

---

# La planificación anual: una “herramienta de trabajo” siempre en proceso

Prof. Alberto Ciro “Beto” Alecio

Solicite el artículo completo a [sdans@arnet.com.ar](mailto:sdans@arnet.com.ar)

---

## Resumen

La planificación es: ¿una “imposición del sistema” o, un “instrumento de valor reconocido”? Admitido o no, subyace un fundamento teórico a las prácticas y, las mismas, generan teoría, si se esta dispuesto a construirla. A partir de este análisis, la planificación, como documento que formaliza la propuesta, se presenta como una *hipótesis puesta a prueba en el cotidiano*, planteo coherente con la dinámica cambiante que imponen los conflictos ideológicos y de intereses de los distintos actores que componen el colectivo institucional escolar, enmarcado en las normativas vigentes.

La planificación “esta viva”, esta “dispuesta a ser modificada”, respondiendo a distintas realidades culturales, sociales, institucionales, donde el docente debe ser protagonista, desde su elección profesional, interpretando las demandas y necesidades del contexto con el que interactúa, para decidir sobre aquello que los diseños curriculares proponen.

## Iniciando la charla ...

Me pregunto, o puedo decir, nos preguntamos:

¿PARA QUIÉN ES LA PLANIFICACION ANUAL?

¿QUIÉN TIENE LA NECESIDAD DE CONTAR CON UNA PLANIFICACION? ¿EL DOCENTE o LA DIRECCION DE LA ESCUELA?

¿ES PLANIFICACIÓN o PROYECTO DE AULA?

¿CÓMO CONTRIBUYE LA PLANIFICACION A MI TAREA DIARIA?

¿ES SOLO UNA FORMALIDAD?

¿ES PARTE DEL “CÓMO SÍ” IMPERANTE?

A esta lista será posible agregarle (o no) otros interrogantes, que pueden estar en relación con cuanto nos moviliza este tema. Lo cierto es que la planificación “esta allí”, es un “mal necesario”, una “formalidad a cumplir”, un “instrumento indispensable”, un requisito de la dirección, una imposición del sistema...y una lista de “etcéteras” que puede extenderse o reducirse de manera directamente proporcional a la importancia asignada a esta cuestión. Antes de continuar es fundamental aclarar que *las opiniones vertidas en este escrito son total responsabilidad del autor*. Hechas las aclaraciones del caso, comienzo a fijar posición respecto de este tema.

Mal que les pese a quienes se definen como *prácticos de la educación física*, considero que **siempre, nos guste admitirlo o no, lo podamos reconocer o no, existe un fundamento teórico que subyace a nuestras prácticas** (y “viceversa” para los considerados “teóricos”, que solo podrán dar sentido a sus saberes cuando los confronten con sus prácticas). En este sentido también “declaro”, toda práctica, más allá de nuestra voluntad, puede generar teoría, o sea, nuevos conocimientos, si estamos abiertos a construirlos (y aquí nos enfrentamos con un “ida y vuelta” entre práctica y teoría con los que “algunos estamos de acuerdo”, aunque no es tarea sencilla explicar claramente como sucede; una posibilidad es que *una situación compleja difícilmente tenga una sola respuesta*). En esta misma línea de pensamiento, *nuestras prácticas tienen una “lógica” que les dan sentido, un “hilo conductor”, que puede estar escrito y guardado en el cajón de la dirección, en nuestra mochila o solo deambulando por nuestra cabeza; si reflexionamos sobre ello, tenemos un “qué, un cómo, un por qué, un para qué...”, una propuesta de clases “nuestra”, que es así y no de otra manera.*

Hasta aquí parece marchar todo sobre ruedas (¿o no?), bastaría con ponerse a escribir la que uno piensa, que, se supone, esta avalado por lo que uno aprendió “desde los libros y desde su experiencia práctica”. Pero, para complicarla un poco más, existen algunos “cortocircuitos”<sup>1</sup> entre: nuestra formación de base, los requerimientos de los diseños curriculares, las demandas y visiones institucionales, las demandas y visiones de alumnos, padres, docentes y nuestras propias concepciones ideológicas<sup>2 3 4</sup> (entre otras cuestiones a tener en cuenta y

---

<sup>1</sup> Fracturas, incoherencias, contradicciones.

<sup>2</sup> Mouffe, C.; 1979; *Ideología: terreno donde los hombres se mueven, adquieren conciencia de su posición y luchan (...) con una existencia material y que, lejos de ser un conjunto de realidades espirituales, se encuentran siempre materializadas en prácticas*”.

