Comenzaré citando a Tinning (Tinning & Fitzclarence, 1992), quien afirma que podemos pensar en la existencia de dos grandes discursos orientadores del trabajo de los profesores en las escuelas: el del rendimiento y el de la participación. Dentro de este último incluyo a la enseñanza para la comprensión.

Acepto los riesgos de todo intento de clasificación y, como siempre, pido perdón a las excepciones. Al hablar de *discurso* me refiero a lo dicho, escrito y/o comunicado en torno a un fenómeno perteneciente a un área del saber técnico, en este caso la Educación Física y el deporte, en la cual existen especialistas provistos de ese saber técnico y que muestra la *realidad* de una determinada forma. Es el caso de la educación, que como parte de la sociedad es una instancia reconocida y está conformada por sujetos expertos, poseedores de saberes y prácticas también reconocidas.

Como actores de la educación, los profesores de Educación Física siempre nos propusimos aportar al bienestar social, y batallamos largamente para ser aceptados como legítimos contribuyentes a la educación de los alumnos. En este

intento sostuvimos alianzas con otros discursos, como los de la psicología y la medicina. Así, estuvimos atentos y preocupados por los beneficios a la salud de nuestros alumnos de la actividad física regular —y está bien que lo estemos—, pero menos en lograr en ellos los conocimientos para moverse autónomamente.

Recuerdo que allá por los años 80, en mis primeros años como “profe” en la escuela primaria número 32 de Arturo Seguí, era un mandato entrenar la resistencia aeróbica y yo lo cumplía, pero algunos alumnos no querían trotar, y me enojaba con ellos. Un día las maestras me contaron que estos chicos juntaban cartón de noche con sus familias, caminando horas y horas. No podía llegar a la meta (la resistencia aeróbica) porque me fallaban las herramientas (los alumnos).

Llenaba las horas de clase de primaria con 30 o 40 tareas con bastones, bolsitas o sogas, aunque no tenía mucha idea de para qué las proponía, y siempre mirando de reojo que no llegara la inspectora, a la cual tenía que demostrarle que *no volaba una mosca* y que todos los alumnos imitaban lo que yo les mostraba, en orden a lo que decía el leccionario. Era extraña la escena, porque ella evaluaba mis habilidades con mayor recelo que el dictado de la clase. ¡Y qué importante me sentí el día que llegaron planillas del entonces Ministerio de Educación de la provincia, para medir altura, salto y otras cosas que no recuerdo ahora! Habíamos logrado quizás una conexión, aunque lejanísima, con otras *disciplinas más prestigiosas*.

También trabajaba en una escuela secundaria privada de La Plata, en la cual enseñaba gimnasia y voleibol, y algo casi obligado de esa época: destrezas en el cajón de saltos. Durante las clases de voleibol los alumnos practicaban la mayor parte del tiempo técnicas de manera analítica, y el vértice del playón era mi lugar de vigilancia. El premio al buen trabajo era un rato de partido al final de la clase.

Con el cajón y las colchonetas la cosa era más sencilla en términos de organización: la hilera larga para la espera y pasar una vez cada cinco minutos a saltar. Condición *sine qua non*: mi salto previo de demostración.

Ahora bien, ¿cómo fueron algunas de mis evaluaciones de las cursadas en el profesorado?: en básquetbol, embocar siete tiros libres de diez; en atletismo, saltar con técnica *barrell roll* 1, 60 metros y lograr *x* número de vueltas a la pista con el test de Cooper; en voleibol, ataque libre en la red; en gimnasia deportiva, *rondeau* con *flicflac*. Por supuesto que el modelo de cursada correspondió a esa forma de evaluación.

Por eso, cuando nos recibimos se nos hizo difícil comprender qué cosas era importante enseñar. Circulaba un *régimen de verdad* (Foucault, 1992) que puso

en primer plano el rendimiento y el modelo de racionalidad técnica, entendido como “una perspectiva del conocimiento profesional en la cual la actividad de los profesores consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica” (Schon, 1983: 31).

