

**UniRío**  
editora



# Relatos desde la Educación Física

Con los lenguajes de la práctica

Alfredo Furlán y Víctor Pavía  
(Coords.)

e-book ISBN: 978-987-688-318-4

Colección  
Académico-Científica **C\*Q+C**

Furlan, Alfredo

Relatos desde la educación física : con los lenguajes de la práctica / Alfredo Furlan ; Griselda Amuchástegui ; coordinación general de Alfredo Furlan ... [et al.] ; prólogo de Sergio Eduardo Centurión. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2019.

Libro digital, PDF - (Académico científica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-318-4

1. Educación Física. 2. Aprendizaje Mediante la Práctica. I. Furlan, Alfredo, coord. II. Centurión, Sergio Eduardo, prolog. III. Título.

CDD 796.4068

---

***Relatos desde la Educación Física. Con los lenguajes de la práctica***

Alfredo Furlan y Víctor Pavía (*Coordinadores*)

2019 © UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina  
Tel.: 54 (358) 467 6309  
editorial@rec.unrc.edu.ar  
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *febrero de 2019*

ISBN 978-987-688-318-4



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

[http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR)



**Uni.** Tres primeras letras de «Universidad».  
Uso popular muy nuestro; la Uni.  
Universidad del latín «universitas»  
(personas dedicadas al ocio del saber),  
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial  
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos  
y compartidos socialmente.

**El río.** Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro  
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

**La gota.** El acento y el impacto visual: agua en un movimiento  
de vuelo libre de un «nosotros».  
Conocimiento que circula y calma la sed.

---

### *Consejo Editorial*

Facultad de Agronomía y Veterinaria  
*Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez*

Facultad de Ciencias Humanas  
*Prof. Gabriel Carini*

Facultad de Ciencias Económicas  
*Prof. Nancy Scattolini y  
Prof. Silvia Cabrera*

Facultad de Ingeniería  
*Prof. Marcelo Alcoba*

Facultad de Ciencias Exactas,  
Físico-Químicas y Naturales  
*Prof. Sandra Miskoski*

Biblioteca Central Juan Filloy  
*Bibl. Claudia Rodríguez  
y Prof. Mónica Torreta*

Secretaría Académica  
*Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco*

---

### **Equipo Editorial**

Secretaria Académica: *Ana Vogliotti*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito,  
Ana Carolina Savino, Soledad Zanatta, Lara Oviedo,  
Roberto Guardia y Daniel Ferniot*

## Índice

### PRÓLOGO.

|  |    |
|--|----|
| Publicar en la UNRC. <i>Sergio Centurión</i> ..... | 11 |
|--|----|

### PRESENTACIÓN

|   |    |
|---|----|
| 1996. Primera invitación. <i>Alfredo Furlan</i> ..... | 17 |
| 2017. Segunda invitación. <i>Alfredo Furlan</i> ..... | 21 |

### RELATOS

#### GRISELDA

|   |    |
|---|----|
| 1996. Educación Física, un camino a la integración. <i>Griselda Amuchástegui</i> .....    | 29 |
| 2017. Los lenguajes de las prácticas. 20 Años después. <i>Griselda Amuchástegui</i> ..... | 45 |
| Una recapitulación de mi tarea docente. <i>María Fuentesvilla</i> .....                   | 65 |

#### RODOLFO

|   |     |
|---|-----|
| 1996. La formación de profesores de Educación Física en La Pampa<br>Ciencia y conciencia. <i>Rodolfo Rozengardt</i> ..... | 79  |
| Dos mil diecisiete. <i>Rodolfo Rozengardt</i> .....   | 119 |
| Impactos. <i>María F Carral</i> .....   | 141 |
| Recorridos. <i>Sergio Canosa</i> .....  | 147 |

#### ROBERTO

|  |     |
|--|-----|
| 1996. La observación de clases. Nueva práctica de una vieja teoría.<br><i>Roberto Stahringer</i> .....               | 155 |
| 2017. Los lenguajes de la práctica. Pinceladas de actualización,<br>20 años después. <i>Roberto Stahringer</i> ..... | 169 |
| Ideas fuerza. <i>Hilda Di Fabio de Anglat</i> .....  | 189 |

#### PUENTES

|   |     |
|---|-----|
| Imaginar. <i>Roberto Stahringer</i> .....               | 193 |
| Cambios. <i>Rodolfo Rozengardt</i> .....                | 199 |
| Desde el interior... <i>Griselda Amuchástegui</i> ..... | 203 |

#### EPÍLOGO

|   |     |
|---|-----|
| 1996. Escribir historias de la propia práctica. <i>Victor Pavía</i> ..... | 209 |
| 2017. El vaso lleno. <i>Victor Pavía</i> .....                            | 215 |



**Griselda Amuchástegui.** Nací en el '64 y desde la niñez anduve andando por diferentes lugares geográficos y simbólicos. Soy curiosa y ávida por conocer y compartir experiencias intercambiando relatos y versiones de lo que nos pasó en el trayecto. Trato de estar atenta y abierta a diferentes mundos posibles para aportar en la construcción de uno en donde puedan convivir amorosamente todos (La esperanza es lo último que se pierde). Me defino como aprendiente y enseñante con y entre otros. Tengo el privilegio de amar lo que elegí como trabajo.

**Alfredo Furlan.** Maestro normal, profesor de Educación Física, licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Rene Descartes (Paris V). Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México. Autor de Curriculum y Sociedad; Ideología del discurso curricular; Aportaciones a la didáctica de la educación superior. En los últimos 20 años ha trabajado problemas de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

**Víctor Pavía.** Nací en Córdoba en 1952. Desde 1975 resido en Neuquén. Cursé un profesorado en Educación Física, una Licenciatura en Actividad Física y Deportes y un posgrado en Teorías y Políticas de la Recreación con orientación en educación. Me especialicé en Coordinación de Grupo Operativo y en Investigación Educativa con Enfoque Etnográfico. Fui profesor e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de laUNCo y en la UFLo, hasta mi retiro. Hoy dirijo la cátedra abierta Juego y Escuela en UFLo y un proyecto de IA sobre formación docente en juego.

**Rodolfo Rozengardt.** Nací en Buenos Aires y en mi Escuela N° 10 de La Matanza, nunca tuve Educación Física. Empecé a ser profesor sin quererlo en medio de mis experiencias de hacer deporte “muy en serio” y también por ser maestro ayudante en tareas recreativas. Hice el profesorado en el INEF Romero Brest en la época más oscura y me costó varios años poder clarificar un poco el mundo laboral y sus misterios. Aún lo intento. Este camino me llevó a La Pampa, a fundar allí el ISEF, donde aún permanezco. Soy padre de cuatro hijos, Julián vive en la memoria. Lo demás, lo dirán quienes me conocen o quienes lean.

**Roberto Stahringer.** Profesor de Educación Física, Licenciado en Sociología (UNCuyo), Doctor en Educación (UNCuyo), Guía de Montaña, Rector electo del IEF “Jorge Coll” de Mendoza, entre

1994 y 2002, docente titular de Sociología de la Actividad Física y de Epistemología (Licenciatura en Educación Física), preparador físico de rugby, fútbol y hockey patín, par evaluador de la CONEAU en el área Educación Física, director y jurado de tesis de licenciatura, maestría y doctorado, miembro del Comité Académico del doctorado en educación (UNCuyo).

## PRÓLOGO

### Publicar en la UNRC

*Sergio Centurión*

No puedo evitar, ni quiero, el regocijo que aún me provoca el pedido, que en nombre de los autores y coordinadores me hiciera Víctor, de redactar el Prólogo de esta obra que tienes ante sus ojos. Iba a decir *en tus manos* pero, un eventual soporte digital tornaría carente de sentido ese gesto tan cargado de cariño como lo es el que se siente al acariciar el libro de papel que nos disponemos a leer sin más coerción que la de nuestro propio interés. Aunque para acceder al contenido conceptual, en ambos casos para los videntes, no nos permita prescindir de la propiedad fundamental de los ojos para asirlo y aprehenderlo. He tomado conciencia de esta nueva gestualidad para la lectura, leyendo precisamente estos relatos, sentado, mirando el monitor y más de una vez con los brazos cruzados, los codos apoyados en la mesa y en ocasiones con una o ambas manos en la cara. Menudo sacrificio si pensamos en el estereotipo generalizado de profesor de educación física,

donde la inmovilidad asociada al trabajo intelectual pareciera no tener cabida. Pero el regocijo del que les hablé, da para todo, levantarme a las seis de la mañana en vacaciones de invierno a leer el borrador; a lo que debo agregar que, coincidentemente, el tiempo invernal no ha sido tan piadoso por estos días ni en esos horarios. Agradezco también la confianza por partida doble: en lo personal y en lo institucional ya que, esta publicación se materializa por vías de la Editorial de la UNRC.

Debo agregar que tengo el placer de conocer personalmente a todos los relatores, inclusive a la tercera voz en el caso de Griselda. Hemos compartido auditorios, paneles, reuniones, publicaciones, viajes, intentos diversos y alguna que otra forzada degustación de líquidos y sólidos. La convocatoria primigenia y formal por parte de Alfredo y Víctor, a escribir *alguna experiencia singular de la vida profesional de cada uno*, fue el norte señalado hace ya más de veinte años, perfectamente identificado en cada relato, documentado fehacientemente ya que fui el depositario de los atrevidos borradores, que aún conservo, de aquella primera producción que coincidimos en llamar *Los lenguajes de la práctica*; insondables motivos confluyeron para que ese material no tomara nunca estado público con formato de libro. Esos textos, autorreferentes, forman parte de la *primera invitación 1996*, contenidos también en este renovado trabajo y complementados con la *segunda invitación 2017*.

Como ya les dijera, conozco a los reincidentes; Griselda me sorprendió en el último suspiro de la década de los ochenta cuando me visitó en la universidad para interiorizarse acerca de la posibilidad de realizar un posgrado, por ese entonces, yo estaba finalizando mis estudios de maestría en la Universidad Federal de Santa María, Brasil. Quizás este hecho pueda ser un anticipo del espíritu inquieto que paseó por el mundo y que bien lo plasma en su relato; pero creo que lo que más me identifica hoy con ella es su apego y sensibilidad con el territorio y la gente del norte cordobés, de donde soy oriundo, de Las Peñas, en el Departamento Totoral, para ser más preciso; que si bien no es donde realizó su tarea pedagógica, le asisten idénticas características a las que ella hace referencia. Su práctica, sin dudas, lleva implícito un compromiso con los más desfavorecidos que muy pocos se atreverían a adoptar como estilo de vida. Desde entonces la conozco y continúa haciendo huella.

Con Rodolfo nos conocimos en el Primer Congreso de Educación Física y Ciencias en la UNLP, a partir de allí hemos tenido encuentros ocasionales y provocados. Destaco, entre los muchos recuerdos, su asistencia perfecta a nuestras Jornadas de Investigación sumando cada vez más activos adláteres de su Instituto de formación compuestos por docentes y un infaltable como nutrido grupo de estudiantes tan inquietos y pujantes como él (al buen árbol se lo conoce por los frutos). Su relato pormenorizado acerca de la importancia social y regional, como así también de los avatares de la tarea de formar colegas, da cuenta de su práctica ejercida a lo largo de casi tres décadas y lo pinta con claridad meridiana como lo podrán apreciar.

De Roberto conservo su imagen de los noventa cuando, al decir de Alfredo, comenzamos a balbucear los lenguajes de la práctica, sentado a “caballito” en un banco de madera protegía entre sus muslos y acariciaba con sus dedos algo tan codiciado como llamativo, para mí (no, no es por ahí la cosa), ¡Una note book!, por aquel entonces una novedad, por no decir un alarde de dominio de las nuevas tecnologías que llegaban para quedarse. Con ese dispositivo, recogía, apuntaba y guardaba; lo mismo que yo con el cuaderno espiral. Desde aquél entonces, aunque siempre tuve noticias de él, no lo volví a ver hasta que lo descubrí de nuevo, doctor ya, en unas Jornadas en la Universidad Nacional de Tucumán en el 2012. Desde entonces nos hemos visto con relativa frecuencia, su relato da cuenta de su permanente preocupación por identificar y desmenuzar el núcleo duro de la Educación Física con herramientas de científico y vocación de cerrajero, no se cansa de formular y formularse interrogantes tan elementales pero tan difíciles de resolver dada la frecuencia con que los encontramos: *¿a quién se le ocurre fundar una institución educativa sin aulas ni patios?* Seguro que vos, lector, en tus prácticas tendrás los tuyos como para llenar varios libros. Roberto confía en que el observatorio, la investigación y la gestión lo ayuden a resolver viejos interrogantes para poder hacerle frente a los nuevos.

De Alfredo Furlan tuve referencias por primera vez, a finales de los setenta, cuando se presentó en mi oficina de vicedirector del Centro Nacional de Educación Física N° 11, una persona preguntando por él. Quien lo buscaba, era el profesor Jorge Saraví Rivier y me dijo que estaba seguro que había trabajado en Río Cuarto. Yo jamás había escuchado ese nombre, por lo tanto, desconocía que Alfredo, en el efímero período democrático 1973/76, había sido el primer Coordinador Académico

de carreras de la que hoy es la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esto lo descubrí gracias a una investigación documental para elaborar mi Disertación de Maestría, en que casualmente accedí a una copia del acto resolutivo que lo acreditaba como tal. Después Víctor me lo presentó personalmente en el Congreso de Villa Giardino en el año 1994. Visitó nuestra Universidad en el 95 donde aproveché para entregarle formalmente el documento que les comenté, para mí una piedra basal y que él prácticamente no recordaba, gracias a la intolerancia de la dictadura que lo alejó de nosotros. Desde aquellos días nos mantenemos en contacto hasta hoy, su trayectoria como intelectual y su bonhomía me eximen de mayores comentarios. Su aporte a esta obra es irremplazable.

Con Víctor tuve la suerte de compartir el 1971 en el IPEF Córdoba un año de la carrera y el Internado que funcionaba en Montevideo 64. A principios del siguiente me convocaron al servicio militar y le perdí el rastro hasta 1992, en que una visita ocasional a Neuquén nos juntó de nuevo para continuar hasta ahora compartiendo tareas académicas, turísticas y familiares sin esperar a que sólo la casualidad nos junte, como tampoco esperamos el 20 de Julio para tributarnos buenos deseos. Vive quejándose de lo dificultoso que le resulta escribir y debe ser algún tipo de inclinación masoquista la que lo ha llevado a no dejar de hacerlo desde su primer libro *Juegos que vienen de antes* hasta éste, que estoy en condiciones de asegurarles no será el último, seguirá sufriendo. Entre artículos y libros ha llenado tantas páginas que podrían humillar a no pocos entusiastas de la escritura; sus lectores, entre los que me cuento, agradecidos de su sacrificio. Su apego por el juego compartido lo traslada a estos menesteres a través de invitaciones a producir, para hacerte leer un artículo suyo del que necesita opinión o para armar un colectivo de autores, que si llegas a aceptar se transforma en un sutil y pertinaz acosador académico, que viene a ser el *dueño del juego*, hasta que saca de vos lo que no sabías que eras capaz de dar. Reitero mi regocijo por participar de este juego.

Leí los borradores de este libro y de a poco me fui involucrando y entusiasmando tanto que por momentos olvidé que era el responsable de redactar el prólogo. Durante mi dilatada trayectoria como docente comprometido con la formación de colegas, muchas veces frente a mis alumnos hice referencias a las dificultades que encontrábamos a la hora de seleccionar bibliografía para explicar, fundamentar, darle sentido a

nuestra práctica, reflexionarla, situarla y contextualizarla; por lo general eran extranjeros y procedentes de otras áreas del conocimiento, que escribían muy lindo, pero *sobre* o acerca *de*. Afortunadamente eso ha ido cambiando y hoy podemos reemplazar la preposición escribiendo *desde*, éste no es el único testimonio, pero su título es inequívoco: *Relatos desde la Educación Física*, te invito a leerlo, seguramente que en alguna parte, cuando no en todo, encontrarás algo que coincide plenamente con lo que vos haces, que comparte tu misma *práctica*.

Río Cuarto. Julio de 2017

# PRESENTACIÓN

## 1996. Primera invitación

*Alfredo Furlan*

A la hora de escribir esta presentación sobreviene un estremecimiento: ¿cómo definir el “objeto” que vamos a presentar? A juzgar por las apariencias se trata de un libro. Pero también podría haber sido un disco o una película o una representación teatral, o simplemente no haber “cuajado” y perdurar como recuerdo de diálogos efímeros. Pero elegimos que sea un libro. Desde el principio sentimos que cada experiencia vivida tiene algo para decir y que esos decires, bien pueden estar por escrito. Eso significaba varias cosas: por un lado, que aspiramos desde el primer instante a que la dignidad que aún tienen los libros en el mundo de la educación ayudara a darle credibilidad a lo que se escribiera desde la práctica. Y porque además, aun cuando existen los otros medios mencionados u otros más, la forma “libro” sigue ocupando un lugar privilegiado como continente del verbo escrito. Más allá de que algunos sistemas de evaluación de la producción científica otorguen



mayor puntaje a la publicación de artículos en revistas internacionales, el “libro” (biblos, Biblia / liber, libertad) equivale a la permanencia de un hecho único y se escabulle de la periodicidad, que corre el riesgo del envejecimiento acelerado. Borges dijo algo así como: “nada es más viejo que un diario de ayer “.

### *Estábamos en Villa Giardino...*

... en el Congreso Nacional de Educación Física. Ocurría lo que es habitual en este tipo de eventos: en las conversaciones informales -que no quedan escritas- se cuentan cosas tan interesantes como en las solemnes ponencias y mucho más vivaces por el efecto del diálogo, el escenario menos imponente, lo reducido del público, el sabor del café o la fluidez de una cerveza... (el estrado imponente suele disminuir la potencia de las ponencias). En ese clima pensar un libro significaba una paradoja que expresa el sentimiento que prevelece en el momento en que se originó esta “ocurrencia”. Hacer un libro que conservase el contenido de las charlas de café era un modo burlón de protestar contra nuestra propia complacencia con el rol de “ponente” y de apuntalar lo trascendente de la conversación informal. También un libro, que remite tradicionalmente a la autoría individual podría vehiculizar al mismo tiempo un doble sentimiento de confluencia y pluralidad de voces que se buscan entre sí. Cuando se encuentran varias voces el sonido se vuelve coral aunque intervengan sucesivamente, porque se crea una comunidad en la comunicación. Y aunque las voces disientan, a la larga se recuerdan más como encuentros porque incluso las polémicas requieren la complicidad de los interlocutores. Convergencia en un tema, en un espacio, en el cara a cara. Fuerza comunicante de los “parloteos sin trascendencia” que traman la consistencia de los grupos efímeros. Pues bien, el asunto prosperó, los cómplices del inicio complicaron a otros conversadores que se refugian en cafeterías para aliviarse del trajín del espectáculo discursivo de los congresos y, luego de muchos meses la partitura cobró esta forma. La de este concierto de textos disonantes que en gran medida fue armonizándose desde el desconcierto y que ahora se presenta bajo el formato del “libro” que Usted tiene en sus manos. Y aunque lo tratamos de “usted”, en realidad se trata de una invitación a participar dentro de este espacio informal.

## *Los autores fueron incitados a:*

“hablar por escrito”, es decir “en público”, acerca de las relaciones entre alguna de sus experiencias y ellos mismos. A experimentar un género inédito: descriptivo, narrativo, académico, literario, conceptual, poético; las zonas vedadas por el pudor de las ponencias o los artículos; el “sí mismo” que habitualmente se opaca por estilo más que por vocación. Pero tratando que el tono de “Mi Mayor” a su vez no infrinja una derrota al sentido.

Al “trabajo” de escritura de estos colegas le hace falta ahora el acompañamiento de las correspondientes lecturas. Estos textos ya tuvieron varias, por parte nuestra, de algún otro “escribidor”, de amigos de los autores; de ellas surgieron diversas sugerencias que ayudaron a precisar algunos párrafos. Pero en estos casos se trataba de conocidos que eventualmente conversaban con ellos. Ahora le toca el turno a Usted que está leyendo esta introducción.

Sabemos que desde ahora este libro es más suyo que nuestro. Y que en consecuencia hará con él lo que más le plazca. Si esta “invitación” no lo desanima y se dispone a leerlo, no podremos, ni queremos guiarlo subrayando o justificando cada párrafo. No contaremos con sus preguntas o bostezos, con sus opiniones o quejas para irle respondiendo. Debemos confiar todos en lo que sea capaz de provocar lo que ya está. Y ojalá que lo que está le resulte suficiente para conversar con nosotros mientras lee y tan insuficiente como para que se anime también a agregar su parte.

## *Nos damos cuenta*

... que lo que fueron al comienzo charlas informales con su secuencia confusa, interrupciones, risas, contrapuntos, guiños, coincidencias, desacuerdos o incomprensiones; con sus ruidos ambientales y frases mezcladas de las mesas vecinas y con la atención fluctuante entre los gestos y las palabras, al convertirse en relatos individuales, se convirtieron en una suerte de monólogos. Pasamos del juego al espectáculo. Del asimétrico circuito de la mesa de café al escenario del “café concert” (en este caso de un papel concert) con apariencia de exposición, con todos los riesgos de recaer en la ponencia de la cual pretendíamos huir.

Por eso a Usted le toca detenerse en la lectura con una pausa para escuchar el eco de una conversación lejana. Dependerá del encuentro o desencuentro con lo que Usted hubiera dicho en aquellas mesas para que renazca de nuevo como conversación propia.

Al menos tómese unos mates mientras nos tiene (es decir, tiene al libro, su libro) entre las manos, que así sin más preámbulos distractores le pasamos la pelota, y a otra cosa...

## 2017. Segunda invitación

*Alfredo Furlan*

### **Escribir sobre (a partir de) lo escrito en 1996.**

1. En 1994 reunimos a un conjunto de profesores de Educación Física y les planteamos que escribieran un texto que versara sobre alguna experiencia profesional. El texto podía referirse a la práctica docente o a la gestión institucional. El asunto era encontrar los lenguajes de la práctica y difundirlos publicando un libro. El libro se armó, pero nunca se publicó.

Hace unos meses Griselda Amuchástegui, una de las escritoras de entonces, se encontró con Rodolfo Rozengardt (otro escritor) y charlando se les ocurrió que estaría muy bien retomar lo escrito en los noventa, que para ambos había sido muy importante, y escribir un nuevo texto con la experiencia acumulada en el casi cuarto de siglo transcurrido.

La ocurrencia los movilizó, y se pusieron en contacto con Víctor Pavía, co-autor de la antigua idea. Hubo un encuentro casual con

Roberto Stahringer (también participante del anterior intento) que se incorporó al cometido. No pasó mucho tiempo en que Víctor me planteó el nuevo proyecto y me propuso sumarme a la empresa en que estaban trabajando: me agregué al team como co-coordinador y a partir de ese momento Víctor me hizo partícipe de todos los pasos que fueron dando, conducidos magistralmente por él, con algunos comentarios esporádicos de mi parte.

Esta vez, hoy, nos encontramos con tres relatos que prosiguen las historias de hace 21 años. Uno es la continuación de las peripecias múltiples que caracterizan a una labor de dirección de un Instituto Superior de Educación Física. Otro refiere a una trayectoria vital compleja que se inicia en una experiencia en el norte cordobés y finaliza en las tareas de una profesora de un centro de formación de docentes de educación física. El tercero también es el relato de una experiencia en la dirección de un Instituto de Educación Física atravesada por una experiencia de observación de las prácticas docentes al interior de la institución con el propósito de tratar de responder a la pregunta acerca de lo que realmente ocurre en el aula, o en el aula-patio.

2. Dice Mauricio Beuchot “De alguna manera nos la pasamos buscándonos a nosotros mismos. Tarea inagotable, puesto que nunca acabamos de encontrarnos completamente. Siempre descubrimos alguna faceta más...”<sup>1</sup> Estas palabras describen adecuadamente lo que van a leer a continuación. Los tres profesores, que son los protagonistas principales de estas páginas, hace 21 años hicieron el ejercicio de la escritura que acá se reproduce y se encontraron en él con facetas de sí mismos muy significativas. Actualmente, vuelven a escribir la continuación de las historias y es inevitable que hayan hallado otras partes de sí mismos, que tienen que ver con circunstancias vitales diversas. Es la inagotable búsqueda a la que nos arroja el hecho de sostener la escritura, búsqueda que se disfraza con diferentes ropajes, desde el tono ligeramente épico de Rodolfo, al tono íntimo de Griselda y la racionalidad introspectiva de Roberto. Los ropajes van rotando. La racionalidad aparece en los trabajos de Rodolfo y Griselda, el tono épico también se manifiesta en Griselda y Roberto y lo intimista llega a los textos de Rodolfo y Roberto.

---

1 Mauricio Beuchot (2016) *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. México. FCE. Pág. 52

3. Estamos frente al espacio biográfico, cuestión que no deja de llamar la atención, y que se fortalece por el lapso temporal transcurrido entre los dos textos correspondientes a cada autor. Los relatos del 1996 abarcan más o menos una década y en los actuales, por imperio del calendario transcurrido, se tienen a disposición dos décadas más. Un total de tres décadas, tiempo suficiente para que el componente biográfico aparezca con fuerza. Aunque no se convocó a escribir autobiografías, sin embargo los escritos resultantes se aproximan lo suficiente como para que las palabras de Leonor Arfuch resulten significativas: “Aparece aquí la articulación entre lo individual y lo social, no como polos antitéticos sino como dos momentos en perpetua interacción: si sólo se es en relación con otros, poco habrá de verdaderamente individual en una biografía, su trama será indisociablemente del medio, la comunidad.”

Los escritos que se presentan, más allá del aporte individual que contienen, son un resultado de la interacción de los protagonistas y las instituciones a las que pertenecen. Interacción que tiene lazos afectivos muy fuertes, que frecuentemente están presentes en los relatos de prácticas.

“... y que una biografía -no sólo la de los notables- oscila siempre en el umbral difuso entre público y privado, en el encubrimiento- en el sentido freudiano- y la revelación tal como es perceptible en el más simple registro de la conversación cotidiana.”<sup>2</sup> Dice sabiamente Leonor Arfuch, refiriéndose al género biográfico, pero que nos alerta para leer entrelíneas los relatos de prácticas que aquí presentamos.

Las prácticas demandan ser situadas temporal y espacialmente, para permitir que los textos sean creíbles. Aunque siempre un texto como conjunto de palabras no agota la descripción de la experiencia. Cada tramo del relato puede abrir varios interrogantes. Esto asegura la interacción con los futuros lectores.

4. Estos textos son un aporte invaluable para la formación en Educación Física donde podrían funcionar como vívidos relatos de trayectorias destacadas. Buenos ejemplos del quehacer en una profesión, generalmente asociada con el exitismo deportivo; es decir, por parámetros que surgen de la vorágine de uno de los principales

<sup>2</sup> Leonor Arfuch (2007). *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires. FCE. Pág.155

mercados del entretenimiento, la competencia totalizadora. Las prácticas que se relatan en el presente libro, ejemplifican otras maneras de destacarse, con la energía puesta en la educación.

Buscar “otra” educación física, una donde los sujetos-cuerpos se expresen y crezcan a medida que se mueven, donde se formen comunidades más allá de la competencia deportiva, en las que se respeten las diferencias, que infundan valores de convivencia y que ofrezcan distintos lenguajes corporales para que los sujetos dialoguen, a través de la danza, la expresión corporal, los juegos, las actividades en la naturaleza, etc. Que los docentes de educación física estén abiertos a las supervisiones por parte de colegas-pares, que salten el cerco que los vuelve personajes solitarios, temerosos de encarar proyectos colegiados, y reacios a la mirada externa. Que se sumen a la labor educativa de la escuela, proyectando su trabajo en las comunidades.

Estas son algunas de las posturas y anhelos que pueden dar lugar a debates que apoyarían y se apoyarían en la lectura del libro que tiene entre manos.

---

# RELATOS

---



---

# GRISELDA

---

Griselda Amuchástegui  
*1996. Educación Física, un camino a la integración*

Griselda Amuchástegui  
*2017. Los lenguajes de las prácticas. 20 años después*

María Fuentecilla  
*Sobre y a partir de los relatos de Griselda...*

## **1996. Educación física, un camino a la integración**

*Griselda Amuchástegui*

Quiero iniciar este relato, contando lo difícil que me resultó encontrar lo más significativo de mi tarea en estos pocos años de ejercer mi profesión.

Cada vez que me senté a escribir, tuve que cambiar la perspectiva y terminé enojada ante tanta confusión.

Me pregunté muchas veces si eso significaba que mi trabajo era también un caos, y decidí conformarme con la idea de que el asunto está más cerca del miedo a no estar segura de ser interpretada como cuando dialogo con alguien..., porque aún a su pesar, en el otro veo reflejado lo que cuento, ...traducido en los gestos y las miradas.

Desde mí, esos lugares son distintos, aunque quizás otras personas no los vean así; entonces por el valor que creo tiene la diversidad en todo, pido indulgencia a quienes se acerquen a éstas páginas, quienes por estar teñidas de mí, son sólo una visión que intenta comprender cuáles son las diferencias entre el medio donde crecí y el lugar donde desarrollo mi tarea profesional.

## **1. Una caminante por sendas desconocidas.**

Hasta que de alguna manera, el azar me instaló en esta realidad rural del norte de la Provincia de Córdoba; siempre había asociado el campo con mi vivencia infantil en las Sierras Chicas, llenas de arroyitos, senderos de verde intenso y olor a tierra mojada.

