

LAS PRÁCTICAS (DE) FORMACIÓN DOCENTE

Prof. Liliana Rocha Bidegain – Agustín Lescano
CIMECS - FaHCE-UNLP- Argentina

1. LAS PRÁCTICAS (DE) FORMACIÓN DOCENTE.

Este trabajo se sostiene en una línea de investigación, que entiende a las prácticas de la Educación Física, en un sentido más amplio, como modos de hacer, de pensar y de decir, que intenta captar regularidad y recurrencia que permitan explicar y comprender a la Educación Física. Una línea de investigación, que desde la perspectiva social, no se contenta con trasponer conocimientos generados por fuera de la disciplina, en otros campos de saber, sino que se aboca, como sostiene E. Remedi, a investigar “en” la Educación Física. Esto implica observar las prácticas, preguntarles a las prácticas, para revisar los conocimientos que configuran su campo de saber.

Luego de haber realizado algunas observaciones de campo, a profesores en Educación Física de la ciudad de La Plata, y escuchado a los propios actores hablar de sus prácticas educativas, con el objetivo de detectar cuáles son algunos de los problemas de la disciplina a partir de los cuales construir el objeto de estudio, surgen interrogantes respecto a las contradicciones que se visualizan entre lo que estos sujetos “dicen” de su hacer y lo que efectivamente “hacen” de su decir.

“...No es como en la facultad que te dicen tenés que hacer la vertical así, con postura, endureciendo la cola, metiendo el pecho... y sino capaz que estas un año para rendirla. Vos sabes como es, esta bien que nosotros aprendemos a enseñar en la facultad, pero con que tengas idea como para que el alumno diga a ver seño como se hace y que vos le muestres suficiente. tampoco la perfección” (Lorena, profesora de escuela media, 1998).

Pero esta ruptura, la más de las veces, es tan imperceptible a los ojos del propio actor que ni él mismo es consciente de ello. Es por eso que se indagará de qué manera los profesores en Educación Física, construyen sus discursos, recurriendo para ello a los conceptos de rito y ritual.

Cuando referimos a los discursos, lo hacemos en el sentido Foucaultiano, incluyendo, no sólo a las prácticas discursivas, (lo que se dice), sino también a las practicas no-discursivas (lo que se hace), ya que detrás de cada hacer, siempre hay un discurso que subyace, que lo enmarca de manera explícita o implícita. No hay práctica alguna, que se encuentre desprovista

de teoría y en el marco de este trabajo, se considera a la teoría también como una práctica, y aunque de un orden diferente al de aquellas, una práctica al fin. A propósito de las prácticas discursivas y no discursivas, E. Remedi, señala que el concepto de Dispositivo en Foucault está determinado por las prácticas sociales y el poder que las atraviesa, a través de formaciones discursivas y no discursivas. Mientras que para el pensamiento clásico, lo discursivo sería el soporte de la institución, para Foucault sería todo lo que el individuo aprende y que lo constriñe.

Sobre la base de este supuesto inicial se encuentra, de manera implícita, un enunciado que se convierte en la piedra angular del planteo, y es que los sujetos se constituyen como tales en una red de significaciones, a partir de “los otros”, con “los otros” en y por el “Otro”, que determina la posición del sujeto y otorga sentido a sus acciones. Como sostienen Caruso y Dussel, “el sujeto no está ahí dado, sino que se construye. No hay condiciones predeterminadas que determinen que uno sea lo que es por el hecho de existir,”¹ aunque de ninguna manera se afirma que estas cuestiones, sean los únicos determinantes en la constitución de la subjetividad del profesor de Educación Física, sino que habría que incluir además aspectos tales como la biografía académica e institucional que marcan con fuerza estas prácticas. Los profesores en Educación Física, en tanto sujetos, construyen sus discursos en la relación con los otros, y es en la pertenencia a una comunidad profesional y social, que estas configuraciones cobran sentido. Aunque el sujeto se produce en la estructura pero no depende totalmente de ella. Es en las “fallas” de las estructuras, en esta incompletud, en este espectro de decisiones, donde precisamente se constituyen los sujetos como tales,² y es en este proceso de construcción de la propia identidad profesional e institucional que habría que rastrear, intentando deconstruir los significados de las acciones, en tanto hacedoras de un discurso que no se corresponde con sus haceres. La pregunta entonces sigue siendo ¿por qué seguimos sosteniendo supuestos que no encuentran correlato alguno con las prácticas?.

