

DE AQUÍ Y DE ALLÁ

Mónica Dorato y Alicia Villa

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Mónica Dorato y Alicia Villa son Profesoras en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.). Ambas son egresadas de la Maestría en Investigación Educativa (PIIE, Chile). Actualmente se desempeñan como Investigadoras y docentes en la Cátedra Didáctica Media y Superior para Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (U.N.L.P.). Alicia Villa es, además, docente en la Cátedra Introducción a la Problemática Educativa.

La consideración acerca de los Modelos Didácticos en Educación Física estaría asociada con la manera de teorizar sobre la educación.

Sobre educación, básicamente podemos teorizar de dos maneras:

- 1) Desde el *aquí* hacia *allá*.
- 2) Con el *aquí* *allá*, desde *allá*.

Entendemos el “*aquí*” como ese espacio particular reservado a los teóricos de la educación, que conciben a la teoría como normativa, prescriptiva de la práctica. Es el “*allá*” el espacio concreto donde se desarrolla la práctica educativa: las aulas, los patios, etc.¹

1) Las teorías normativas, caracterizadas por su rigidez y uniformidad, intentan explicar los aspectos didácticos desde cierto nivel de abstracción desvinculado del “*allá*”.

Tratan de homogeneizar la enseñanza para tener un mayor control de la misma y buscan un esquema mediador entre sus abstracciones y la realidad que nunca puede ser abarcada en su complejidad y en su heterogeneidad. Para ello construyen modelos, que, al decir de Gimeno Sacristán, “es una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad” (desde el *aquí* selecciono los aspectos del *allá* interesadamente).

Para Gimeno, “(...) un modelo es una representación de la realidad que supone un distanciamiento de la misma, es aproximativo y capta sólo una parte del objeto representado”. En este marco, analiza distintos modelos (de la comunicación, de la formalización de experiencias educativas, triangular, etc.) y propone/construye un modelo didáctico sistémico desde el *aquí*.

¹ Ver M. DE CERTEAU, La escritura de la historia, Capítulo V “La oralidad y la escritura”, como conceptualiza las regiones del *aquí* y el *allá*.



¿Qué hacemos entonces, cómo operamos con estos elementos que subyacen en nuestras propias historias, en nuestras propias biografías, en nuestras realidades? ¿Cómo reconocemos en ellas, los elementos constitutivos de la cultura, que dan cuenta de nuestro paso por las instituciones formadoras?

Nuestros procesos de formación como docentes parecen expresar tres tipos de “socialización”: cuando somos alumnos, tal vez en la infancia, una primera socialización donde aprendemos a ser alumnos. Luego, una socialización segunda en las instituciones de formación docente, en donde los formadores, los textos y autores, las prácticas de ejercicio, van conformando ciertas representaciones sobre la acción futura. Y una tercera socialización, donde el ejercicio de la práctica profesional concreta y las pautas dominantes del sistema y la institución escolar imprimen sobre este docente un estilo profesional donde muy poco queda de aquel joven universitario.

Entonces, un modelo didáctico normatizador, como venimos enunciando, no escapa a los “juegos de poder” establecidos por el sistema y niega la posibilidad al docente de *poder*, -entendido éste como el *poder hacer*-, de crear sus propias alternativas didácticas, y de descubrir en sus prácticas la fuente generadora de teorías. Parecería ser éste un espacio reservado a “grandes teóricos”, que de hecho son quienes inventan el juego, crean las reglas, y descubren las estrategias de permanencia en el poder -entendido éste, como el *poder de unos sobre los otros*-.

Un modelo didáctico normatizador, como lo entendemos nosotros, es una abstracción; por lo tanto, está negando la cotidianeidad de la práctica didáctica. Mientras este modelo didáctico prescribe o interpreta la realidad desde el *aquí*, la didáctica ofrece un marco para reflexionar en el *allá*.

2) Esta segunda forma de teorizar parte del *allá*, donde el modelo es construido por los sujetos que practican, el modelo presupone teorías que no siempre son conscientes o reconocidas para el sujeto.

Estos sujetos no son abstracciones; son, y en tanto tal, productos de su propia historia, de sus ideas, de sus principios, de sus actitudes, de sus experiencias, de su formación y tienen una concepción acerca del hacer didáctico, y un discurso que traduce en palabras el modelo que sustenta sus prácticas.

En este trabajo se considerará a la práctica como el terreno de la oralidad. Para nosotros la práctica de todos los días es ese terreno. Oralidad que no sólo se refiere a la palabra hablada, sino también a los movimientos corporales, lo gestual, esa manera particular de “decir” con el cuerpo y desde el cuerpo.

La palabra es lo que dice, lo que comunica, pero no es un sonido vacío en el aire sino que se acompaña de gestos, de actitudes, de poses. El gesto acompaña la palabra y constituyen en sí el acto del habla, la comunicación. En la Educación Física, el movimiento es casi el eje en torno al cual se organiza una clase. Entonces la palabra acompaña al movimiento, ambos constituyen también el hacer del docente, lo que se escucha y lo que se ve.