<sup>3</sup> Rockwell, E.; 1980; *Antropología y educación. Problemas del concepto de cultura; Ciclo de Licenciatura en Educación Física UNPA, Seminario de Metodología de la Investigación: concepto “ideología”, concepto de un nivel analítico más abstracto, necesario para establecer la relación entre estas manifestaciones concretas y la estructura y lucha social subyacente. Cabría analizar lo ideológico de las significaciones sociales concretas*

<sup>4</sup> Ball, S.J. (1994): *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Editorial Paidós. Capítulo 1; pág. 30. “En este volumen usamos la voz “ideología” en dos sentidos diferentes. Primero, y más sencillamente, la usamos para referirnos a las perspectivas y los compromisos educativos de los profesores. Son las ideas sobre la práctica en el aula, las relaciones entre el profesor y los alumnos y la enseñanza brindada, que a menudo reposan en creencias más fundamentales sobre la justicia social y los derechos humanos, sobre los fines de la educación en la sociedad. Es esta la definición de “ideología” empleada en el concepto de intereses ideológicos la que se usa principalmente en el texto. Segundo, usamos “ideología” para referirnos a ideas de las que es posible demostrar que ocultan o resuelven aspectos problemáticos de la vida social de un modo idealista o imaginario. En este sentido, las explicaciones ideológicas sirven para asegurar la posición de los grupos dominantes. Es, por lo tanto, la ideología de la administración.

---

sin mencionar otras para no “hacerla demasiado difícil”) que atentan contra la posibilidad de decir, de una vez y para siempre, *las cosas son así (¿será que el sentido común, el saber vulgar presenta “verdades incuestionadas, pero cuestionables”?* Claro... esto sucede cuando uno se decide a “bucear”, a profundizar sobre determinada cuestión que, hasta el momento, parece estar naturalizada<sup>5</sup>)...

A partir de esta presentación, me surge a primera impresión que **la planificación “esta viva”**, como sinónimo de **dinámica, cambiante**, respondiendo a distintas realidades culturales, sociales, institucionales, donde el docente es protagonista, porque debe interpretar el contexto en el que esta inserto y con el que interactúa, para decidir sobre aquello que los diseños curriculares proponen desde la consideración de los expertos del área. Ante tanta incertidumbre, por lo menos dos cosas me quedan claras:

- La planificación no puede estar conformada por todos los contenidos que presenta el diseño curricular<sup>6</sup>: esto sería equivalente a decir “todos necesitan lo mismo”, o, como profesional de la educación física no estoy capacitado para analizar, interpretar e intervenir en la realidad con la que convivo.
- Si todos los alumnos necesitaran lo mismo, si no hubiera que tomar decisiones respecto de que contenidos tienen mayor significatividad para ellos, esta discusión estaría cerrada: con las clases planificadas y desarrolladas en la cátedra “Práctica de la Enseñanza” (parte de nuestro proceso de formación entre 3º y 4º año; hoy en día creo que se inician antes) tendríamos la “receta mágica” para enfrentarnos a la diversidad de nuestras clases (Suena extraño, ¿no?. Una única solución para múltiples y diversos problemas).

### Y la propuesta: ¿cuál es?

La primera “indicación” es que no existe receta, o por lo menos, este artículo “no prescribe” respecto de “qué y cómo planificar”. Intentará, solamente, mostrar lo complejo del caso y los “camino que transito” para encontrar solución a una cuestión que considero importante como un recurso laboral que contribuya a *explicar y decidir sobre nuestras prácticas*<sup>7</sup>.

Si comienzo “por el principio”, el manual dice que “debo realizar” el **DIAGNOSTICO**. Si lo defino como la lectura de la realidad con la que me toca interactuar, existen algunas voces que no puedo dejar de escuchar:

- La voz de los ALUMNOS
  - La voz de la ESCUELA (léase Comunidad Educativa: docentes de otras áreas, directivos, padres, no docentes, otros) donde trabajo
  - La voz del DISEÑO CURRICULAR
  - La voz del PROPIO DOCENTE (léase mi propia voz)
- Probablemente esta lista pueda ser modificada, corregida o aumentada; no obstante muestra el camino que sigo para poder darle un “por qué” a mi propuesta, indicando aquello que se considera importante enseñar y aprender.