Siguiendo a Lacan, “El inconsciente es el discurso del “Otro”, y es ese discurso el que instaura en el sujeto ese lugar Otro que es el inconsciente, [...] es sujeto el que es instaurado en ese lugar ya que habla a partir de allí.”³

Dado que no es posible comprender los discursos fuera de las relaciones que los hacen posibles, se pretende indagar, describir y analizar, no sólo las prácticas docentes cotidianas, sino también sumergirse, tanto como se pueda, en el ámbito de la formación académica, para intentar aproximar alguna respuesta inicial, acerca de cómo los docentes construyen a lo largo de su formación profesional éstas prácticas. Algunas preguntas que merecerían ser indagadas

¹ Caruso, M y Dussel, L, 1997 “yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?”, De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Kapeluz, Buenos Aires. pág

² Ibid, pág.

³ D’Angelo,R; Carabajal, E; Marchilli, A, *Una introducción a Lacan*, Lugar editorial, Bs. As, 2000; 38.

son ¿qué saberes implícitos se incorporan a lo largo de la formación académica?, ¿Cuál es el origen de esos saberes y cómo han sido producidos y apropiados?, y ¿bajo qué condiciones materiales o históricas se produjo esta apropiación?.

“... La facultad te da pautas, formas de dar clase, pero no te da formas de encarar situaciones, que no están en los libros, que no están en las clases. Y esto requiere de tiempo de experiencia, ser un docente reconocido, etc... (Marcela, profesora de escuela media, 1998)

Un reclamo constante de los profesores para con la formación académica en general, y para con la teoría en particular, es el de no brindarles herramientas útiles para resolver los problemas de la práctica. Habitualmente se escucha decir que aprendieron a hacer docencia en el patio, o que los libros no dan respuestas para resolver tal o cuál problema de la enseñanza. Pero ante esto cabe la pregunta, ¿Es un reclamo legítimo? ¿Puede la teoría dar respuesta a cada situación particular que la práctica plantea?, ¿Preguntas de qué orden debiera formularsele a la teoría?.

Pareciera que lo que le reclama el profesor a la formación académica en general, y a la teoría en particular, es poder acumular la mayor cantidad de respuestas posibles ante problemas de la enseñanza, para anexarlas al “recetario”, es decir al conjunto de respuestas que los docentes demandan habitualmente a la teoría para resolver los problemas particulares de la práctica; respuestas que funcionan a modo de verdades absolutas e incuestionables. Este recetario se conforma por un lado con los datos que aporta la experiencia personal, por otro con las experiencias de otros docentes y que circulan entre ellos a modo de formulas infalibles, por ej. Es común escuchar en una reunión de profesores: “Con los de tres años, hacé tal juego que les encanta”, o “Para resolver tal problema del pase, proba con tal ejercicio que nunca falla”..., y en último término, abultan este recetario libros como “mil y un ejercicio para...”, “metodología del básquetbol, atletismo, voleibol, etc.” o “Juegos para la EGB”, y que se suman a los datos que le aporta la experiencia.

Podemos ver, que más allá de los discursos académicos de la formación profesional, la enseñanza del profesorado también muestra sus fisuras en la práctica, más aún, en sus prácticas discursivas, ya que la mayor parte de los presupuestos teóricos, que parecen tan sólidos y convincentes al explicar como debiera ser la enseñanza de la Educación Física, comienzan a quebrarse cuando uno analiza críticamente los argumentos y contrasta las explicaciones con la práctica real y concreta, de sujetos reales y concretos, no de laboratorio.

Planteado de esta manera, pareciera que la problemática de la relación entre la teoría y la práctica aludiera a compartimentos estancos, sin relación alguna entre sí, sin embargo, se trata de dos caras de una misma moneda, de análisis contrapuestos de una misma cuestión. Si bien existe una interdependencia mutua, imprescindible para el desarrollo tanto de una como

de la otra, no necesariamente debiera existir una correspondencia directa, no es posible efectuar una transposición directa del conocimiento generado por la teoría a la práctica en condiciones reales de la enseñanza. Más bien, la teoría debería funcionar como una caja de herramientas para ser utilizada cuándo sea necesaria, aprovechando las particularidades de la práctica más que sus generalizaciones, tratando de aportar mayor flexibilidad a los docentes en la interpretación de su labor profesional con el objeto de comprender y explicar las prácticas y reflexionar acerca de ellas.

