

Entre Mitos, Supuestos e Interpretaciones.

El deporte en la escuela: de conversaciones e intervenciones

Mirian Lilian Burga

FaHCE, UNLP

Email: mirianlburga@gmail.com

Resumen:

Suele sostenerse que la enseñanza de los deportes en la escuela supone la anticipación de contenidos, la planificación y elaboración de una estructura rigurosa que determina las relaciones de los alumnos con los temas en vinculación con el espacio, los materiales, los otros y la institución.

Sin embargo, los estudios de campo revelan en las clases, prácticas de enseñanza con propiedades diversas depositarias de intervenciones promotoras de la “heterogeneidad”, “incertidumbre” y la “alteridad” como estrategias de articulación y producción de los saberes deportivos. En esta perspectiva se inscriben e interrelacionan formas variadas de impulsar la emergencia de particularidades y singularidades como ingredientes para resolver problemas deportivos en la clase. En este marco, el texto intentará hacer visible este tipo de prácticas a partir de los entrecruzamientos de narraciones, registros de clase y observaciones que formaron parte de los estudios de campo del proyecto de investigación “Educación Física y Escuela: ¿Qué enseña la Educación Física en perspectiva de profesores y alumnos?” dirigido por Osvaldo Ron y Jorge Fridman.

Palabras claves: deportes; escuela; enseñanza

Introducción

El proyecto de investigación “Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física en perspectiva de profesores y alumnos?” dirigido por Osvaldo Ron y Jorge Fridman, nos ha concedido la oportunidad de “mirar desde dentro”. Procurar transitar la perspectiva de los actores para aproximarnos a las propiedades constitutivas y constituidas por los sentidos y significados que adquieren las prácticas de la educación física en la escuela. Nuestro objeto o nuestra preocupación acaso, ha sido el deporte. El deporte por ser considerado una omnipresencia configurante de conductas o por su estigmatizada obediencia a los reglamentos y la autoridad. El deporte también por su constante representación vinculada a la selección, jerarquización, y clasificación de personas y acciones. El deporte en fin, por ser entendido como la enseñanza del adulto en una formación unidireccional y ajena al alumno. Por estas causas es que decidimos mirar desde ese adulto que enseña deportes en la escuela, el profesor, con propósito de revisar estas interpretaciones, representaciones, juicios y consideraciones sobre él.

Para esta tarea definimos un instrumento de acercamiento a la práctica que pusiera en valor como alega Suarez (2007) “lo que sucede” en las clases con deportes y lo “que les sucede” a los actores. De esta manera consideramos estudiar el campo a partir de la producción de narraciones por parte de los profesores sobre sus clases. La narración constituye una “modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan [...]” (Suarez, 2007: pág. 1). Estas narraciones se entrecruzaron con otras informaciones y datos, como observaciones, libros de tema, entrevistas, con propósito de constituir un cuerpo de información que nos permitió elaborar algunas categorías de investigación.

Entre supuestos, mitos e interpretaciones

Suele sostenerse que la enseñanza de los deportes en la escuela supone la anticipación de contenidos, la planificación y elaboración de una estructura rigurosa que determina las relaciones de los alumnos con los temas en vinculación con el espacio, los materiales, los otros y la institución.

Sin embargo, los estudios de campo revelan en las clases, prácticas de enseñanza con propiedades diversas depositarias de intervenciones promotoras de la “heterogeneidad”, “incertidumbre” y la “alteridad” como estrategias de articulación y producción de los saberes deportivos. En esta perspectiva se inscriben e interrelacionan formas variadas de impulsar la emergencia de particularidades y singularidades como ingredientes para resolver problemas y constituir al deporte en las clases.