¿Cómo fue históricamente que *en la Educación Física* ciertos discursos lograron una mayor legitimidad que los demás? Y, ¿por qué los profesores hemos estado preocupados por ciertos temas y no por otros?

Es muy interesante lo que opina Foucault (1971/1987): “El sujeto no es ajeno a la constitución del discurso, sino que si [el discurso] consigue algún poder, es de nosotros de quien lo obtiene”.

Para intentar responder tomaré parte del trabajo de tesis de maestría de Patricio Calvo Etcheverry:

Podemos encontrar dos líneas de desarrollo en la Educación Física de nuestro país, originadas en el autoritarismo. Una, representada por el conjunto de ideas y prácticas previas a 1900, cuyos ejes giran por un lado, en torno a Sarmiento y las ideas positivistas, enmarcadas en una sociedad con una impronta signada por la guerra del Paraguay. De ella se desprende la obra pedagógica de Zubiaur, Zorrilla, Torres, Berra, etc. y la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del ejército en 1897, con su significado como entidad de formación de cuadros docentes militares ante la falta de personal docente formado a tal efecto.

Otra, cuyo límite puramente didáctico se fijaría del año 1900 en adelante, con dos proyectos diferenciados: la creación del primer Instituto Nacional de Educación Física en 1906 liderado por el Dr. Enrique Romero Brest, y la formación de los batallones escolares, exhibidos por primera vez en los festejos del centenario en 1910 (Calvo Etcheverry, 1996).

Surge así una Educación Física constituida por marchas, driles, gimnasia europea y calistenia, a menudo impartida por ex militares.

Esta forma de pensar a la Educación Física se tradujo en los deportes como un enfoque basado en la técnica fuera de contexto, con los profesores diciéndoles qué hacer a sus alumnos. Asimismo tuvieron su auge los torneos masivos de atletismo, que sirvieron para demostrar cómo grupos numerosos podían seguir las órdenes de pocos.

## Hacia un cambio de paradigma

Con el desarrollo de las universidades y los centros de investigación, se entabló en la Educación Física académica la discusión acerca del cambio de paradigma en la enseñanza de los deportes. Nuestro profesorado fue y es un ejemplo en ello.

En este rechazo a los enfoques tradicionales en la enseñanza de juegos y deportes, desempeñaron un papel muy importante dos autores ingleses: Bunker y Thorpe, quienes desde la Universidad de Loughborough publicaron en 1982 *“Un modelo para la enseñanza de los juegos deportivos en la escuela secundaria”*.<sup>1</sup>

Su propuesta fue plantear a los alumnos situaciones de juegos o deportes modificadas, en las cuales el acento estuviera puesto en la toma de decisiones y la resolución de problemas estratégicos y tácticos. Estos problemas debían generar la necesidad del aprendizaje de las habilidades específicas.

Bunker y Torpe afirmaron que sus investigaciones respecto a la enseñanza de los juegos y deportes mostraban clases muy estructuradas, apoyadas en la enseñanza de las técnicas, o peor aún, en las cuales el interés por los juegos dependía de que los propios jugadores lo mantuvieran. Opinaron que estos enfoques daban lugar a:

a) Un gran porcentaje de alumnos que no lograban jugar con éxito debido al énfasis en el “hacer”.

b) Muchos de ellos que terminaban la escuela conociendo muy poco acerca de los juegos y deportes.

c) La producción de jugadores supuestamente “hábiles”, que de hecho poseían buenas técnicas pero poca capacidad de toma de decisiones.

d) El desarrollo de jugadores dependientes del maestro o del entrenador.

e) La falta de desarrollo de espectadores y dirigentes “pensantes”.