En decir de Deleuze: “*La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa de la práctica para perforar el muro*”.⁴

Una y otra, refieren a prácticas con racionalidades diferentes, como modos de proceder diferenciados, pero se necesitan mutuamente para avanzar. Hay un punto en que es imposible resolver problemas de la clase sin apelar a la teoría, sin intentar encontrar respuestas más allá de la mera empiria. También es cierto que la producción teórica se agota en sus respuestas sino acude a preguntarle a las prácticas qué es lo que allí sucede, para poder seguir reflexionando acerca de los problemas que aquejan al “hacer” del profesor en el patio.

Hacer inteligibles las prácticas que las leyes de formación de los discursos no gobiernan es una empresa difícil, inestable, situada “al borde del acantilado”, como escribe M. De Certeau a propósito de *Vigilar y Castigar*. Siempre la amenaza la tentación de olvidar toda diferencia entre lógicas heterónomas pero, sin embargo, articuladas: la que organiza la producción e interpretación de los enunciados, la que rige los gestos y las conductas.⁵

Entendiendo al Currículum como un conjunto de prácticas, en el sentido amplio del término, se tratará de recuperar aquellos hechos aparentemente insignificantes que forman parte de la formación docente, que la caracterizan y que aparecen con cierta regularidad y cierta recurrencia, perdurando en la historia de la institución formadora y de la Educación Física en tanto institución, que se repiten a lo largo de los años y que circulan entre los sujetos como verdades si no incuestionables por lo menos no cuestionadas, reificadas o naturalizadas, e independientes de los discursos que recubren el currículum. Estos ritos que forman parte de la formación docente, que la caracterizan, se convierten en *rituales de grupo* y como parte del currículum de la Educación Física, determinan las prácticas docentes. Esta repetición, consiste en la reproducción del pasado de manera inconsciente, aunque no necesariamente de manera idéntica, y hace que los sujetos se mueven por caminos conocidos, ya sea por temor, ya sea por que hacer las mismas cosas que ha otros les han dado resultado otorga cierta cuota de seguridad. Acuerdo con el Dr. Eduardo Remedi, cuando sostiene, que “las instituciones

⁴ Foucault, M, “*Un diálogo sobre el poder*”, Alianza Editorial, 2000, pág 8

⁵ Chartier, R, “*Escribir las prácticas*”.

carecen de memoria, y ésta existencia de desmemoria, significa un pasado que se vive casi como un estado de inocencia, como que las prácticas no tienen pasado, como si el pasado fuera un estado donde ante la falta de elaboración, de narración de lo que son las prácticas, lo que se instala es la repetición, y así, viejos principios aparecen como nuevos, aparecen como vigentes, y las nuevas, las nuevas propuestas de intervención esconden fuertes contenidos de repetición.”⁶ En Educación Física, hay rituales que aparecen continuamente con modalidades muy repetitivas, y con pensamientos muy repetitivos. Estos contenidos de repetición, referirían, entre otros, al aprendizaje de un orden, al aprendizaje de una técnica de disciplinamiento, que son recubiertos por discursos que los legitiman como saber y que los enmascaran para hacerlos enseñables. La institución va permitiendo o prohibiendo determinado tipo de prácticas, y el trabajo de la propia institución va significando las prácticas específicas de los propios sujetos. ¿Cuántos profesores se detienen a pensar el porqué de pasar lista?

2. EL RITUAL DEL EXÁMEN O LA MÁQUINA DE HACER CHORIZOS

Una escena se repite de manera casi idéntica, mes a mes en nuestra Facultad. El escenario es siempre el mismo, los actores tal vez cambian. Los pasillos de la Facultad de Humanidades tienen aproximadamente 1mts., ó 1 ½ mts. de ancho, y a los costados del mismo se encuentran las aulas. Aulas que no son utilizadas solamente por los alumnos de Educación Física, sino que se comparten con todas las carreras que forman parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Al llegar cada mesa de examen final, se puede distinguir claramente a los estudiantes de educación física del resto de los estudiantes. Sentado en el piso casi por cualquier lado, con cuadernos y fotocopias en mano, o memorizando resúmenes de libros o textos que ni siquiera ellos mismo han realizado, esperan a ser examinados. El examen final de una asignatura, por lo general consiste en la disertación del alumno sobre un tema determinado, este tema por lo general queda a “elección” del alumno, sin embargo la mayoría de las veces esta elección se ve cooptada