Definir qué hacer desde el diagnóstico me significa solo una parte del problema. El **cómo** es otra búsqueda que merece reflexión. He utilizado distintos métodos: encuestas cerradas y abiertas, grupos de discusión, entrevistas, observaciones de clase, etc., aplicados a distintos actores sociales (alumnos, padres, docentes, directivos). Lo cierto es que, por el momento, puedo decir que diagnosticar es hacer una lectura que es siempre parcial, histórica<sup>8</sup>, regional<sup>9</sup>, subjetiva<sup>10</sup>, que esta abierta a retroalimentarse constantemente con la información que provenga de la tarea diaria (aquí ingresa una dimensión de la evaluación, la valoración de proceso, que “aleja la lupa”, ubicada sobre “la cabeza del alumno”, para extenderla sobre la amplitud y complejidad del enseñar y aprender).

Luego de esta primera fase, que solo se interrumpe para dar un producto parcial, pero dinámico y variable según los canales de retroalimentación con que se cuente, es posible *comprender, explicar y decidir* sobre nuestra realidad: estamos en el momento del **DISEÑO**. Aquí tampoco veo recetas, si diversos modelos o formas a las que, por distintos motivos, uno puede adherir o no. Particularmente (y solo a modo de ejemplo,

---

<sup>5</sup> Aquellas cuestiones que son “naturalmente así”, que carecen de fundamentación de peso que la sustente.

<sup>6</sup> Es habitual observar planificaciones que son transcripciones literales del Diseño Curricular

<sup>7</sup> Se toma como documento de base para la realización de esta análisis el texto: “DE LA IDEALIDAD SOÑADA A LA REALIDAD VIVIDA: la historia sin fin...”, perteneciente al Profesor Marcelo Giles, en “Los lenguajes de las prácticas”, Furlán, A. y Pavía, V., comp., Buenos Aires, Paidós (en prensa)

<sup>8</sup> Alude a la relación espacio – tiempo determinado, que no es “aséptica”, que comprende que también tiene ribetes políticos, tomemos partido de ello o no.

<sup>9</sup> Acotada al contexto en donde se desarrolla, de donde se obtienen “verdades parciales y regionales” como opuesto de “verdades absolutas y universales”.

<sup>10</sup> Reconociendo que se realiza desde la *mirada particular de un sujeto*, el observador.

---

como el resto de las apreciaciones vertidas en este artículo en referencia a experiencias personales) recorro el siguiente camino, considerándolo como *una hipótesis que se pone a prueba en la práctica*:

- Sobre las conclusiones del diagnóstico, selecciono las EXPECTATIVAS DE LOGRO<sup>11</sup> que considero tienen relación con las mismas. Estas marcarán un norte inicial en referencia al resto del proyecto.
- En relación con el punto anterior, identifico en cada eje del diseño curricular, los CONTENIDOS que hagan posible tender a la concreción de las expectativas de logro. La secuenciación de los contenidos seleccionados responderá a la realidad diagnosticada y a principios teóricos que sustentan la tarea.
- En directa correspondencia con los aspectos anteriores, se presentan las ACTIVIDADES. En el desarrollo de las mismas se hace referencia constante a las tres dimensiones del contenido: conceptual, procedimental y actitudinal. Utilizo un *cuaderno de clases*, donde los alumnos, luego de clases anotan aquello que les resulta importante, aquello que consideran “haber aprendido”, completando con indagaciones bibliográficas extractase, en ocasiones. Esta propuesta se implementa desde 1999 con alumnos de EGB 3 con respuestas satisfactorias en cuanto al compromiso y las producciones de los mismos<sup>12</sup>.

Una forma que considero ágil para poder llevar el “hilo conductor” de mi propuesta es la **UNIDAD DIDÁCTICA**. Es posible decir, en una apretada síntesis que deberá ser ampliada en caso de considerar viable su utilización, que:

- Es un *plan de acción* que da sentido unitario a la tarea docente, que permite organizar las prácticas, atendiendo las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta sus saberes previos, intentando proponer situaciones atractivas, que planteen incertidumbre (como la vida misma), que motiven y despierten el deseo de ser aprendidas.
- Se compone de
  - **Título:** corto, sencillo, atractivo.
  - **Justificación:** problema a solucionar (que proviene del diagnóstico previo).
  - **Propósitos:** presentada como hipótesis de enseñanza – aprendizaje.
  - **Contenidos:** Formaliza la selección de las dimensiones conceptuales, procedimentales, actitudinales. Permite diferenciar los CONTENIDOS CENTRALES (aquellos que se tiene intención de enseñar en ese momento) de los contenidos secundarios (aquellos que aparecen involucrados en las actividades propuestas como soporte de las mismas).
  - **Duración:** temporal, según los contenidos que se aborden (conforme a su dificultad y niveles de profundización), a las características de los alumnos, la disponibilidad de espacios y materiales, la cantidad de horas semanales.
  - **Clases:** el desarrollo de cada una de ellas (de manera acotada, a modo de guía del proceso).
  - **Intervenciones docentes:** estilos o estrategias didácticas, “las formas de enseñar”, en directa relación con las características de los contenidos abordados (teniendo en cuenta que el diseño prescribe “autonomía y espíritu crítico”).
  - **Recursos:** infraestructura – materiales con que se cuenta.
  - **Evaluación:** diagnóstica, de proceso y final (formativa – sumativa). Utilizo un “cuaderno”, también llamado *diario de clase*, en donde realizo anotaciones diarias en referencia a lo que sucede en el patio, como medio de toma de datos que permita la “evaluación permanente”.

### La experiencia de los colegas: un aporte valioso a nuestros proyectos.

A partir de la lectura de “*DE LA IDEALIDAD SOÑADA A LA REALIDAD VIVIDA: la historia sin fin...*”, perteneciente al Profesor Marcelo Giles, en “*Los lenguajes de las prácticas*”, Furlán, A. y Pavía, V., comp., Buenos Aires, Paidós (en prensa), advierto - encuentro - descubro puntos o aspectos que pueden contribuir al análisis, constituyéndose en posibles aportes para la resolución de problemáticas (solo algunas de ellas, que de ninguna manera son las únicas; son, simplemente, las que en este momento de mi vida profesional “hacen más ruido”) que, probablemente, atañen a la Educación Física en general, trascendiendo las fronteras de las realidades particulares de cada institución escolar. Estas situaciones se relacionan con preocupaciones tales como:

- **El “alejamiento”<sup>13</sup> de los jóvenes con respecto a las clases de Educación Física:** este puede ser “físico” (la ausencia de los mismos a clase) o “actitudinal” (“su cuerpo está allí” pero, más allá de estar

---

<sup>11</sup> Diseño Curricular Provincia del Chubut, versión preliminar 1997.

<sup>12</sup> Se ponen a consideración para la consulta las experiencias realizadas hasta el momento.

<sup>13</sup> Léase “desinterés”.

---

presentes, carecen de interés por participar y aprender, le “prestán el organismo” al profesor dos veces por semana, sesenta minutos por día). Este fenómeno se observa, predominantemente, a partir del 8º año de EGB y continúa acentuándose hasta el final del Polimodal, en una franja de edades comprendida entre los 13 - 14 años a los 17 - 19 años. Si bien las razones probables de esta situación puedan estar más allá de cuestiones relacionadas con nuestra área específica (donde es posible advertir: la modificación en los centros de interés de los adolescentes; aquello que no tiene “valor utilitario”, que no está relacionado al mundo del trabajo, por ejemplo, no es considerado valioso; el entorno socio-cultural que relativiza el valor de la educación y, en este contexto, la desvaloriza más aún ; etc), no nos exime de la obligación de indagar “hasta donde somos responsables” (o hasta donde podemos ser capaces de modificar esta situación).

**La “reducción” de la Educación Física a la práctica deportiva:** “a resguardo” de los “gustos e intereses de los alumnos”, en las clases se reemplaza a la educación física por “jugar a determinado deporte”, amparados en “aquello que le gusta a los jóvenes”<sup>14</sup>. Esta confusión entre “gusto y significación” como criterios de selección de contenidos, parece dejar al profesor de Educación Física en un plano donde su opinión deja de ser la de un profesional del área de las prácticas corporales para convertirse en “quien tiene a cargo la recreación de los alumnos, luego de la jornada de teoría” (que es “la importante, la que enseña”), evidenciando una posición dualista del hombre por un lado y, por otro, desde una perspectiva que atribuye a la Educación Física la “responsabilidad de hacerse cargo del cuerpo orgánico”, en la pseudo-educación integral del hombre<sup>15</sup>.