Ahora bien ¿quién pone en palabras ese hacer? El que observa una práctica o escribe sobre una práctica que no es la suya, no puede despojarse de toda su historia en ese acto de escritura. El relato escrito, y gran parte de las teorías didácticas, surgen de ese encuentro -o desencuentro- entre la escritura de unos y la oralidad de los otros. Lo que está escrito, como representación de lo real, se perpetúa en el tiempo: puede ser leído o usado por otros. La palabra, los gestos, los movimientos ocurren en un espacio y un tiempo efímeros donde la intención está en relación con la demanda que emerge de la realidad de una práctica concreta más que con la intención de perpetuidad.

Entonces, consideramos que se hace necesario escribir sobre las prácticas, pero que esa escritura sea propia de los propios sujetos que la hacen. De esta manera podremos hablar de prácticas no con la intención de perpetuidad sino de reflexión sobre el hacer didáctico recobrando su sentido.

En este contexto se inscribe nuestra concepción sobre un modelo didáctico construido en el *aquí*, capaz de poder referenciarse en la teoría propia que cada docente explicita desde lo que hace. Aquí la intención no es teorizar para normatizar, sino poner en palabras escritas las acciones de los propios sujetos para que cobren sentido. La brecha entre la oralidad de los unos y la escritura de los otros se cierra cuando la oralidad de los unos es la escritura de los mismos.

Pero reflexionemos acerca de eso que tanto decimos sobre “las prácticas con sentido” y pensamos que el sentido dicho desde el *allá* es una abstracción, dado que el sentido desde el *aquí* cobra diferentes significaciones según quien realiza la acción.

En este contexto es necesario aclarar algunas cuestiones en torno a la noción de “sentido”, dado que muchas veces se cree que el poseer sentido común, es suficiente para lograr una buena práctica didáctica. Tomaremos la expresión “sentido común” tal como la usa Gramsci, no refiriéndose a la sabiduría adquirida y evidente en la vida cotidiana y que es, según el dicho popular, “el menos común de los sentidos”, sino casi su opuesto; tendrá para nosotros el sentido de *difundido*, según Gramsci, “cada estrato

social tiene su sentido común que es, en el fondo, la concepción más difundida de la vida y la moral”.²

Realizada esta aclaración, una práctica con sentido implica por una lado “jugar”, y coincidiendo con Pavlovsky implica que “no se puede jugar a medias; si se juega se juega a fondo. Para jugar bien hay que apasionarse, para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto, y salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura. Del mundo de la locura hay que aprender a entrar y salir, sin introducirse en la locura no hay creatividad, sin creatividad uno se burocratiza, se torna hombre concreto. Repite palabras del otro”. Pero como nadie juega con lo que no conoce, ser docente implica saberes, implica formarse para no caer en la improvisación que deviene del sentido común difundido.

Por otro lado implica compromiso con el conocimiento a transmitir, que abarca tanto los desarrollos teóricos de las disciplinas que componen el campo de la Educación Física como los saberes escolarizados que se traducen en las normativas, los textos, los contenidos curriculares, etc.

Todo contenido a enseñar no puede ser teñido de significatividad desde el afuera.

La significatividad del contenido no debe serlo sólo para el alumno sino también para el docente. Si los contenidos de la educación están generados desde los espacios de poder, los CBC (contenidos básicos comunes) deben ser también CBM (contenidos básicos míos) para que esa significatividad recupere los reales sentidos.

Al tener en cuenta que una práctica con sentido implica “jugar” e implica “compromiso”; un modelo didáctico bien puede construirse en un espacio de interacción reflexiva de los aspectos señalados, en donde el modelo ya no es un *filtro* entre la teoría y la realidad, sino la *teoría de la realidad* de cada sujeto.

Proponemos un modelo didáctico con sentido (no normatizador) que emerja desde el *aquí*, en donde los sujetos docentes reales sean los verdaderos artífices en su práctica.

² J. NUN en su artículo “Gramsci y el sentido común”, en L. Lechner (comp.), *Cultura política y democratización*, Bs. As., CLACSO FLACSO - ISI, 1987.

Bibliografía

BRUSILOVSKY, Silvia (1994) *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?* Buenos Aires: Editorial Libros del Quirquincho.

BOURDIEU, Pierre (1991) *El sentido práctico*. México: Taurus Humanidades.

DAVINI, María Cristina (1996) "Conflictos en la evolución de las didácticas", en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

DE CERTEAU, Michel (1985) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

FOUCAULT, Michel (1976) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

GOMEZ, Marcelo (1993) *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

PAVLOVSKY, Eduardo y KESSELMAN, Hernán (1980) *Espacio y creatividad*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.