Empecé a trabajar en abril del '89, apenas a tres meses de haberme recibido, en una escuela primaria y otra secundaria de San José de la Dormida; un pueblito de novecientos habitantes sin contar los alrededores y que está ubicado a ciento veinticuatro kilómetros de la ciudad de Córdoba sobre la Ruta 9.

Por entonces era difícil que los y las profesionales estuviéramos dispuestos a partir hacia el interior, y eso me dio la posibilidad de conseguir otras horas en un bachillerato que recién se abría en Villa Tulumba; con lo que completé la carga horaria posible.

La idea de Educación Física que imperaba por esos pagos, estaba muy relacionada con la “gimnasia sueca”, el triunfo que se obtenía en los deportes y los desfiles con marcado acento militar... Los beneficios que se reconocían en las actividades físicas como lo “recreativo” y “descarga de energía”, no alcanzaban para que la comunidad ofreciera opciones de alguna práctica -si descontamos al fútbol, del que las mujeres estábamos casi excluidas-. Pensé que el problema podía ser falta de oportunidades, pero me parece que había también una cultura muy machista en la que las hembras al casarnos o cumplir cierta edad, estábamos destinadas a no participar en eventos sociales que no fueran las reuniones religiosas, de trabajo o familiares.

Me asustó el rol que aparentemente era el adecuado para nosotras, el no tener el respaldo explícito de un hombre nos hacía más vulnerables, no importaba si era de un padre, hermano, marido, amante... El solo hecho de trotar por las tardes me convirtió en un objeto extraño aunque varios muchachos de mi edad lo hacían habitualmente.

Sentí algunas veces una mirada de franca compasión por mi desamparo y mi ignorancia de tal o cual regla de urbanidad. No es agradable, y menos cuando al mismo tiempo se insinúa una intensión como “determinando” cuál es el lugar que se debe ocupar.

Pero quizás lo más interesante de observar haya sido cómo muchas mujeres validaban estos comportamientos desde el discurso, las acciones y la aceptación de roles. Por ser mujer y además profesora de Educación Física, que tampoco gozaba como disciplina de una gran consideración; sobre todo mis colegas de nivel medio más de una vez desvalorizaron mis opiniones.

Por lo que podía percibir, los especímenes de sexo femenino teníamos algunos derechos que reclamar. Había encontrado dos problemas en los que trabajar: la imagen de la Educación Física y la de la mujer.

Como me quedaba cuatro días, en parte por lo cansador del viaje diario (La Cadol, única empresa que recorría la zona en ese momento, demoraba tres horas desde Córdoba) y también porque no tenía un centavo; sin proponérmelo me instalé en una realidad que se fue descubriendo de a poquito y desde donde tuve la oportunidad de darme cuenta de lo poco que sabía.

Este norte criollo al que había llegado, tenía poco verde, mucha tierra y códigos sociales que desconocía completamente; un ejemplo es que por aquellos lares todo el mundo se saluda y eso no ocurre en las grandes ciudades, pero lo grave no es la diferencia, sino lo ofensivo que resulta para cualquier poblador que un caminante no cumpla con ese rito, máxime si es una docente de las dos escuelas del pueblo y además para en casa de Doña Mary (Viuda ilustre que “conoce todo lo que pasa de buena fuente”).

Mis propias opiniones sobre la Educación Física, el movimiento, la dimensión corporal de las personas, el rol de la mujer ... inclusive mis gustos más simples como las hojas de otoño acolchando los patios, eran tan extraños. Doña Mary al preguntarle por qué barría compulsivamente cada mañana las hojas del plátano, decía “Hay que limpiar”, y sin problema dejaba a sus gallinas acercarse a usar la galería como baño.

*Allá estaba, con casi todo nuevo: el lugar, el trabajo, los miedos, las responsabilidades...*

## 2. De viajes y otras yerbas...

### I

Mi preocupación por las integraciones nació como resultado de varias casualidades.

Por aquel entonces estaban muy en boga la inter disciplina y la integración de contenidos; mucho no sabíamos de qué se trataba, pero había que intentar algo. Podía ser también una oportunidad de acercarme a mis compañeras/os mostrando las posibilidades de la Educación Física y del movimiento. La vida en la naturaleza apareció como ideal para comenzar y al estar la basura también de moda, la experiencia nació fácilmente. Nos planteamos un día de campo en un paraje cercano (tres km.) con la consigna específica de recoger la basura orgánica del camino durante el regreso. Decidimos llevar a los alumnos de sexto y séptimo grado que estaban fascinados porque casi nunca habían salido, aunque protestaron ante la idea de limpiar. Básicamente el argumento era que esa función debía cumplirla el municipio; ...con el entusiasmo de la salida aceptaron la tarea como carga obligada. El día transcurrió sin novedad hasta la hora de volver..., otra vez las protestas y comentarios sobre lo inútil de levantar esos desperdicios. Sin embargo al acercarnos al pueblo, habiéndose acabado las bolsas que llevábamos, ni chicos ni grandes podíamos creer la cantidad de basura que traíamos. El colmo fue ver un vecino tirando sus bolsas a un terreno baldío. Ese pequeño acto nos demostró también que nuestros niños entendían a instancias de esa vivencia lo que no podíamos hacerles pensar con horas de sermones en la escuela.

Aun así ese paseíto nos trajo problemas impensados, como un grupo de padres reclamando porque sus hijos habían sido “obligados a traer basura de otros... (¿?) ...y a trabajar cuando al colegio se venía a aprender...”.

Por suerte los argumentos de la defensa fueron sólidos y como volvimos a realizar actividades similares, fue germinando en los niños una visión distinta a la de sus progenitores, pero allí nos dimos cuenta que el tema de la basura como tantos otros, eran una cuestión de

conciencia comunitaria y desde la escuela sería bueno generar acciones que promovieran cambios de actitud. (Parecía que internalizábamos algo de lo que se proponía desde la reforma educativa en la Provincia de Córdoba).

Habíamos integrado diferentes disciplinas cuyos contenidos eran los mismos o estaban muy relacionados: Problemas ambientales, conducta y responsabilidades cívicas, solidaridad, higiene, etc. “La integración de contenidos” no tenía tanto que ver con los planteos teóricos cuanto con las acciones; era en ellas donde se visualizaba, porque nacía espontáneamente ante cada problema.

La necesidad de resolver las cuestiones prácticas hacía que buscáramos respuestas en diferentes áreas del saber y desde diferentes perspectivas. Y justamente la Educación Física era, dentro del ámbito escolar, una de las pocas disciplinas a las que se reconocía su condición de “práctica”; el movimiento podía resignificarse desde el conocimiento y reconocimiento personal hasta el “re-conocimiento” de los otros, de un ámbito cultural y de los aprendizajes cotidianos.

La integración de contenidos era una dimensión de la integración, que fue la primera en aparecer al ser una necesidad curricular. Pero lentamente surgieron otras: práctica-teoría, valores- coherencia en las conductas, personas-personas, etc.

Para mí, eso fue paradigmático. Por primera vez alcanzaba a vislumbrar qué era el aprendizaje significativo, además había descubierto que al hablar de integración era necesario tener en cuenta muchos aspectos; porque la realidad existía independientemente de las visiones que de ella se tuvieran, aunque éstas tenían que ser consideradas.

La idea de ser integral no podía escindirse de lo complejo de los problemas sociales que, en mi opinión, estaban relacionados con la disociación entre lo que se predica como deseable o establecido por vaya a saber qué razones y lo que se hace; y por el empeño de copiar modelos que la mayoría de las veces son inadecuados para nuestros contextos. A partir de ahí, comencé a entender a las vivencias no sólo como situaciones vividas sino como experiencias que calaban hondamente en la historia personal de cada uno. A lo largo de nuestras vidas nos pasan miles de cosas y sin embargo sólo trascienden algunas, y éstas seguro nos marcan.

Estas ideas se impusieron en replanteos de mi práctica y me obligaron a buscar respuestas teóricas que no me alejaran de la realidad. Se hizo necesario entonces mirar con detenimiento esa realidad -cosa nada fácil; porque implicaba despojarse de prejuicios, y buscar las razones de lo que no se comprendía... resignarse a no poder comprender- y aún tener en cuenta las miradas de los otros; quienes en definitiva eran los principales actores de los cambios y debían estar en primer plano.

Habíanse perdido los absolutos. Aquella experiencia marcó un comienzo de intenciones que se fueron sucediendo en las actividades posteriores, los esfuerzos estuvieron dirigidos a plantear cada situación de trabajo con una visión distinta. Las vivencias, la reflexión sobre lo que aportaba cada una, e intentar recuperar los oídos y demás sentidos a lo que los alumnos y la comunidad requerían primero, (porque, seguramente, luego sería más fácil encontrar opciones realmente válidas para todos) y obviamente estar dispuesta a aceptar los valores de los demás.

## II

Fortuitamente tuve oportunidad de descubrir que los grises y marrones del paisaje norteño eran impensadamente bellos y también oscuros. Un tío que vivía en una estancia de la zona, me invitó a acompañarlo en una cabalgata por algunos lugarcitos; que se transformó en diez días recorriendo pueblos y parajes como Chañar Viejo, Churqui Cañada, Guayascate y el maravilloso Cerro Colorado entre otros, que tenían tantas historias de la Historia... Los pobladores de cada lugar que muchas veces no habían llegado a salir de sus entornos, y compartían muchas cosas con sus desconocidos vecinos sin sospecharlo. Los obstáculos en la comunicación por las distancias y la ausencia de medios; el folklore que se vive bajo los Algarrobos entre mate y mate; la escasez de fuentes de trabajo, la baja productividad de los minifundistas por falta de recursos; las manos sabias que trabajan el cuero, la lana y la palma con artes tan antiguas como las pictografías y los morteritos; las pobrísimas condiciones de vida; el arrope y el queso de cabra recién hecho con pan casero calentito. Los chicos trabajando en el campo casi sin ropa, llenos de dignidad.

Al retornar, reparé en cosas que no había percibido nunca antes. Por ejemplo:

- Que en el nivel medio tenía alumnas que venían de diferentes lugares, y entre ellas se diferenciaban las del “campo”. Algunas eran egresadas de primaria en escuelas rurales con sólo una o dos maestras/os en siete años y el paso al secundario significaba la primera salida de sus terruños hacia otra realidad.

- Que cuando realizábamos algún encuentro deportivo entre diferentes localidades, prevalecía la rivalidad hasta en los más chiquititos/as.

- Que la mayoría de las personas de La Dormida y Villa Tulumba y otros centros urbanos similares parecían conocer muy poco sobre el Norte Cordobés que habitaban.

### **3. ¿Escuela itinerante?**

Las chicas y chicos necesitaban algo que les permitiera acercarse a sí mismos. Intentamos entonces con un grupo de sexto grado lo que fue una “Escuela Itinerante”, un viaje que duró cinco días, lo emprendimos cuatro maestras con treinta y tres niños, un chofer y diez álamos plateados.<sup>3</sup>

Durante cuatro meses en la escuela estudiamos y preparamos el terreno para la partida. Visitamos los lugares elegidos estableciendo pautas, buscamos soluciones para la seguridad<sup>4</sup>, confeccionamos con los alumnos bolsas de dormir, regalitos para las escuelas que visitaríamos, etc.

El alojamiento durante el trayecto estaba previsto en diferentes centros educativos rurales y urbanos, y los alimentos serían compartidos en cada lugar. Cada localidad se recorría con la guía de los niños/as y maestras/os anfitriones; se hicieron entrevistas a artesanos/as, trabajadores de canteras de piedra, autoridades comunales, etc.

Apostamos a despertar el interés de los chicos y por eso los invitamos a organizar por sí mismos los trabajos, las docentes queríamos que

---

<sup>3</sup> La escuela itinerante, se pensó como un espacio recorrido de nuestro entorno y del de cada uno de los “viajeros”. Convencida de que siempre al viajar se busca de alguna manera alejar de la cotidianeidad para redescubrirla y redescubrirse.

<sup>4</sup> Tuvimos por ejemplo que conseguir suero antiofídico, ya que en la región abundan las víboras.



ellos aprendieran a administrar su tiempo y la forma en que podrían responder a los cuadernillos guía, que se pidió estuvieran completos al finalizar el viaje, tenían información que podía serles útil y se habían estructurado de tal forma que ellos a medida que avanzábamos encontrarán pautas de trabajo aplicables a la situación que vivían, intentábamos formarlos para seleccionar la información e inclusive las preguntas que consideraran más pertinentes porque muchas de éstas podían ser respondidas por simple observación de los lugares; como por ejemplo: ¿Qué modificaciones le hace el hombre al medio? ¿Los aborígenes que vivían en Cerro Colorado qué tipo de actividad física harían? (sólo mirando molinos y alambrados, matorrales en extinción y las pinturas en las cuevas tenían tema para discutir y reflexionar por horas). También en ese cuadernillo tenían una selección de lecturas que hablaban sobre nuestra región, canciones folklóricas de Atahualpa Yupanqui e Ica Novo, quienes con la poesía más sencilla y sublime, describían cada sendero o tarea que nosotros compartíamos de alguna manera.

Esa experiencia tenía implícita una idea de que la acción ocupa un papel central en la formación. Las niñas y niños eran los principales protagonistas y desde la vivencia se ayudaba a su auto-transformación.

Al pretender que las chicas y chicos conocieran, disfrutaran y aprendieran a respetar su patrimonio cultural, se relacionaban los contenidos curriculares, se ponía a los pequeños en contacto con sus raíces históricas -desde las culturas indígenas en Cerro Colorado hasta las coloniales a través de la arquitectura que se podía observar en diferentes localidades- se les invitaba a reflexionar sobre las motivaciones que ocasionan los cambios en el medio ambiente y que éstos pueden ser racionales o no.

Hablamos mucho con los chicos y chicas sobre lo importante que sería sentirnos bien, queríamos destacar que siendo solidarios, respetuosos de las diferencias y comprometiéndonos con nuestras tareas, sería más fácil.

Consensuamos algunas reglas a modo de ayuda, por ejemplo: *Todos* dormiríamos en las bolsas de dormir, *todos* comeríamos lo mismo, y los fondos extra (para golosinas, gaseosas, helados, etc.) se administraban acordando que lo que hubiere se compartiría. Las expectativas que teníamos fueron superadas ampliamente por los hechos, los encuentros

con sus pares fueron super enriquecedores; la convivencia resulto natural y solidaria, las tareas se desempeñaron sin problemas y lo que hubo se compartió.

Era fascinante verlos utilizar los momentos libres para tirarse de panza al suelo a intercambiar opiniones, cuadernillo en mano. Cada uno cumplía las tareas asignadas sin dificultad y parecía que la interpretaran como necesidad para el mejor funcionamiento del grupo. Las cosas que preguntaban al comienzo en las entrevistas que se sucedieron se fueron complejizando al punto que las y los docentes de Río Seco, que fue el último sitio visitado, nos preguntaron cómo hacíamos para lograr “tan buen nivel de reflexión” en nuestros alumnos.

También tuvimos mejores relaciones sociales en los posteriores encuentros deportivos, los chicos y chicas que participaron del viaje jugaban con sus amiguitos/as de tal o cual lugar y no contra ellos/as. En 1995, algunas de las chicas que compartieron esa experiencia, y todavía son mis alumnas en el secundario, recordaron con nostalgia sus días de viajeras y creo sinceramente que, en muchos de quienes anduvimos norte adentro, la realidad compartida nos moviliza aún hoy para intentar el dialogo y el intercambio y nos hace sentir parte de algo que se puede ayudar a construir.

La escuela itinerante, a nivel personal significó el comienzo de otra etapa, porque gracias a su éxito me recomendaron para un cargo de coordinadora regional de Educación Física.

Conocí más lugares y más gente...y más problemas que estaban siempre muy relacionados con las condiciones de vida. Entonces me preguntaba qué garantizaba la igualdad de oportunidades... Era obvio que en las zonas rurales las personas teníamos la misma calidad de ciudadanos pero nuestros derechos curiosamente sólo se recordaban en los días previos a las elecciones, en los que políticos de cualquier “banda” parecían descubrir que la escuela “X” necesitaba unos bancos o algunos chicos, zapatos.

#### **4. Campo adentro**

Junto con Teresita y Susana<sup>5</sup> con las que tengo la buena fortuna de compartir haceres, creímos estar en el momento oportuno de promover

---

<sup>5</sup> Teresita Lungo, supervisora zonal del Departamento Tulumba y Susana Boetto, supervisora

acciones desde el ámbito educacional para promover el encuentro, el reconocimiento, el debate, las elecciones -que sólo son posibles donde hay opciones- y comenzamos a trabajar en un proyecto destinado a las comunidades rurales cuyo eje son las escuelas.

Los centros educativos rurales de la región están enclavados en una estructura económico-social que adelanta poco y lentamente, por no decir que no lo hace. Además de no tener suficiente variedad de ocupaciones ni situaciones que incentiven el interés por aprender, los estímulos sociales (medios de comunicación masiva, centros culturales, etc.) escasamente llegan. En estas escuelas, un alto porcentaje de los egresados, no continúa los estudios, principalmente por razones económicas, pero también porque en la mayoría de los casos las ofertas educativas no conducen a mejorar las condiciones de vida y el fracaso académico persiste. Esta situación, creo, tiene algunas raíces en los pocos elementos con los que llegan los niños/as del campo al secundario: no sólo están alejados de su entorno y sus afectos (porque la mayoría se queda en internados o pensiones), sino que traen códigos distintos, desde el lenguaje oral y corporal; hasta la información y los valores. Vale aclarar que en los Departamentos de Tulumba, Sobremonte y Río Seco sólo hay dos colegios secundarios como máximo en cada uno y la densidad promedio de población es de 1,7 habitantes por km. cuadrado<sup>6</sup>.

“El desafío de re-conocer-nos” se gestó en el año 1993, porque pensamos que los centros educativos rurales eran un lugar ideal para efectivizar los principios de regionalización, descentralización y democratización -entendiendo este último como<sup>7</sup> igualdad de oportunidades- y los fundamentos de una escuela abierta a la comunidad. Con el proyecto intentamos establecer vías de comunicación y encuentro entre centros educativos rurales de tercera categoría, planificando tareas de integración (de contenidos, de cada grupo, entre los diferentes grupos,

---

de Educación Física de Región Sexta que incluía los departamentos de Río Seco, Sobremonte, Tulumba, Totoral e Ischilín del Norte Córdoba.

6 Datos del Censo Nacional de Población y vivienda de 1991, publicados en julio de 1995 por la Subdirección de Estadísticas y Censos de la Dirección de Función Pública -Secretaría de la Gobernación del Gobierno de Córdoba.

7 Indispensable a mi criterio para lograr una “sociedad socialmente integrada”: “Una sociedad capaz de dar cabida a aspiraciones individuales y de grupos diferentes y divergentes dentro de una estructura flexible de valores básicos compartidos e intereses comunes” - Documento de antecedentes 3 *Hacia una sociedad para todos* publicado por el departamento de información Pública de las Naciones Unidas. Agosto de 1994.

de la escuela con la comunidad, de ideas, etc.) que podían ser llevadas a cabo en cada una de ellas y permitían instancias de intercambio inter-institucional como jornadas de encuentro en cada escolita, donde se reunían las cuatro que participaban. Con propuestas como la creación conjunta de espacios de juego en cada centro educativo nos pareció se podía incentivar a todos los niveles a redescubrir su capacidad lúdica. Con las huertas orgánicas se daba un ejemplo de cómo potenciar los escasos recursos disponibles, etc.

Paralelamente se propusieron acciones de extensión comunitaria que cada escuela adaptó de acuerdo con su realidad. La experiencia piloto se inició en 1994 en cuatro centros educativos del Departamento Tulumba con resultados alentadores. Algunos chicos/as subían a un colectivo, se bañaban en un arroyito, conocían otros lugares por primera vez.

Las dificultades estaban centradas en la falta de elementos de los docentes de grado para planificar clases de educación física<sup>8</sup>, que era una de las tareas obligatorias; pero sobre todo para comprender las posibilidades de la integración en todos sus aspectos.

En el '95 se sumaron dos grupos más de cuatro escuelas, que a pesar de lo irregular del año lectivo, han tenido experiencias interesantes.

Ahora nos preocupa encontrar nuevas formas de movilizar a las y los docentes, que cada vez tienen menor reconocimiento social y económico; En la zona la carrera de magisterio ha resultado en muchos casos la única opción de progreso y trabajo seguro: entonces lamentablemente muchos profesionales no tienen vocación. Mis alumnas de segundo año del magisterio, en un 50% si pudieran elegir, optarían por otra carrera.

## 5. ¿Integraciones?

### *1. Un "fracaso" que abre puertas*

*"-Ella está en el horizonte- dice Fernando Birri.  
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.  
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.*

---

<sup>8</sup> A pesar de nuestro intento de mejorar ese aspecto elaborando una especie de apunte y organizando charlas y talleres de apoyo.

*Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.  
¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.”*

Eduardo Galeano<sup>9</sup>

En un encuentro de escuelas rurales conocimos a una niña de once años que no posee marcha independiente, se comunica a través de sonidos y gestos, no controla esfínteres y su campo visual se ve afectado por el mal funcionamiento de sus párpados. Nunca asistió a una institución educativa o de rehabilitación.

Acudimos a María Fuentecilla, profesora de Educación Física dedicada al área de personas con necesidades educativas especiales (ocupa un cargo de Supervisora de Educación Física Especial) quien se interesó en el problema y se sumó a nuestro trabajo.

A partir de ese día sentimos que teníamos que hacer algo, nuestro objetivo fue integrar a nuestra amiguita, y coordinamos algunos esfuerzos por lo que finalmente, meses después, fue posible que asistiera por un tiempo a las clases de educación física, actividades recreativas, musicales, y sociales de una escuela rural cerca de su casa.

Se trabajó en apoyo a los docentes y a la familia, hasta que creímos necesario consultar a una especialista en curriculum especial para niños multi-impedidos y, como requería de cierto aporte económico, lo consultamos con los padres, quienes a pesar de sus problemas se comprometieron a afrontar el gasto.

Contactamos a una especialista del Programa Hilton-Perkins que visitó la escuela<sup>10</sup> donde la chiquita había empezado a asistir acompañada de algún familiar a las clases de Educación Física; y a la familia, pero sus papás no pudieron cumplir con el pago (\$80 en cómodas cuotas de \$20, cuando pudieran) entonces dejó de ir a la escuela, y tampoco se acercó al centro de rehabilitación recién creado en San José de la Dormida. ¿Habíamos fracasado? ¿Cuál fue nuestro error?, ¿No conseguir los fondos por nuestra cuenta para evitar el gasto a la familia? Esas y muchas otras preguntas y la firme convicción de que la Educación Física era un espacio ideal para integrar a las personas con características especiales,

9 Eduardo Galeano “Ventana sobre la utopía” en su libro “Úselo y Tírelo”(De *Las palabras Andantes*) De. Planeta, agosto de 1994.

10 C. E. Húsares de Pueyrredón, de Guayascate, tenía en ese momento una directora y un maestro: Nora Aliendo y Omar Vivas.

demandaron que pensáramos en algo más complejo contemplando aspectos, que de ser solucionados podían mejorar las posibilidades de éxito, el objetivo inicial sólo se había cumplido parcialmente pero generó una reflexión y a raíz de eso seguimos avanzando.

¿Cuántos casos similares habrá? Nos preguntamos, y descubrimos que eran más de los imaginables, aún sin sistematizar la búsqueda.

Este es un reto que nos proponemos intentar con algunos niños y adultos que estén en condiciones de participar parcialmente en centros educativos rurales y de otros centros sociales donde se pueda trabajar.

Ahora con María buscamos una forma de coordinar servicios con otros organismos oficiales y no oficiales que nos permitan intentar un cambio

## ***II. ¿Para todos los habitantes del suelo argentino...?***

La salud y las condiciones en las que viven las personas con alguna discapacidad en éstos como en muchos rincones del país, son otra dimensión de la integración. La información necesaria para detectar, prevenir y atender lesiones irreparables es desconocida o no tenida en cuenta. Conocimos un caso (entre otros) de un niño hipoacúsico que al no recibir atención, ha perdido muchas opciones, incluso su lesión se deterioró.

La mayoría de las personas con necesidades especiales no tienen oportunidad de socializarse, o de tener estimulación que les permita mejorar la calidad de vida. En los cinco Departamentos del norte de la Provincia de Córdoba, sólo existe una escuela especial; y en los centros de salud y hospitales vecinales no se accede a los servicios necesarios de psicopedagogos, psicólogos, psicomotricistas, trabajadores sociales, educadores de ciegos, sordos, etc.

Las artes y la educación física brindan espacios, donde la integración de discapacitados se produce con espontaneidad. Aunque en realidad es la voluntad de aceptar las diferencias como naturales y adaptar los medios disponibles a las necesidades de toda la base necesaria para poder lograrlo.

Lo que resulta claro es la necesidad de estudiar permanentemente, y eso es parte de la ironía, si desde donde estamos cada día es más difícil hacerlo.

## 6. Poniéndole cuerpo a la educación

Históricamente la mayoría de los seres humanos hemos sido despojados del contacto con nuestra dimensión corporal, *el cuerpo ha sido víctima* de innumerables supuestos: centro de los peores instintos, máquina, “objeto” de deseo, etc.

Durante el año 1995, una de mis alumnas de cuarto año quedó embarazada, inicialmente no se lo dijo a nadie a pesar de no ser el primer caso, ni de los permanentes pedidos de mi parte de saberlo para poder evitar riesgos.

Por las características de esta mujercita, me animé a invitarla a que charláramos con sus compañeras (que murmuraban por los rincones pero no se animaban a preguntarle) sobre lo que sentía con dieciséis años y un hijo por nacer, de la sexualidad en las y los adolescentes, lo que pensaba a la luz de la historia que estaba viviendo. Decidimos juntarnos fuera del horario de clases, y viendo una película: “Sexo, mentiras y video”, tomarnos unos mates. Al comienzo fue duro que se soltaran y pudieran romper el hielo, el video nos sirvió de excusa aunque a las chicas les resultó pesado. Algunos de los temas más debatidos fueron el derecho a sentir placer, los miedos que reprimen, la frigidez y los estigmas sociales relacionados con el sexo.

Después de este episodio noté una mejor respuesta frente a los pedidos de sentirse y pensarse integradas, sobre todo en clases de gimnasia.

Aprendo todos los días de mis alumnas; ellas me obligan a cuestionarme a cada paso. Son las que ven y me hacen ver mis incoherencias y las ridiculeces del sistema.

No hace mucho les pregunté a mis estudiantes del profesorado de magisterio qué era el cuerpo. Las respuestas variaron desde un “organismo” hasta la “cárcel del alma”<sup>11</sup>. Entonces cuestioné: ¿cuántas personas conocen que andan “vagando” como espíritus por el mundo? Tras la hilaridad general reflexionamos sobre lo que sentían por su

---

<sup>11</sup> Textual de las alumnas.

cuerpo, que era de alguna manera como sentían de sí mismas... Ese grupo de futuras docentes me puso triste por la imagen de Educación Física que tenían, la mayoría de las veces asociada al sufrimiento de no poder hacer tal o cual ejercicio, soñar con jugar desde un banco de suplentes, recordar el cansancio ante tantas “vueltas” corridas alrededor de alguna plaza.

La imagen de “cuerpo” de muchas alumnas adolescentes, es la que se vende desde los medios masivos de comunicación, relacionada con un patrón de colores y medidas deseables, casi excluyentes. “El cuerpo sojuzgado en el pasado se ha liberado al punto de convertirnos en sus esclavos”<sup>12</sup>. Esa imagen no las ayuda a integrarse como personas.

Como estas cuestiones me parecen importantes de abordar, he tratado de encarar mis clases en el nivel medio teniéndolas en cuenta. La anécdota del embarazo re significó una instancia de preguntarnos permanentemente qué sentíamos al trabajar. Si aprendíamos a conocernos corporalmente podíamos pensar en lo que nos pasaba. Las sensaciones empezaron a ser verbalizadas y redescubiertas. Buscamos los signos de fatiga, de placer, los movimientos que nos costaban, los que nos gratificaban. La salud se empezó a ver como un valor importante no sólo en relación a la falta de disponibilidad corporal sino fundamentalmente al equilibrio de la persona.

Instauramos con las mayores (de los dos últimos años de la secundaria, 16 y 17 años) una modalidad de campamentos cuyo principal objetivo fue redescubrir nuestra capacidad sensorial en relación con la naturaleza. Esto solo sería posible con otra conciencia de nuestra dimensión corporal

A veces resulta difícil buscar nuevas formas de sentirnos corpóreos, cuando las presiones que se ejercen sobre el “cuerpo”, nos condicionan por las formas o por los fondos (religiosos, sociales, etc.). Los aires adolescentes parecen tener compases de cambios, y afortunadamente siento que todo tiempo futuro puede ser mejor.

---

<sup>12</sup> Tomado de una idea de la Lic. Nilda Heredia, en su conferencia “Intencionalidad y función social de la Educación Física”- Congreso Nacional de Educación Física- Villa Giardino, Córdoba 1994.-



## 7. Apuntito

¿Qué es lo rural en el norte cordobés que lo hace distinto a otras ruralidades? me preguntan... y podría decir *que son muchas cosas*:

Su geografía, que desde los palmares y las salinas se extiende hasta los cerros, pasando pantanos y guadales, recorriendo un paisaje de soledades y silencios.

Su pobreza estructural, su brillante pasado histórico, testigo de idas y venidas de caudillos; de traiciones y venganzas.