En referencia al análisis de la inclusión del deporte como contenido escolar, el Profesor Ricardo Crisorio<sup>16</sup> realiza interesantes aportes que harán posible la reflexión al respecto, teniendo en cuenta, paralelamente, aspectos relativos al “cómo” enseñarlo:

*“Tanto la palabra deporte como la clase de prácticas corporales que designa han seguido un proceso de “naturalización”<sup>17</sup> y han llegado a ocupar en nuestro pensamiento casi la totalidad del espacio de la recreación corporal. Entre los ‘70 y los ‘80, la palabra deporte llegó a proponerse para designar las más distintas prácticas corporales, fueran lúdicas o gímnicas, competitivas o no, regladas o no, tendencia que apenas comenzó a declinar a mediados de los ‘90. Siendo éstos los ejes del pensamiento dominante acerca de las relaciones entre la educación física y el deporte en la Argentina de 1995 (...). Sorteando diferenciaciones, trabajosas pero necesarias, ese discurso no ha cesado de sostener que **el espontáneo jugar al fútbol de un grupo de chicos en un campito o en una plaza constituye el campo del deporte del mismo modo que un partido entre River y Boca o entre los seleccionados de Italia y Francia**”.* Podríamos encontrar en este párrafo el “antecedente histórico” que justifique esta posición que confunde el “jugar a hacer deportes” con “educar desde la enseñanza del deporte”.

*“Hay dos maneras de concebir el deporte: una que se denomina “naturalista” y otra que se propone llamar “crítica”. La primera “comprende al fenómeno deportivo como un hecho ‘natural’, como una manifestación a-histórica, sin relación con las condiciones específicas del contexto (“naturalista”); mientras que la segunda “interpreta al deporte como fenómeno cultural y, por ende, lo coloca dentro del conjunto de manifestaciones simbólicas de una sociedad (“crítica”)...”* ¿Cuál de estas posiciones subyace a nuestras prácticas? Considero interesante preguntármelo, para definir si al enseñar deportes “solo enseño deportes o enseño mucho más que deportes”.

“Una diferencia estructural entre los juegos y los deportes es que en los primeros las reglas son móviles y pueden modificarse por decisión y acuerdo de los propios jugadores: son reglas “internas”, intrínsecas a la

---

<sup>14</sup> En esta decisión, se restringe la posibilidad de ampliar la oferta y con ello disminuye la diversidad de posibilidades de vivenciar y construir experiencias motoras.

<sup>15</sup> Educación integral: concepto que, en lo personal, no puedo definir con claridad.

<sup>16</sup> Crisorio, R.; El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?

<sup>17</sup> Suele aseverarse que el espíritu del deporte infantil es de juego y de camaradería y no de competición, que somos los adultos -padres, entrenadores, profesores- los que lo desfiguramos y volvemos competitivo. Semejante afirmación corresponde a una metafísica siempre dispuesta a separar el espíritu de las cosas de las cosas mismas, salvo que se la utilice para indicar que el deporte es una actividad de adultos cuya lógica no puede ser la de los niños sino, precisamente, la de los padres, dirigentes, entrenadores y profesores. El deporte, aún en su versión infantil, es competitivo no tanto porque implica enfrentamiento (muchos juegos también lo implican) sino porque la regla institucionalizada, al determinar la habilidad y, consecuentemente, el tipo de rendimiento, introduce el concepto y la práctica del entrenamiento especializado. Los profesores y entrenadores no introducen la competitividad en el deporte infantil sino que la encuentran en él; los problemas de exagerado antagonismo y temprana especialización que suelen observarse no son el resultado de la mala práctica de una buena idea sino de que el deporte infantil encarna la mala idea de fijar las reglas antes de tiempo o, lo que es lo mismo, la de introducir a los niños antes de tiempo en la lógica de una actividad adulta. Por mucho que se adapten las dimensiones “físicas” a la medida de los niños, la regla institucionalizada implica una lógica que no es la de ellos, que fuerza su adaptación a costa de su creatividad y su capacidad de invención. La visión naturalista no puede advertir el problema de someter a los niños a una lógica adulta porque no considera en sus análisis la dimensión simbólica de las prácticas deportivas ni el peso de las naturalizaciones sobre nuestra forma de ver las cosas. Así, sólo puede encontrar explicaciones a los hechos de antagonismo y rivalidad que se observan en el deporte infantil en las conductas de padres, entrenadores y profesores “competitivos”. (R. Crisorio)

---

actividad misma. En los deportes, en cambio, las reglas están fijas y los jugadores no pueden cambiarlas: son reglas “externas”, impuestas desde afuera.(...) Estas reglas, por otra parte, no son administradas por los jugadores sino por representantes de las asociaciones deportivas.” “Una posición crítica en educación física debe hacer lugar a estas diferencias de estructura que separan los juegos de los deportes y considerar sus implicaciones didácticas.”<sup>18</sup> Entonces... ¿es juego o deporte lo que hacemos? Uno u otro, en lo que a sus lógicas particulares se refiere, que espacio de intervención, reflexión y autonomía permite a los alumnos?