Las Preguntas

Comenzaremos por manifestar las voces de las consignas e intervenciones:

[...]Empecé por la siguiente pregunta [...] Se contextualizo para luego poder interrogar, nuevamente, sobre los problemas [...]¹

“¿Qué variante se les ocurre para hacer distinta a esa entrada en calor? [...] ¿Qué otros desplazamientos conocen?”²

Como advertimos, aunque es un recorte de la muestra, las preguntas son habituales en las clases. Suelen plantearse en la introducción, constituyendo una apertura al tópico a tratar y posee múltiples usos hacia el interior de la clase. En algunos casos se presentan como medio para acercarse a los conocimientos de los alumnos respecto de los temas de clase. También se encargan de recuperar los contenidos de sesiones anteriores introduciendo la

1 Narrativa de prácticas escolares de profesor M que enseña deportes en 5to año correspondiente a la Orientación en Educación Física del Nivel Secundario en Escuela de Gestión pública de la Ciudad de Berisso. Pag. 1

2 Narrativa de prácticas escolares de profesor MC que enseña deportes en 1er año del Nivel Secundario en Escuela de Gestión pública de la Ciudad de La Plata. Pag. 1. El tema de la clase es vóley.

noción de continuidad entre clases a partir de un supuesto que racionaliza los aprendizajes. Este sentido reproduce un formato de instrumento elaborado para escudriñar qué hay de saber legítimo circulando en los grupos, con propósito de articularlos con los temas de enseñanza. Es una indagación intencionada y selectiva de aquellos conocimientos relacionados a los contenidos de la planificación. Desde esta posición, las preguntas reproducen un dispositivo unidireccional de una didáctica que concentra el saber exclusivamente en el profesor. O como diría Antonio Faundez dialogando con Paulo Freire (Freire, 1985: pág.17) “Las preguntas son preguntas que ya traen la respuesta. En este sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son antes respuestas que preguntas. El estudiante tiene que saber de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará” declarando mediante este punto de vista, la burocratización de la pregunta en la escuela.

Sin embargo los registros y narraciones, también muestran que conviven en la educación física escolar otras formas de preguntar o instalar los interrogantes refiriéndose a los deportes. Inclusive esas indagaciones ocurren en diversos momentos y no sólo al principio de la clase. Por ejemplo, el siguiente fragmento:

[...] ¿Es productivo arrojar desde lejos la pelota o resulta un riesgo?, ¿es mejor realizar un pase cerca o entregarle la pelota directamente en la mano del compañero [...] o prefieren optar por lanzarla de lejos?, ¿qué les resulta más beneficioso [...]. Ante estas dos opciones, ¿qué grupo termina llegando primero y sin dificultades? [...]³

Como se observa, la formulación de las preguntas expresa una invitación a traer a la clase otras posibles formas de entender los procesos de construcción de los contenidos deportivos. Las proposiciones infieren rupturas de anticipaciones de respuesta con el objetivo de dar lugar a la curiosidad, las

3 Narrativa de prácticas escolares de profesor T que enseña deportes en 2to año correspondiente al Nivel Secundario en Escuela de Gestión pública de la Ciudad de La Plata. Pag. 1. El contenido de clase está relacionado a la enseñanza de un deporte nuevo. Las consignas abordan instancias que propicien la resolución de problemas que plantea cada situación deportiva sin sujetarlo a formatos tácticos o estratégicos prescriptos.

interpretaciones y sensaciones de los alumnos y por tanto gestionan nuevas aperturas al dialogo.

Pensar al deporte escolar en clave de diálogo supone la aparición de momentos para llevar a cabo estos intercambios. En la mayoría de las narraciones estos espacios revelan un acontecimiento grupal que supone la escucha y la voz de todos los integrantes. Por ejemplo recuperamos de las narrativas frases como la siguiente: “De acuerdo a estas preguntas ellos replanteaban en la práctica la forma de jugar y con ello la manera más efectiva de realizar esa actividad”. Por tanto el deporte escolar cobra cuerpo reflexivo, siendo pensado por los alumnos.

Proyección y reconocimiento

Los profesores reproducen en sus narrativas una forma de entender y entender-se con las clases, en este recorrido se producen expresiones como las siguientes: “Debían poner en práctica estas mismas y una nueva forma de jugar, de moverse, teniendo en cuenta durante el juego que más podía cambiarse, que les resultaba y que sentían. [...] reflexionando que era lo que vieron distinto y que se modificó de acuerdo a los deportes (reglas, lógica interna, espacio, elementos, técnica y táctica). Porque en relación a esto ellos debían basarse, para pensar y armar una nueva alternativa deportiva, que luego jugaran. Y una vez concluida dejar por escrito la reglamentación”⁴.