Su gente, sencilla, hastiada de la postergación y el desengaño.

*O que no es ninguna*, porque todos los lugares están signados por las circunstancias que en ellos se dan, y así se construyen distintos de otros; que aún con características parecidas hablan idiomas diferentes.

Pero también esta ruralidad es la que vivo día a día y me condiciona. Es la que me inspira la necesidad de transmitir las posibilidades del movimiento, el juego y el sentirse parte de la naturaleza. Parece un sacrilegio, pero en estos “campos” mucha gente no puede encontrarse con los atardeceres.

Y sin embargo a veces cuando pienso en estos años de tarea nordestina, me doy cuenta que quiero salir corriendo pa’ la ciudad. Es más, cada vez que me voy de vacaciones me replanteo el regreso a otros lugares que me tengan más al tanto del mundo(?)... como si el mundo no fuera el propio.

Acuso los embates del aislamiento personal, el que me aleja de mi gente, mis amigos, mis placeres mundanos, me siento enferma de trabajo, me agobian el dolor sin respuestas y la indiferencia de los poderosos.

Este Norte al que llegué, me absorbe, me obliga a plantearme otras preguntas y me muestra siempre alguna forma diferente de *mirar y mirarme*.

Córdoba, marzo de 1996

## 2017. Los lenguajes de las prácticas

### 20 Años después

*Griselda Amuchástegui*

*Las palabras me anteceden y me sobrepasan,  
me tientan y me modifican,  
y si no me cuido será demasiado tarde:  
dirán sin que yo las haya dicho  
(Clarice Lispector, 2011)*

### **Abrir...**

En abril de 2016, en un encuentro de aprendizajes múltiples, escuchando a colegas problematizar la Educación Física Escolar, de repente me invadió una sensación de nostalgia y me conecté con el proyecto de escritura que lideraron Víctor y Alfredo hace veinte años...  
*Los lenguajes de las prácticas...*

Me pareció tan vigente la fuerza que lo inspiró entonces que me pregunté qué nos habría pasado en el camino, qué podríamos decir sobre aquello que ensayamos como narrativas sobre nuestros haceres profesionales de antaño. ¿Tendríamos alguna cosa en común con esas historias en nuestros presentes? ¿Qué brotes germinaron entre los que se vislumbraban en los viejos textos?

Como estaba RR [por Rodolfo Rozengardt] cerca, en la sala específicamente; le pregunté si consideraría un delirio reflotar aquel proyecto en el que ambos caímos de casualidad y gracias al cual literalmente entramos en conversación. Su interés nos embarcó en invitar a los “coordinadores” a tratar de cerrar aquel plan y aquí estoy... Intentando abrir la memoria y reflexionar sobre distancias y cercanías con la que era y despejando monte para encontrar quién trato de ser, siempre desde lo que tengo como punto de partida.

Escribir pensando en lectores desconocidos, se siente (igual que antaño) como desnudarse ante extraños, ¿Por qué será que me entusiasma y da miedo simultáneamente? Quizá porque al despojarme de la ropa, me voy viendo sin afeites, encontrándome conmigo... El espejo no solo me refleja la dimensión corporal, también mi propia mirada que me mira, y por mucho que me quiera o me disguste, siempre hay detalles que invitan a reconocer cambios y lo inexorable que resulta la necesidad de cambiar.

La existencia está plagada de transformaciones sutiles, yo necesito percibir las porque me calman en la conciencia del transcurrir y también porque entonces decido aunque sea en parte, hacia dónde quiero/elijo/reconozco que estoy andando. El rompecabezas que sigue es parte del striptease.

## **Reconociendo huella**

Una vez retomado el desafío, Víctor se constituyó en referencia para invitarme a pensar hoy desde aquel relato, con un manojo de “llaves” diestramente deslizadas entre el pasado plasmado en mi narrativa del ‘96 y mis percepciones sobre la profesional que creo ser en la segunda década del siglo XXI.

Esas llaves fueron la puerta de entrada, su curiosidad sobre mis interpretaciones de libertad y aprendizajes significativos en aquel

relato, partieron por derroteros imprevistos. Me conecté con la niñez, con percepciones poderosas vividas desde el disfrute literario, con largas caminatas con mi perro Negro, experiencias lúdicas con primos y vecinos; entre otras que in-corporé por aquellos años en las Sierras Chicas Cordobesas.

Las historias donde los y las protagonistas a pesar de circunstancias difíciles, como Sherezade en Las Mil y Una Noches, se las ingeniaban para modificar sus destinos y los de otros, me provocaban (y provocan) una gran fascinación. Los libros fueron (y son) definitivamente una ventana donde mirar más allá de mis fronteras y seguir buscando abierta a lo inesperado.

Inicialmente parecía que la literatura tenía el papel protagónico en mi manera de sentir/pensar aprendizajes, enseñanzas y la escuela... Lecturas que me mostraban cómo aprender podía constituirse en una aventura. Me seducían los escenarios y modos “alternativos” donde niños y jóvenes resolvían sus vidas con conocimientos más significativos que los que sentía me ofrecían en las aulas.

Pero hoy pienso que quizá no hubiera capitalizado esas historias sin recuperar las sensaciones durante paseos en el río, campamentos y/o cabalgatas que signaron mi niñez, alimentadas por mi abuelo materno el “Mulato”; sin mi propia sensación alucinada descubriendo la dimensión corporal indivisa del resto de mí, con la comodidad/incomodidad que eso me provocaba.

A la distancia creo que esa relación próxima entre el despliegue de la imaginación como antesala de lo posible, se cocinó con el condimento emocional de la acción sucediendo-me y de allí puede haber nacido una suerte de compulsión por buscar modos alternativos de resolver la vida y la profesión.

Una llave pequeña (casi invisible del manajo) puso el foco en que esa curiosidad inspiradora se contraponía con mi demanda de niña problemática en la escuela, cuando sentía (dolorosamente) que mis respuestas en general no cuajaban en las que mis maestros/as esperaban. Recordé que sufría estar apartada horas mirando la pared de la dirección por “hablar en clase” o contestar irreverente a la maestra...

Esa misma llave recordó la joven que fui, en una época donde la docencia nunca se vislumbró como espacio de desarrollo o realización

profesional... Me parece verla, a la distancia desorientada y miedosa porque al salir del secundario “debía” hacer algo productivo de su vida y no encontraba qué. Se debatía entre los mandatos familiares por seguir “Derecho” (por la carrera de abogacía y por la senda “adecuada”) o lanzarse sin red a la aventura.

En ese punto el teatro llegó como brisa fresca que me permitiría ser muchas versiones más, sin culpa ni reclamo. Invitaba a cruzar puentes donde los instantes felices de mi niñez se fusionaban en aventuras literarias encarnadas con infinidad de escenarios.

En ese estado de confusión y sin buscarla, se abrió una posibilidad al toparme a través de amigos/as con una mirada de la Educación Física que parecía ofrecer espacios donde imaginarme trabajando a futuro, espacios de creación, búsqueda y desarrollo donde “el cuerpo” era yo. Al comienzo, me enfoqué en aprender para capitalizar todas las posibilidades expresivas y comunicativas ansiosa por probar/compartir la integralidad del ser (propio y de cada quien). Como se ve mi acercamiento a la EF fue sobre todo identificada con lo expresivo sin esquemas rígidos. Y en el profesorado donde imperaba lo esquemático y reproductivo también (afortunadamente) encontré gente que me convidó a leer y experimentar de la mano de Stokoe, Bertherat, G. Alexander, Moshé Feldenkrais... Y me quedé.

Resulta curioso que la imagen que tengo de mi misma en la profesión sigue muy próxima a esa sensación de cuerpo-consciente y multidimensionado, en particular porque la que me devuelven comentarios ajenos de pares y estudiantes, es más cercana a la de teórica (risas), y yo me siento súper práxica (Carcajadas).

## **Escribir, socializar, analizar**

Escribir para desconocidos sigue siendo una dificultad, pero en el hacer docente se constituyó en práctica y necesidad, particularmente al tomar conciencia de la importancia de los/as otros/as para comprender de una manera más objetiva cómo intento intervenir profesionalmente.

Desde hace algunos años analizar mis acciones, los fines del hacer y cómo voy haciendo, se ha constituido en rutina. Con mucho empeño autocritico y esperando sea más que eso... El trabajo de documentar las propias acciones pedagógicas como lo concibo, sólo puede llevarse a

cabo con otras personas que testimonien/compartan/pregunten sobre ese hacer para poder objetivarlo y pensar mejores modos de ofrecer a los/las destinatarios/as.

Cuando escribí el relato de mis andanzas por el norte cordobés trabajaba con pares, pero estoy segura era más prepotente, menos consciente de mi propia ignorancia. Supongo (por no asegurar) que era testaruda y no tenía siempre las mejores disposiciones para escuchar... Hoy no concibo el trabajo docente en soledad, trabajo mucho en mejorar la capacidad de escucha (mi mayor desafío) porque es lo que permite establecer una conversación genuina; siento que hay cosas esenciales como la disposición para aprender, la celebración del error como espacio de aprendizaje y la humildad, que son indispensables para desnaturalizar todo el tiempo lo que creemos haber aprendido como maestros/as y como personas.

El proceso de escritura hace 20 años marcó muchos senderos, calles y autopistas. Fue el que mandé al postular en una universidad chilena para estudiar investigación educativa, el que animó la continuidad para seguir documentando los proyectos de trabajo y compartirlos con pares y amigos/as intentando desanudar el hermetismo propio de la escritura para mí misma. También el que desde las devoluciones de lectores y lectoras ocasionales mejoró mi confianza en ésta ocupación.

Las consecuencias de aquel texto (capacitarme, visibilizar mi trabajo fuera de su contexto, propuestas para imaginar otras prácticas de EF) cimentaron coraje para cruzar fronteras. Fue la génesis de la itinerancia que caracterizó mi recorrido profesional, la que me llevó desde fines del siglo XX a diferentes geografías, a re-descubrir la sensación de extranjería, a re-conocer (una vez más) la necesidad de los otros/as, de contextualizar con ellos. Desde sus necesidades y en función de lo que pudiéramos juntos/as. No fue un proceso fácil. En esos lugares tan extraños al principio me asaltaban prejuicios, miedos, dudas... Convivir con ellos (los miedos y la gente) proponiendo una EF que sumara en realidades ajenas tratando de superar los estigmas de la disciplina como técnica, exclusivamente deportiva y/o solo atendiendo al cuerpo, ha sido un enorme desafío con diferentes resultados y siempre extenuante.

Mi primer viaje profesional (en el '99) fue revelador en muchos sentidos, principalmente de mí misma. Fui a la Franja de Gaza a colaborar en el diseño e implementación de dos capacitaciones

institucionales para profesionales docentes y terapéuticos sobre los aportes de la EF para mejorar la calidad de los servicios para las personas con discapacidad y sus familias<sup>13</sup>. Suponía que parte del problema residía en la “versión de EF que tenían, “Terbia Badanía”<sup>14</sup>. Por eso armamos un programa donde se propusieron acciones de socialización sobre cómo se podía trabajar desde otro enfoque y cuáles eran los beneficios de hacerlo, no solo para los destinatarios/as sino para generar propuestas interdisciplinarias. A Rula Shorab, una de nuestras colegas palestinas se le ocurrió comenzar a hablar de “Talim el Haraki”<sup>15</sup> o Educación por el Movimiento -porque decía que era importante instalar una nueva idea sobre lo que podía ofrecerse en la disciplina- tanto a familias como a profesionales. Curiosamente yo venía de revisar esa denominación por la connotación heterónoma de su justificación, sin embargo allí y en función de la realidad que percibíamos, ese nombre nos permitió muchos avances. El más significativo la disposición de nuestros interlocutores para escuchar de qué se trataba y cómo podía capitalizarse en beneficio de los estudiantes, rehabilitandos, sus familias y nosotros/ellos/as como trabajadores conformando equipos.

Ese año en Oriente Medio, sufrí y aprendí mucho gracias a la escritura, fue mi primera experiencia obligada a documentar para mejorar mi inglés, llevar registro de cada día (en lo profesional y personal), entregar informes, incluso para facilitar las traducciones al árabe.

Esa escritura desordenada pero constante, me ayudó mucho a ver que mis intenciones no eran siempre coherentes con mis acciones... Porque si bien hacía un esfuerzo por deshacerme de preconcepciones sobre el mundo árabe, la discapacidad, el conflicto palestino-israelí, la EF, mi capacidad/discapacidad profesional, mayormente de mis dificultades para trabajar en equipo con mis colegas; sin la escritura no hubiera visto mis aprietos con el control, mi prepotencia, o la sordera a lo que no entendía o se presentaba como variante de lo que me parecía la mejor solución ante cualquier problema de trabajo. Tampoco hubiera podido advertir las contradicciones.

---

13 Para el “Centro de rehabilitación de la Media Luna Roja” y “Fundación Avenir” (que atendía niños/as y jóvenes con parálisis cerebral)

14 Fonética para la traducción árabe que me refirieron en ese momento.

15 Fonética para la traducción árabe

Agradezco a mis colegas<sup>16</sup> su paciencia, comprensión y la oportunidad de aprender a objetivar mis propias acciones, bien lejanas de donde creía estaban. No por ver defectos, dejo de reconocer algunas virtudes como la pasión por aprender y la necesidad de construir armonía, sin las cuales no hubiera conseguido descubrirme en esa etapa.

Volví al pago, más ligera y mejor dispuesta a seguir aprendiendo, pero sobre todo regresé entusiasmada en seguir construyendo equipos y con la herramienta de documentar escribiendo ejercitada. Había entendido que los otros eran indispensables para encontrar un equilibrio en mi trabajo y recursos para no estancarme y seguir avanzando.

Sin embargo, me costó mucho *volver...*

Afortunadamente en ese primer (o último) año de la pasada centuria, mi amiga María Fuentecilla con quien comenzara a compartir agenda profesional en el '93; me convidó a colaborar con la coordinación de una capacitación continua en las escuelas de Modalidad Especial de la provincia (2000 al 2003), donde el mayor desafío era encontrarnos con pares para revisar qué estábamos enseñando en EF, para quiénes, por qué y con qué finalidades. Reconocer-nos (un viejo juego de palabras que sigue orientándome) parte de los problemas que enunciábamos para buscar alternativas posibles de crecimiento profesional, personal y entre pares. Ese tiempo de viajes por la provincia visitando escuelas, compartiendo historias cotidianas de búsquedas y desencuentros, mirando la EF que contaban y la que se veía en los patios fue muy intenso. Coincidió en los primeros dos años con el Programa Nacional de Fortalecimiento de Capacitadores (Fordecap) en el que nos propusieron trabajar con la misma lógica y los coordinadores ayudaban a replantear los cómo en función de quiénes y dónde. En ambas cosas la escritura tuvo un papel preponderante aunque nunca público. Lectores y lectoras que en la mayoría de los casos conocían los contextos y sus motivos; ya fueran registros, auto registros, informes, etc. jamás sometido a otros que no fueran del círculo de trabajo o amistad; fueron retroalimentando las producciones y ayudándome a mejorarlas en relación a sus fines.

La escritura en síntesis, ha formado parte de mi cotidianeidad, lo que no significa tristemente que sienta he logrado resolverla.

---

<sup>16</sup> Querido/as Lole Tasco, Ariel Rivera y Mónica Martín.



## Sobre oportunidades y desafíos

En 2003 dejé el norte cordobés (con mucha nostalgia y más por agradecer) y recalé en la ciudad de Córdoba, con base en el Instituto Provincial de Educación Física (IPEF), mi alma máter. Volví con la oportunidad de trabajar en el espacio de Práctica de Enseñanza II<sup>17</sup>... Todo un shock. Hacía casi veinte años había partido a andar mi tarea como profesora con saberes y dudas, pero si algo signó mi hacer profesional desde que comencé a trabajar fue la necesidad de seguir estudiando y capacitándome... Por eso volver al IPEF y a la Práctica, fue como un viaje al pasado.

La propuesta con la que me enfrenté (literalmente) en ese momento, era casi idéntica a la que había atravesado en mis años de formación y me preocupé no porque la considerara mala, sino porque no había cambiado y estaba convencida que mi modo de comprender la enseñanza, los aprendizajes y la EF tenía muchas transformaciones. Coordinando capacitaciones de pares advertí que era importante comprender el día a día de las escuelas e instituciones para pensar intervenciones contextualizadas. Eso en mi imaginario requería de docentes con herramientas para leer las realidades en las que deberían intervenir, sin demasiados pre-juicios, así armarse para evitar climas de resistencia y/o frustración ante propuestas diferentes a las conocidas.

Creía que era necesario formarse en esa lógica para ejercer la docencia, entendiendo el lugar de la teoría como colaboradora indeclinable para comprender las realidades sorteando esquemas preformateados. Bien al contrario veía la práctica con elementos para interpelar los conocimientos teóricos, profundizarlos y volverlos significativos para mejorar la oferta de enseñanza.

Siento que lo que más me chocaba de esa inmutabilidad del modelo que imperaba, era la distancia no declarada pero siempre latente entre “teoría” y “práctica”, que implicaba además a mis ojos una lógica anacrónica de “aplicación”, que por cierto sigue siendo un término que detesto.

Con la convicción de que necesitaba formar profesores conociendo los problemas que se identificaban en las escuelas en relación con la EF,

---

<sup>17</sup> En ese momento el plan de estudios sólo tenía dos espacios curriculares de Práctica Docente el primero en tercer año con nivel de destino en primaria y en cuarto asignado a nivel medio.

las dificultades por modificar las miradas de subestimación disciplinar (a mi juicio más que justificadas en muchos casos), los desafíos de la interdisciplina, de ofrecer equidad y buenas experiencias a los niños, niñas y jóvenes; e inspirada por las reuniones de formación entre pares; propuse a mis estudiantes documentar y sistematizar su experiencia de práctica rigurosamente. Les obligué a escribir, a someterse a observadores que registraban descriptivamente sus clases (con lo mucho que nos costó), a narrarlas ellos/ellas según sus percepciones... Para luego triangular la información y analizarla en pares o tríos con aportes de las teorías. La intención era forzarlos a mirar quiénes eran dando clase, y si en ese movimiento podían de-velar las cercanías y distancias con quienes creían o querían ser como profesores/as, con la EF que tendría más sentido para los niños/as o jóvenes en las escuelas; y desvelarse en búsquedas para mejorar sus propuestas en función de enseñar algo sobre la propia corporeidad y prácticas corporales significativas, su disfrute, posibles beneficios o cuidados para romper lógicas lineales sobre las actividades físicas y sus supuestos “siempre” beneficios.

Supongo que también quería poner en tensión una mirada prejuiciosa de escuelas y profesores, que en sus relatos aparecían como casi perfectos o imperfectos en todo; según sus proximidades o lejanías con las características de cada comunidad educativa... Escuchaba (y me entristecía) que había escuelas donde sí se podía hacer “algo” y otras donde nada era posible, dependiendo de factores siempre externos a ellos/ellas.

Quería que se vieran errar, vulnerables y necesitados de construir vínculos, que se dieran cuenta que siempre serían parte del problema, que necesitaban -además de los conocimientos disciplinares actualizados, los de pedagogía y didáctica- disposición para la paciencia, el estudio, el trabajo con pares no siempre elegidos, una cuota de confianza, ganas de aprender y convicción de que solo haciendo con otros, lo que se consensuara como mejor, tendrían chances de disfrutar su tarea y contribuir a los cambios que declamaban hacían falta.

Prioricé al seleccionar escuelas para enviar a los y las estudiantes, la elección de profesoras y profesores que admiraba por alguna razón. Todos habían compartido instancias de Fordecap o de la capacitación que coordinamos con María. Esto facilitaba las cosas en varios sentidos: Por un lado eran gente con quienes compartía problematizaciones sobre las escuelas y la EF, que conocían desde qué enfoque intentaba trabajar,

nos teníamos confianza. Establecimos como norma, que si había alguna dificultad, siempre hablaríamos personalmente con las personas involucradas, sin miedos para disentir respetuosamente. También fueron colegas que aceptaron el desafío de supervisar la seguridad de sus estudiantes bancándose que otro modelo de enseñanza (diferente al de ellos) pudiera ocurrir en sus dominios. Eso también allanó un problema bastante frecuente en las situaciones de residencia: Que los estudiantes se sientan como queso del sándwich... o más explícito, tironeados por demandas diferenciadas entre los docentes que los reciben en los patios y quienes les enviamos allí, muchas veces con discursos antagónicos y sin red.

Sobreviví ese año singular y contra muchas predicciones, una gran parte de mis estudiantes realizó la tarea y alguna cosa buena pareció atravesarles en el camino (o eso expresaron).

Tan es así que al año siguiente tres jóvenes de las que habían aparentemente “sufrido” más la propuesta, se aparecieron en mi primera clase solicitando sumarse como adscritas. Su motivación era ayudarme a documentar “mis prácticas” y asegurarse en el trayecto de forzarme a revisar que mis distancias entre teoría y práctica no fueran abismales<sup>18</sup>. También llegó Carina, con varios años de trabajo en la escuela, otra carrera completa y unas ganas inocultables de cambios (que en ella creo venían empujando las tradiciones aunque no lo supiera con certeza).

Allí se gestaba nuestro grupo de estudio que tiene más de 10 años de compartir y crecer (en principio) con más colegas nóveles como aquel trío, posteriormente se han ido sumando otros pares interesados.

En 2007 el incipiente Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) comenzó a promover iniciativas de investigación en los Institutos de Formación Docente (IFD) e intuí una oportunidad para que quienes acompañaban mi trabajo sin más estímulo que el disfrute de la “aventura” de investigar las propias prácticas (gracias a quienes pude capitalizar el análisis de las mías) tuviera algún rédito, académico o económico; porque se concursaba por fondos. Ganamos un lugar en esa convocatoria y el informe que producimos abrió nuevas dimensiones

---

18 Entañables María Soledad Martin, Mariana Correa y María Laura Gelati, sin quienes no habría podido comenzar a desnaturalizarme. Carina Bologna, compañera de aventuras profesionales desde entonces sin pausa.

a todos y consolidó la existencia de Praxis, aunque el nombre llegó después.

Esa producción que RR azarosamente debió leer, nos acercó de su mano a un grupo de colegas brasileros que en ese momento estaban (y siguen estando) entre mis referentes teóricos en la EF escolar, a mi entender la más rica e inclusiva. Desde 2008 comenzamos a participar en seminarios de investigación y en 2009, nos animamos a investigar en sintonía con ellos prácticas de abandono e “inversión” en la EF escolar.

La aspiración de encarar seriamente las investigaciones, en marcos más formales evidenció límites que teníamos por no contar con recursos económicos, ni tiempos laborales destinados para el caso. Nosotros/as teníamos la pasión, las ganas y la riqueza del colectivo por elección, que fue muchos años una marca distintiva de Praxis.

Allí me parece construimos una gran fortaleza de colaboración y voluntad, porque el equipo se sostuvo por tiempo inmemorial (la desmesura del adjetivo obedece a la percepción del esfuerzo) con reuniones a horas insólitas y en eternos fines de semana de trabajo. De hecho quienes compartimos esa experiencia y los encuentros con nuestros pares pampeanos y brasileros, aún seguimos en contacto y varios alejados por necesidades económicas y la vida misma, cada tanto enuncian su nostalgia por volver. Cosa difícil porque las vidas transcurren sin mapa y todavía no logramos en nuestra institución (hoy Universidad en proceso de normalización) que se financien las investigaciones.

Estar en contacto y compartir con gente comprometida y generosa, ha sido un privilegio extraordinario y me ayudó a crecer en la comprensión del campo y en nuestro esfuerzo por constituir equipo de trabajo. Además de crecer humanamente dando nuevas sentidos al respeto por las diferencias, la humildad, la paciencia, la solidaridad, el disfrute de profundizar y discutir sobre lo que nos interesa y aquello que aspiramos ayudar a transformar.

Entre tantos beneficios de las conversaciones entre pares, la construcción de espacios comunes como la Red Internacional de Investigación en Educación Física Escolar, (REIPEFE) en 2010, fue uno que traccionó para que siguiéramos creciendo visiblemente, nos volvió tangibles en nuestra casa y para otras instituciones.

Creo conservo el ímpetu que tenía al comenzar el proyecto de formación en la Práctica Docente como una investigación-acción; más cercana a la búsqueda de quienes somos en el escenario de la clase, que a lo que suponemos idealmente debería suceder allí. También el convencimiento de que es mejor formarse para búsquedas que para estructuras. La enseñanza en el ámbito particular de la escuela tiene un mandato social inexorable de ofrecer acceso a todos los y las estudiantes al patrimonio cultural de su estado, de brindar las opciones para creer que es posible construir una sociedad mejor. La era de la reproducción de modelos sociales desiguales debería ser parte del pasado.

## **Lejanía y proximidad**

Como mencioné en párrafos anteriores, sin premeditarlo mi itinerario profesional fue y parece seguirá siendo de andares. Aquel título del viejo relato *Una caminante por sendas desconocidas*, resultó premonitorio. Tuve oportunidad de trabajar en lugares distantes y distintos en el campo de la Educación, la mayoría de las veces en EF vinculada a diseños curriculares y formación continua. Esas vivencias siempre me interpelan, me distancian de la comodidad de las rutinas y obligan a mezclar la baraja para repartir una nueva mano.

Quiero recuperar entre ellas una porque quizás su particularidad ilustra que las preocupaciones pueden resultar similares.

En 2004, me contrataron para ir a Afganistán como especialista en desarrollo curricular (un nombre rimbombante por cierto). A los seis meses de estadía escribía:

*Hace 6 meses llegué a Kabul para trabajar en un proyecto de promoción de la Educación Física en Afganistán cuyo objetivo es colaborar con el Ministerio de Educación para mejorar la calidad de la EF en las escuelas de todo el país y de esa manera asegurar un impacto sustancial en las posibilidades de los y las niñas de conocer, aprender y disfrutar diferentes prácticas corporales valiosas como juegos y deportes. Sin duda un proyecto muy ambicioso.*

*Al comienzo pensé que las diferencias culturales (idiomáticas, religiosas, de idiosincrasia, etc.) me resultarían enormes y*

*por tanto trabajar en los análisis específicos de la EF y sus problemas por estos lugares sería algo muy extraño.*

*Visitar una escuela resulta siempre una aventura; me invade una sensación de familiaridad que independientemente de las diferencias de contexto es muy fuerte: grupos de niños y/o niñas observando la presencia de extraños... aulas llenas de bancos (en la mayoría de los casos no muy confortables para transitar varias horas de clase) Patios... Maestros y maestras... Códigos cotidianos que cada comunidad educativa construye y en general pasan desapercibidos o resultan incomprensibles para las miradas ajenas. Por otro lado es todo nuevo: las caras de alumnos y maestras...cada código. Sin duda las improntas de disciplina y orden son cuestiones sobresalientes; no porque estén ausentes en otras partes (¡lejos de eso!) solo los mecanismos cambian.*

*Aquí lo primero que se ve al entrar a una escuela es el portero con una varilla flexible que mantiene en general en un gesto de permanente vigilancia (la varilla extendida en forma transversal a su propio cuerpo, paralela al piso) para mantener a los y las alumnas (según sea el caso) a una apropiada distancia.*

*Los y las niñas caminan mansamente (a mis ojos)<sup>19</sup>... Muchas escuelas no tienen espacio suficiente, por lo cual se han armado aulas con tiendas gentilmente cedidas por UNICEF y otras ONG's que en muchos casos ocupan lo que sería el patio (espacio de recreos, actos y eventualmente clases de Educación Física)*

*Otro detalle llamativo es la ropa que usan las alumnas, en particular el calzado: sandalias y/o tacos, plataformas o nada son opciones que alternan con los mismos porcentajes. Además usan vestidos negros con pañuelos blancos (parece ser un uniforme generalizado) ¿se imaginan lo confortable que puede resultar saltar con plataformas y en esos trajes bajo un sol radiante a las 10:00 de la mañana? Yo creo que simplemente es insalubre!!Por otra parte en algunas escuelas los "directores" simplemente no tienen en cuenta que las niñas también son alumnas, y deberían tener actividades prácticas en EF como los varones. Aquí aparentemente las clases de EF teóricas en general (pero para las niñas en particular) son lo usual.*

---

19 El paréntesis es de 2016

*En fin... Al terminar una de las visitas, estábamos esperando el auto en una especie de plaza con algunos juegos... según me dijeron las hamacas estaban atadas para evitar que fueran usadas. Estaba sentada en un tronco contemplando las ruinas de una fortaleza vecina, cuando uno de los niños que nos rodeaban dijo mirando atónito mis zapatillas: ¡Esos no son zapatos de mujer! Le pregunte quien le había dicho y cuáles eran supuestamente los adecuados; me señaló las sandalias con plataforma de una de mis colegas afganas... Evidentemente hay muchas cosas que necesitan revisarse, inclusive en nuestro propio planteo. Por suerte en eso estamos. Esta semana nos hemos propuesto probar en nuestro propio patio algunas ideas... hay mucho escepticismo en relación al reciclado por aquí; se asume que la gente se siente muy desvalorizados si se les propone utilizar cosas viejas para trabajar en las escuelas... Yo insisto en que es una necesidad, así que probaremos a ver si cuando lo ven aquí se entusiasman. El viernes hemos planeado un asado para pintar dibujos en las paredes y terminar de acondicionar el sitio para mostrar los beneficios del reciclado en la capacitación.*

Leyendo esas notas de aquel tiempo, sigo sintiendo sensaciones de familiaridad y extrañeza que no son exclusivas del estar lejos. Meses después escribía:

*¿Quién es el otro/a? Una reconstrucción ajena de sí mismo que imaginamos para completar nuestros propios vacíos. El otro en su otredad (como dice Maturana), insondable y desconocido. Más allá de nosotros, de nuestras pieles que limitan tan fuertemente la individualidad. El otro/a creado a partir de lo que quiero creer de sí, de lo que quiero o puedo ver de mí.*

Trato de “aceptar” (como diría mi amigo Pepe Negri) las diferencias para sobrevivir saludablemente. Trato, cuando me reconozco impaciente y demandante. Trato con energía... reculo, me miro (no estoy segura de lo que veo reflejado, o si lo que veo es parte de mí...). Me imagino que los/las otros/as están en la misma situación: Preguntándose quién soy.