“... los **contenidos deportivos se han incluido en las escuelas desde el comienzo de la educación primaria**<sup>19</sup>, con **consecuencias** que únicamente la **obstinación naturalista de la visión deportivista** permite ignorar o justificar: **prácticas centradas** casi sólo en los **aprendizajes** supuestamente **útiles para el rendimiento deportivo posterior**; restricción de los juegos a aquéllos de carácter predeportivo, de iniciación o “fundamentador”; limitación de la gimnasia al entrenamiento de las capacidades “sensibles”; reducción de la enseñanza a una instrucción específica y de la infancia a una etapa instrumental, de paso hacia la adultez; en fin, **extravío del sujeto tras la imagen del deportista.**”

**“La cuestión que se plantea, entonces, no es sólo cuándo sino también para qué y cómo enseñar los deportes en la escuela. La concepción naturalista otorga al deporte un valor “per se” que le permite evitar esta pregunta, ineludible para un pensamiento crítico.”**

**“La transmisión de las reglas del juego social es un objeto principal de la educación, tanto en el significado amplio de la palabra como en la acepción que la restringe a las prácticas escolares, de modo que la apropiación del sentido de las regulaciones externas y, por lo tanto, la enseñanza de los juegos y los deportes, constituyen problemas a la vez pedagógicos y didácticos.”**

**“A partir del Tercer Ciclo de la EGB la situación es por entero distinta**<sup>20</sup>. **Los ahora púberes o prepúberes empiezan a sentir que su sexualidad, a diferencia de cuando eran niños, se dirige hacia afuera, hacia otras personas; al mismo tiempo, comienzan a enfrentar nuevas expectativas y compromisos -trabajar, estudiar, formar pareja- en el marco general de nuevas y complejas estructuras normativas en las que está prohibido aducir el desconocimiento de las reglas o pedir “pido”; la escuela y el trabajo, a su vez, presentan una estructura progresivamente más diversificada y especializada que les requiere que ejerciten, en alguna medida, un pensamiento formal, abstracto, menos regido por los resultados y más interesado en la verdad, o, por lo menos, que dirijan su atención más allá de las evidencias.”** ¿Estamos de acuerdo? ¿Esto sucede en nuestra escuela?

**“Si al tratar el problema en relación con la infancia no vacilé en tomar posición contra el deporte, al tratarlo respecto de la adolescencia no tendré reparos en defenderlo. Los deportes no sólo ofrecen estructuras lógicas y normativas que permiten interesar el pensamiento y la subjetividad adolescentes en la comprensión y la práctica de legalidades externas y complejas, de una ética precisa y razonada, sustituyendo progresivamente los comportamientos infantiles por la cultura de la juventud, sino que favorecen la especialización progresiva de la motricidad en tanto requieren respuestas motrices más económicas, más depuradas, más técnicas. En los deportes el placer se hace menos “físico” pues el despliegue y la entrega ceden paso a la inteligencia del juego; la valoración se vuelve cualitativa ya que el eje de apreciación éxito/fracaso, victoria/derrota, se relativiza en el concepto de “jugar bien”; el placer de jugar se asimila a “saber jugar”, pero este concepto no refiere ya únicamente a la capacidad orgánica o motriz sino que comprende aspectos técnicos, tácticos, éticos, sociales.”** ¿Queda claro qué enseñar - aprender deportes es mucho más que “simplemente jugarlo”? Es válido preguntarnos que objetivos perseguimos al enseñar deportes, teniendo en cuenta en este análisis el impacto que pueda tener el “cómo” hacerlo.

**“En la medida en que la educación física quiera acompañar el acceso de los adolescentes a la vida adulta, con el consiguiente autocontrol de las emociones y la especificación y refinamiento de los movimientos que nuestra cultura requiere, encontrará en los deportes tantas herramientas como**

---

<sup>18</sup> “Toda propuesta didáctica debe articular el análisis de los contenidos a enseñar con el de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y con el de los marcos político-contextuales, lo que no debe confundirse con secuenciar contenidos en función de supuestas etapas evolutivas y en el marco de diagnósticos formales sino entenderse como la articulación de un examen crítico de los contenidos con el de la pluralidad y diversidad propias de las prácticas de enseñanza y de las dimensiones sociales en que se desarrollan.” R. Crisorio.