Mientras que en una clase centrada en la enseñanza de las técnicas la pregunta típica sería “¿cuándo jugamos?” (la que más escuché en mis registros de clases como inspector), en una clase planteada desde un enfoque comprensivo debería ser, por ejemplo, “¿me podrías enseñar a patear como *x*, o a rematar como *y*?”.

En la Educación Física escolar de nuestro país, y más precisamente en la provincia de Buenos Aires, la Dirección de Educación Física (en adelante DEF) ha promovido desde los diseños curriculares un fuerte direccionamiento hacia la

---

<sup>1</sup> En original: “A model for the teaching of games in secondary schools”.

enseñanza de los juegos y los deportes para la comprensión.

Podemos encontrar tres trabajos que lo documentan:

-En octubre del 2006, la “Serie documentos para capacitación ...” (DGCyE, 2006a). En uno de sus párrafos se lee:

debe ponerse énfasis en aquellas estrategias que fortalezcan lo grupal, *propicien la comprensión* del hacer corporal y motor y construyan ciudadanía, en el marco de una gestión participativa de la clase... Se tiende a fortalecer los *procesos de comprensión* no solo respecto de aquello que se aprende sino también acerca de las formas y condiciones en que se aprende.

-En ese mismo año, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia publicó el Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. En el capítulo dedicado a Educación Física encontramos: “Se destacan los contenidos que *amplían la comprensión de los procesos de constitución corporal y motriz...*”, y en los objetivos de enseñanza: “Favorecer la práctica de juegos deportivos y deportes, *basada en la comprensión del planteo estratégico...*”

-En el 2008, la DEF publica “La comprensión en Educación Física”, un material destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores. Entre otros párrafos encontramos:

Para promover una enseñanza de la *Educación Física basada en la comprensión* del ser y del hacer corporal y motor, será necesario que el docente proponga *actividades de comprensión*: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización (DGCyE, 2008).

A pesar de haber una gran cantidad de textos y documentos referentes a la enseñanza de los deportes basada en la comprensión, en las clases que supervisé desde 1997 hasta 2007 y en las que registré hace muy poco tiempo con el equipo de investigación, pude ver que este enfoque fue poco abordado en las escuelas secundarias y/o no del todo entendido. Algunos profesores, con la sana intención de alejarse de clases centradas en la técnica, solo proponían partidos libres, con poco énfasis en la enseñanza táctica o estratégica. Resultado: alumnos que al final no conocían ni lo táctico ni lo técnico. Lo dijo claramente Foucault: “un

conocimiento a medias es peligroso” (Fillingham & Susser, 2001: 80).

Algunas preguntas que pueden abrir líneas para la indagación:

- **¿Formamos en los profesorados futuros docentes capaces de enseñar deportes desde un enfoque reflexivo?**

Los profesores enseñan técnicas porque es mucho más previsible y menos complejo que enseñar tácticas. Para poder hacerlo, deben comprender en profundidad la lógica de los deportes que enseñan, dónde están sus complejidades y cómo manipularlas. Solo así tendrán la posibilidad de solucionar *una de las mayores dificultades de enseñar desde lo táctico*: formular preguntas de acuerdo a la edad, experiencia y nivel de habilidad de sus alumnos para guiarlos en el análisis de sus acciones y hacerlos participar en la solución de los problemas.

-¿Pueden los ayudantes de nuestro profesorado en el campo de deportes, cumplir con esa tarea en 15 o 20 clases?

-La merma tan significativa de ingresantes mujeres, por lo menos a nuestra carrera en los últimos años: ¿tiene alguna relación con un enfoque técnico tradicional de las clases en la escuela secundaria?

-¿La teoría está transformando la práctica de la Educación Física escolar en el nivel secundario de nuestra provincia?

-¿Continúan los profesores de Educación Física en su mayoría privilegiando la “pedagogía de la performance” en la cual “...los temas educativos son definidos como cuestiones técnicas a resolver de la manera más eficiente” (Tinning, 1991:7)?