Mirar al otro/a me parece; nos obliga a reconocernos como no únicos... ajenos, fuera de algo (más bien de alguien).

Como puede observarse, en esas estrofas las temáticas son muy similares a las que aparecían en mi historia rural de los noventa. Temas recurrentes desde hace años, el lugar de la EF (o cualquier asignatura) en la escuela, inequidad de género, formatos anacrónicos, una “disciplina” heterónoma desmesurada, apego a tradiciones que ya se olvidó a qué obedecieron...

Quizá estas cuestiones puedan explicarse y entenderse en un contexto de post guerra como en el que vivía, pero por qué me resultan tan familiares en todas partes.

La inmersión en otras culturas ha resultado un baño de realidad que me hace sentir que las diferencias existen pero también me convencen que hay una suerte de inexorable humanidad que nos hace semejantes; no entiendo el deseo de homogeneidad que origina la exclusión... A mis ojos claramente lo estandarizado sería un espanto.

## **Confluencias, divergencias y algunas conclusiones provisionarias**

Retomando algunas de las dificultades de las que di cuenta en mi texto del 96, descubro que muchas han sido cíclicas... Esa *mirada de franca compasión por mi desamparo y mi ignorancia* que describía entonces me ha acompañado (y lo sigue haciendo). La he percibido muchas veces, desde mi lugar de mujer en un mundo profesional en el que moverse no resultó fácil. Incluso diría a veces más difícil con los años. Quizás lo que más me sigue asombrando es que las féminas en muchos sentidos tenemos prácticas que legitiman esa visión, de hecho me parece que somos bastante responsables de su reproducción y naturalización. Muchas amigas con hijos varones, siguen educándolos en la división de “tareas” doméstica clásica y si les pregunto por qué no cocina, tiende la ropa o limpia los baños su muchacho adolescente, las respuestas son: “Lo hace tan de mala gana... Y después tengo que volver a hacerlo yo... Más trabajo”. También sigo viendo clases de EF donde sin dudar de las buenas intenciones no sexistas, el sexismo aparece en las intervenciones; como cuando se anuncia que el gol que hace una chica vale doble. Creo bajo el supuesto de que así participará del juego... Mi idea es que de ese



modo no logrará entender la importancia de mejorar su comprensión, ni su dominio motor para sentirse cómoda participando... Y por el contrario irá construyendo incompetencia motriz sobre esa práctica probablemente asociada a la idea de que ella no es para eso. También siento “esa mirada” más allá de las referencias de género, cuando arribo a un nuevo lugar o nueva función y aún no asumo mi extranjería hasta que soy capaz de verla. Aunque hoy no la vivo con angustia como quizás fue el caso en el pasado. He comprendido que la vida de exploradora implica siempre llegar de “afuera” por razones culturales o geográficas, muchas veces ambas.

Crecí con un “mandato” de ser igual a las demás personas, creo era obediente dedicándome a tratar, me temo sin conseguirlo. Llegar a San José de la Dormida y vivir sola en una comunidad conservadora me hizo tomar conciencia del machismo y de lo marginal que podía ser la EF en la escuela. Los cambios en relación al género aparecen en la jurisprudencia y la demanda social de movimientos ocupados en la defensa de derechos y contra la violencia de género, no los percibo demasiado en mí día a día en contacto con las escuelas. Con el agravante que el lugar marginal de la EF hoy como ayer, es producto de las prácticas vividas... desgraciadamente sigo encontrando semejanzas en eso allá, aquí y en casi todas partes. Me entristece que muchas prácticas de EF escolar sigan siendo casi idénticas a las que dejaron huellas de “pobreza” en mis colegas en aquellos tiempos cuando comencé mi hacer profesional.

Es importante reconocer muchos aires de cambio, colectivos profesionales que manifiestan y defienden versiones de la EF más pertinentes para las escuelas pensadas como espacios de construcción de ciudadanía y transformación social. Muchos de nosotros intercambiamos ideas, nos preguntamos ¿Qué puede aportar la EF en la escolaridad para crecer autónomo, crítico, consciente de la propia corporeidad, con disposición para disfrutar de múltiples prácticas corporales? ¿Cómo formar colegas preocupados por esas cosas y con herramientas para crear nuevas y mejores respuestas en sus propuestas? ¿Cómo trascender los discursos y promover “experiencias” que con-muevan y habiliten saberes potentes para ser más felices?

Me parece haber comprendido que las disciplinas son producto de la obsesión de la humanidad por interpretar la realidad, entonces la segmentamos en objetos de conocimiento... Pero toda teoría es

producto (o debería serlo) de una práctica investigativa sistemática y rigurosa, que no debería olvidar que solo está enfocando una porción de realidad, justamente con el fin de comprenderla mejor. Yo creo que si el sentido de la enseñanza es transformar positivamente nuestras realidades, (para mí se acerca bastante a eso al menos) es imprescindible superar los egoísmos disciplinares y trabajar en función de facilitar aprendizajes para la vida. Cada quién con lo que puede aportar desde su campo, abierto a las articulaciones que imagina y también a las que no.

Sin embargo mi sensación es que toda la literatura/ teoría del universo (académica o no), no sería más que lectura vacía si no tenemos oportunidad de discutir ideas con pares para comprenderlas como herramientas, para construir prácticas diferentes o innovadoras, batallarlas, revisarlas y replantearlas. Personalmente no habría aprendido nada si no hubiese tratado de implementar cosas “a la vista” de colegas que amorosamente me ayudaron a objetivar/identificar errores y construir actos de reparación.

Pensando en algunas de las cosas que conté y en cómo las veo a la distancia, quiero elegir la famosa caminata recogiendo basura con mis estudiantes de quinto grado... Recuerdo que cuando las familias aparecieron para quejarse por haber “obligado a los niños a juntar basura ajena”; puse énfasis en el sentido cívico de comprender que no era solo la Municipalidad (estado) responsable de la mugre del pueblo, sino nuestra comunidad al no cuidar o ensuciar adrede porque total “los empleados municipales debían limpiar”. La escuela *intentaba* educar para ser parte de la comunidad y desnaturalizar que el problema era ajeno, *intentaba* ayudar a cambiar de hábitos de un modo más consciente. Puedo decir que sirvió a muchos/as de quienes vivieron esa experiencia (y estoy en contacto por las redes sociales) hoy parecen valorar el cuidado ambiental asumiendo que es una tarea colectiva. Probablemente si tuviera que volver a argumentar en la actualidad en esa misma asamblea de familias, solo tendría más peso el mensaje porque esa idea cimentó y se profundizó, esclarecida por el estudio y reivindicada por la elección ideológica.

Me doy cuenta que como *la escuela itinerante*, en estos 20 años ha habido hitos que puedo referenciar a modo de raíces de crecimiento profesional. Desde aquella tarea de coordinadora con la que me premiaron y recordando que fue difícil pero genial en muchos sentidos, al “iniciarme” en el aprendizaje de trabajar en equipo. Mi “jefa” Susana,

de la que a veces renegaba, es una mujer excepcional que lideraba con el ejemplo y tenía mucha muñeca para equilibrar las cargas en situaciones difíciles. También estaba Teresita<sup>20</sup>, supervisora regional incansable. Ninguna era remilgada, al contrario vivían el “poder” que les daban sus lugares con naturalidad y eso me hacía otorgarles autoridad en el conocimiento y en su calidad humana. Ambas atesoraban el trabajo en equipo e intentaron enseñarme (supongo) que era mejor, más divertido, más liviano. Que estaba bueno reírse se los errores y relativizar las certezas.

De aquella que era a comienzos de los ‘90, ya describí la dureza. Podría agregar que era bastante creída también. Cuando llegué a coordinadora juzgaba demasiado y no veía mis desaciertos; solo gracias a estas mujeres enormes pude ir mutando, cambiando la piel para percibir a los/las otras/os. También me alentaron a estudiar y facilitaron que me involucrara en proyectos mayores que de algún modo fueron los que me empujaron a salir de mis propias fronteras más adelante. Porque yo viajaba, quería seguir haciéndolo, pero creo no avizoraba la idea de viajar trabajando como luego pude hacer.

Fue allí que empecé a diferenciar el poder, entendido como algo que todos tenemos al ser parte de una comunidad en un estado republicano y democrático (orientada por ideas de Gadamer y Arendt). Lo podemos desplegar dándolo a quienes nos representen... ese poder otorgado reconoce autoridad en quien se designa para ejercerla. Las autoridades producto de jerarquías donde no es posible (al menos para mí) visualizar (reconocer) la disposición para servir a las funciones para las que se ha sido designado/a, no me inspira obediencia... Más bien me convoca a demandar que se estudie, trabaje o lo que haga falta para efectivamente constituirse en referencia. Lo demás lo vivo vacío de autoridad, solo jerarquía sin sentido. Creo que he tratado (lo sigo intentando) de construir desde esa lógica casi todos mis proyectos, ojalá pudiera decir que me salió o me sale siempre alineado con las expectativas (propias y del equipo de turno).

En 2017 sigue siendo difícil saber que alguien (incluso ustedes) del otro lado de la pantalla leerá desde su vida mis palabras con peso y plumas propias (como decía Neruda) y que no puedo controlar sus interpretaciones, ni debo preocuparme por hacerlo. En estos últimos

---

20 Las mismas Teresita Lungo y Susana Boetto referenciadas en el texto del 96

tiempos he escrito pensando en pares de aula y patio. Me interesa llegar a ellos/as con algunas ideas y reflexiones en formato narrativo, porque siento que la escritura encorsetada NO facilita casi nada. También porque *siento* que ese es mi lugar, entonces escribo para mí también.

Yo me concibo como una maestra que quiere formarse para mejorar sus propuestas y muchas veces no encuentra formatos de capacitación o textos que le permitan articular (en sus tiempos y con su vida) mis/sus preocupaciones de aula/patio con explicaciones teóricas apretadas o fuera de contexto. Soy yo quien necesita articular las teorías para comprender mejor cómo nos suceden cosas en las prácticas y producir conocimiento (no solamente teórico) que nos ayude a volverlas más humanas, más pertinentes, menos individuales, más colaborativas, entre tantas otras cosas que me gustaría. También hago un esfuerzo por reconocer a los/las otros/as e incorporar/me a trabajos con objetivos construidos colectivamente, escuchar más y mejor, respetar lo distintivo de la alteridad. Solo hago un gran esfuerzo... No sé qué siente el resto con eso.

El norte cordobés parece haber cambiado en los últimos años, la mejora en las comunicaciones por un lado y el mundo que se hace más pequeño para algunos/as. Sin embargo, hace poco una colega y amiga me contaba que vivir allí (siendo foránea) le resulta demandante y también ella siente -hoy- que le obstaculiza su posibilidad de avanzar en algunos sentidos, estudiando por ejemplo.

Yo allí gané en inseguridad y lo bueno de no estar cierta, rompí los absolutos y eso fue genial. Me volví más sensible y descubrí la existencia de otros/as en nuevas dimensiones. Eso estoy segura me ayudó a crecer. Perdí vínculos sociales y familiares que resultaron muy frágiles (desde mí) para resistir las distancias que eran mucho más que los 124 km.

Aunque parezca mentira, siempre me referencia el norte cordobés, me ayuda a comprender la extranjería, no solo por lo vivido sino por la oportunidad que ustedes me dieron de reflexionar y escribir sobre eso. Inevitablemente a lo largo de mi trayectoria profesional me permitieron sumar de los errores e intentar capitalizarlos en cada nuevo proyecto y en mis tareas en casa... Porque al final, siempre estoy regresando.

## **Post scriptum:**

Aquí estoy, releyendo (demorada) toda la producción, contenta porque se despejó y el sol asoma brillante a templar este día húmedo de otoño.

Me pregunto si más allá del deseo de concretar este proyecto, no me supera el miedo de que efectivamente logremos que el rompecabezas trascienda el placer de compartir esta aventura con estos hombres/maestros/colegas que son Víctor, Alfredo, Roberto y RR. Ya ser parte de este colectivo me conmueve porque más allá de sus evidentes logros académicos y profesionales, es su calidad humana la que me convoca. Desde que iniciamos la conversación he sentido una profunda alegría y transcurrir la escritura paralela ha sido estimulante. Además de recuperar retazos de tareas propias que muchas veces parecen irreales, me encauzó a producir sobre cosas que me importan, desde mí sin condicionamientos.

Me descubro reflexionando sobre los/las co-protagonistas que aparecieron de primera mano y quienes han surgido después de este ejercicio. Rumando sobre lo injusta que resulta a veces la memoria porque durante los momentos de producción evocó personas selectivamente, de acuerdo a criterios emocionales aleatorios que no siempre han sido equitativos. Necesito rescatar a muchxs que tuvieron papeles estelares en mi vida profesional y están siempre de algún modo en la trama para agradecerles su valor, su compromiso, su búsqueda de coherencia y su profunda generosidad. Como son muchos, espero se reconozcan y disculpen la omisión personalizada.

Sólo una pequeña salvedad para dos maestras enormes sin cuyas lecturas, escucha, preguntas y sugerencias; nunca hubiera salido del cascarón: Gracias infinitas Gogo Sardou y Ángela Aisenstein.

Río Ceballos mayo de 2017

## *Sobre y a partir de los relatos de Griselda*

# Una recapitulación de mi tarea docente

*María Fuentecilla<sup>21</sup>*

## **Justificando el convite**

He recibido la invitación de Griselda para sumarme a los relatos de prácticas en Educación Física (EF) que derivaron de aquella *Historia de una Experiencia Rural* que escribió hace 20 años. Sin duda porque somos compañeras de camino, de muchas búsquedas y colegas en la profesión.

---

<sup>21</sup> Nací en Córdoba, hace 58 años. Soy mujer, madre, abuela, hermana, cuñada, suegra, tía, prima, sobrina, amiga, vecina, colega, jubilada de la educación formal, escritora y próximamente incursionaré en más artes y en viajes. Dejé de ser nieta e hija por defunción y esposa por elección. Soy curiosa, valiente, autocrítica y agradecida por la vida. Vivo del lado de los que construyen un mundo sin distinción de geografías, de estudios cursados, de cuentas bancarias, de vestuario ni de gramática...Fui trabajadora de la Educación Física dedicada a personas que tienen alguna discapacidad, sus familias y sus escuelas, con toda la humanidad de la que fui y soy capaz de vivir. Quiero morir vieja, aprendiendo hasta el último minuto.

Nos conocimos en 1993, en la desaparecida Dirección de Educación Física de la Provincia de Córdoba. Ella se iniciaba como Coordinadora de EF del norte provincial y yo como Supervisora de EF de la Modalidad Especial de la Provincia.

Desde ese año hemos trabajado en varios Proyectos puntuales y cuando no los hay, igualmente estamos informadas de las actividades que una y otra realizamos a través de encuentros profundos e intensos que nos enriquecen personal y profesionalmente. Momentos habituales llenos de reflexiones, críticas, autocríticas, sugerencias, aportes, preguntas, re-preguntas que nos ayudan a mirarnos y seguir creciendo, aprendiendo y fundamentalmente cuestionándonos sin cansancio sobre las diferencias en los modos de hacer, pensar, sentir, entre nosotras y nuestros familiares, amistades, colegas, estudiantes, sus familias, las comunidades... Tantos honestos compartires me han animado cada vez más a tratar de no mentirme en ningún sentido y a ampliar hasta dónde puedo el modo de considerar cada circunstancia.

## **Un poco de historia**

A comienzos de los años '90 en la Supervisión de EF de la Modalidad Especial funcionaba un equipo de 10 personas gestado por la supervisora de esa época Ofelia Ambort. Éramos profesores de EF, fisioterapeutas y docentes de grado que recorríamos la provincia presentando el trabajo que realizábamos en las escuelas especiales. También compartíamos las experiencias desarrolladas con escuelas comunes, los estudiantes y sus familias. Cuando tomé la posta como supervisora continuamos realizando acciones de capacitación en toda la provincia como lo veníamos haciendo desde hacía cuatro años.

Llegué al nuevo rol con demasiadas dudas sobre si mis conocimientos y experiencias (en escuelas comunes y especiales con estudiantes con y sin discapacidad) eran un buen pasaporte hacia la nueva función, y sentí lo mismo que Griselda cuando llegó como profesora al norte "... *allá estaba con todo nuevo: el lugar, el trabajo, los miedos, las responsabilidades...* ", considerando de antemano que me percibía más fuerte, segura e interesada por las cuestiones que tenían que ver directamente con lo que pasaba en las clases, con cada estudiante y con cada educador, sin límites disciplinares, más que con lo administrativo y legal.

Además, en más de una ocasión con mis compañeros supervisores, me encontré sola y rara, por creer que la jerarquía de mi nuevo rol no necesariamente me otorgaba autoridad, sino que las personas a las que debía mi responsabilidad me la concederían o no, de acuerdo a como yo desarrollara mi tarea y lo que hiciera con mis intentos de colaborar “en serio” con lo que les ocurría en la vida diaria de las escuelas.

Desde el principio con Griselda compartíamos otra preocupación: “las integraciones”. Ella decía “...*estaban muy en boga la interdisciplina y la integración de contenidos... había que intentar algo*”. En Educación Especial igualmente había demasiado apego a los límites disciplinares y los intentos que hacíamos por romperlos o ablandarlos un poco no siempre encontraron eco; en el viejo equipo de la supervisión hablábamos el mismo idioma y en el recorrido por la provincia fuimos encontrando más educadores con los que sintonizábamos en esas ideas y experiencias. También se hablaba de “integración de estudiantes con necesidades educativas especiales a escuelas comunes” (actualmente se habla de personas con discapacidad e Inclusión Educativa).

Desde esos momentos he batallado con muchos profesionales de la educación especial que en su intención de “integrar”, “desintegraban” a los estudiantes de sí mismos y de sus contextos en pos de una obediencia a-crítica a teorías y prácticas que nos llegaban de otros países como España, Inglaterra, Italia; olvidando o ignorando que en nuestras tierras había prácticas valiosas relacionadas con esos temas. En algunas escuelas me topaba también con propuestas que resultaban perfectas situaciones de laboratorio, alejadas de lo conocido por los estudiantes en su vida cotidiana, dificultando claramente sus aprendizajes, y aun cuando muchas veces estaban los aportes teóricos para modificarlas (Montessori, Ausubel, Vigotski, Freire, Lou Brown) no eran usados adecuadamente. No aparecían sus teorías en función de colaborar en el análisis de cada caso, sino como límite para verlo.

En 1994 desarrollábamos una capacitación provincial dedicada a docentes de escuelas comunes, tratando de colaborar en la formación para enseñar a niños con discapacidades. Lo hacíamos por regiones y antes de organizar cada encuentro, averiguábamos las particularidades de cada lugar para adecuar la propuesta. Fue en ese momento cuando Griselda me contó que en los cinco departamentos geográficos del



norte cordobés<sup>22</sup> había sólo una escuela especial y un servicio no formal de atención. También nos relató sobre la niña de 11 años con discapacidad múltiple que ella “descubrió” sentada en un auto mientras sus hermanos participaban de un encuentro recreativo para niños de las escuelas rurales de la zona y que la había invitado con autorización de los padres a participar de algunos juegos, allí le dijeron que solo había tenido una educación brindada espontáneamente por su familia. Luego de la capacitación y de escuchar los relatos de numerosos maestros de la región sobre personas con discapacidad que ellos conocían y que no asistían a ninguna institución, nos propusimos con Griselda “hacer algo”. Así surgió el proyecto “Mirando Norte Adentro” con el que hicimos un relevamiento de personas con discapacidad en la Región Sexta y buscamos la manera de que la niña de 11 años recibiera atención adecuada cerca de su lugar de residencia.

Luego de mucho insistir y pelear para hacer visible esa realidad del norte cordobés en relación con las personas con discapacidad, conseguimos el apoyo de Mireya Brizuela, quien era la máxima autoridad en Educación Especial en la provincia y los datos obtenidos en el relevamiento fueron usados para la creación de la segunda escuela especial en la región.<sup>23</sup>

En el norte comencé a descubrir el escaso alcance o lo pequeño y estrecho que puede ser el Sistema Educativo en relación a las oportunidades de aprendizaje a las que tienen derecho las personas con discapacidad. Años después continué conociendo que esto también ocurría en la ciudad de Córdoba y en toda la provincia. En ese momento me volví a sentir sola y rara como supervisora porque tuve que hacer y decir mucho para que se pudiera mirar esto como un problema prioritario a atender desde el Ministerio de Educación... Nuevamente “los límites”.

## **Preocupaciones compartidas**

Con Griselda fuimos dándonos cuenta que compartíamos varias preocupaciones y ocupaciones profesionales.

---

22 Región Escolar Sexta en ese entonces que comprendía en ese entonces los departamentos de Sobremonte, Ischilín, Río Seco, Tulumba, Totoral

23 Que se creó por decreto del Gobernador De La Sota en 1999.

La tendencia a “mirar” todo desde muchos puntos de vista, tantos como nos animáramos “a abrir el juego y dar la palabra” a todos los involucrados en cada situación. Esta perspectiva me parece aún hoy ya jubilada, la más pertinente para pensar las intervenciones docentes en la escuela. Mirar desde muchos lugares habilita a compartir simétricamente saberes entre profesionales de la educación y familias (madres, padres, tíos, abuelas, hermanos, etc.)

Propuestas como esa no fueron fácilmente aceptadas debido a la cantidad de prejuicios tales como: “trabajar con los padres es muy difícil; se acercan sólo cuando sus hijos son pequeños o cuando se les ofrece comida; se entrometen en la escuela entorpeciendo el trabajo docente; las maestras solo nos llaman para quejarse de nuestros hijos, solo quieren que hagamos lo que han decidido que hace falta en la escuela, no nos escuchan.

Ambos bandos se acusan de no saber... Ideas que cierran posibilidades de trabajo conjunto, impiden a los educadores considerar que los estudiantes están el mayor tiempo de su vida con sus familias, preguntarse autocriticamente cómo o para qué son tradicionalmente convocados los familiares desde la escuela..., desvalorizando así los conocimientos que pueden aportar esas personas que conocen profundamente a los niños y jóvenes.

La preocupación ante la desvalorización de la EF como campo de conocimiento que generalmente hubo (;y hay?) y la responsabilidad que nos cabe en ello; y el desvelo por mostrar qué conocimientos podría aportar en la escuela una EF distinta, sobre todo si se trabajara conjuntamente con educadores de otras asignaturas, interviniendo en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, quienes entonces efectivamente podrían potenciarlos.

Los profesores de EF deberíamos corrernos de las ejecuciones aisladas e integrar las múltiples dimensiones humanas en su correlato con las múltiples dimensiones del aprendizaje.

Como por arte de magia nos dimos cuenta en nuestras conversaciones que ambas teníamos cierta disposición para expresar sin reparo lo que pensábamos y eso era escuchado con atención y humor; de allí a la auto-crítica producto de esa conversación fue un paso; lo que nos posibilitó ver los propios errores y nos permitió ampliar la mirada ante cada

situación. No funcioné así desde el comienzo de mi vida profesional, ya que cuando aún trabajaba como profesora en las escuelas especiales y al no encontrar siempre propuestas adecuadas, fui aprendiendo con mucha dificultad a reconocer mis limitaciones, mis no saberes.

Hay un hecho que marcó un antes y un después en el camino hacia mi amistad con la autocrítica: Hacía seis años que trabajaba en una escuela para estudiantes con discapacidad visual y muy poco que había iniciado mi tarea con un niño con multidiscapacidad: Raúl (con ceguera y autismo) y me encontré con serias dificultades para relacionarme con él. Llegué a sentir rechazo, enojo, bronca, miedo, ante sus limitaciones; afortunadamente me animé a darme cuenta que también sentía todo eso al enfrentarme con mis incapacidades para invitarlo a caminar, a soltarse de mi ropa (ya que se agarraba fuertemente), a usar su cuerpo para moverse con cierta autonomía. Luego de haber tenido esos “vergonzosos” sentimientos durante varias clases con él y de no soportar más esa situación; me animé a decírselo a Claudia (su maestra) quien no se asombró, ni horrorizó por mi confesión. Dijo: “no te hagas problema yo trabajo con él y vos me decís qué hacemos”. Fue una gran revelación descubrirme falible, sentir que estaba ante la posibilidad de no saber, de no poder y que a pesar de haber sentido “todo eso” en silencio, avergonzada y llena de prejuicios, podía seguir siendo la apasionada y entusiasta profe de la escuela. Esta experiencia me enseñó a perderle el miedo a mis errores y limitaciones, dar ese primer paso de conexión con “lo que realmente me pasaba” con mis malestares o bienestares; era indispensable para intervenir más adecuadamente.

Esta fue la primera de muchas anécdotas que comencé a utilizar para invitar desde la supervisión a los colegas a “encontrarse con lo que realmente les pasaba” y a “amigarse” sin temores con la autocrítica. Actitud que ha sido muy sanadora también en mi vida personal y familiar; esta “valentía” me ha alivianado de muchas cargas y culpas.

Con los años me percaté de que no sólo trabajé en una escuela en la que el clima relacional era propicio para ese tipo de sinceramiento, que Claudia (la maestra de Raúl) fue muy comprensiva conmigo, sino que haber trabajado con estudiantes con discapacidades múltiples me facilitó reconocer mis no saberes y perdonarme (personal y socialmente) ante mis aprietos para acompañarlos o invitarlos a aprender. También que las dificultades de esos estudiantes eran tan evidentes y complejas que explicitar mi ignorancia no constituía un pecado. Éstos eran sólidos

argumentos como supervisora para retroalimentar mi comprensión y hacer lugar a la paciencia para atender los tiempos de otros docentes con miedo y resistencia a la autocrítica.

Esos colegas ante los que me consideraba capaz de mirar abiertamente, creyéndome respetuosa de situaciones y personas gracias a mi “amplitud de mirada”, me enseñaron que aún estaba llena de prejuicios hacia los profesionales de los equipos psicopedagógicos de las escuelas especiales, hacia algunos directivos, hacia mis compañeros supervisores, hacia algunas autoridades políticas que tuve. Fui aprendiendo más y más que mi perspectiva era sólo una entre muchas. Que mis ideas tenían el mismo derecho de existir que muchas otras y que no eran más importantes, aunque portara un cargo de mayor jerarquía administrativa.

Y retomo otra coincidencia que mi amiga enunciaba: *“Se hizo necesario mirar con detenimiento -cosa nada fácil porque implicaba despojarse de prejuicios (o asumirlos) y buscar las razones en lo que no se comprendía...resignarse a no poder comprender- y aún tener en cuenta las miradas de los otros; quienes en definitiva eran los principales actores de los cambios y debían estar en primer plano...Habíanse perdido los absolutos”*

## **Gestionando con y para la gente**

Estuve siempre convencida que mi ideal de una buena gestión en la supervisión consistía en tomar decisiones considerando la diversidad de ideas, de modos de gestión, de comprensión de la realidad, de formaciones iniciales, de zonas geográficas de residencia de los involucrados. Siempre con la condición esencial de que respondieran a las necesidades de la comunidad de cada escuela.

Y me preguntaba ¿quiénes son los que participan en la identificación de esas necesidades educativas? En este punto como supervisora, intervine permanentemente para tratar que, en diferentes niveles de concreción institucional, se abriera el juego para que las decisiones fueran lo más participativas posible. Por ejemplo: hubo momentos en que los equipos psicopedagógicos ejercían un lugar de mayor protagonismo que los maestros de grado, por consiguiente, los profesores de EF tampoco tenían un lugar, ni los de Arte, ni las familias estaban consideradas. Intenté trabajar para cambiar eso en todos los años en los que estuve en el cargo.

A medida que fueron ingresando estudiantes con multidiscapacidad y ante los desafíos que plantearon a profesionales y familias, algunas instituciones (con aportes académicos de propuestas ecológicas-funcionales<sup>24</sup>) comenzaron a modificar fuertes estructuras y se empezó a hablar de equipos colaborativos, integrados por todas las personas relacionadas con el estudiante; incluso se iniciaron planificaciones individuales involucrando no solo a profesionales sino también a familiares, gente de la comunidad y cuando era posible a los propios estudiantes.

En las instituciones hubo diferentes respuestas ante estas propuestas, algunas las adoptaron extendiéndolas para toda la población escolar, (estudiantes sin multidiscapacidad) y realizaron planificaciones grupales, otras sólo las usaron para la población con multidiscapacidad y las hubo que directamente no las tuvieron en cuenta.