Desde que tengo contacto con la universidad observo una práctica que se repite: la lógica del apunte, el tema que le gusta al profesor, memorización en lugar de aprehensión crítica de conceptos, conceptos aislados sin importar el autor y resúmenes de resúmenes de alguien que alguna vez leyó una fotocopia del texto que circulan hasta el hartazgo.

Es claro, que en nuestro país al menos, lejos de brindar un “conocimiento objetivo” sobre el saber de cada estudiante, el examen a degenerado el proceso de enseñanza por un doble proceso: a) por una parte los profesores nos vemos sometidos a una examinación casi

⁶ Remedi, Eduardo, Conferencia de cierre 5° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP, La Plata, 2001

permanente que nos impone exigencias no del orden del saber sino del orden de la acreditación. Este mecanismo por el cuál permanentemente nos vemos obligados a certificar producciones que nos mantengan en carrera tanto para no perder nuestra categoría de investigador reconocido por los organismos evaluadores, como para permanecer en nuestros cargos docentes, (con razones más económicas que del orden del saber), nos entrapa en la lógica de la producción: textos, ponencias, conferencias o lo que fuere que nos otorgue una *papeleta* que pueda adjuntarse como documentación probatoria de nuestra incansable labor. Claro esta, que la vertiginosa carrera en la que nos vemos envueltos nos impone un ritmo de producción en desmedro del saber. No importa “ser un verdadero investigador”, o buen maestro sino parecerlo. b) la segunda cuestión, si bien queda del lado de los estudiantes, acompaña la misma lógica: acreditar materias para lograr un título habilitante. Este perverso mecanismo que empuja a los alumnos en la formación de grado por un camino similar al de sus profesores, lo importante resulta parecer un alumno aplicado, cargando con la preocupación de aprobar la materia más que saber de los contenidos, y si para ello hay que traicionar los propios principios repitiendo un discurso en el que no se cree, o conceptos que no se comprenden no importa, lo mejor les espera al final del camino: la graduación.

Tal como lo ha demostrado Díaz Barriga, el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores, y sobran las evidencias que muestran que antes de la edad media no existía un sistema de exámenes ligados a la práctica educativa, y aún más la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XX a la pedagogía, herencia que hoy padecemos. Es claro, que el examen se ha convertido en un dispositivo, en el sentido que le da Agamben al concepto Foucaultiano, como aquello que tiene de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes, la pregunta que surge entonces es: ¿es posible pensar la formación por fuera del examen?, al menos tal y como es entendido hoy, ¿hay posibilidades de crear un nuevo dispositivo que lo reemplace?.

3- REFLEXIONES

Mucho se ha leído y escrito, respecto a la “crisis de identidad” que se encuentra atravesando la Educación Física actual, y aunque dejaremos para otra oportunidad el debate de si en realidad se configura como crisis o es la alienación al discurso de la ciencia moderna lo que precisamente le otorga identidad disciplinar como práctica y como saber, tomaremos como punto de partida las afirmaciones que al respecto se han hecho, particularmente las conclusiones del Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación. En *“Educación Física: Identidad y Crisis”* (1996)

el equipo advirtió contradicciones manifiestas por un lado, entre lo que pudo observarse en las prácticas escolares de Educación Física y las justificaciones que de ellas hicieron los docentes, por el otro, el análisis de la bibliografía de uso corriente en la Educación Física a lo largo del siglo XX mostró contradicciones prácticamente idénticas entre los que el estudio llamó textos “teóricos” y textos “instrumentales”. Ahora bien, a partir de ello y avanzando en este mismo sentido, respecto de la idea de rupturas o hiatos entre la teoría y la práctica de la Educación Física, se trata de analizar a qué se deben estas rupturas que se observan, para ello se analizarán las prácticas discursivas y no discursivas que configuran a la Educación Física, en un intento por entender cuáles son las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos de los sujetos en la formación profesional.