-¿Existe alguna capacitación en red para profesores, directivos y supervisores en el aprendizaje para la comprensión? ¿O el tema solo queda en las buenas intenciones de los currículums?

Sé que los colegios secundarios de esta universidad están teniendo desde hace varios años una fuerte formación en el tema, pero no tengo datos acerca de si hay investigación que describa un cambio rotundo en las prácticas en esas escuelas, o que todo sigue igual, y pido disculpas por ello.

## La Educación Física profesional: el profesor en el club

En el tiempo que me queda hablaré del enfoque de la complejidad *en la enseñanza de los deportes en la Educación Física profesional*, en este caso en el ámbito del club. Será, por otra parte, una introducción de lo que haremos y conversaremos en la clase abierta del jueves.

Dejemos algo en claro: la meta de los profesores/entrenadores que enseñan y entrenan deporte en los clubes sigue siendo el rendimiento (para eso nos pagan y para eso los jugadores se entrenan). El gran cambio producido ha sido concebir al entrenamiento deportivo desde un enfoque de complejidad.

Hasta no hace muchos años los integrantes de la comunidad deportiva nos apoyábamos en la ciencia positivista, sobre todo en un paradigma mecanicista y reduccionista que influenció la producción del conocimiento y por consiguiente nuestro trabajo como entrenadores. Se nos enseñó a entender a los deportistas como máquinas, como músculos y huesos movidos por los sistemas energéticos.

Nos basábamos en lo observable y en lo medible, y en consecuencia los entrenamientos tenían carácter lineal y analítico. Eran muy simples y los jugadores éramos “construidos” siguiendo el modelo de la época.

Yo no recuerdo haber visto a mis entrenadores con planificaciones en mano durante las prácticas, ni con planillas de seguimiento durante los partidos, ni en largas horas de análisis del juego. Simplemente había que *seguir los manuales*.

En los años 70, por lo menos en nuestro país, un entrenamiento de voleibol, por ejemplo, se estructuraba generalmente con:

- Entrada en calor con trote alrededor de la cancha; abdominales, espinales, fuerza de brazos (30 minutos).
- Trabajo técnico (remate contra la pared, ataque y defensa en parejas), por espacio de una hora, con el entrenador corrigiéndonos celosamente.
- Sets de partido libre (aproximadamente 30 minutos), con el entrenador como juez. Eran entrenamientos alejados del juego, con ejercicios repetitivos, copiados de los deportes individuales.

No hace muchos años que comenzó la discusión sobre el cambio de los paradigmas que guían la práctica del entrenamiento deportivo. Leamos el siguiente párrafo, y al finalizar veamos quién lo dijo:

Muchos factores afectan en la preparación de un jugador o de un equipo, así como se deben tener en cuenta muchos aspectos para entender los fenómenos que desencadena el deporte. De todos uno es el más importante, fundamental, decisivo: el factor humano. Lo que es único del ser humano: su psiquis, el complejo conjunto de razones, las pasiones, los sentimientos,

la inteligencia. Los entrenadores, maestros, profesores, periodistas e incluso los padres de las niñas o de los niños que hacen deporte nunca deben perder de vista que los que juegan son sobre todo personas, en sus fortalezas y en sus debilidades.<sup>2</sup>

Estas palabras, que parecieran de alguien proveniente de la Educación Física académica, corresponden a Julio Velasco, el exitoso entrenador argentino del más alto nivel mundial, declarado uno de los tres mejores entrenadores de voleibol del siglo XX.

Velasco afirmó que gran parte de esos logros se basaron en “haber desarrollado un cambio en la metodología de trabajo”. En realidad lo que creo es que como otros entrenadores exitosos en diferentes deportes, llevó a cabo un proceso de preparación de sus equipos apoyado en el concepto del entrenamiento como fenómeno complejo, holístico y no lineal. Pensó y desarrolló un modelo de trabajo considerando los elementos culturales, biológicos, psicológicos y por supuesto los específicos, apoyándose en perspectivas ecológicas y sistémicas de la enseñanza y del aprendizaje, dejando de lado por completo al modelo conductista anterior orientado hacia la simplicidad.