El recorte del relato nos brinda algunas pistas que orientan la intervención diferentes planos. Por un lado fomenta la producción de realizaciones grupales a través de consignas que aseguran cierto grado de libertad para tomar decisiones. Asimismo la enseñanza invita a probar, reflexionar pero también incluir las sensaciones o sentidos implicados con la actividad.

4 Narrativa de prácticas escolares de profesor J que enseña deportes en 2to año correspondiente al Nivel Secundario en Escuela de Gestión pública de la Ciudad de La Plata. Pag. 2. Las clases se propusieron en el marco de un proyecto de enseñanza de los deportes que propone como trabajo final la creación de un “deporte” ideado en la clase, elaboración y escritura del reglamento y puesta en práctica.

Pero además, ubica en la perspectiva de la clase los objetivos a largo plazo (“para pensar y armar una nueva alternativa deportiva, que luego jugaran”) que concentra y direcciona estas operaciones llevadas a cabo por el grupo. Se instala, de alguna manera, una idea de *proyección* con propósito de lograr que un objeto se vuelva visible para los otros. Una idea de futuro, un norte, un objetivo a alcanzar que trascienda la singularidad en tiempo y espacio que simboliza la clase.

En otra sintonía Morin (1999: pág. 52), profesa “Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad”. Y desde este abordaje, nos aporta otro rasgo para pensar el concepto de proyección en la enseñanza. Para Morín, la explicación es insuficiente para enseñar, es preciso generar cierta afinidad entre los actores que suscite la representación en el otro, desde el otro y con otro, de lo que se está aprendiendo. Bajo esta mirada las realizaciones grupales se vuelven elementales siendo responsabilidad de las proposiciones utilizadas como consignas, constituir esquemas prácticos que transforman la clase con deportes en un proceso de producción compartida. Veamos algunos ejemplos relevados de las clases:

“Se les propone a los estudiantes pensar entre todos los siguientes conceptos [...]”.

“Les pedí a los alumnos que realicen para la próxima clase, en grupos, un trabajo rastreo de los problemas [...]”

“A partir de allí los grupos fueron progresando en la construcción de una serie de elementos [...]”

“Una vez conformados los grupos debían elaborar, en una hoja grupal [...]”

Asimismo cuando los profesores analizan sus clases registrando sus interpretaciones encontramos expresiones como la siguiente: “En este sentido

creo que durante toda la clase la intención está puesta en la formación del grupo [...]"

En congruencia hallamos que esta perspectiva colectiva se descubre amparándose en el reconocimiento del otro-alumno (la empatía e identificación de E. Morín) como pieza necesaria cargada de sentidos, sensaciones y saberes para materializar el contenido de clase. Es precisamente el profesor quién juega a correrse de los roles institucionalizados, generando espacios flexibles para el surgimiento de alteridades en la clase. Una profesora reflexiona en sus narraciones sobre las intervenciones realizadas: "En algunas situaciones de juego hay preguntas por parte de los chicos que quizás a mí se me habían escapado de remarcar, comentarios para reforzar alguna regla que no se acordaban o que quisieran confirmar, alguna otra opción para modificarlo [...] Sentí en un primer momento que he salteado pasos". Y en sus discernimientos aparece situando al alumno en el lugar de una interpelación válida, legítima, que la insta a pensar, a aprender mientras enseña.

Lo inesperado y las propuestas

Esta perspectiva de enseñanza de los deportes que sitúa en la clase matices diversos como: las pregunta instalando la duda e incertidumbre de pensamiento, los diálogos como corolario de intercambios y debates, la proyección de un norte representativo y el reconocimiento del otro, establece las condiciones para el surgimiento de lo inesperado e impensado para el profesor.

En quinto año de la Educación Secundaria enfocados en un proyecto que refiere a la producción de una actividad final que integre todos los contenidos trabajados y genere una versión comunicable a otros actores de la escuela, el profesor narrando sobre las clases refiere lo siguiente: "Hay temas que *"aparecen"* en la clase [...] Algunos grupos incluyeron contenidos no trabajados en clase". De alguna manera promociona la aparición de otredades como requisitorias de un saber vinculado a la resolución de los problemas deportivos. Significa que los alumnos aprenden a valorar sus criterios de discernimiento a

través de ensayar diversas formas de conocer. Como aproximaciones conceptuales que llevan inscriptas sus hipótesis respaldadas por sus propios códigos y lenguajes relacionados al cuerpo y el movimiento.