Sentirme extraña en mi rol como supervisora creo se dio entre otras cosas, porque fui aprendiendo que una visita no alcanzaba para “evaluar” un colega o a una escuela. Era necesario un “proceso de supervisión” el que implicaba varias visitas y acciones para poder “mirar” y “comprender” con la gente de allí, de qué manera se desarrollaba la EF en cada escuela, ya que la disciplina y el profesor no existían aislados en la institución. Consideraba fundamental construir una relación de confianza con los colegas que supervisaba para “persuadirlos” de que nada valía la simulación de clases perfectas, impecables ante mi esporádica llegada, porque esas clases la mayoría de las veces no eran las habituales ni cotidianas.

Fui aprendiendo a observar con calma, a preguntary a escucharla/s respuesta/s. Tratando de estar cada vez más atenta y respetuosa en lugar de juzgar por lo que veía en primera instancia. Así aprendí a decidir en qué momento intervenir con una pregunta, con una propuesta o con una auto-referencia de mis propias prácticas, cuándo llamarme a silencio y cuándo señalar nudos problemáticos que debían ser resueltos.

Griselda decía: *“Las chicas y chicos necesitaban algo que les permitiera acercarse a sí mismos”* cuando escribió sobre la escuela itinerante, refiriéndose a estudiantes de sexto grado. Como sus estudiantes, siento que mis colegas necesitaban también aproximarse a ellos mismos. Ese

---

24 Criterios de Funcionalidad del autor Lou Brown y Aportes y propuestas realizadas por la Oficina para América Latina y El Caribe de Perkins School for the blind, de Estados Unidos.

ejercicio de reconocerse humanos, sentirse cómodos con sus malestares y desaciertos, aprender a colaborar en la enseñanza, sin sentir que la supervisora estaba ahí para “evaluarles”, sino más bien para ayudarles.

Eso orientó desde el año 2000 hasta el 2003 una capacitación provincial que ponía en foco las propias prácticas docentes, inicialmente destinada a Profesores de EF y equipos directivos de las escuelas especiales a la que se sumaron luego docentes de Arte, de grado, equipos técnicos, estudiantes y sus familiares, proyecto que parimos con Griselda. Propusimos como temas: la revisión de la propia práctica; la humanización de la escuela; la diferencia como base de realidad; el trabajo en equipos colaborativos; las múltiples dimensiones de la integración: personal, familiar, escolar, laboral, social y del conocimiento; la desmitificación del error y la buena comunicación como necesidad indeclinable en las escuelas. Temas que daban respuesta a nuestra búsqueda de comodidad, de sinceramiento, de cooperación en la tarea docente y que surgieron de la evaluación conjunta que propuse en todas las escuelas especiales en diciembre de 1999, en reuniones regionalizadas.

Partiendo de los problemas identificados, pudimos construir categorías legitimadas porque permitían a la gente reconocerse en ellas. Buscamos fortalezas, debilidades, propuestas y preguntas relacionadas con las cuestiones que aparecían como centrales. Creo que una de las razones por las que educadores de otras disciplinas se sumaron al proyecto fue que la capacitación respondía a necesidades que no eran exclusivas de los docentes de EF y directivos.

Y mientras viajábamos por toda la provincia, moldeábamos la formación como un traje a medida para cada región y compartíamos también interminables reflexiones sobre lo que hacíamos, preguntándonos, evaluando, planificando... En un intento por adecuar cada acción a los procesos de auto-reflexión con cada institución.

Llegábamos repetidamente a la conclusión de que era indispensable que todos los involucrados tuvieran la oportunidad de conectarse consigo mismos. Y para esto eran necesarios climas institucionales de confianza que permitieran esa “desnudez” habilitante para ver las propias debilidades y fortalezas sin temor a que las primeras fueran usadas en su contra “si caían en manos” de directivos, docentes, técnicos o familiares, no respetuosos, ni acostumbrados a procesos internos

sinceros para edificar autocríticas constructivas, a pesar de que hubo y hay abundantes y sólidos marcos teóricos y legales para hacerlo así.

Todavía desde fuera considero que hay resistencia a “mirarse”, lo que a mi criterio continúa provocando fracasos en el enseñar y el aprender, pero sobre esto hay demasiado escrito...

Continuando paralelismos con el escrito del 95 emerge la referencia a la escuela itinerante: *“hablamos mucho con los chicos y chicas sobre la importancia de sentirse bien, de ser solidarios, respetuosos de las diferencias y que, comprometiéndonos con nuestras tareas, sería más fácil”* y sigo trasladando esa micro experiencia a la macro experiencia de la capacitación provincial que generamos con Griselda; queríamos que todos los involucrados se sintieran bien, escuchados, respetados, tenidos en cuenta. Y aún distingo la enorme cantidad de energía que poníamos ante lo complejo que resultaba planificar acciones y proyectos decidiendo conjuntamente entre todos los involucrados.

Parece que aún es tan difícil. Creo que el Sistema Educativo todavía tiene una estructura anquilosada que ofrece poco lugar para descubrir las necesidades de cada comunidad educativa, discutir las y acordar estrategias de solución. Por lo que experiencias como la que compartimos en aquella capacitación son lamentablemente muy escasas y aisladas por lo que no alcanzan a asentarse.

Tampoco contribuyen los siempre apurados “tiempos” institucionales de la burocracia administrativa, que no contextualiza ni entiende que los procesos de la gente no responden a las necesidades del sistema, sino debería ser al revés. Es más rápido y simple tomar decisiones individualmente desde la hegemonía de ocupar un cargo jerárquico o la comodidad de un escritorio ubicado en la capital provincial o entre pocos que piensan más o menos parecido. Se necesita un proceso más lento y extenso para tomar decisiones conjuntas, participativa y contextualmente.

El haber tenido la posibilidad desde la supervisión de EF de construir acciones de formación docente y propuestas deportivas-recreativas en diálogo con los involucrados me ha convencido de la validez de esta modalidad porque registro que al sentirnos escuchados, respetados, tenidos en cuenta, todos nos comprometemos y asumimos las responsabilidades que acordamos. Vemos nuestras necesidades,

inquietudes y propuestas reflejadas en las acciones y proyectos. Podría comprobarse sin dificultad, que el mayor tiempo invertido en estos modos colaborativos, se compensaría con el hecho de que lo construido fuera sostenido por todos los involucrados y no solo por unos pocos a contramano del resto. Y sobre todo seguir aprendiendo el significado de trabajar en micro y macro equipos, seguir descubriendo lentamente que cada perspectiva es solo una más entre tantas otras.

## **Perdiendo los absolutos**

Cerrando esta evocación me viene a la memoria un poster que me trajo Griselda al regresar de uno de sus viajes, en el que hay muchas puertas/umbrales de la ciudad de Jerusalén. Cuando lo vi pensé que ése era justamente el mensaje que queríamos compartir cuando iniciamos la formación continua: cada puerta era una manera de enseñar y aprender, nosotras no íbamos a mostrar cual era la mejor, lo importante era poder conectarse con la puerta/ modo que abriera para cada quien la posibilidad de avanzar en su camino de aprendizaje y enseñanza. Y no olvidar jamás que cada modo de enseñar y aprender... cada perspectiva, pensamiento, sentimiento es solo uno entre todos los demás.



---

# RODOLFO

---

*Rodolfo Rozengardt*

1996. La formación de profesores de Educación Física en La Pampa. Ciencia y conciencia

*Rodolfo Rozengardt*

Dos mil diecisiete

María F. Carral

*Impactos. Sobre y a partir de los relatos de Rodolfo...*

Sergio Canosa

*Recorridos. Sobre y a partir de los relatos de Rodolfo...*

# 1996. La formación de profesores de Educación Física en La Pampa

## Ciencia y conciencia

*Rodolfo Rozengardt*

*A Osvaldo Celia, maestro y amigo*

*“Siendo el mes de julio de 1990 y disfrutando la tregua del receso  
invernal doy por inaugurado este cuaderno de memorias. Soy consciente  
de la dificultad de comenzar esto con atraso, pues las referencias  
comienzan a fallar, los acontecimientos, en su devenir, modifican la  
trascendencia de los hechos anteriores. Pero de todas formas en esta  
historia, tan importante es lo que ocurre como lo que de ello nos  
queda.”*

De mi cuaderno de memorias

## **Año 1989**

Un grupo de socios de Pico Football Club se disponen a concretar un viejo anhelo, la fundación de un instituto de Educación Física. Quizá con ambiciones sarmientinas (así como dijo el gran sanjuanino: “siento el frío del bronce”, “el club y sus dirigentes van a ser recordados por la creación de una escuela antes que por una buena campaña en básquet” me decía en la intimidad el principal impulsor de esta iniciativa). En pocos meses realizaron una febril actividad. Trámites en Bs. As. para lograr el reconocimiento, avales de algunos políticos locales, un rápido estudio de mercado, reformulación del espacio existente, construcción de aulas. Contratan a un organizador/asesor, Osvaldo Celia, que le da forma al proyecto pedagógico y abre el concurso para la designación del Rector. Se publica un aviso en Clarín, hay varios postulantes. Me seleccionan.

Con Osvaldo habíamos compartido un espacio de trabajo en Buenos Aires. En un año complicado para la Argentina, como fue aquel 89, yo era docente en el Instituto de Educación Física de Caseros y él era directivo. Allí establecimos una buena relación de trabajo, resonando con similares frecuencias en muchos aspectos.

### **Yo y Yo: un diálogo a dos voces de una misma garganta**

Yo- Es el año 89 y esto está imposible. Yo estoy fragmentado. Viviendo en Buenos Aires, la buena época en que tenía empleos calificados parece que se cerró. Abundan las horas, los pequeños cargos. Trabajo en cuatro lugares diferentes. La primaria cerca de Campo de Mayo, el Instituto de Educación Física en Caseros, el Instituto Dickens en Villa Lugano y el de San Martín, de maestras jardineras. Muchas horas de clase. Casi tantas de viaje. Se vence el contrato de alquiler. Y la hiperinflación que nos persigue...

*Yo- Podría haber hecho más intentos. Todo el mundo hace más o menos lo mismo y no muere por eso.*

Yo- Se trata de crecer, romper la obligada reproducción de lo mismo hasta el infinito.

*Yo- El precio es alto; ¿los chicos, la familia?*

Yo- Si uno está mejor, lo y los que lo rodean probablemente lo estén también

.....

Y este primer diálogo, violento por instantes, se definió con un viaje a conocer. Veríamos. Diciembre del 89 decidió el gran cambio, las condiciones estaban claras y la tarea se vislumbraba más o menos como fue.

Para el 20 de diciembre estoy en Pico entrevistándome con los dirigentes del Club. Hay muchas posibilidades de acuerdo. Ellos estudian una propuesta, yo evalúo mis posibilidades. En enero queda firme. Luego hubo algunos puntos a ajustar. Para directivos acostumbrados a negociar con directores técnicos y jugadores, se trataba de una nueva experiencia; para mí también.

*- Todo mal ¿a quién se le ocurre hacer aquí un instituto?? No se pueden cubrir las cátedras; los colegas que se acercan tienen una visión de la formación tradicional y tecnicista, los que no vienen no hacen más que tirarnos piedras; los profesionales de las ciencias nos subestiman; los alumnos, acostumbrados al facilismo educativo sólo vienen a comprar un título en cómodas cuotas y al público sólo parece preocuparle la inflación al final de cada mes. Estoy muy solo.*

- Si, pero también es cierto que la gente está necesitando de proyectos que los representen y, con argumentación científica, vocación social y coherencia pedagógica puede construirse una organización que trascienda en la comunidad y tal vez pueda llegar a ser generadora de movilización cultural y social.

- En esta época de quedarse en casa y sólo salir a consumir esto suena a idealismo puro

- Tal vez, pero si miro con atención alrededor, ya se empiezan a acercar...

.....

Vale la pena ponerse un poco objetivo y para ello veamos los hechos:

### *Algunos antecedentes cercanos (el marco en que se originó el ISEF)*

- Aumento significativo del deporte social a partir de diversos programas oficiales; éstos dejaron de ser novedad y comenzaron a formar parte de la vida cotidiana de la comunidad
- Difusión masiva de algunas formas nuevas de actividad física y deporte, con fuerte intervención del pequeño y mediano capital privado (gimnasios, aerobics, paddle, fútbol 5)
- Afirmación del profesionalismo en el básquetbol local, con intentos de formación de los semilleros, hasta el momento sin éxito evidente
- Gran aumento de la matrícula escolar, inserción definitiva de la Educación Física en las escuelas de toda la Provincia de La Pampa y ocupación de los cargos en el preescolar
- Pico Football Club, a partir de una buena coyuntura, se proyecta a brindar una nueva calidad dentro de un programa de acción mutua, con la idea (de algunos) de devolver a su comunidad algo de lo que ésta colaboró para hacerlo crecer.
- Un largo proceso de radicación de profesores en el territorio provincial en la década anterior había dado frutos muy interesantes en las comunidades más chicas, pero estaba mostrando señales de crisis en su continuidad. La imagen del profesor de educación física en la comunidad venía perdiendo jerarquía.
- Un sector de profesores se desarrolló políticamente, ocupando posiciones de gobierno en municipios y luego en la Provincia.
- De los profesores que habían llegado a los pueblos, se habían ido muchos para los centros más poblados. Parecía haberse perdido el compromiso de la época de la radicación. Siguieron llegando muchos profesores, sin aquel espíritu de pionero. (Llamo pioneros a aquellos que recién egresados venían sin nada a un lugar que carecía de todo con el ánimo de construirse a sí mismos -en su proyecto vital- construyendo el ambiente y lo hacían trabajando en la escuela, el municipio, el playón polideportivo, con los jubilados, los nenes descalzos o quien fuera).

- Una cantidad importante de jóvenes pampeanos estudiando Educación Física en grandes centros urbanos, como Córdoba, Buenos Aires, Mendoza, Bahía Blanca y en otras localidades más cercanas, como Lincoln y Pehuajó.
- Existencia de vacantes en la escuela y un campo en formación fuera de ella.
- En la mayoría de los ámbitos posibles de inserción no se estaba avanzando en la calidad de la tarea al ritmo de los cambios sociales y científicos.
- Elevada valoración del deporte como posibilidad de trascendencia personal y de la comunidad (localidad, provincia), instalada en diversos lugares sociales: padres, adolescentes, dirigentes institucionales, políticos, medios de difusión
- Identificación generalizada de la Educación Física con el deporte
- Importante nivel de competitividad entre la gente, vinculado con la segmentación social y la composición de la población (General Pico, ciudad fundamentalmente compuesta por comerciantes)
- Muchos chicos realizan actividad deportiva hasta los 13 /14 años y luego abandonan.
- Importancia otorgada al minideporte en algunas disciplinas.
- Pocas disciplinas deportivas con mucha difusión (fútbol y cesto como los tradicionales, se estaba sumando el básquet con mucha fuerza) y poca inserción de las otras.

## **Del año 89...**

... quiero dejar algunos testimonios documentales que encuentro guardados en viejas cajas. El diario local La Reforma publica el 4 de octubre:

*“Casi podríamos asegurar que será realidad el año próximo. Caminando lugares, escuchando atentamente y preguntando a quien corresponde, pueden averiguarse muchas cosas. (...) El Pico Football Club estaría por anunciar (seguramente en estos días) la creación de un Instituto Terciario de Educación Física en nuestra ciudad. Habría ya una comisión, que está trabajando hace rato en esta idea, hay asesoramientos externos de gran nivel, se han visitado establecimientos similares, ya se posee todo tipo de datos de clubes que cuentan con este tipo de institutos, han aportado su experiencia y toda su colaboración. (...) Es una primicia que no quisiéramos desmentir. Nos jugamos a que se concreta. Además está relacionada con nuestros chicos, con su posibilidad de estudios y con la unidad familiar, en contra del desarraigo que produce el alejamiento de nuestros hijos, buscando su estudio preferido lejos de Pico. (...) El club decano estaría por dar un paso fundamental en su vida institucional. De allí en más, la trascendencia a nivel nacional sería impresionante y aportaría, como siempre y como todos nuestros clubes una opción más de crecimiento a nuestra ciudad. ¡Cuánto tenemos que agradecerles a nuestros clubes!”*

El 6 del mismo mes, se publica la información de una conferencia de prensa. Allí Miguel Racca, que es quien más firmemente trabajó para la fundación, decía:

*“...Estamos eufóricos y tenemos mucha confianza en esta ciudad. Nos hemos sacado la camiseta de Pico F. Ball y nos pusimos la de la comunidad piquense y pampeana. Por eso llamamos a colaborar a toda la comunidad piquense. Todos son necesarios y todos son bienvenidos”.*

Sobre la necesidad de cambios en el ambiente agregó Osvaldo:

*“...en deporte y Educación Física vivimos una verdadera revolución y queremos que este nuevo instituto esté a la cabeza de estos cambios. Y lo haremos sin duda alguna.”*

Releyendo todo esto vuelvo a tomar conciencia que, más allá de las exageraciones lógicas, había un tremendo mandato que se depositaba sobre el Instituto y, en particular sobre el lugar que yo estaba por ocupar. Cierro los datos de este año con un largo comentario que Miguel realiza algunos años después contando su propia historia como impulsor de la creación del ISEF.

*“Yo tengo que hacer un poco de historia. Cuando fui presidente del club en 1979 ya había una conversación sobre esta idea de crear un instituto, algún lugar, destinado a la formación de profesores de Educación Física. En ese momento lo consultamos a Alberto Finguer, que dirigía la selección argentina de básquet y en Pico F Club se jugó el campeonato argentino. En esos días él nos explicó los pro y los contra, fundamentalmente la falta de un estudio de mercado. (...) Posteriormente, cuando comenzó el período democrático, ingresé como diputado y presenté un proyecto de declaración que se aprobó en la Cámara de Diputados para que la misma se dirigiera a la Universidad Nacional de La Pampa, para que conviniera con las instituciones deportivas de General Pico, porque yo conocía la infraestructura que tenían y creara un profesorado de Educación Física. En su oportunidad el Rector de la UNLaP, que era el contador Casal me citó y estuvimos hablando de la posibilidad, pero por motivos económicos de la Universidad no pudo ser. Pero cuando yo consideré, por una circunstancia económica, que Pico F Ball estaba en condiciones de volver sobre la idea, en junio de 1989, fui a entrevistarme con la Comisión Directiva en la que encontré un apoyo total. De ahí para aquí es la historia conocida. (...) La mayoría de la gente del club, que éramos del medio, vimos la necesidad, no sólo de los colegios, sino que también en los clubes había dificultades para conseguir profesionales que se pusieran al servicio de la actividad deportiva. Y además, otra gente tiene bien claro que los clubes deben cumplir otra función que no es solamente la de ganar campeonatos. Y las instituciones de Pico son un ejemplo porque no sólo en lo social, sino también en lo cultural, han contribuido mucho al crecimiento de la ciudad.”*



## Año 1990

Todo para hacer. El 15 de enero, con más de 40 grados a la sombra, me instalo en un hotel. La sensación térmica trepa más debido a la urgencia de armarlo todo. Entrevistas, propaganda, contactos, programas, curso de ingreso en febrero, recibir a los aspirantes y sus familias, mucha salida en los medios de comunicación. Examen de ingreso, reuniones de personal, armado de un equipo docente, estructurar horarios y lugares. Todas las tareas me reclamaban.

En la primera reunión general de personal, realizada el 26 de marzo armamos la “receta para cocinar un instituto”. Los presentes coincidieron en que necesitábamos como ingredientes: idoneidad, responsabilidad, buen “material humano”, participación de los alumnos, valoración de los profesionales, exigencia mutua, crítica, profundización y coherencia de teoría y práctica, buenos sueldos, articulación pedagógica de las cátedras, libertad de cátedra, buena escucha, discusión, debate, cumplimiento, disciplina, compromiso, aceptación del otro, respeto a los alumnos y profesores. Todo ello requería procedimientos de cocina bien determinados: trabajo en equipos, entusiasmo, articulación de líneas de pensamiento (“hablar un mismo idioma”), diálogo, canales fluidos de comunicación entre docentes, compañerismo. Todo ello se sirve al plato con: buen nivel académico, suficiente infraestructura e instalaciones, buena imagen en los medios, representatividad en la comunidad, inserción en la realidad provincial, reuniones con fundamentos y explicitación ideológica, servicio a la comunidad, práctica directa de los alumnos.

El 2 de abril comenzaron las clases. Se izó por primera vez la bandera en el mástil recién colocado. Todos la miramos subir. Sabíamos que estaba empezando algo nuevo. Y fuerte. El 7 el acto formal. La atmósfera recibió nuestro Instituto con una lluvia de esas que inundan las calles. Tuvimos presencias políticas (Intendente, Ministro), banda municipal, algo de público, alumnos y profesores.

La invitación formal al acto, que le llegó personalmente a mucha gente, decía:

*“La Asociación Mutual Pico Football Club que nació y se nutrió con la fuerza y el aporte de esta comunidad, se siente*

*orgullosa de concretar hoy una de sus mayores inquietudes. Devolver a General Pico y La Pampa, algo de lo mucho recibido y es por eso que arribamos a la inauguración del INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA CIUDAD DE GENERAL PICO. Esta institución se abre para brindar a nuestros jóvenes una oportunidad de futuro en la zona. El día 7 de abril de 1990 nuestro sueño comenzará a ser realidad y sabemos que Ud. nos acompañará...”*

Pongo aquí las palabras que dije ese día frente al público reunido en el gimnasio del club y los alumnos formados frente a mí.

*“Difícil es, para los que estamos hoy aquí, valorar la trascendencia de este acontecimiento. Muchos hombres y mujeres han trabajado desde hace varios meses para que esta escuela hoy abriera sus puertas. Esa gente tiene un mérito que es doble: ha tenido un sueño y también ha sabido llevarlo a la práctica. En la Argentina de hoy, sumergida en una dura crisis de confianza en sus propias posibilidades, parece una hazaña el simple sueño. Más aún verlo cumplido. Este de hoy es un acto de confianza. Quienes trabajamos en la docencia sabemos que toda acción educativa es una apuesta al futuro y es un aporte al futuro. APOSTAR Y APORTAR son dos caras de una misma moneda, son dos facetas de una misma actitud. Porque APOSTAR significa creer que hay un mañana que puede ser mejor y APORTAR indica compromiso, saber que ese mañana mejor solo llega si cada uno toma partido y se pone a trabajar para construirlo. La tarea educativa sólo tiene sentido como proyecto de construcción y los valores que reciban nuestros jóvenes serán aquellos que proyectamos para nuestro futuro colectivo, ya que son justamente, ellos, el futuro. La Educación Física es un área educativa de alto valor y se caracteriza por tomar a los hombres, a los niños, como sujetos llenos de vida, en permanente movimiento y dentro de ese movimiento les propone más y mejor vida. Enseñar Educación Física es entender el acto educativo como formador de hábitos saludables, de actividad permanente y de alegría contagiosa, vivida en grupos. La Educación Física tiene una relación muy estrecha con el deporte, aunque no son la misma cosa. Una es preparación para la vida, el otro*

*es una manifestación cultural de contenido competitivo; son distintos, pero se necesitan mutuamente. Es necesario trabajar para ganar las conciencias de todos acerca de lo vital de la actividad física y el deporte como derechos básicos de la población, de todos. Hoy la Educación Física está sufriendo en el mundo un proceso de transformación gracias al cual es posible interpretar mejor las necesidades reales de la gente y establecer fundamentos científicos en su enseñanza. Es dentro de estos dos lineamientos (interpretar las necesidades sociales y el carácter científico) que basamos el proyecto de este Instituto Superior de Educación Física. En este día fundacional queremos declarar el compromiso que asumimos quienes nos ponemos al frente de esta institución para con cada uno de Uds.”*

Ese año fue importante. Quizá el más. Todo se armó. Se instaló un estilo de trabajo, se crearon las bases del grupo humano que daría vida al Instituto, nos equipamos con lo básico (material deportivo y didáctico, fotocopidora, biblioteca, calefactores en las aulas), se comenzó a construir el imaginario institucional (estilos, normas, importancia asignada al estudio, a la teoría y la práctica, conductas esperadas de los alumnos, demandas a los profesores, estilos de dirección, formas de comunicación entre la gente, canales de intercambio con otras organizaciones y estamentos de la comunidad) . Tuvimos nuestro logotipo por medio de un concurso público.

Mantuvimos un grupo base de alumnos que sobrevivieron a todo el proceso de instalación y que, de algún modo heredaron nuestras más acentuadas incoherencias pero también todo el afecto del primer hijo. Más adelante descubriríamos que muchas normas y estilos se fueron imponiendo coyunturalmente, en función de cómo eran nuestros primeros alumnos y no tanto pensando en una estructura firme, que asegurara continuidad.

Recibimos la visita de la Supervisora de Buenos Aires que hizo un informe favorable y al poco tiempo la aprobación definitiva de la SNEP (Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada, Ministerio de Educación de la Nación) que nos daba una sigla: P-46. Ya somos un número, ya tenemos una identidad (¿o se dice al revés?). Algunas

cosas que leo en el libro de supervisión del informe escrito dejado en la primera visita son especialmente interesantes:

*“Visito la totalidad de la Sede del Instituto. Visito la Biblioteca escolar, refirno su importancia en el nivel terciario (...) Será necesario agrupar al alumnado por sexo en las asignaturas didácticas excepto en Educación Física Infantil, Recreación y Danzas Folklóricas Argentinas”.*

*“Indico realizar ajustes en cuanto a la cobertura de las cátedras y a la elaboración del horario evitando el dictado de más de dos horas consecutivas y de una misma asignatura y cuidando se asigne el docente que corresponda según el sexo del grupo de alumnos.”*

Recuerdo también lo dicho por la Supervisora al Grupo de Apoyo y los directivos. Algunas cosas frente a mí y otras en una cena a la que tuve la delicadeza de no asistir. Allí tranquilizó mucho a quienes desde la institución estaban jugándose su tiempo y prestigio. Les dijo que se estaba trabajando bien, que el clima que palpaba era bueno y que el Rector estaba bien formado pedagógicamente y comprometido con la tarea. También les dijo que había que invertir más recursos: ampliar la biblioteca, construir aulas y comprar material didáctico, incorporar algún bedel y regente de estudios. Adelantó el carácter positivo del informe que elevaría a las autoridades del Ministerio.

La primera salida campamental significó un debate interesante, fue un hecho importante para instalar cierto perfil de actividades. Pretendíamos afianzar la identidad pampeana sin perder el contacto con la naturaleza. Logramos incluir acampe en laguna y sierra dentro de La Pampa, actividades recreativas en una escuela hogar, contactos con estudiantes secundarios en otros pueblos. Todo sin perder el carácter pedagógico de la salida. Salió bastante bien.

Transcribo partes del primer balance de trabajo elevado a la Comisión Directiva de Pico Football:

*“En sólo medio año de intenso trabajo, el sueño inicial de abrir el primer instituto de Educación Física para la comunidad piquense y pampeana ha superado ya sus tres momentos fundacionales. El primero fue la apertura de la inscripción, la organización administrativa y pedagógica para asegurar el ingreso (paralelamente se realizaban las obras y se obtenía la autorización provisoria); el segundo momento se sintetiza en la fiesta inaugural del 7 de abril, con la gran trascendencia que ésta tuvo y nuestro tercer instante de fundación tiene fecha 11 de julio y se ve plasmado en la Disposición que nos aprueba.”*

Las principales dificultades del año tuvieron que ver con la tremenda inestabilidad social generada por la hiperinflación y los conflictos en torno de las diferentes representaciones sociales que todos los actores teníamos sobre las instituciones, los modelos sociales, la formación docente, el rol del profesor de EF, el papel de la educación, etc. Esto dicho rápido suena poco importante. En la práctica estas visiones diferentes, sujetas a tradiciones de formación y experiencias de vida distintas, a definiciones ideológicas y desigual acceso a corrientes del pensamiento que recién ahora empiezan a tomar contacto con el universo de los profesores de Educación Física, durante mucho tiempo se van a traducir en profundas grietas en el accionar pedagógico cotidiano.

En un boletín que prepararon los alumnos para la primer salida campamental decían:

*“Como lo dice la tapa esta es nuestra PRIMER GIRA PAMPEANA. Primera además de un primer año de un Instituto nuevo el cual aunque no nos demos cuenta estamos haciendo también nosotros, con nuestras discusiones, peleas, trabajos, acuerdos o disidencias.”*

El ISEF que se preparaba para incorporar al segundo grupo era ya el resultado de una fuerte negociación. Aún lo es.

## Año 1991

Se produjo mucho recambio de profesores. Había que sostener un proyecto comprometido y esto no era fácil. Difícil también el trabajo con los alumnos; el primer grupo, que no tenía referentes, nos demandó un permanente ejercicio de ajuste, de establecimiento de nuevas normas y replanteo de los estilos de relación. Siempre se ocuparon de irritar a los docentes. De algún modo, lograban expulsar profesores. Esto que en su momento era difícil de resolver, a la larga pudo haber colaborado con la conformación de un equipo estable y “probado”. Cuando el equipo de trabajo no está aún consolidado y el estilo institucional está en construcción, los alumnos aprovechan las pequeñas “rendijas” que se abren en verdaderos “agujeros negros”.

Algunos llaman zonas de ruptura a las diferencias que se expresan en los mensajes institucionales. Una respuesta “enferma” de los alumnos sería quedar atrapados en los mensajes incoherentes y no poder resolver la formación, imposibilitar la concreción de los pedidos y fracasar o reaccionar agresivamente. Una respuesta más adaptada alienta cierta especulación, dándole a cada profesor lo que este espera, elaborar para cada uno el discurso que quiere escuchar o buscar un amigo o cómplice. Tuvimos todas las respuestas. En todos los casos, negativas.