Dentro de la propia historia institucional, se dan también continuidades y rupturas que conformaron las lógicas de los diferentes discursos que circulan y tiñen a las prácticas del Profesorado Universitario en Educación Física de rasgos particulares y distintivos. La pregunta aquí es, cuál es el peso de ciertos ritos y saberes que circulan a lo largo de la formación del profesorado, que si bien no forman parte del currículo explícito, colaboran en la construcción de una identidad profesional. Identidad que se construye en la subjetividad; “subjetividad que se construye en el encuentro con otros, en el encuentro con las prácticas, en el encuentro con los pares, en el encuentro con los alumnos. Se tratar de entender esta subjetividad como una puesta en acto que se puede leer en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.”⁷

Antes de comenzar con el análisis, es preciso, delimitar los conceptos de ritos y rituales, términos estos, que lejos de ser unívocos, se prestan a diferentes acepciones, ya se trate del uso vulgar que el sentido común le otorga, o de lo que la “doxa” entiende por ellos.

El *Diccionario Enciclopédico*,⁸ nos dirá del Rito: (del lat. *ritus*)

1- Costumbre o ceremonia. Se emplea como sinónimo de rúbrica, ceremonia y liturgia aunque en sentido estricto se refiere a todo lo que constituya oraciones y preces. //

2- Conjunto de reglas establecidas para el culto y ceremonias religiosas. //

3- En antropología, conjunto de operaciones que, en un riguroso orden establecido, y con cierta connotación misteriosa, se realizan con una finalidad trascendente, sea religiosa, mágica o demoníaca. (*Diccionario Enciclopédico El Ateneo, Tomo V, Edit. El Ateneo, Bs. As., 1970*).

Podría decirse que “es aquello que está impuesto por la costumbre”, pero Pierre Bourdieu define a los ritos como “prácticas que tienen en sí mismas su fin, que encuentran su conclusión en su misma realización; actos que se hacen porque 'se hacen' o porque 'hay que

⁷ Eduardo Remedi, *Conferencia de Cierre en el Quinto congreso de educación Física y Ciencia*, La Plata, septiembre de 2001.

⁸ *Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa 2000, Edit. Espasa Calpe, España, 1999*

hacerlo', pero también, a veces, porque, no se puede hacer otra cosa que hacerlos, sin tener necesidad de saber por qué y para qué se hacen, ni lo que significan.”⁹

En el contexto de este trabajo, no significa que las prácticas a las que se hará referencia se hayan instituido como rituales desde sus inicios, sino más bien, son prácticas que encontraron su justificación en la doxa científica y que con el correr de los años se descontextualizaron con la consecuente pérdida de sentido, sin embargo hoy día aparecen como naturales, como si siempre hubiese sido así, es decir pierden el sentido inicial por el que fueran sido instituidas, quedando desinvertidas de su sentido originario, al mismo tiempo que se repiten sin ser acompañadas de un procesos reflexivo que las justifique. En la versión más conservadora, hablamos de prácticas que encuentran su razón de ser en aquellas mismas razones fundacionales, es decir, prácticas fijadas, deshistorizadas; prácticas que justamente pierden su rasgo distintivo asociado al devenir constante. Estas prácticas que tenían determinado sentido en un contexto histórico y político determinado, se ritualizan, encontrando su justificación en antiguos argumentos que cobran ya un sentido mítico precisamente porque se las vacía de contenidos, no se reflexiona acerca del porqué hacerlas, sino que se repiten una y otra vez, sin detenerse a pensar por qué y para qué hacer lo que se hace.

Interrogar a las prácticas, más precisamente a las prácticas en la formación de grado, nos lleva a relativizarlas y desacralizarlas, mostrando que otro camino es posible y por tanto que otra Educación del cuerpo avizora un nuevo “destino”.

Podemos decir que los ritos se deducen de creencias o mitos que constituyen -muy a menudo- en su origen, su justificación. Mitos y Ritos están estrechamente ligados, los primeros son su parte recitativa, y justifican, explican y aseguran prácticamente estas creencias. En este sentido, ciertas prácticas, nacieron de la mano de la ciencia, y encontraron en determinada concepción su porqué. Surgieron en un contexto determinado y de la mano de una manera de entender el conocimiento, y por tanto la enseñanza, el aprendizaje, el alumno y la Educación Física, sin embargo hoy tiene tanta vigencia en las prácticas como en sus comienzos, aún cuando las concepciones acerca del conocimiento han cambiado y por tanto los discursos. Sin embargo, estos no se condicen con las prácticas, y es aquí dónde la ruptura entre teoría y práctica se hace evidente.