Mediante esta versión de enseñanza los alumnos conspiran para aventurarse a otras posibilidades de acción con ese saber que provoca trascender la singularidad de la clase. Aparecen entonces las *propuestas* bajo el imaginario de comunicar e inaugurar otros potenciales recorridos. Así lo expresa un profesor en un fragmento de su relato: “[...] Una vez terminada la presentación de todos los grupos una de las estudiantes propuso realizar una tarea similar a la actividad de la clase para presentar frente a los estudiantes de primer ciclo de primaria como festejo del día del niño”

Qué es la propuesta en este escenario, sino la versión del afianzamiento previo promovido por la legitimación de todas las acciones de “dar lugar” provocadas en cada clase. Propuesta que no es casualidad, sino causada por una enseñanza que invita a estar, a ser parte de, a construir con. Propuesta que no es otra cosa que la devolución de esa invitación a ser, a constituirse. Que parte de la intención de pensar que la clase solo es posible a partir de la sincronización de todas las voces, y de todos los cuerpos. Clase que se precipita a percibirse desmembrada de las estructuras y en una búsqueda constante de los entendimientos mutuos.

Conversaciones e intervenciones

Cuanta potencia adquiere aquella frase: “La educación física escolar es sin duda una fuente inagotable de producción de problemas y posibilidades de conocimiento y de intervención” (Ron-Fridman, 2015: Pag.317). Como un auspicio de conceptualidad signada por la complejidad de las prácticas desbordando los discursos. Una educación física que pone a *conversar* la clase, la escuela, partiendo de poner en juego la heterogeneidad de los actores y sus contextos. A conversar desde el enfoque que nos plantean Dussel y Skliar (2014) donde la conversación, “es abordada como un discurso que puede aceptar las sorpresas y las lentitudes, las dudas, el escaparse, la deriva,

los saltos de atención o de humor, la fascinación, la estupefacción”. Y que para generarle un espacio, necesitamos revisar nuestros tiempos de decir, ya que como alega este último, hay una ligazón estrecha entre tiempo y lenguaje, y la escuela en este sentido necesita detenerse.

Congruentemente con este trazo de análisis, las narraciones y observaciones de clase consiguen elucidar a los deportes con anclaje en ese diálogo. Intercambios magnificados por la incertidumbre de las relaciones entre las culturas y contraculturas escolares. Y en ese escenario se constituyen estas propiedades tan específicas, dónde una técnica, una habilidad o una táctica no son un producto impuesto sino el resultado de un proyecto que tuvo como precepto lo grupal. Dónde la mixtura de las diversas textualidades de lenguajes corporales, gestos, voces, sentidos y sentires, impresiones, traducciones y trasposiciones de institucionalidades, elaboran lo deportivo en una dinámica constante y variante.

¿Cuándo se hace posible este atributo de la práctica deportiva? Pues cuando se abren en las clases las vacantes para las propuestas, las preguntas, la conversación, lo inesperado. Cuando la exclusividad de la intervención deja de estar depositada en el profesor y se extiende a los alumnos.

De este modo se construye la idea de *intervenciones alternas*, que oscilarán según la situación y los contenidos, en intervenciones paralelas, cruzadas, simultáneas, colaborativas, opuestas, concomitantes, conjuntas, creando un entorno de influencias recíprocas.

Bibliografía:

Edgar, M. (1999) *Los Siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Francia: Editorial Santillana.

FLACSO. (2014) Sola, Fané y Descangallada. *Conversaciones sobre la escuela*. <http://flacso.org.ar/producciones>

Freire, P (1985) *Hacia Una Pedagogía De La Pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez. Recuperado de: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias>

Ron, O. Fridman, J. (2015) *Educación física, escuela y deporte (Entre) dichos y hechos*. La Plata: Colección diálogos en Educación Física.

Suarez, D. (2007) *Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo escolar*. CABA, DGES Ministerio de Educación GCBA.