De todos modos, ya con dos grupos de alumnos, la ansiedad inicial se iba empezando a repartir. Dije en el acto de comienzo de año, entre otras cosas:

*“Hace un año nos juntamos en este lugar porque inaugurábamos la concreción de este sueño. El sueño de los dirigentes de Pico Football de abrir una escuela. El sueño de la comunidad de contar con un espacio para sus jóvenes con el corazón mirando hacia aquí, hacia el centro de su propia tierra. El sueño de esos chicos que querían estudiar sin emigrar, encontrando un lugar donde se los escuche y se les brinde un servicio de calidad. Este sueño, al concretarse, se transformó para nosotros en un enorme desafío. Había que construir el primer Instituto de Educación Física en el territorio de La Pampa. Fue duro y vertiginoso el trabajo de creación. Fuimos encontrando un grupo de hombres y mujeres, profesionales, docentes, trabajadores, dispuestos a*

*asumir el desafío y construir juntos. Fueron dos los principios básicos que orientaron nuestro trabajo:*

*\*relación permanente y estrecha con la comunidad, ya que es ella la que le da sentido a la institución, afirmando valores que ésta posee sobre la Educación Física y el Deporte y también peleando por modificar algunos, intentando una tarea educativa y deportiva más ajustada a las características y necesidades de nuestros niños y jóvenes.*

*\*el carácter científico de la enseñanza, fundamentado en las concepciones más actualizadas de las ciencias del movimiento y de la educación, que ayude a romper con la tradición puramente intuitiva y personalista de nuestro trabajo. Estilo tradicional que nos lleva a la mediocridad y el aburrimiento y muchas veces al rechazo de los otros. Con el grupo de docentes que ha trabajado a lo largo del año y los que se han incorporado recientemente, hemos avanzado en la constitución de un grupo humano y profesional de alta cohesión, que ha asumido la aventura de ser creadores y la responsabilidad de crecer como equipo de elevada eficiencia y que tome en sus manos la elaboración de un proyecto educativo de largo alcance. Para este trabajo, desde aquí los comprometo”*

Con una institución en marcha, con nuevos ingresantes, con reconocimiento y apoyo del Ministerio de Educación de la Nación y una proyección a nivel provincial, me animé a realizar una modificación con relación a mi discurso del '90; en aquel había establecido mis compromisos frente a cada uno de los sectores (alumnos, profesores, padres, dirigentes, autoridades y comunidad en general); un año después, mostrando logros intentaba comprometer a los demás en el proyecto.

Empezaron las prácticas en ámbitos comunitarios, instituciones sociales y ello contribuye a dar al ISEF un perfil más definido. Empieza a decirse que en el Instituto “se estudia”. También se corren muchos rumores de cierre o traslado a Santa Rosa.

Tuvimos un nuevo inspector que quedó muy impresionado por el perfil social de nuestra tarea, el compromiso laboral de algunos profesores y la cercanía de la Comisión de Apoyo (grupo de asociados

y simpatizantes del club que formalizó la continuidad del grupo fundador), que le daba un fuerte soporte institucional.

Comenzamos a recibir el subsidio del Estado para el pago de sueldos, que representa una parte importante del presupuesto y garantizó hasta hoy la supervivencia de la fuente laboral. Un nuevo pabellón de aulas se inauguró a mitad de este año. Parecíamos ya “una escuela de verdad”. Esta era la frase preferida de Osvaldo cuando venía a darle continuidad al asesoramiento y veía un movimiento intenso pero ya natural de alumnos y profesores, distribución de horarios y espacios, uso de biblioteca y gimnasio y, en general, vida cotidiana escolar. No dejábamos de sorprendernos cada vez

Puedo destacar algunos aspectos relevantes de aquel año, caracterizado en general por:

- la profundización de los logros iniciales en los criterios pedagógicos, en la coherencia del equipo docente, en las relaciones humanas entre todos los integrantes, mejorando sensiblemente el funcionamiento general.
- la extensión de nuestras relaciones con la comunidad a través de varios canales y comienzo de las actividades abiertas de capacitación docente.

Las insuficiencias que aún se presentaban estaban asociadas con el debilitamiento general del sistema educativo, a través de la baja salarial y la falta de incentivos de los docentes. Si bien no se presentó el nivel de ausentismo y la desatención de las clases que se podían apreciar en la escuela y existía un seguimiento cercano del trabajo de cada uno, igualmente repercute el desánimo educativo en la actitud con que los docentes abordan su oficio y abandonan la capacitación continua.

Algunos hechos destacables de 1991.

- Bajó algo el número de ingresantes pero la retención fue más elevada. Ambos datos pueden atribuirse a un mejor conocimiento previo por parte de los ingresantes acerca del contenido de la carrera y también a una mejor preparación de los docentes para dar contención a las ansiedades de los nuevos alumnos. Ayudó el logro de la estabilidad económica.



- Los alumnos ingresados en el 91 son, en general, más jóvenes. En el 90 habían ingresado con un promedio de edad de 21,15 años, cifra que baja en el 91 a 19 años y medio, fenómeno atribuible a la reciente apertura del I.S.E.F. A partir del 92 comenzó la normalización del ritmo de captación de egresados secundarios con la incorporación sólo aislada de jóvenes provenientes de otras carreras.
- Los alumnos nuevos han tenido una participación más regular y más contenida, con una actitud de mayor disposición ante los requerimientos institucionales. Quizá más adaptados a las normas. Muestran mayores dificultades con el estudio, aunque no con las prácticas deportivas. Parecería que venían con menor hábito de lectura y de pensamiento abstracto que los que han egresado de la secundaria dos o tres años antes.
- Es destacable el origen de los alumnos. Los que se matricularon en 1990 provenían en su mayoría de General Pico, cifra que bajó al 20% en el 91. En este año, sólo 7 jóvenes piquenses cursaron el 1\* año que equivale a menos del 20%, contando además con la participación de estudiantes de la Provincia de Buenos Aires.
- La mayoría de los alumnos comienzan a difundir una imagen positiva del I.S.E.F. entre sus amigos y familiares.
- Se realizaron cursos de capacitación con profesores venidos de Buenos Aires. Uno de ellos en conjunto con la delegación pampeana del PAMI destinado a los profesores que trabajan con la tercera edad en toda la Provincia y el otro de básquet con Alberto Finguer quien representa una parte importante de la historia del club. Se realizaron también dos seminarios internos dirigidos a los profesores de las materias de deportes colectivos y a los del área psicológica.
- Con la participación de todo el equipo, realizamos un trabajo de elaboración de los principales ejes organizadores de las experiencias didácticas a realizar por los alumnos y un sistema de evaluación basado en criterios que rompen con la tradición. Abandonábamos la calificación con nota numérica para las prácticas motrices, pues esa modalidad significó siempre clasificar a los alumnos por sus condiciones físicas cuando se

trata en realidad de formar un docente. Este sistema debía ser completado al año siguiente con la elaboración de instrumentos de evaluación individualizados, tarea que quedó siempre inconclusa.

- Realizamos una pequeña investigación, con alumnos de 2\* año sobre el acceso y el abandono a la práctica deportiva en niños y adolescentes de General Pico y a las diferencias sociales en la relación niño-deporte y encontramos resultados interesantes, que presentamos en un Congreso El niño y el Deporte en la ciudad de Neuquén.
- Fuimos organizadores y convocantes de un encuentro de intercambio realizado en Buenos Aires entre profesores de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza. Participaron profesores del área didáctica de siete institutos de Capital y Gran Buenos Aires. El intercambio fue muy rico y los presentes manifestaron que era la primera vez que alguien se ocupaba de convocar para discutir acerca de esta área, fundamental en la formación docente. Fue la semilla de los encuentros de profesores del área de Didáctica y Práctica Pedagógica que ocho años después siguen realizándose y se han afianzado a nivel nacional.
- Se mantuvo una tarea conjunta con la Comisión de Apoyo, constituida por el núcleo de dirigentes que habían gestionado la apertura del Instituto. Se hicieron dos loterías en común con la sub-comisión de Básquet infantil.

Es interesante de destacar el impacto que le causó al supervisor la reunión de la Comisión de Apoyo en que participó y manifestó no tener conocimiento de la existencia de un organismo de este tipo en otros institutos. Insistió en el alto contenido social que se le estaba dando al I.S.E.F. y en que no debía ser abandonado puesto que “ello es muy valorable y lo distingue de todos los demás...”

## **Año 1992**

Ya teníamos primero, segundo y tercer año. La cifra de ingresantes se iba manteniendo. Lo más importante fue la incorporación de Horacio Bollo a compartir la conducción. Por primera vez existía un equipo directivo. Todo a partir de allí sería diferente para mí. Si bien Osvaldo

seguía viniendo de tanto en tanto como asesor, las decisiones cotidianas ahora serían compartidas. Horacio tomó en sus manos el seguimiento de los alumnos y las Prácticas. Al igual que yo, venía de Bs.As., lo cual generó también sentimientos encontrados. Cuando lo conocieron trabajando, los resquemores se aliviaron.

A partir de su participación se profundizan varios aspectos del trabajo, se desarrolla toda la línea de la Práctica Pedagógica y, sobre todo, se facilitan y suavizan los sistemas internos de comunicación. En rigor, el relato ya no debería redactarse en la primera persona del singular.

Hacíamos esfuerzos grandes por mantener la cohesión del equipo y el nivel de compromiso a la vez que el académico. Tuvimos que apelar a varios métodos. Fundamentalmente dos, profundizar la comunicación y volver cada vez al encuadre normativo. Ambas cosas nos ha costado mantener. Redactamos un reglamento de Normas Internas para el personal.

Al finalizar el año, teníamos por primera vez un acto de cierre con algo para entregar. En diciembre, se reciben dos maestros, en marzo serían siete. En mi discurso en el acto formal de finalización del año formulaba esta pregunta:

*“¿En qué momento se produce la apertura del I.S.E.F. de La Pampa? Cuando esta historia estaba necesitando un nuevo impulso. Cuando se planteó como necesario volver a discutir al papel de la Educación Física y de sus profesionales en la sociedad. Cuando había que salir nuevamente a caminar el territorio, el cercano y el lejano, para analizar y comprender con herramientas científicas las nuevas necesidades de la gente. Cuando los profesores se habían detenido a disfrutar de sus logros. En ese instante surge el Instituto.*

*Para ser útil debía sacudir el tablero. Debía procurar por todos los medios transformarse en un lugar de debate, de búsqueda del saber, de construcción de docentes conocedores y comprometidos con su realidad. Se creaba un Instituto, una escuela en La Pampa, sería la alternativa a la emigración y el desconocimiento de los problemas locales.*

*Así entendimos este mensaje que nos llegó de diversos modos y de distintas fuentes.*

*Si nacemos, tiene que ser para aportar y para modificar. Es decir: no podíamos ser ajenos al mundo, a nuestro mundo que es el de la educación, el deporte, la vida de la comunidad. Entonces, si hay nuevas etapas ya no alcanza con cubrir cargos con profesores que vienen de afuera, formados en otra realidad y en instituciones tradicionales, muchas veces anquilosadas. Se necesitan docentes conocedores, comprometidos y formados en las nuevas corrientes del pensamiento.*

*Si hay nuevas etapas no alcanza con la cantidad, se debe apuntar a la calidad humana y profesional. Si existen momentos nuevos, entonces no alcanza con la difusión del deporte en la comunidad. Además éste debe ser realizado en forma positiva, saludable y debe ser comprendido como un derecho de todos. Si avanza lo nuevo no es suficiente que las escuelas tengan cubiertos sus cargos con profesionales, éstas deben entender que ese lugar es tremendamente significativo para la formación de hábitos saludables, para el ejercicio del pensamiento, de la capacidad creadora de nuestros niños, es decir, un lugar de aprendizaje. Si hay de verdad algo nuevo debemos ayudar a profundizar el desarrollo deportivo buscando satisfacer el derecho que muchos jóvenes manifiestan de destacarse en el éxito del deporte de rendimiento.*

*Si hay nuevos fenómenos no alcanza con una formación tradicional, deben incorporarse a la Educación Física instrumentos científicos de conocimiento y de abordaje de grupos sociales diferentes y especiales, lineamientos conscientes acerca de la nueva relación que la sociedad debe establecer con la naturaleza para poder preservar la vida en nuestro planeta.”*

Aires de cambio en la educación nacional. Se habla de transferencia de servicios a las provincias, aunque con muchos misterios. Nosotros pensábamos que sería bueno estar “en la Provincia”. Tendríamos más cercanía con la realidad local, más contacto con el resto del sistema educativo, seríamos más “parte”. También, tendríamos otro costo: estaríamos más vulnerables a los cambios políticos y a los políticos que cambian...

Un curso que hicimos ese año pegó bastante fuerte. Fue sobre Deporte y Salud y sirvió para introducir una serie de conceptos nuevos de prevención, cuidados y hábitos vinculados con la EF y el deporte.

## **Año 1993**

Año de la primera Promoción de Profesores. Transferencia a La Pampa y, luego, integración paulatina al sistema educativo provincial. Se cierra el ciclo de la primera promoción. Tenemos entonces un grupo que sale y el más numeroso de ingresantes.

Se reestructuró el funcionamiento del equipo docente, a partir de completar el staff para los cuatro años. Se rearmaron los departamentos o áreas, que ese año tuvieron un interesante funcionamiento, con productividad y continuidad. Los años siguientes nos resultaría más difícil. Se dio un impulso grande a las actividades de integración, es decir, a actividades didácticas intercátedras, las que, con altibajos, continúan hasta hoy.

El año había comenzado con unas jornadas de capacitación para el personal, donde se apeló mucho al juego y a la elaboración colectiva (como en el '90). Estas ayudaron a reubicar el objeto de estudio y el lugar de cada uno dentro del ISEF y cohesionaron más al grupo de trabajo en torno a la tarea

Realizamos también un ordenamiento de las prácticas incorporando, en un orden lógico, experiencias de primero a cuarto intentando recorrer todos los posibles espacios de inserción profesional. Partíamos de la premisa que la Práctica Pedagógica no debe ser ese destino final, lugar de pura aplicación de la teoría aprendida sino que todo contacto institucional con los ámbitos de inserción forman parte de la experiencia práctica del estudiante y por ello graduamos ese acercamiento a través de observaciones, ayudantías, conducción colectiva de clases para arribar al cumplimiento completo de la función de profesor. Y este proceso debe cumplirse no sólo en la escuela, sino también en instituciones de la comunidad, en clubes y otras.

Todo este avance y el hecho de haber completado el panorama general de la carrera nos hizo ubicar claramente un problema que se percibía pero ahora adquiriría niveles mayores de trascendencia: el anacronismo del Plan de Estudios y la estructura académica que éste determinaba.

Hasta el momento habíamos podido crecer curricularmente por dentro de la estructura, aprovechando lo que se podía. Ahora notábamos los límites. La contradicción de lo viejo y lo nuevo se expresaba con mucha claridad en la estructura de trabajo. Había que producir un cambio importante

Decía en una intervención abriendo las Jornadas de Práctica Pedagógica, a partir de la situación de las instituciones formadoras:

*“... la necesidad de reestructurar y reformular la carrera de educación física, repensar el enfoque disciplinario eliminando el enciclopedismo, transformando en crítico el estilo tecnicista, cambiando las funciones esperadas de los profesores y de los estudiantes, promoviendo un estilo de mayor protagonismo.*

*Esto implica replantear la función de la conducción institucional. Ya no se trata de tener buenos administradores de lo viejo. Creemos que la tarea de educar está cada vez más marcada por la necesidad del cambio. Este cambio se expresa a través de verdaderos proyectos institucionales de transformación y una buena gestión de conducción será la que sepa generar proyectos y contagiar compromisos para mejorar la calidad y elevar el protagonismo de todos en esta difícil pero conmovedora tarea de educar.”*

En otra intervención, en el mismo ámbito, señalaba:

*“El año pasado, en el segundo encuentro que se hizo en Buenos Aires, llevamos un montón de cosas que tenían que ver con un momento en el cual estábamos visualizando estas contradicciones que ayer señalábamos: las contradicciones de materias teóricas y prácticas, las incoherencias entre discurso y acción. Sobre esto estábamos trabajando y fuimos avanzando. (...) A medida que avanzamos se nos presentan nuevas dificultades y no podemos parar y no queremos parar. El año pasado, me acuerdo, discutíamos con la gente de Rosario. Ellos nos decían: el problema es el plan de estudios. Nosotros decíamos: no, el problema no es el plan de estudios, dentro de esta estructura podemos articular y tenemos mucho recorrido por hacer dentro de este plan. En este momento tenemos que decir que sí, hay un problema en el plan de*

*estudios y también hay un problema por dentro del plan de estudios. Es decir, los dos problemas van paralelos. Creemos que el cambio real va por dentro de la estructura pero, en algún momento, cuando el cambio real ocurre, la estructura no sirve más porque la situación ha cambiado por dentro. Entonces acá hay una dialéctica que hay que estar continuamente modificando. Hoy lo que nosotros vemos es que la estructura nos da pérdida, más que antes. Por eso estamos tan preocupados por modificar estructuras, planes...”*

Elaboramos algunos esbozos de programas y empezamos a instalar las ideas del cambio curricular en el equipo docente. Por razones políticas tuvimos que detener la acción. Se estaba dictando la Ley Federal de Educación (abril del '93) y se abría toda una zona de gran misterio en torno a las transformaciones del sistema. Recibimos instrucciones de las autoridades educativas: esperen, nada de lo que avancen ahora tiene garantías de validez. Esto detuvo un proceso curricular ascendente y, si bien fuimos ordenando mejor las prácticas docentes e institucionales y profundizando los niveles de acuerdo en el equipo, se paró el impulso rápido que tenían los cambios.

La actividad de capacitación con nuestros docentes continuó durante todo el año a través de un plan integral que incluyó la visita de Mariano Giraldes. En unas jornadas de reflexión realizadas a mediados de año se realizó un autodiagnóstico institucional, allí los docentes le ponían palabras a varios aspectos de su relación con la institución. Dejo constancia de algunas de esas palabras:

A la pregunta por las funciones que se les demandan, respondían: rol docente, participación, obligaciones administrativas, formación permanente. Sobre los espacios de participación, se detalló como actividades, reuniones, jornadas, encuentros, cursos. Ante el requerimiento de evaluar la responsabilidad en la participación se valoró mayoritariamente como buena o respondiendo a pedidos, sincera y algunos señalaron que podrían dedicarle más tiempo o que se limitaban a cumplir (pocos). Frente al pedido de señalar los logros y obstáculos presentes en el trabajo de formación se destacaron como aspectos positivos: comunicación docentes/directivos (90%), perfeccionamiento (60%), participación del alumno (60%), existencia de materias extraprogramáticas (50%), alto nivel pedagógico (50%), participación

docente (50%), comunicación docente /alumno (50%), relación interdisciplinaria (40%). Como negativos: materiales necesarios (80%), sistemas de evaluación (60%), infraestructura insuficiente (50%), recursos económicos insuficientes (50%), concentración de carga horaria (40%), participación desigual de los docentes (40%), carencia de criterios unificadores entre docentes (30%).

Con los alumnos nos sorprendimos. El grupo que cursaba cuarto año tuvo un rendimiento muy alto y homogéneo, creando expectativas muy halagadoras sobre el producto institucional (estaban realizando una síntesis realmente interesante de todo lo visto en la carrera). Los que cursaban tercero mostraron en cambio muchas dificultades para asumir la práctica escolar, desde el contenido a trabajar y también desde la actitud, la responsabilidad y el compromiso con esas prácticas. Los otros dos grupos apuntaban más promisoriamente, aunque muy heterogéneos en cuanto al respeto por el estudio.

Hicimos con cuarto una experiencia en Buenos Aires, incluyendo el acercamiento a clubes donde se trabajaba bien la iniciación deportiva, una experiencia de navegación y escalada deportiva. La repetiríamos al año siguiente.

Quiero traer aquí las palabras dichas por los que se iban, nuestra primera promoción. En una actividad de balance que hicimos con todo el grupo junto a la laguna, bajo los árboles, en un apacible sábado de noviembre, dijeron muchas cosas, con libertad. En general, expresaron todos sentimientos de satisfacción y de expectativas cumplidas. Es curioso que dijeran que sus expectativas al ingresar se cumplieron en algún sentido, reconociendo la calidad de la formación, pero con la salvedad de que algunos esperaban otra cosa de una carrera de Educación Física (lo que remite al imaginario constituido alrededor del rol y la forma de actuar de los profesores de Educación Física). Nos reclamaron mayor acuerdo entre los profesores, eliminar metodologías tradicionales que, aunque criticadas desde el discurso, aparecían en la enseñanza (“coherencia entre las materias pedagógicas y las prácticas”). Destacaban la buena relación entre los profesores y los alumnos, los campamentos, las experiencias extraprogramáticas y algunas materias en particular.

Cito textualmente lo escrito por algunos de ellos. Gabriela H., frente a las expectativas, dijo *“Sí, se cumplieron, lo que yo pensé que iba*



*a ser, fue así todo. Las actividades, el ambiente, los profesores-alumnos, yo me lo imaginé tal cual fue (aunque mejores aulas y más comodidades y elementos de trabajo)”. Fernando A. decía “Sí, porque yo lo que venía a buscar lo encontré, una formación docente y por otro lado no porque no pude mantener mi condición física”. Silvia M. “A medias, sí en lo didáctico pedagógico. Siento que me quedaron muchas cosas por aprender en lo práctico (gimnasia, deportes, etc.)”. Fernando M., “Se cumplieron a medias porque eran erróneas (creía que era orientado hacia la parte práctica con hincapié en lo físico mientras que en realidad se le daba más importancia al marco teórico y haciendo hincapié en lo humanístico). Sin embargo, me gustó el aprender de esa manera y por eso no concibo que sobre el fin de la carrera aparezca alguien con ideas opuestas.”*

A fin de año, en mi peor discurso, cortado, quebrado por la emoción, pude apenas decir algunas cosas con sentido:

*“Hoy es un día de mucha emoción. Todos los que aquí estamos acariciamos la llegada de este momento, algunos desde hace mucho, otros un poco menos, pero este cierre de año tiene para todos un sabor especial. Cuatro años atrás, una lluviosa mañana de abril, algunos de los presentes, los directivos del club, este núcleo de profesores, algunos padres, un grupo de alumnos y algunas autoridades inauguraban la primera etapa de la conclusión de un sueño. Este sueño, surgido en momentos difíciles del país, con gran inestabilidad, generó muchas adhesiones, buena respuesta de los jóvenes y también resistencias, desacuerdos, malos entendidos.*

*La política del ISEF siempre fue clara: desarrollar un proyecto educativo para los jóvenes pampeanos que fuera renovador para la Educación Física y que permitiera, desde la Educación Física, interpretar las necesidades de la comunidad e instrumentar científicamente la tarea. Con estas premisas por delante hemos trabajado poniendo mucha fuerza y voluntad. Con un proyecto pedagógico que incluyera permanentemente a los alumnos, que nos obligara a elegir a los profesores humana y profesionalmente más capacitados, que nos impulsara a rodearnos de otras instituciones, que diera cabida a la participación de los padres. Descubrimos que no es fácil realizar coherentemente y en forma prolija un proyecto ambicioso. Tal vez no siempre tomamos las decisiones*

*más pertinentes y no siempre los demás comprendieron el sentido de la tarea que se estaba realizando...*

*A la actividad deportiva debe agregarse hoy sus limitaciones, los cuidados, los nuevos métodos de enseñanza y entrenamiento, las relaciones con la salud, la revalorización de la dimensión pedagógica, los instrumentos de análisis social, las metodologías de investigación y acción en la comunidad. Armados de toda esta argumentación trabajamos estos años y procuramos hacernos entender (...) Hoy estamos habilitando un grupo de jóvenes para que salgan a caminar nuevamente este territorio pampeano. Ellos se van.”*

Las Jornadas Nacionales de Didáctica Especial y Práctica Pedagógica, que organizamos en noviembre, trajeron profesores de varias provincias y generó un ámbito muy rico y trascendente de intercambio.

Dieciocho egresados se despidieron de la vida estudiantil. Ese año se terminó de armar el recorrido de los estudiantes. Se acabó el misterio. A la vista teníamos ya el conjunto del Instituto desplegado con todos sus profesores, su currículum, su funcionamiento. También teníamos el “producto”. En general la sensación, la mía al menos, era de orgullo. Fue muy emotiva la despedida de aquellos chicos. Nada sería igual...

## **Años 1994-95**

Nos aflojamos un poco. Se vivió con más tranquilidad. Encaramos de otro modo las tareas de integración y capacitación del equipo docente. Comenzamos a pensar en otros términos algunos aspectos teóricos y prácticos de la Educación Física y de la tarea de formación. Estábamos pensando líneas curriculares más centradas en el proceso de los alumnos y con una perspectiva de tipo inductiva; comenzábamos a tomar muy en serio el entusiasmo por las tareas de investigación y la capacitación desde una óptica centrada en la deconstrucción del rol en la historia de los profesores. Sumado ello a las necesidades de replanteo institucional que se nos empezaban a imponer desde la nueva realidad jurídica y política de la educación. Todo esto, más la existencia real de un grupo de egresados nos ponía frente a una nueva etapa.

Así a principios del '94, realizamos una revisión de lo principal transitado hasta el momento y establecimos nuevas metas. Mirando hacia atrás, notábamos tres ejes articuladores trabajados desde el '90:

- Conformar un grupo de personas comprometido y con identidad propia. Se había logrado un avance importante, que requiere de ajustes periódicos.
- Trabajar un curriculum activador e integrador al interior del Plan de estudios. Se avanzó mucho en lo conceptual pero este curriculum activador se cumple a medias y hoy el panorama es algo crítico, como empantanado.
- Dar la cara a la comunidad, ocupando espacios. Se hizo mucho pero requiere ser consolidado, desde muchas ópticas, por ejemplo en tareas orgánicas de extensión.

A partir de éstos, diseñábamos un período de dos años ('94 y '95) para el que establecíamos nuevos ejes de trabajo:

- Verificación de resultados (a través del seguimiento de egresados).
- Diagramación y puesta en marcha de un curriculum y un plan de estudios coherentes entre sí (como manera de superar la “crisis curricular”).
- Elevación de los niveles de capacitación permanente de los docentes y mejoramiento de las clases (aún no estábamos satisfechos con el nivel general de las clases).

Proyectamos una serie de tareas para dar forma a estos propósitos. Tengo que decir que estamos aún en la mitad del camino. En los dos últimos años no han habido nuevos saltos evidentes en la calidad del trabajo ni hechos tan reveladores. El funcionamiento del equipo docente no ha mostrado signos formales de mejoría.

Sí en cambio se notan pequeños pasos que refuerzan la vida institucional. No hay recambio de docentes, se estabilizó la cantidad de ingresantes y de matriculados, se elevó el sentido de pertenencia, hay una aguda percepción de la necesidad de la capacitación permanente, existe mayor tendencia aglutinante en muchos colegas, se perciben nuevos criterios para pensar lo curricular y las experiencias de integración y las clases en general tienen un nivel aceptable.

Sigue siendo complejo reunir a los profesores, unificar criterios metodológicos en la enseñanza y en algunos aspectos de la evaluación. Siento que existe una pertenencia elevada y vivida en general con placer, incluso con orgullo, pero en términos algo técnicos creo que aún faltan niveles de pertinencia con el proyecto (compromiso con ideas, intenciones y visiones de fondo compartidas).

Sin embargo existe una gran consolidación del trabajo en términos generales. Los grupos de alumnos no manifiestan intranquilidad, con un nivel de estudio y rendimiento académico en alza y un clima institucional interno de tranquilidad y solidez. Los profesores a la hora de analizar dificultades en el aprendizaje ya no se quejan demasiado de los alumnos y son capaces de revisar autocríticamente su tarea ubicando las falencias de la enseñanza.

En la dirección, estos últimos años hemos podido producir algunos conceptos que pueden ser provechosos para los próximos pasos (transformación institucional y curricular, creación de nuevas carreras, desarrollo del campo de la investigación y otros). Pero es más limitado el avance en cuanto a mis capacidades como conductor institucional, de nuclear en torno a estas ideas y a un proyecto, a un conjunto de voluntades firmes y conscientes.