De manera muy sintética, el Positivismo en las Ciencias Sociales surge con Comte en el siglo XIX, quien intentó unificar las ciencias en un único sistema afín tanto a las ciencias naturales como a las sociales, lo que se denomina monismo metodológico. Proponía un único método para todas las ciencias, basado en la experimentación y observación, otorgando gran valor a la INDUCCIÓN; a partir de la experiencia induzco una generalización. Esta manera de

⁹ Bourdieu, P, *El sentido práctico*, Taurus Humanidas, 1991, p. 40.

entender a las ciencias sociales supuso y supone que es posible estudiar de la misma manera una piedra, un árbol o un sujeto, y por tanto el objeto de conocimiento no se construye, el objeto está, se descubre y hay que eliminarlo de toda subjetividad. Sus ideas fomentaron una concepción determinista del hombre y de la sociedad al restar importancia a los factores que solían ser considerados exclusivamente humanos. La vida social humana sería el simple resultado de una fusión de fuerzas que interactúan de manera que se produzca una secuencia de conducta determinada.¹⁰ Con el arraigo de esta concepción de la ciencia, la educación y por tanto la Educación Física fue acuñando una manera de entender al sujeto y al proceso educativo, e influenciada por la fisiología, la neurofisiología y la psicología del desarrollo planteó la enseñanza en términos de un individuo biológicamente determinado al que hay que estimular para que el desarrollo llegue a su término, una enseñanza basada en la repetición de gestos analíticamente separados de la situación en la que serán más tarde utilizados, un sujeto pasivo que sólo se limita a recibir lo que el portador del saber (el docente) tiene para enseñarle. Así vemos clases plagadas de gestos técnicos repetidos hasta el cansancio, progresiones metodológicas que bajo el supuesto “ir de lo más fácil a lo más difícil”, se plantean como monolíticas, tal es el caso por ejemplo, en la gimnasia artística: se comienza con la enseñanza de ejercicios en suelo para poder pasar a la viga o barras, y a su vez primero se enseña el rol, luego la vertical, y cada uno de ellos se descompone analíticamente partiendo del barquito o el conejito para llegar a la técnica global del movimiento.

En el intento de superar el positivismo, surgen las corrientes Hermenéuticas, y con ellas, en el plano del aprendizaje las teorías constructivistas. En Educación Física abundan las investigaciones de corte positivista, que aún con todas las pretensiones de no serlo, nos siguen contando acerca de un organismo biomecánicamente analizado o un individuo psicologizado psicologizado al extremo, pero nada nos dicen acerca del sujeto que aprende, de cómo significa lo que aprende, ni de qué manera proceder para generar el deseo en él.

Como sostiene Paul Willis, “A pesar de que las técnicas usadas por la metodología “cualitativa” marcan un quiebre decisivo con respecto a las técnicas “cuantitativas”, la forma en que generalmente se aplican hacen que se establezca un pacto secreto con el positivismo para preservar al sujeto como objeto.”¹¹ Este pacto con el positivismo ha hecho que en el intento de legitimar su saber, no se haga más que reproducir un modo de investigar, un modo de abordar el objeto de estudio. Un modo de dar respuestas, que provienen de la concepción heredada de la ciencia, y que obedeciendo a la impronta de la tradición positivistas en las ciencias, intenta dar respuestas sobre las prácticas en Educación Física desde la mirada de las ciencias naturales, lo que supone un tipo de investigación basado en hipótesis y comprobación

¹⁰ Hughes, J. y Sharrock W., *La filosofía de la investigación social* Fondo de cultura económica, México, 1999; pág. 63 a 70.