<sup>19</sup> Previo a la Ley Federal de Educación.

<sup>20</sup> Crisorio, R.: en referencia al 1ª y 2ª ciclo: “El análisis de los juegos infantiles permite ver en ellos una actividad del aparato anímico que tiende a la ganancia de placer. En sus juegos, los niños obtienen placer recreando activamente aquellas vivencias que en la realidad soportan pasivamente; tanto en el plano afectivo como en el plano motor, tanto cuando se enfrentan a un sufrimiento como a la imposibilidad de manejar un automóvil o de andar a caballo, los niños reinventan la realidad con los elementos materiales y subjetivos de que disponen. Es decir, para ser tales, los juegos requieren que los jugadores se constituyan en sujetos activos, capaces de apropiarse de las situaciones y otorgarles un orden propio; pero entonces requieren también que ellos se apropien de las reglas, que éstas no sean impuestas desde afuera sino puestas por el sujeto o los sujetos involucrados. Es bastante claro que la regla institucionalizada, en tanto impide la adaptación del juego al jugador, elimina del juego la ficción que permite resolver la realidad y hace del juego mismo la realidad a resolver.”

---

encontrarían en ellos los estados modernos si se decidieran a dejar de insensibilizar a sus miembros, especialmente a sus **miembros jóvenes**, para lo cual es preciso **ofrecerles oportunidades de experimentar tensiones con emoción que sirvan de contraparte a las tensiones sin emoción producidas por las rutinas recurrentes de la actual vida social.**” Es todo un desafío definir cuáles son las herramientas que consideramos válidas y por qué.

**“Pero, entonces, la educación física debería dejar de enseñar los deportes como meros conjuntos de técnicas y tácticas, aislados de la cultura que los creó y los recrea, para desarrollar críticamente su carácter configuracional y civilizador, tan capaz de equipar a todos los individuos de todos los sectores sociales con controles suficientemente fuertes sobre sus impulsos agresivos más espontáneos, cuando se recorren con los adolescentes todas las dimensiones que los constituyen, como de contribuir a formar una coraza de autocontrol automático, rígido y omnipotente, sobre las emociones -hasta lograr, inclusive, que los individuos no puedan sentir las en absoluto- cuando se les impone a niños que sólo pueden atribuir el sentido de la regla a la autoridad de los adultos.”**

Estos párrafos, seleccionados del material citado del Profesor Ricardo Crisorio, invitan a repensar el lugar que se le asigna al deporte en la Educación Física; armá la historia como quieras, ponéle lo tuyo, hacélo “discutir” con tu realidad de trabajo. Lo único que “no podés”, es dejar de fijar tu posición.

Retornando al tema que dio inicio a este punto del artículo, volviendo al “principio del fin” (si no termina, más que un artículo será un libro), a la “experiencia Ranelagh”, como la da a conocer su autor el Profesor Marcelo Giles y con el ánimo de “seguir haciéndonos preguntas” sobre nuestras prácticas, voy a retomar, a modo de síntesis comentada, algunos aspectos que considero “humildemente” interesantes para fortalecer este proceso de búsqueda, de buceo sobre nuestra propia práctica.

Comencemos por nuestra propia formación, centrando la mirada en aquellos que “terminamos el profesorado antes de los ‘90”.<sup>21</sup> Mi proceso “de formación” (si alguien lee “proceso de deformación”, corre por su cuenta) tuvo, como características salientes: el predominio de la *corriente deportivista, invadida por otras disciplinas, vacía de saberes propios, teóricamente confuso y basado en el rendimiento atlético del alumno; cargado de vivencias relacionadas al rendimiento motor y escasa en saberes didácticos*. Se podría hablar de un modelo *eficientista, basado en la obediencia, tendiente a “ser y enseñar a ser” atletas*. Estas prácticas, con el tiempo, las puedo reconocer “a contramano” del discurso de la Educación Física, que habla de *educar a un hombre cabal, integrado a la sociedad, capaz de comprender y aceptar cambios sociales*, que, a su vez, se ve fracturado respecto de *prácticas escolares que pretenden que, la repetición de una serie de ejercicios, sucesión metodológica fija e invariante para todos (con escaso o nulo respeto por la diversidad), por la suma de estas partes, se llegue a la reproducción de un movimiento que, se supone, las contiene*.