Algunos signos de las nuevas visiones que íbamos construyendo se pueden registrar en mi discurso de despedida de la segunda promoción, en diciembre de 1994:

*“...El instante del adiós nos retrotrae a los momentos importantes, que se organizan en nuestro recuerdo como un desfile de fotogramas animados y teñidos con los colores de los afectos. El ingreso, los primeros contactos con los profesores, las sorpresas frente al material de estudio, los primeros exámenes, las pruebas físicas, el tener que poner el cuerpo, las primeras dificultades y desencuentros con los compañeros, el campamento, las escenas de estudio en la casa de alguno, el mate caliente en el invierno, la comida de la rotisería, juntar los pesos para pagar los apuntes, las cuotas y la pensión, un primer trabajo, las dificultades de comunicación con los padres, la discusión con un profesor, la visita reconfortante a su casa un fin de semana, cargar las pilas con sus amigos para continuar luego con el esfuerzo cotidiano, la sorpresa y*

*la admiración frente al descubrimiento de un nuevo saber, el desacuerdo y la polémica frente a distintas opiniones. Y esto cada año, cada cuatrimestre. Estudiar, aprender, formarse, capacitarse, practicar, entrenar, resolver, preguntar, discutir, leer, confrontar; muchas cosas ocurren por dentro de una carrera de formación.*

*Entendemos la formación docente como un complejo camino que tiene algunos trazos gruesos pero que debe ser recorrido al tiempo que se realiza el trazado fino, se construyen las estaciones, se quitan las malezas y se organizan las paradas para recargar combustible, tomar agua y descansar. La formación de un docente no es fácil, no es lineal, no es recta. Además es imposible si el futuro profesional no se compromete de movida en esta etapa. Aquel que no se ha incluido desde el comienzo y que no ha renovado su compromiso en cada etapa entregando más esfuerzos y elevando sus demandas, tendrá un paso breve e intrascendente sobre los grupos frente a los que les toque actuar.*

*Entendemos la formación docente como el desarrollo personal del estudiante hacia una actitud de solidaridad con los demás. Esta solidaridad pasa por conocer al sujeto que va a aprender, sus necesidades, sus demandas y la disposición de ayudarlo. No como dádiva, no como 'servicio', no como negocio, sino por comprender el valor profundo de la tarea educativa. Y esta tarea educativa debe configurar una relación de respeto y amor por el conocimiento.(...) Sin reflexión crítica, sin valoración del conocimiento y sin voluntad de aprender, entonces el camino de la tarea docente se acaba pronto y se abandona o se cambia por un puesto burocrático.(...)*

*Frente a estos cambios y frente al rápido desarrollo del campo laboral de la Educación Física, caben algunos interrogantes para formularles a nuestros egresados ¿se sienten capaces de insertarse en las instituciones para ejercer un rol complicado en medio de estos cambios?; ¿han construido un conocimiento profundo acerca del movimiento humano, sus posibilidades educativas, sus cuidados, sus influencias sociales?; ¿tienen las aptitudes y la voluntad para ejercer el rol reflexivo e investigador que les permita la flexibilidad para mejorar las estrategias de abordaje de los grupos y organizaciones donde actuarán?; ¿han construido ese modelo de docente solidario que intenta trabajar a partir de las necesidades, las carencias, los deseos de los demás?*

*En la medida en que puedan resolver positivamente estas preguntas seguramente colaborarán para que todos los cambios anunciados lleven a mejorar nuestra educación. Si no es así, habremos perdido una batalla.”*

Es cierto que estas preguntas no las hacía sólo para una declaración de principios sino porque tenía más dudas que certezas con el segundo grupo de egresados, con el que finalmente comprobamos importantes desacuerdos ideológicos. En una reunión de cierre con aquel grupo, varios de ellos manifestaron críticas muy duras, sobre todo a algunas falencias que sufrieron en algunos tramos de la formación. Por ejemplo, durante su segundo año ese grupo sufrió como ningún otro del recambio de profesores y la dificultad para lograr reemplazos rápidos de buen nivel. En aquel tiempo, la actitud grupal había sido de aceptación de los déficits disfrutando de la poca exigencia en algunas materias. Sobre el final, manifestaron que eran culpas de la dirección. Señalaron también como inútiles muchos de nuestros esfuerzos por proponerles modelos nuevos de enseñanza de los contenidos deportivos, de los valores cooperativos y coeducativos (igualdad de géneros) en las experiencias campamentiles, una forma no consumista de proponer la recreación, el valor del estudio y la reflexión y las posturas críticas frente a la realidad, sobre todo en lo que concierne a vivir a la sombra del poder político y buscar los favores de los funcionarios. Su expresión fue del tipo “¿para qué se gastaron tanto? en realidad me voy con lo que traje”.

Vimos con claridad que teníamos que preguntarnos por el valor y la fuerza de los grupos en la carrera de Educación Física. Los estilos grupales ponen un sello muy fuerte en las modalidades de aprendizaje. Esta carrera, por su historia y el régimen de estudio, ha depositado mucho espacio en los grupos estables. Cuando quedan fijados en forma muy estereotipada algunos roles dirigentes en el grupo que son resistentes al cambio, el aprendizaje de todos los miembros se obstaculiza. Llegamos a la conclusión que se deben pensar estructuras en las que se corran menos riesgos. Donde lo bueno de cada uno se proyecte a lo colectivo y lo negativo para el aprendizaje pueda ser superado con la actitud abierta y la solidaridad.

Realizamos una interesante experiencia que fue establecer medidas antropométricas de todos los alumnos y cruzamos esos datos con una encuesta nutricional y pruebas de aptitud física. Varios profesores

estaban preocupados por la pérdida de condición física de los estudiantes a medida que avanzaban en la carrera y el aumento del peso.

A partir de allí reconsideramos algunos parámetros para el tratamiento de las cuestiones vinculadas con el peso y la silueta y ajustamos algunos criterios de exigencia en asignaturas motrices en tercer y cuarto año, mejorando este aspecto los años siguientes.

Empezamos a proyectar ciertos logros en la comunidad. A Horacio y a mí nos convocaron para participar en la capacitación de profesores encarada por la Provincia, di un curso para las maestras participantes en el Plan Provincial de Natación y formamos el primer equipo de investigación.

El mismo año 95 se generaron varios espacios de discusión sobre las nuevas perspectivas curriculares. En reuniones de profesores y luego también con alumnos pudimos establecer criterios interesantes para el cambio de algunas modalidades del régimen de estudio y promoción. Aún no estábamos autorizados a realizar modificaciones al Plan de Estudios.

Ese mismo año la Provincia, a instancias de los aires que venían “soplando” a nivel nacional, interviene seriamente sobre los institutos terciarios. Se impone un cambio en el reglamento de estudios pero sobre todo, comienza un proceso de clausura de los institutos formadores de docentes. Se realizaron algunas estadísticas. El lenguaje economicista ingresó de plano en las consideraciones institucionales. Se evaluaba “eficiencia” en el sistema formador y variables de oferta y demanda de docentes.

En años anteriores, se habían venido fundando institutos terciarios, algunos de ellos más por defender la estabilidad de las localidades pequeñas y utilizando procedimientos de clientelismo político antes que por necesidades evaluadas de formación profesional.

Con la completa descentralización de los servicios, la Provincia comienza a revertir estas tendencias de apertura y provoca acciones de ajuste.

Se cierra el ingreso a los institutos formadores y los profesores quedan sin tareas u ocupados en “pensar el futuro”. Todos tienen miedo. Es la época en que el ajuste en la educación empieza a mostrarse junto

con la insistencia en la necesidad de mejorar la educación. Nuestro Instituto no sufre ningún tipo de intervención, seguimos trabajando normalmente, aunque debíamos modificar el régimen de cursada y el sistema de promoción.

El impulso desde la dirección para la tarea de integración del equipo docente y la realización de proyectos conjuntos, funcionamiento de los departamentos, fue bajando en intensidad, en parte a propósito para provocar reacción y porque necesitábamos saber cuánto depende de la dirección y cuánto del entusiasmo de todos. Hoy el trabajo por áreas es muy débil y discontinuo. Nos damos cuenta que la participación es muy formal en estudiantes y profesores; ¿es porque hay elementos de nuestro estilo de conducción que favorecen que esto se produzca?; ¿porque estamos en un instituto privado?; ¿es la posmodernidad, el individualismo y el consumismo? No tengo respuestas.

.....

Antes de terminar, vale la pena que me detenga un poco en algunos temas puntuales

## **Nuestra comunidad**

Encontré muchas sorpresas al comenzar la tarea en General Pico. El Instituto lleva el nombre de la ciudad, me pareció fantástico pues mostraba deseos de superar las divisiones agudas entre los clubes locales. Pero a la vez Pico Football, nuestro club, se otorgaba el derecho de asumir la identidad de todo el pueblo, dándole sus propios colores. También traía un desafío a Santa Rosa, la Capital. Allí es donde se deciden todas las cosas que ocurren en nuestra provincia. Pico es “segunda”, ciudad de trabajo, de comerciantes, no toma decisiones políticas, culturales o educativas. A seis años, sigue siendo todo esto un problema, pues desde allí han respondido al desafío. Con el tiempo continúa pesando la disputa y la ciudad capital, “la gran ciudad” como gustan decir aquí un poco en serio y otro poco en broma, no da lugar al proyecto de hegemonía o, al menos de autonomía, gestado en General Pico.

Cargué también con la dicotomía lo local / lo foráneo. El piquense recibe a todos, admira lo de afuera, a veces lo envidia, desea poseerlo, pero también le “saca el cuero” y en algún momento marca distancia



con el que no es local. El mejor “extranjero” es aquel que viene por una noche, impacta y luego se va.

Costó mucho que la gente se creyera que aquí pudiera funcionar algo bueno. Si bien hoy ya circula la idea de que el ISEF tiene buen nivel y poco que envidiar a otros y se declama que nuestra comunidad está para grandes realizaciones, no se abandona la subestimación de las propias condiciones para sostener en el tiempo un proyecto de calidad. Pareciera que los jóvenes deben emigrar ¿será por afán de encontrar calidad afuera?, ¿no tendrán otra forma de conseguir un poco de independencia?

### **Nuestro equipo: local, visitante, empate**

El período 90-91 fue de armado del equipo. Si bien yo pretendía de entrada tener el mejor plantel, tuve que girar los objetivos hacia la conformación de un grupo humano sólido y con identidad. El ambiente externo siempre fue difícil.

Los primeros que interpretaron las intenciones del proyecto que queríamos desarrollar fueron los que provenían del campo de las ciencias humanas. Los de Educación Física miraban con desconfianza. Desde lo ideológico-pedagógico venían con la formación de los institutos tradicionales. El profesor de Educación Física en general no se ha planteado como un problema la necesidad de actualizar la mirada pedagógica. Capacitarse es una adquisición o revisión de técnicas. Recuerdo que las primeras reuniones eran divertidas pero para muchos no “cerraban”, pues faltaban instrucciones precisas sobre procedimientos.

En esos primeros dos años hubo muchas divisiones entre los de Educación Física que eran los prácticos y conservadores y los de las ciencias que tenían un discurso “progre”, poniéndose una camiseta, adoptando teorías educativas como declaraciones de principios, pero pocas evidencias de operativizar esos discursos teóricos. Los roles estaban muy fijos. Finalmente este conflicto se fue resolviendo. Los profesores elevaron su explicación teórica a partir de la discusión de los criterios puestos en práctica en el trabajo. Los humanistas bajaron sus arrogancias al ver que sus esquemas no funcionaban fácilmente y empezaron a

demandar ayuda de los otros. Las experiencias de trabajos conjuntos facilitaron en gran medida el respeto mutuo y la comunicación.

De cualquier modo la identidad y la permanencia ha sido y es de los provenientes del campo de la Educación Física. Ellos estuvieron y están desde el comienzo. Son el ISEF. Los otros, han cambiado mucho. Los que están comparten la tarea con una actitud humilde y más integrada, acompañando.

## **El equipo de dirección**

Muchas veces me he preguntado cómo ven los otros a Horacio y a mí formando un equipo de dirección. Formalmente, los cargos están claros. Director y vicedirector a cargo de la regencia de Práctica. Las funciones han sido diferentes. Horacio se encarga de seguir de cerca los procesos de los alumnos, sus dificultades y el ajuste de sus recorridos en la institución, en particular en lo que hace a sus experiencias de Práctica y yo me acerco más a la tarea de los profesores supervisando su acción y tratando de contener todo lo que hace a sus prácticas. Este reparto ha funcionado bastante bien. Formamos un equipo armónico y somos visualizados como La Dirección. Hemos podido alternar o complementar las funciones frente a las necesidades, interviniendo uno en ausencia del otro. Pero también muchos nos confunden. Nos intercambian de nombre y cuando se refieren a nosotros pueden decir “el director del ISEF o el vice” sin animarse a pronunciar uno de los dos nombres.

Se ha hablado incluso de un “biotipo” del directivo del ISEF. Tanto nosotros dos como Osvaldo, quien tuvo una presencia importante durante los primeros años, tenemos características morfológicas similares (altos y más bien delgados). Alguien nos bautizó “los Orozco” por la canción de León Gieco (Rodolfo y Bollo, ambos con “o”).

El Instituto también se destaca en el medio como una institución educativa gobernada por varones en un universo educacional femenino. A partir de la distribución de funciones y de ciertas características de personalidad, se fue estructurando también una expectativa diferente sobre cada uno. Horacio más preocupado por los alumnos y por “componer” las cosas y el director más asociado a los límites y a la autoridad. La leyenda del bueno y del malo apareció reiteradamente.

Supongo que toda institución teje sus mitos y cada uno de los actores colabora para ello.

## **La política, las instituciones**

Las relaciones con el poder político han sido variables. El nuestro no nace como un proyecto oficial, lo encara un club no oficialista que está en la buena con la intención de no pedir ayuda a nadie. En nuestra Provincia, como existe un poder muy hegemónico, lo que no es propio es visto como amenaza. Para colmo nació en Pico cuando había ciertos proyectos para Santa Rosa. Además, en la gestación participaron personas conocidas del radicalismo local. Aprovechando los localismos predominantes, los políticos nos enviaron las fuerzas de nuestro propio gremio. El Colegio de Profesores de Educación Física (COPEF) que en La Pampa se muestra como una oficina más del poder político e instrumento de las internas del partido gobernante, fue el encargado de combatirnos antes de comenzar y luego por un período (90/91). Nosotros seguimos adelante. Nuestra política fue trabajar lo mejor posible, tratar de mostrar algún resultado y no entrar en disputas. Esto nos afirmó. En el año 92 y 93 hubo un acercamiento con las autoridades provinciales del área deportiva y, por lo tanto, del COPEF; hicimos algunas actividades juntos, organizamos jornadas de capacitación con docentes extranjeros y otras iniciativas.

Al provincializarnos en 1993, comenzamos a relacionarnos con la gente del Ministerio de Educación, allí habíamos tenido siempre buena llegada, sobre todo en los equipos técnicos. Se interpretaba nuestro discurso como más cercano al de las modernas perspectivas pedagógicas y diferenciado de las tradiciones militaristas atribuidas a los profesores de Educación Física. Durante un largo período la gente de Educación nos presionaba para alejarnos de la “corporación” (COPEF, Deportes). Pero estos son los políticos, los que manejan el dinero y los programas sociales. No nos quieren. Desde el comienzo nos han visto como una amenaza o una competencia.

Vale la pena referirlo como anécdota. En Educación, los mismos que intentaban alejarnos del Colegio Profesional, cuando necesitaron afianzar su propio lugar político, se aliaron totalmente a ellos y tomaron toda la distancia posible del ISEF. Nuestra política es mantenernos

independientes, ser cuidadosos y hacer nuestra política: dedicarnos a enseñar.

Es difícil evitar el rol reproductor que se le otorga a las instituciones desde el poder del Estado y desde algunos estamentos sociales, incluyendo los alumnos. Aún sorprende el ISEF. En la Universidad, en las escuelas, en los ambientes culturales. La gente tiene una idea muy fuerte y prejuiciosa de los profesores de Educación Física. Sorprende que para formarse los chicos tengan que estudiar mucho, que tengan talleres expresivos y no usen uniforme, que todas las actividades sean mixtas, que la biblioteca sea tan requerida como el gimnasio, que intentemos actividades de extensión, que exploremos intentando gozar del territorio pampeano, ignorado por muchos de sus habitantes.

Por todas esas cosas o a pesar de ellas, la gente nos respeta y hemos ganado un lugar.

Esto no quiere decir que estemos satisfechos. Sí contentos, aunque preocupados porque el futuro no nos desbarate tanto trabajo.

## **Para un primer final**

(tercera cita de un diálogo personal)

*Yo: Aquí termino esta crónica.*

*Yo: Pero se podría decir mucho más.*

*Yo: No, no, pará. Es demasiado. ¿A quién puede importarle toda esta historia? ¡Hay tantas experiencias mucho más fuertes, más interesantes!*

Yo: Bueno, ¿cómo saber desde aquí lo que a los otros les sirve? No deja de ser una experiencia de trabajo, con mucha energía y respeto.

*Yo: Sí, pero tantas palabras..., no sé. No creo que sea siquiera interesante como historia. No sé incluso lo que escribí; no sé si es una historia o un relato de las palabras que hablan de esa historia.*

Yo: Pero las palabras dichas reflejan pensamientos y problemas que se les pueden presentar a mucha gente.

*Yo: No creo, pero bueno, de última que se arreglen los compiladores, ellos sabrán por qué me pidieron que hable sobre esta experiencia.*

Finalizo este texto en mayo de 1996, apurado por terminar un trabajo extraño de reconstrucción de una experiencia personal que se desdibuja como tal, peleando en mi interior por separar lo mío de lo colectivo para renunciar inmediatamente a dicho intento una y otra vez.

Comenzó como un diálogo interno, siguió por recuerdos acumulados desordenadamente, continuó por la documentación de la memoria personal e institucional y terminó en algunas apreciaciones personales. Espero que sea de utilidad.

General Pico, La Pampa. Mayo de 1996

## **Postdata del 99**

Este texto que han leído dio algunas vueltas y exactamente tres años después vuelvo a sentarme en la misma mesa pero frente a varios “megas” más que antes (mega vatios, mega bites o mega cuestiones, quién sabe) y tratar de darle un toque de actualidad.

En el año 96 tomamos conciencia de los cambios que se habían venido produciendo en el campo laboral. Estudiamos detenidamente el asunto, que fue materia de discusión en congresos y grupos informales de colegas. El desempleo fue un signo relevante del año. Trascendieron los efectos secundarios del modelo socioeconómico. La reforma educativa podría tener una lectura diferente ahora a la luz de la situación social.

Por primera vez nos dimos cuenta que se estaba haciendo difícil para nuestros egresados insertarse laboralmente. De a poco la escuela ha dejado de ser la gran oferta de trabajo al modo de una madre que, aún pagando poco sueldo cobijaba y daba seguridad al que se acercaba a ella. Comenzamos a hablar de todas estas cosas con nuestros estudiantes.

Comenzamos a ver que el empleo, la forma de “ganarse la vida”, tal como la hemos conocido en otras épocas, está cambiando aceleradamente.

Comienzan a desaparecer las perspectivas laborales “seguras”, el empleo se piensa cada vez más como un accidente pasajero. Los trabajadores, los empleados, los profesionales, duran menos en sus puestos y hay que estar permanentemente luchando por mantenerlos.

Hay que estar cada vez más preparado para cambiar el lugar de trabajo, el tipo de actividad y hasta la profesión.

Entran en choque las necesidades de pelear *junto a los otros* por el mantenimiento de las fuentes de empleo con la tendencia a luchar *contra los otros* para guardar un lugar dentro de la sociedad. La competencia puede ser dura, pero es el valor promovido; la solidaridad, en cambio, es más difícil porque hay que inventarla a cada paso. Ese es el mundo del empleo hacia el que marchan nuestros egresados, como los egresados de todos los institutos y universidades.

Dar una respuesta adecuada a todos estos cambios es responsabilidad de los que estamos en las instituciones de formación. Desde una óptica pragmática o técnica, se trataría de ajustar planes y programas a las nuevas demandas del mercado de trabajo. Así de simple. Si hoy el mercado nos pide formar algún técnico que pueda desarrollar una tarea puntual en algún segmento del mercado, allí deberíamos formar. Si en dos años, la demanda es diferente, cambiaríamos todo en función de esas diferencias. Es la era de lo flexible, lo efímero, lo descartable. Los profesores de Educación Física también se pueden descartar. (De hecho, múltiples espacios laborales están en disputa con otros perfiles de profesionales, técnicos o trabajadores.)

Para este perfil de egresado, bastaría con diseñar una serie de cursos breves con algunas fórmulas que ayuden a atender los pedidos que provengan de diferentes sectores de la sociedad. Es una tentación grande. Además, es el pedido que proviene de algunas autoridades más preocupadas porque cierren las cuentas antes que por una educación que forme personas inteligentes, morales, completas, que no se sometan dócilmente a las reglas del juego, al menos que estén en condiciones de intervenir para la determinación de esas reglas. Más aún, que elijan el juego que quieren jugar.

Existen otras posibilidades más difíciles y comprometidas, sobre las que hemos estado trabajando. Se trata de pensar y trabajar en función de desarrollar un profesional que pueda investigar su realidad y su tarea, evaluar la situación en la que le toca actuar y tenga las herramientas, no para resolver los problemas, sino para saber plantearlos, no para poner en práctica lo que otros pensaron y probaron, sino para usar los conocimientos que sirvan para construir su propia práctica. Son dos las preguntas básicas que nos venimos formulando desde ese momento:

¿Qué profesional formamos hacia el futuro?; ¿Cómo lo formamos? Sólo sabemos algunas cosas: estamos en una época difícil, en que el trabajo hay que generarlo, hay que ganarlo, hay que mantenerlo y hay que prestigiarlo.

¿Qué podíamos decirles de todo esto a nuestros estudiantes y egresados? Que van a tener que luchar por su futuro. Como lo han hecho hasta ahora pero desde un nuevo lugar. Tendrán que construir un lugar valorado en la sociedad; de lo contrario, no habrá lugar. Ya no podíamos decirles como les decíamos a los primeros grupos: “la escuela los está esperando, las instituciones los están esperando, vayan y sean dignos ocupantes de esos espacios”. Les estaríamos mintiendo.

Cobra nueva dimensión el problema del conocimiento. Cómo han vivido el acceso al conocimiento durante su formación. Cómo han aprendido a valorar el hecho de aprender.

A pedido de las autoridades, realizamos nuestro diagnóstico institucional comenzando una serie de presentaciones que desembocarán en el año 2000 con la puesta en marcha de una nueva estructura organizativa y nuevo plan de estudios. La discusión sobre los cambios, su naturaleza y su oportunidad, ha atravesado la vida institucional de estos últimos años. Realizamos incluso un debate abierto con autoridades políticas municipales, de los clubes y los egresados para buscar nuevas respuestas a las preguntas básicas y ampliar el consenso social a nuestro trabajo.

Todo ello no ha resuelto las dudas que tenemos. Las intervenciones de las autoridades y de los técnicos que supervisan los procesos, no siempre ayudan a realizar con tranquilidad los cambios y los requisitos que establecen, complican muchas veces las elaboraciones autónomas de los equipos institucionales.

Otro hecho relevante de estos años ha sido la Licenciatura de Educación Física que finalmente se realizó en la Universidad Nacional de La Pampa con un proyecto que peleamos y negociamos desde la dirección del Instituto y contó con algunos aliados y muchos enemigos. Este proceso precipitó las diferencias entre un proyecto político educativo como el nuestro, centrado en la revisión y crítica de lo que se viene haciendo para producir sujetos activos y participativos y del otro la reiteración sumisa de prácticas complacientes con el poder.

Desde esta posición y como respuesta inmediata a la iniciativa que habíamos concretado en la Universidad pública, firmaron un extraño acuerdo con una universidad privada muy desprestigiada en los ámbitos académicos para dar una carrera que en el ambiente se empezó a llamar “la licenciatura trucha”. Anclados en este proyecto que contaba con un indisimulado apoyo oficial, desataron una serie de chicanas e infundios sobre el ISEF y sus directivos. Necesitaron esta ofensiva para distraer y “embarrar la cancha” mientras ejecutaron un proyecto político y comercial que, en mi opinión, condena al conjunto de los profesores de la Provincia a continuar por una senda de mediocridad y desprestigio.

Abrimos también nuevas perspectivas de relación con docentes al desarrollar algunas alternativas novedosas de capacitación a través de talleres de teatro, títeres, música, expresión corporal y circo y cursos para la formación de socorristas.

Pero el paso del tiempo se hizo sentir hace muy poquitos días cuando el fundador del ISEF, Miguel Racca, dejó de acompañarnos con su presencia para instalarse definitivamente en la presencia de los recuerdos y la voluntad por seguir creciendo. Sirva esta postdata como recuerdo y homenaje.

Pensando en el pasado, no puedo evitar el recuerdo de un verso de Jorge Manrique (A la memoria de su padre)

“Recuerde el alma dormida / avive el seso y despierte /  
contemplando

cómo se pasa la vida, / cómo se viene la muerte / tan  
callando,

cuán presto se va el placer, / cómo, después de acordado,  
/ da dolor;

cómo, a nuestro parecer, / cualquiera tiempo pasado / fue  
mejor.”

.....

Hoy, ya en pleno proceso de replanteo de la formación, en la perspectiva de abrir el 2000 con un nuevo Plan de estudios y estructura institucional, la lucha entre lo nuevo y lo viejo, entre la tradición y el cambio adquiere nuevamente dimensiones dramáticas, porque pone



en juego multitud de actores, algunos explícitos y otros implícitos y porque se desenvuelve en una serie de conflictos.

Se juega la identidad del pasado y la posibilidad o imposibilidad de construir una nueva. ¿Qué mantener, qué cambiar en el profesor real, el que trabaja en tantos ámbitos? ¿Cómo formar a los futuros, cómo capacitar a los que están en ejercicio en concepciones y estilos de práctica en los que muchos de nosotros no nos vemos reflejados? ¿Cómo será ese campo laboral o ese mercado de trabajo futuro? ¿Cómo diseñamos una formación que sea eficaz para formar un profesional que a su vez sea eficaz para diseñar un mejor futuro para las próximas generaciones? ¿Cómo incluir una formación científica, práctica, reflexiva y que incluya al joven estudiante como sujeto protagonista de su pasado, su formación presente y su futuro? Estas son las cuestiones de fondo y sabemos que las respuestas no son solamente técnicas sino que constituyen ante todo un posicionamiento político, ético, filosófico, que nos conmueve y nos convoca a una lucha diaria.

Para completar el pasado con el futuro, dos dimensiones inseparables unidas a través del presente cotidiano, me despidió con un verso de Mario Benedetti (Lento viene el futuro):

“... lento / viene el futuro  
con sus lunes y marzos  
con sus puños y ojeras y propuestas  
lento y no obstante raudo / como una estrella pobre  
sin nombre todavía / convaleciente y lento  
remordido / soberbio / modestísimo  
ese experto que inventamos  
nosotros y el azar  
cada vez más nosotros  
y menos el azar”

## Dos mil diecisiete

*Rodolfo Rozengardt*

*Dice una adivinanza popular:  
“En una cárcel oscura  
con rejas de marfil,  
hay una roja culebra  
que es madre del mentir”<sup>25</sup>*

Veinte años después, nace este texto y va tomando formas inesperadas... seguimos, ¿es eso lo inesperado? ¿Es la novedad de escribir tras atravesar dos décadas continuando en las líneas que se describieron en el 95? ¿Es sobrevivir lo inesperado? Tal vez sea descubrir nuevamente que la amistad se conserva. ¡Vivir es la cuestión! Todo lo que sigue es un diálogo, afirmado en las preguntas de Víctor, en el escrito anterior, en los recuerdos y la memoria, en interlocutores inesperados y en el homenaje a todos los otros que pueblan esta historia.<sup>26</sup>

Volvemos a tomar la palabra (¿alguna vez la dejamos?)

---

<sup>25</sup> Solución: la lengua

<sup>26</sup> Tomo a Eduardo Galeano: “*Los científicos dicen que estamos hechos de átomos pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias*”.

Yo y Yo, hablábamos en el noventa. Diálogo violento por momentos, definía la secuencia de las decisiones. ¿Con quién hablo ahora? ¿Con quiénes hablé este cuarto de siglo? (me pregunta Víctor, como desafío, como invitación a transitar lo inesperado).

¿Un cuarto de siglo! ¿Quiénes fueron mis interlocutores? ¿Qué dije? ¿Qué intenté decir? ¿Quién me escuchó? ¿A quiénes escuché? ¿Cuáles fueron los lenguajes y cuáles fueron las prácticas?<sup>27</sup> Digo con Daniel Ravinovich (en Les Luthiers)<sup>28</sup>

*“No me asusta el acertijo/ y ya mi mente barrunta/ por donde viene la punta de tan difícil historial/ la destreza y la memoria/ son buenas si van en yunta no se ofende si le pido: ¿me repite la pregunta?”*

“No me asusta el acertijo”. Mentira. Sí me asusta. ¿Me asustaba en el noventa y cinco? Me asustaba. Escribir de una experiencia, la mía. ¿O era el desafío de la experiencia lo que aún me asustaba? En el proceso de escribir, se borronan los límites. ¿Es mi experiencia profesional? ¿Es la tarea de dirección? ¿La vida del Instituto? ¿La vida mía que pregunta por el sentido? Y ya mi mente barrunta: necesito “hacer tiempo”, “¿me repite la pregunta?”

Aquella fue la experiencia de escribir sobre un hacer que se estaba viviendo. Y ahora escribir sobre ese escribir, que también se está viviendo. La experiencia hoy es ponerle palabras a esas palabras, a la experiencia y a su continuidad. Es inesperado hacerlo en este momento. La borrosidad de los límites a la escritura y a la memoria sigue siendo la misma, pero en una perspectiva de mayor escala. Tendré que revisar los hechos ya narrados, agregarle otras palabras. Y otras voces. Intentaré transitar esta narración aferrándome a sus bordes. Como siempre, la verdad es del lector. Gracias Víctor por tus preguntas, que me irán abriendo un surco.

---

<sup>27</sup> “Deseo ser ese segundo que aún sin recordarlo, jamás podremos olvidar” (acaba de publicar Carlos Skliar como viniendo en mi auxilio).

<sup>28</sup> Les Luthiers, Payada de la vaca

## ¿Con quiénes hablé?

Los alumnos, más de mil quinientos. Ingresaron, transitaron, estuvieron en las clases, salieron, llevaron nuestro nombre por muchos lugares; se fueron, completaron la formación. Muchos padres, algunos hermanos. Otros egresados. Los mismos pero ya distintos. Se fueron y pasaron de vuelta, o tal vez nos vimos en una esquina y conversamos. ¿Qué dije? ¿Qué oí? Los compañeros de trabajo. Cincuenta, sesenta. En momentos y situaciones diferentes, agradables o un poco menos. Trabajo, diferencias, consensos, novedades.