¹¹ Willis, P, 1980 “*Notas sobre el método*”, “Culture, Media, Language”, *Hutchinson, London*,

empírica, que desde el siglo XIX, se han legitimado de la mano de la medicina y la fisiología como campos de saber que aportan datos “objetivos” de lo real. “El enfoque cualitativo, como su nombre lo indica, busca identificar la cualidad por sobre la cantidad; le interesa adentrarse y profundizar en el dato. El comportamiento humano generalmente tiene más significado que los hechos observados. El investigador debe encontrar formas para entender los significados latentes y manifiestos para los participantes y debe también entender el comportamiento desde la perspectiva objetiva de la persona fuera del medio”.¹²

4. APRECIACIONES FINALES: LO QUE SE VIENE

Este trabajo solo tiene como intención preguntarse y preguntarle a las prácticas, y es en este camino que comenzamos a recorrer de unos años a esta parte, que nos encontramos a pocos metros de la línea de partida. El análisis de estas y otras cuestiones como *“la ceremonia de la clase”* y el *“uso de la Biblioteca”*, temas que por su extensión no serán desarrolladas en este trabajo, pretende al mismo tiempo desbloquear el presente y contrarrestar el efecto conservador que tiene la lógica del “siempre fue así, por lo tanto tendrá que seguir siendo siempre así”, conquistando la posibilidad de imaginar y construir un estado de cosas diferentes. Si bien la perspectiva de investigación desarrollada no es nueva, su inclusión en la Educación Física data de unos pocos años atrás, no obstante lo cual ha producido, a mi entender, los aportes más significativos a la elaboración de una teoría de la práctica en Educación Física. El trabajo por hacer es aún demasiado, y es preciso comenzar a andar en aras de hacer de esta Educación física que nos han legado, una verdadera Educación del cuerpo.

Por último, me gustaría citar al Prof. Eduardo Remedi: “leer la institución en su historia, leer la cultura de la institución y leer la práctica de los sujetos, es lo que permite pasar de esa ética del discurso educativo, y del discurso de la Educación Física, a una construcción narrativa, que nos muestre los hilos, que nos muestre los nudos, que nos muestre los enlaces de esta trama, y que nos permita leer nuestras prácticas ligadas a una historia, en una intertextualidad, que posibiliten, la construcción de una narración que nos permita incluirnos como sujetos, que nos permita incluirnos como docentes, que nos permita incluirnos como alumnos y que nos de la posibilidad de transformar y de transformarlos, con un sentido mucho más ético de nuestro quehacer.” (E. Remedi, La Plata, 2001)

¹² Edwards,V; Assael, J; López, G, 1992 *Apuntes sobre el proceso de construcción etnográfica en la investigación educativa*, Chile;

En fin, ha sido intención de este trabajo abrir la discusión formulando algunas preguntas disparadoras, más que arribar a respuestas certeras que cierren en perfectas conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio, *Profanaciones*,
- Agamben, Giorgio, ¿Qué es un dispositivo?,
- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Taurus Humanidas, 1991.
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, Editorial Grijalbo, 1991.
- Caruso, M y Dussel, L, *Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?*, “De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea”, Kapeluz, Buenos Aires, 1997.
- Callois, Roger, *El Hombre y lo sagrado*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física *Educación Física: Identidad y Crisis, informe final*, Programa de Incentivos a la Investigación, La Plata, 1996.
- Candreva de Susacasa, Ana., Crisorio, Ricardo y G.E.P.yD.E.F, *Educación Física: Identidad y Crisis*, Revista Stadium Nro. 169, 1995.
- Campbell, Joseph, *El poder del mito*, Emece Editores, Barcelona, 1991.
- Crisorio, Ricardo, *¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?*”, Conferencia dictada en el VII Congreso de la Co.P.I.F.E.F, Comisión Permanente de Instituciones Formadoras en Educación Física, Córdoba.
- Chartier, Roger, *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marín, Manantial, Buenos Aires, 1996.
- D´Angelo,R; Carabajal, E; Marchilli, A, *Una introducción a Lacan*, Lugar editorial, Bs. As, 2000.
- Diccionario Enciclopédico *Nuevo Espasa 2000*, Edit. Espasa Calpe, España, 1999.
- Lévi-Struss, Claude, *Antropología estructural*, Altaya, Barcelona, 1997.
- Foucault, Michel, *Un dialogo sobre el poder*, Alianza Editorial, 2000.
- Remedi, Eduardo, *Conferencia de cierre 5º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP, La Plata, 2001.
- Willis, Paul, *Notas sobre el método*, “Culture, Media, Language”, Hutchinson, London, 1980.