**Si tu lectura coincide, por lo menos en parte, un desafío posible es rendir sin obligar ni someter, despertar el deseo de rendir, invitar a conocer porque es beneficioso, desmitificando la legitimación de la educación física desde el paradigma médico de la salud, apostando a construir la propia disponibilidad corporal, a partir de procesos de evaluación que nos permitan “conocernos más”, a todos quienes estamos involucrados (todos, docentes, alumnos, padres, directivos, necesitamos información respecto de nuestra tarea). Asimismo, recuperar el jugar desde distintos sentidos y no solo como preparación para el deporte (de esto “ya habló bastante” el Profesor Crisorio). En definitiva, plantearse clases de Educación Física divertidas, agradables y esperadas, donde los alumnos “aprendan a ser profesores de sí mismos”. Parte de éste desafío es pensar en el “cómo” lograr estos cambios, que seguramente dependerá de la elección de **qué vamos a enseñar y como vamos a hacerlo.****

Merece un párrafo aparte la relación *profesor de educación física y escuela*. He tenido la sensación, varias veces en estos 18 años de profesión, de ser un *forastero*<sup>22</sup>, alguien que “no es de allí”, que no es reconocido como parte de la institución y, en ocasiones, tampoco se considera parte de ella. Preguntarnos acerca de la relación con los colegas de otras áreas, con los directivos, con los padres, forma parte del análisis que realizo para “armar mi plan de trabajo”. Ya fue mencionado en otro punto del documento, las miradas de todos los actores permitirán **crear junto a ellos una Educación Física que haga posible, explorar y aprender, jugar y ejercitar; en definitiva, generar un proceso que promueva y fortalezca los canales de construcción de la autonomía y el espíritu crítico necesarios para “rendir y recrearse”, expresarse, descubrir, disfrutar, aprender, compartir, incluir (“para todos”) y sentirse incluido (“en la escuela”), una educación más nuestra (“con voz propia”) y, fundamentalmente, con “cosas para decir” (con contenidos a enseñar).**

---

<sup>21</sup> Creo que éste es un tema que merece ser tratado con mayor profundidad; respetando esta situación, me limitaré a hablar, básicamente, sobre mi experiencia de alumno. Otra pregunta se me ocurre: ¿CUANDO DEJAMOS DE CAPACITARNOS PARA SER PROFESORES?.

<sup>22</sup> Schutz, A.; El sentido común y la interpretación científica de la acción humana; en El Problema de la realidad social; Amorrortu Editores, Buenos Aires.

---

## Más que cerrar la charla, “cedo la palabra”...

Como podrán ver, tengo más dudas que respuestas, mas incertidumbres que certezas, pero esto es uno de los aspectos (junto a la pasión por enseñar y aprender) que me “hacen ser” profesor de educación física. Comencé hablando de planificación e, inevitablemente, termino diciendo acerca de la Educación Física y sus prácticas: en ello encuentro evidencia de la importancia de este instrumento como herramienta organizadora de la tarea (aunque no lo considero una verdad absoluta, sino a construir en el día a día, desde un “ida y vuelta” constante entre las vivencias y las reflexiones que hacen posible construir nueva teoría que se pondrá a prueba en una nueva instancia práctica). Lejos de cerrar la discusión, espero generar un espacio que permita abrir un diálogo imprescindible para construir una Educación Física de todos y para todos.

## Bibliografía

Ball, S.J. (1994): La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Editorial Paidós. Capítulo 1; pág. 30.

Crisorio, R.; El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?.

Diseño Curricular Provincia del Chubut, versión preliminar 1997.

Giles, M.; “DE LA IDEALIDAD SOÑADA A LA REALIDAD VIVIDA: la historia sin fin...”, perteneciente, en “Los lenguajes de las prácticas”, Furlán, A. y Pavía, V., comp., Buenos Aires, Paidós (en prensa).

Rockwell, E.; 1980; Antropología y educación. Problemas del concepto de cultura; Ciclo de Licenciatura en Educación Física UNPA, Seminario de Metodología de la Investigación.

Schutz, A.; El sentido común y la interpretación científica de la acción humana; en El Problema de la realidad social; Amorrortu Editores, Buenos Aires.