Podemos mencionar algunos de los aportes a la enseñanza y al entrenamiento deportivo de estas teorías ecológicas y sistémicas:

- Entender los deportes como sistemas complejos es la única forma de comprender la dinámica del propio juego.
- *Visibilizar que los entrenadores debemos enseñar a jugar y no a hacer ejercicios.* Esto que parece tan obvio fue un gran cambio en el enfoque del entrenamiento de los deportes de equipo.

¿Cómo empecé a preparar mis primeros entrenamientos allá por los 80?: copiando ejercicios técnicos y driles que encontraba en los pocos libros que teníamos a disposición. El trabajo de planificación consistía en seleccionar y escribir unas cuantas ejercitaciones analíticas.

---

<sup>2</sup> Palabras dichas por Julio Velasco en una charla para entrenadores, realizada en la ciudad de La Plata en el año 2011. El material no está editado, pero me parece de gran importancia para el desarrollo del tema.



¿Qué sucede hoy en el ámbito de los deportes, aunque con muchas más herramientas?: diseñamos y ponemos en práctica las tareas de entrenamiento a partir de los problemas concretos de nuestros jugadores y de nuestros equipos, en vez de proponer trabajos ajenos a ellos. Hemos elaborado una verdadera teoría de los ejercicios: clasificación, tipo, duración, ritmo, dificultad, complejidad, etc., en busca de la autonomía didáctica de los entrenadores.

Consideramos que:

- El progreso y la motivación de los jugadores están directamente influenciados por el planteo de la justa complejidad de las tareas.
- Es fundamental la variabilidad de la práctica, ya que la interacción continua entre compañeros, adversarios y los elementos de juego plantean altos requerimientos de auto-organización.

Comprendemos que:

- Los ejercicios analíticos solo deben plantearse para corregir errores individuales;
- No pueden ser jamás el centro del entrenamiento;
- No tienen relación directa con el partido;
- Las tareas globales, en las cuales el jugador interactúa con todos los elementos del deporte, deben ser el eje del trabajo;
- Cuando juegan, los jugadores solo reconocen las situaciones que entrenaron si fueron idénticas al propio juego.

Considero que este es un punto central. Hoy en día los entrenadores perseguimos que los ambientes de entrenamiento multipliquen las acciones y las informaciones presentes en la competencia, y por ello enfatizamos lo contextual, lo ecológico. Manipulamos los condicionantes del contexto (permítanme ayudarme con el voleibol para dar los ejemplos):

- a El número de compañeros: que reciba el saque un solo jugador implica ajustes y decisiones totalmente diferentes a que si recibieran dos en el mismo sector.
- b Las trayectorias de la pelota: recibir ese saque que lleva trayectoria hacia

adentro de la cancha o hacia las líneas laterales le demanda a ese jugador carreras diferentes, con diferentes complejidades.

c El número de adversarios: el atacante debe atacar contra un bloqueador, lo que le permite buscar el piso con su remate; ataca el mismo jugador contra tres bloqueadores, lo que lo obliga a usar las manos del bloqueo con otros tipos de golpe, etc.

Este giro hacia la complejidad ha hecho también que los entrenadores conformemos equipos interdisciplinarios. Así la planificación no deja nada de lado y se convierte en el espacio para hacer diálogos viables, cooperar y, sobre todo, para respetar las peculiaridades de los conocimientos. Es impensable planificar sin la intervención del preparador físico. Sería caótico hacerlo. Imaginémosnos qué pasaría si llegáramos al club y desarrolláramos un entrenamiento de dos horas de defensa (que sobrecarga duramente el tren inferior), cuando una hora antes el preparador físico decidió incrementar las cargas en la camilla de cuádriceps.

En ese mismo entrenamiento: una jugadora o un jugador que se sacó un diez en un examen en la facultad y otra u otro que ese día se peleó con el novio o con la novia: ¿están en las mismas condiciones ante un trabajo intenso, con arranques, caídas, desplazamientos en velocidad y fatiga? Podríamos seguir hablando de la inconveniencia de entrenar sin los datos estadísticos (*en vacío*), o sin el informe del kinesiólogo que nos dice “tal jugador o jugadora puede hacer hoy solamente *x* cantidad de saltos” y así de muchas otras cuestiones que hablan de una necesaria globalidad entre las diferentes áreas de conocimiento.

En segundo término, hablaremos de lo que sucede en el interior del deporte, es decir de su lógica desde la perspectiva de la complejidad.

La motricidad exhibida en la cancha cuando un equipo juega representa indudablemente un sistema complejo, aunque a un espectador no especialista le resulte algo muy simple. Analizarlo con esta lente nos permite identificar las variables colectivas que describen, caracterizan y explican el juego.

- ¿Por qué ganamos un partido?
- ¿Por qué perdimos?
- Si perdimos el partido de voleibol: ¿en qué parte fallamos? ¿En la recepción? ¿En la defensa?
- ¿Y dentro de alguna de ellas, en qué parte?

- ¿Y dentro de esa parte?
- ¿En nuestro equipo (sistema), qué porcentaje de aciertos debemos tener en ataque para compensar otros déficits propios?
- ¿Para poder defender en cada rotación, cómo tenemos que sacar?

Esta forma de entender los deportes nos permite conocer sus lógicas y por lo tanto poder enseñarlos y entrenarlos, respetando las características de nuestros jugadores.

Contamos hoy con la herramienta del análisis estadístico, que nos posibilita entre otras cosas:

- Evaluar los desempeños.
- Conocer el fundamento en el que el equipo —o cada uno de los jugadores— es más eficiente o deficiente.
- Determinar objetivos reales para los ejercicios. Una de las primeras preguntas que hacen los jugadores con alguna experiencia es “¿a qué vamos a jugar?”, en referencia a porcentajes, análisis, etc.

Quiero terminar diciendo que ambas propuestas, la enseñanza para la comprensión en el ámbito escolar y el enfoque de la complejidad del entrenamiento deportivo de la Educación Física profesional, tienen algo en común. Ponen el foco en los alumnos, por un lado y en los jugadores, por otro; quienes, como decía Velasco, constituyen lo esencial y verdaderamente importante: el factor humano.

## Referencias bibliográficas

- Bunker D., Thorpe R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools”. *Bulletin of Physical Education* 18(1), 5-8.
- Calvo Etcheverry, P. (1996). De frente... march. *Revista Educación Física y Ciencia* 2, 39-43.
- DGCyE (2006a). *Introducción al Diseño Curricular Educación Física*. Serie documentos para capacitación semipresencial, Educación Secundaria 1º año. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2006b). *Diseño curricular para la Educación Secundaria: primer año de ESB*. Consultado el 2 de setiembre de 2013 en <http://servicios2.abc.>

[gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf](http://gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf)

DGCyE (2008). *La comprensión en educación física. Documento N° 2*. Dirección de Educación Física. Material destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores de Educación Física. La Plata: DGCyE. Disponible en <http://www.deporteorientacion.com.ar/descargas2012/La-comprension-en-educacion-fisica.pdf>

Fillingham, L. & Susser, M. (2001). *Foucault para principiantes*. Buenos Aires: Editorial Era Naciente.

**Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.**

Foucault, M. (1971/1987). *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France*. Buenos Aires: Tusquest.

Schon D. (1983). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Tinning R. (1991). Teacher Education Pedagogy: Dominant Discourses and the Process of Problem Setting. *Journal of Teaching in Physical Education* 11 (1).

Tinning, R. & Fitzclarence, L. (1992). Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school Physical Education. *Quest* 44 (3).