Esos han sido mis interlocutores principales. Hubo otros que fui reconociendo y con quienes fui probando modos de intercambio; otros actores que están en las escuelas, que están en los clubes o que pueblan los pasillos de la política. Pensé que desde la Educación Física había que construir nuevos diálogos, que pusieran nuestra tarea en un nuevo valor. Los niños y jóvenes lo merecían. Con las maestras de las escuelas intenté/intentamos varias veces. Por ejemplo, en el marco de un Plan de Natación, intentamos ubicar los sentidos y posibilidades del contenido del área. En la Universidad de La Pampa, varias iniciativas nos llevaron a comunicar estas formas de entender el sujeto del cuerpo en movimiento jugando y aprendiendo. Entre ellas, estudiar y luego ser profesor allí. Los/las directores/directoras de las escuelas son actores importantes a la hora de ubicar un lugar para nuestro trabajo. En el marco de programas del Ministerio Nacional, hablamos muchas veces en diferentes lugares.

¿Habrá algún sitio, alguna nube, virtual o celestial, que guarde testimonio de esos intercambios? Si pudiera verlo, ¿estaría viendo también lo que fue cambiando?, ¿podría entender y dar sentido a esos cambios? También hablé luego con otros interlocutores. Colegas en otras geografías. Otras instituciones, autoridades, academia. Y la academia en el mundo de la Educación Física es un infante que tiene algo menos que la edad de nuestro ISEF. El primer relato del 95 aún no da cuenta. Ahora podemos relatar y encontrar colegas y grupos con recorrido y con aportes. Con ellos fuimos construyendo, en asociación o confrontación, como suele ocurrir. En el año 91 me sorprendí en Neuquén, en el Congreso “El niño y el deporte”, con dos voces que me impactaron y señalaron caminos: Víctor Pavía y Raúl Gómez. Cada uno con su estilo y su contenido, estaban armando algo. Había algo para hacer, investigar y decir y se necesitaban más voces y los cuerpos que las enunciaran.

## Intento ahora

Intento revisar ahora la comunicación que me tuvo como actor. Sus contenidos: un modo de entender esta profesión; un sentido para la formación de docentes; un mensaje acerca de un ideal de vida a construir; una dirección en las acciones organizadas en torno al respeto al otro, a ese que está allí, que necesita algo de nosotros.

### *Los unos y los otros*

Ese otro es en primer lugar, nuestro alumno, el estudiante del profesorado. Siempre entendí que debe ser tratado como se espera que él trate a los otros. Otra alternativa no es admisible. Hay que saber hacer esto. Hubo que aprender, con muchos errores. ¿Qué significa en lo cotidiano este respeto, ese trato necesario? Nuestro ISEF siempre fue una casa pequeña. Recién en estos últimos años ha ido creciendo. Más gente, mucha actividad. Hacia fines de los 90 estudiaban aquí 80 o 90 jóvenes. Hoy albergamos a 350. El desafío se renueva. No se tramita igual la inclusión de cada uno.

Los profesores, el personal, todos nosotros fuimos construyendo esa cotidianeidad en la que dar lugar a los otros-estudiantes. Por momentos, ha sido difícil encontrar las formas de inclusión que dieran posibilidades a todos. Elaboramos colectivamente algunos criterios. Supimos que necesitábamos poner en el centro el conocimiento y la demanda que el estudiante debe realizar para que el resultado sea válido. No debíamos ir nosotros por delante de su deseo. El acceso al conocimiento es un derecho del estudiante pero también requiere de una búsqueda activa; una demanda. Intentamos facilitar las vías pero que no abandone el esfuerzo consciente de armarse para aprender. Tal vez la idea de trayectoria ha servido para alentarnos a encontrar formas de acompañar proponiendo, de escuchar y dialogar. Todas ellas son operaciones difíciles, que necesitan ser complementadas, justamente, por el otro. En ese sentido, siempre me ha sorprendido la permanencia, la continuidad de los estudiantes, a pesar de la gran intensidad, del tiempo excluyente que les demanda la formación, de punta a punta. La mayoría sigue, intenta terminar. Aún con resistencias y escasa curiosidad, lo que a veces nos enoja. La idea de experiencia fue ganando espacio en nuestro cotidiano ejercicio de reflexión.

El otro está siendo construido en la vida cotidiana. Pero también está en el curriculum, en el diseño de la enseñanza, en el Plan de estudios. He aquí otra zona de mi mensaje, otro canal para lo que tenía para decir. Las reformas curriculares nos fueron permitiendo poner en la letra lo que se nos iba presentando como necesidad. Dar formalidad a aquellas transformaciones que veníamos aplicando.

Algo importante: incluir a los sujetos en el diseño curricular. Los unos y los otros. Los yo, los nosotros y los otros complementándose pueden generar una experiencia inclusiva. ¿Cómo se incluyen *los unos*? Lo fuimos configurando en dos planos concretos. Primero: la inclusión de la experiencia de los estudiantes en tanto diseño cuidado de lo que ocurre y en tanto narración, recuperando el relato que cada uno es capaz de producir. Segundo: considerar centralmente las experiencias con capacidad articuladora, para nosotros el ejercicio y aprendizaje de las prácticas corporales, por un lado y las prácticas de enseñar, por el otro. ¿Y los otros? Hablamos de “el otro en el horizonte formativo”. Pero eso viene después.

Mis interlocutores en estos años, los estudiantes y egresados de ahora, me han hecho hablar sobre estas cosas. Cito partes de una entrevista que me hicieron en 2015<sup>29</sup>. Allí dije, recuperando el proceso:

*“... El clima de los 90 era así cuando yo llegué, además entramos en la época neoliberal claramente, eso de la competencia, a ver quién era el mejor, una cosa de ‘privaticemos todo’, estaba en el ambiente, era lo que se respiraba en la cultura en ese momento. Lo veníamos viviendo en los 80. Había que prender la tele y lo veías a Neustadt y a Grondona. Esa era la televisión durante toda la década del 80 diciendo el Estado debe desaparecer, hay que privatizar, la competencia, todos los ideales del neoliberalismo y la gente lo repetía cotidianamente. Y vos venías con un proyecto que intenta generar espacios comunes, que intenta generar un proyecto pensando en el sujeto, pensando una tarea con el cuerpo pero no para el logro de un resultado, sino para el crecimiento... hablábamos en marciano y los profesores tardaron un montón en entender. Y a mí no me importó, le dimos para adelante y*

---

29 Entrevista realizada por estudiantes del ISEF, como parte de un trabajo de investigación.

*le dimos y le dimos.<sup>30</sup> Y de los 2000 en adelante hicimos un cambio, cambiamos el plan de estudio, generamos espacios de trabajo en equipo, lo que se llamó espacios complejos, donde hay materias en que trabajan tres, cuatro, cinco profesores en un mismo espacio. Hay puntos de encuentro. Hay una materia, Disponibilidad corporal y motriz, que antes era Fútbol, Atletismo, Básquet, Vóley, que se yo... que en los 90 era del Plan viejo, bueno ahora es Disponibilidad corporal y motriz y son todos partes de una misma materia, de un objeto de conocimiento. Bueno vos das Básquet, es lo que vos sabes y el básquet es muy bueno y los pibes tienen que aprender, pero ojo que ahora vos estás dentro de un espacio que es Disponibilidad corporal, es decir, donde los pibes aprenden a disponer de sí, no vienen a ser basquetbolistas, vienen a tener un recurso personal para ser buen profe. Bueno esto generó un cambio en el estudio y en el lugar del que aprende.”*

.....

*“Este Plan conceptualmente nos puso en un lugar totalmente diferente y a partir de eso comenzamos un crecimiento institucional enorme. Costó igual porque había que pensar nuevos lenguajes, nuevas maneras de armar el equipo. Los profesores tuvieron que hacer un esfuerzo muy grande y yo creo que lo hicieron. Porque hasta ese momento era: yo vengo a dar fútbol, vos decime el discurso que quieras pero yo doy fútbol, yo doy básquet, yo doy esto... En cambio, ahora ya estaba necesariamente en un proyecto que por estructura tenía que ser en colectivo y eso me parece que ayudó muchísimo. Un Plan de estudio que visualiza más al sujeto y el recorrido, al sujeto estudiante, cómo va resolviendo problemas y situaciones. Y esto obliga a los profesores a que piensen en eso. Me parece que fueron medidas que ayudaron muchísimo a consolidar un equipo diferente. Yo diría que los 2000 fueron eso, la consolidación de un equipo más integrado donde ya ni se notó la diferencia entre los de ciencias y los de otras áreas, los profesores de educación física.”*

Estas intenciones fueron asentando las experiencias de nuestros estudiantes como asunto curricular. Objeto de investigación, diseño,

---

<sup>30</sup> Tal vez por los misterios y vericuetos de la democracia... el propio marco privatizador abrió el juego para implementar proyectos como el nuestro, que ideológicamente, aportaban en la dirección contraria.

intervención, debates y acuerdos, necesidad de revisión. Es el sujeto de la formación. Revisar las experiencias en las asignaturas, en las prácticas corporales, en las prácticas de “enseñar”. En la vida social a través de la extensión (desde la posición de profesor). El otro no es un libro, no es un discurso. Está vivo y necesita cosas. Nosotros también. ¿Cómo articular todo eso? Esas fueron preguntas y también recorridos de prueba.

## Los otros y los unos

El otro gran paso dado en los 2000, fue ubicar el sujeto en el horizonte de la formación, el “sujeto de destino”. Ya habíamos pensado en los 90 que en los documentos curriculares, en la tradición curricular, no figuraba ningún sujeto. Las propuestas “prácticas” que presentaban el contenido (los deportes, la gimnasia, etc.) estaban dirigidas al vacío mismo, eran puramente teóricas. Y teníamos “Educación Física Infantil”, como un niño “colado” en un plan sin nadie. Las ciencias (biológicas, psicológicas) aportaban un conocimiento aséptico. Una de las decisiones más importantes del Plan 2000 fue la incorporación del sujeto en varios planos.<sup>31</sup>

Algo del documento curricular presentado a fines del 99:

*“La institución formadora no puede agregar más de lo mismo de lo que vive el alumno-profesor, no puede tener un lugar totalmente funcional. No debe alimentar el mercado como una pieza de transmisión. La institución formadora ocupa ese lugar central entre un sujeto que aprendió a ser alumno y luego se va a insertar en el sistema desde un lugar complementario a aquel. Un lugar crítico no es un lugar de transmisión. Es un lugar de cuestionamiento. No es una instancia informadora; es cuestionadora. No alcanza con dar respuestas. Debe generar preguntas. No es suficiente con establecer datos ciertos y fundamentos científicos, debe posibilitar al alumno que recorra un camino de construcción y reconstrucción de ese conocimiento. No alcanza con aprender procedimientos para enseñar, debe señalar caminos para*

---

31 He recordado que en el rastreo que hacía a finales de los 90, para pensar los detalles del nuevo Plan de Estudios, cayó en mis manos un insumo que cobró importancia: un documento curricular para la formación en EF de la Provincia de Río Negro, que sostenía ideas muy afines a las que estábamos madurando. El redactor de ese documento, era Víctor Pavía.



*preguntarse qué enseñar, a quién y para qué; no es suficiente con comprender cómo ‘aprende’ un sujeto a moverse, es preciso entender qué pone en juego cuando aprende. Se plantea de ese modo uno de los grandes problemas de la formación, que es la concepción de conocimientos y de ciencia que circula en las prácticas educativas.”*

Un capítulo del documento se titulaba, justamente Introducción del sujeto:

*“El conocimiento para intervenir en un campo de la realidad no se construye sobre un vacío de ideas. El joven que ingresa con el proyecto de convertirse en profesor de Educación Física, a lo largo de su vida como estudiante y como joven participante de una cultura, ya ha realizado un recorrido por los escenarios que ocupará como profesional. Ha construido a través de su biografía escolar y motriz un conjunto de supuestos acerca del desempeño del profesor de Educación Física. Por pertenecer estos supuestos a los procesos socializadores, se aceptan por autoridad y pasan a formar parte del sentido común del joven. Estos supuestos están presentes durante los estudios, con particular fuerza en sus comienzos. No es conveniente ignorarlos ni marchar dogmáticamente contra ellos. Sí en cambio deben ser tenidos en cuenta a la hora de programar la estructura curricular e institucional con la que se formarán. No sólo el pasado, es menester considerar el conjunto de los procesos que vive el joven a lo largo de su formación institucional (...) Es necesario incorporar otras lógicas familiares al estudiante y lo nuevo se construirá a partir de deconstruir y resignificar lo biográfico, incluyendo el pensamiento analógico y abductivo a través del rápido contacto con el campo de intervención y la reflexión sobre el propio proceso de convertirse en un profesor de Educación Física. La presencia de talleres, laboratorios y otros formatos de recuperación y de estudio de casos puede potenciar los esfuerzos que los formadores realizan.”<sup>32</sup>*

---

32 Documento curricular ISEF La Pampa, Plan de Estudios 2000

Dos preguntas curriculares centrales: ¿cómo dirigimos las propuestas de la Educación Física a públicos específicos? y las actividades corporales que se enseñan en el ISEF, ¿a quién están dirigidas? Responder la primera nos llevó a revalorizar y profundizar las didácticas específicas. Organizamos, de ese modo, la lógica de enseñanza por públicos determinados (niños, adolescentes, adultos, mayores, grupos de acuerdo a características determinadas, a deportistas, etc.). Para la segunda, la definición fue: a los nuestros, a los estudiantes, que las incorporan a su vida, las viven y las palpitan. El Plan de Estudios, el nuestro, tomó cuerpo, parece mentira, después de tantos años...

### **Así...**

Fuimos construyendo: el lugar del profe en la sociedad. No alcanza con decirlo, los discursos no alcanzan, pueden ocultar. Hay que ponerlo en acción. ¿Somos agentes de qué? La extensión, intensiva, nos permitió poner al profe-en-formación en la calle, en la vida misma de la gente.

Estas cosas fueron el contenido de mi comunicación: los sentidos se construyen más allá de las declaraciones, se necesitan hechos, experiencias, curriculum. Sólo así serán verdaderos.

### **Los lugares de la escritura (me pregunta Víctor)**

Para escribir aquellas primeras memorias, en los noventa, me sentaba en el mismo lugar en que me seguí sentando durante los años siguientes. Me mudé de casa, anduve por muchos lugares, intenté proyectos diversos, que caminaron por distintos escenarios; me moví. Y también continué sentado en el mismo lugar. Movimiento y estabilidad. Cambio e inmovilidad. Parece que ambos se necesitan. Supongo que para poder generar y consolidar cambios, algo o alguien debe permanecer. Pienso en las personas. Y en las circunstancias. La formación, por ejemplo, debe sostenerse para poder cambiarla. La continuidad en el equipo de conducción, en los profesores, ha sido condición para que cosas nuevas pudieran suceder. También los cambios posibilitaron tornar aceptable, tolerable, desafiante, la tarea cotidiana, la continuidad diaria. Parece que debíamos ser los mismos para hacer diferencias. Parece que había que producir diferencias para seguir siendo los mismos (porque hemos sido,

algunos, quienes construimos alguna identidad en la que la perspectiva transformadora ha sido identidad).

¿Qué tiene ese lugar en el que he trabajado? ¿Cómo lo voy a recordar cuando lo abandone? Una silla. Es la misma. Dos veces hubo que soldar el caño, porque no es muy sólida y suelo echarme para atrás. Se ha quebrado, nunca me caí, pero sí me he visto inseguro, incómodo.

El escritorio. Cambió un par de veces de posición. Estuvo un tiempo lateral a la ventana, pero se ganó la posición definitiva, con la espalda hacia la luz. Al menos dos veces, el escritorio sufrió inundación. El agua se llevó parte del material. Se le colocó un soporte metálico, puede mantenerse en equilibrio, pero el aglomerado está algo comido allá abajo. Los dos cajones, colocados a la derecha, se llenan y vacían por períodos. Tenemos los tiempos de acumulación, en los que las cosas se van sumando, asociadas a la urgencia o el “ya lo usaré”. Tiempos de limpieza, de liberación de espacios, que ponen en perspectiva los asuntos y sus objetos. Antes ocurría por períodos completos (cada año, tal vez). Últimamente, se van alternando con menos sistematicidad y tal vez, más realismo. El cajón de arriba, las cosas de oficina, los recursos para las clases, el de abajo, papeles, notas para no olvidar, que se olvidan.

Para despejar la vista, llevé una cajonera plástica, con dos estantes. La del lavadero de mi casa. La coloqué ahí abajo, cerca de los cajones, a la derecha de todos mis movimientos. También allí los papeles se juntan y se vuelan, un poco más amenazados por el polvo de ladrillo, que siempre nos envían los vecinos.

La tabla del escritorio, la imagino en uno de esos videos que sacan fotos a espacios regulares y luego las reproducen como una continuidad. Se llena de papeles, de notas, de urgencias, de tiempos. Se vacían, se corren, se mueven de un costado al otro, deteniéndose en el centro o un ángulo. Me imagino ese video y le otorgo a la mesa una vida propia. Ella es la que mueve las hojas, las expulsa cuando ya no puede con ellas como un gran espacio curvo, gravitatorio.

También hay que hablar de la ventana. No es una presencia “natural”. No estaba allí cuando empezamos. No me recibió para darme luz o aire. Tuve que ir a conseguirla. *En el principio fue pared*. La luz hubo que hacerla. “Hágase la luz”, le dije. Pero fue provisoria. Como todo el programa, no sabíamos hasta cuándo duraría. La ventana que

colocamos resistió sólo un tiempo. Había resultado precaria. Se estaba oxidando. Debimos reemplazarla. Esa que había venido a darme la luz necesaria, el aire, fallaba. La nueva está más sólida, aunque el viento la afecta. Aún no logro controlar que esté abierta. La corriente de aire suele ser sorpresiva y sacude las hojas, me las cierra “en la cara”, me deja sin luz, debo acudir a la electricidad. Me pregunto siempre: ¿por qué aún no arreglo ese sacudir de hojas en la ventana? ¿Necesito saber del viento de afuera? ¿Y qué ha sido esa ventana? Tal vez por allí se coló un aire inesperado. ¿Intraducible?

Un conflicto: lo que entra por la puerta vs lo que entra por la ventana. La puerta informa, avisa. La ventana traiciona. Una da el parte oficial, la otra dice ¿la verdad? Ojalá pudiera escribir algo más sobre esto, pero tal vez no deba...

¿Cómo es la oficina? ¿2 x 2? Piso de baldosa en gris. Separada del resto del espacio administrativo por un panel de vidrio opaco. Veo algo y algo me ven. No es lúcido, no lo somos, solo traslúcidos. Hoy tengo mi notebook, estoy menos solo allí dentro.

Y la pared, ¿cómo ha sufrido! Viene siendo atacada desde arriba y desde afuera. Todo el muro que rodea a la ventana, da al exterior. El revoque de la pared ha tenido que ser reparado en varias ocasiones. Las chapas del techo se bloquean, la canaleta suele inundarse. El revoque externo deja que la humedad penetre. Hay algunos defectos que no se corrigen con retoques. La pared casi debería ser hecha desde abajo, toda de nuevo. Pero eso no es posible: se caería todo el edificio. No estamos para eso. De tanto en tanto, arreglamos, revocamos, pintamos y vamos para adelante, sabiendo que al tiempo, deberemos comenzar de nuevo. ¿Será *un lugar*, mi lugar? ¿Será real, material, será puro simbolismo todo lo que digo?

## **La memoria**

La memoria es eso que el olvido perdona, es lo que el recuerdo permite y los hechos de la vida habilitan, provocan...

La memoria es guardar lo que ocurre para que pueda volver o para que no vuelva. Es como man-tener (tener a man-o, digo yo) secuencias de fotos vivas, de videos coloridos, sonoros, presentes aquí y ahora. Es re-tener (tener todo lo posible) entre los dedos lo que se nos empieza

a escurrir gota a gota. Es el gesto necesario para tener frente a nosotros lo que nosotros somos. Es la lucha para no renunciar a lo que vivimos, lo que transcurrimos, lo que nos mantiene en algún sitio, impidiendo que vayamos desviándonos hacia otros. Es lo que nos guía en los deseos, en las elecciones, en los gustos. Es el aprender al que no queremos renunciar. Registrar, guardar, retener, mantener, afán por seguir allí o que algo, o alguien no se pierdan.

Hablamos de *memoria* junto a *justicia*, en este país. No es posible una sin la otra. Lo intuía en el 95. Ahora lo sé un poco más. La dictadura, los compañeros, Cromañón, mi hijo Julián.<sup>33</sup> Memoria es condición de la justicia, cuando la justicia es un reclamo y un camino. Una lucha. Cuando la justicia está faltando. Memoria es la puerta del homenaje a los que no están y al tiempo que pasó. A lo bueno. Memoria es el sedimento de lo irreparable, lo irretornable. Memoria es también esperanza. Si algo perdura, puede continuar con nosotros.

Así como la memoria es la imagen y el sonido del aprender, el recuerdo es su sabor, su olor, su tibieza o, tal vez, el frío. El recuerdo es ese sentir que habilita la memoria o la oscurece, la impide.

San Agustín, hace mucho, pensaba que la memoria está constituida por cavernas oscuras y palacios luminosos...

¿Qué pensaba yo en el 95? Que no quería que el tiempo se me escape. Atraparlo, hacerlo jugar para mí. La memoria o la narración. ¿Dónde está la clave? Tengo que pensarlo. Hoy es más complejo.

## **“Los lenguajes de las prácticas”, ese desafío.**

Pensé muchas veces en ese texto del 95. Y pensé en el proceso de escritura. ¿Qué fue para mí? Lo dije en algunas reuniones: *esa escritura me habilitó*. Ese proceso me habilitó para la escritura. Tenía “una relación conflictiva con las palabras”, me animé a decirle a Víctor y a Alfredo en aquella oportunidad. Y quedó en el texto.

Yo venía construyendo desde abajo. Desde el interior profundo, en una pequeña institución, en la que también luchaba para tener un

---

<sup>33</sup> Mi hijo Julián Rozengardt, con 18 años, murió dos días después, quemado por dentro en la cámara de gas armada por los gobernantes, los empresarios, músicos y algún imbécil en el boliche Cromañón, aquel 30/12/2004. Nada sería igual. Nada lo es.

lugar, sin estar seguro de merecerlo. Apenas me creía que podía tener algo para decir. La palabra tenía que ocupar un lugar, pero ese lugar había que construirlo a la vez. Caminar juntos a la par<sup>34</sup>. La palabra y su lugar, mi lugar y mi palabra. Creo que fue eso lo que me permitió dar un gran paso. Alguien me invitaba a dar un paso, a ocupar un lugar (un lugar de camino, que al ser verdadero, sólo se hace al andar...). Y a tomar la palabra. Como dice Carlos Skliar: “No es dar voz a los que no la tienen. Es callarse para poder escucharla.” Eso fue. Eso han hecho, Víctor y Alfredo. Para darme la palabra, pusieron su oído y me animaron a escribir. Animar, dar vida al escribir. La palabra empezaba a estar, a ocupar ese lugar, ese que había que ir inventando.

## Las palabras (escribí unos años después)

*“Las palabras salvan mis sueños, sin ser ellas, precisamente, las soñadas. Sin las palabras, mis sueños simplemente, se disuelven, se pierden en el pozo profundo de aquello que sigue oculto, acecha, palidece, deja de verse. Cuando sueño y no despierto, cuando despierto y no me detengo o no puedo poner palabras a mi sueño, éste se desvanece y se pierde. Sus significados no ocurren. Sus sentidos se mantienen oscuros y no puedo controlar su materialidad en la vida de todos los días, sus efectos palpables, su real realidad. Sospecho que las experiencias diarias, las del amor, las del trabajo, las del aprender, son como sueños que se sumergen en ese velo de oscura cotidianeidad. Lo único que los salva es la palabra, son las palabras. Salvando las experiencias nos salvamos nosotros en tanto las vivimos más y nos conformamos a partir de ellas. Porque... ¿sabemos en qué nos conformamos o de qué estamos hechos?”*

## Hablar de mí y de ese nosotros que iríamos construyendo...

(Para ordenar, retomo una entrevista de 2015)

---

<sup>34</sup> Como dice Pappo en su canción

**P. ¿Qué idea tenía usted acerca de la formación de profesores cuando se le asignó la rectoría del Isef?**

**R.** *En ese año 90, tenía algo más de 30 años. Tenía un recorrido que podría sintetizar de este modo: fui estudiante primario sin EF, ya que en mi escuela pública de la Provincia de Buenos Aires no había EF en esa época. En secundaria tuve dos versiones, una donde el profesor enseñaba y otra donde jugábamos al fútbol cotidianamente. (Conservo recuerdos de baja intensidad de esas experiencias. Hacía jugar mi presente como deportista de rendimiento para tener un pasaje liviano por mis clases de EF. Pero sí estoy seguro del respeto que siempre tuve por mi profesor Juan Carlos Herrero. Era el que enseñaba. Recuerdo sobre todo las clases de cajón. Sin saber muy bien para qué lo hacíamos pero disfrutaba cada nueva habilidad aprendida. También las propuestas de atletismo y de vóleibol. Era lindo ir al CEF N° 3, en Caseros, era un mundo atractivo, aunque yo por el momento no consideraba la EF como una posibilidad de formación profesional. No le veía entidad. Valoraba la ciencia como único camino válido al cual dedicarse.*

*Luego, bueno, yo había elegido otra carrera universitaria (Ingeniería), se me complicó mucho, entonces decidí hacer una carrera que me resultara un poco más fácil porque en realidad tenía otras prioridades en la vida en ese momento y el estudio era una necesidad para mí y también un placer porque yo quería estudiar aunque no me quería complicar demasiado. Estudié EF, una carrera que me exigió tiempo y algo de práctica incorporada a lo deportivo, pero no mucho más, no tuvo muchas exigencias digamos en aspectos intelectuales o de estudio. La formación fue muy superficial o mediocre creo yo, a fines de los 70, principio de los 80 en Bs.As. Pero no es que fue en ese momento particularmente malo, si bien fue un momento malo en el país, pero en la carrera siempre ha sido así: poca adhesión al saber, ningún espíritu crítico frente a los valores dominantes en la educación o en el deporte, nulo contacto con las necesidades de la población, pensamiento tecnicista, fascinación por el “elitismo motriz”, escaso valor a la participación democrática y otras características.*

*Salí, digamos, habiéndome encariñado con la tarea, con la profesión y además el perfil de la tarea docente realmente me gustaba y yo ya venía haciendo experiencias de trabajo en*

*organizaciones recreativas con niños y adolescentes.<sup>35</sup> Eso se juntó, a la hora de la decisión, con mi experiencia deportiva y ahí calzo las tres cosas. La de esta idea de experiencia de trabajo con otros, yo pensaba así trabajar con otros, vincular la idea de enseñanza, con la experiencia deportiva, con la necesidad de no invertir demasiado esfuerzo en estudiar y siempre teñido de una conciencia política que venía acumulando en años de militancia política estudiantil, entonces digamos que se fue juntando y decidí hacer mi carrera de EF.*

.....

*En mis experiencias laborales (escolares y en institutos de formación) sentía que tenía muchas preguntas y una gran insatisfacción con mi formación. Decía: la formación que yo tuve no la quiero, eso es lo que tenía claro. Veía que había mucha pobreza en la enseñanza en los profesorados y eso se repetía en la escuela...*

*... Estuve ahí, trabajando en la formación docente en EF en el Instituto Dickens de Buenos Aires algunos años, el 87, 88, 89; afirmándome un poco más en esto, pero sin mucho poder. Yo tenía mis materias pero cuando tenía que discutir con alguna autoridad, no tenía mucho espacio, y yo junto con dos o tres más del instituto sobre cuarenta profesores, éramos las moscas blancas, éramos los que criticábamos... ¿Qué criticábamos? Pues, el trato a los alumnos, el egoísmo de los profesores, la falta de articulación de la enseñanza y, sobre todo, intentábamos participar de las luchas docentes, que en esas épocas, estaban en alza.*

¿En contra de la corriente? Claro en contra de la corriente y entonces como que nos ponían ahí en un lugarcito medio de costado. En lo personal generamos buenos vínculos, en lo profesional teníamos muchas diferencias, inclusive en periodo de huelgas nosotros estábamos ahí motorizando esas cosas. Empiezo en el Instituto de Caseros, donde conozco a Osvaldo Celia, que era el Vicerrector y ahí hay un proyecto nuevo y bien distinto en cuanto a lo curricular, la gente que escribió ese

---

<sup>35</sup> Aquí quiero destacar que las experiencias en las instituciones del ICUF, en la colonia Zumerland, han sido una escuela fundamental que me puso en el lugar de pensar en el otro, en el valor de los proyectos colectivos, de las ideas de justicia y respeto por los otros, de la continuidad entre la tarea de educar y la de hacer del mundo un lugar mejor...



proyecto tenía otra idea, venía con una ruptura paradigmática; había algo diferente, yo no había estado participando en la escritura de ese currículum, pero aprendí mucho de ese grupo de gente.<sup>36</sup> Estaban Jorge Gómez y otros. La cuestión es que me había empezado a vincular con algunos que eran autoridad en la Dirección de Educación Física. Año 88, por ahí, se habían armado unos grupos que se juntaban a discutir otras posibilidades para los institutos; alguno de esos grupos escribirán el currículum de este instituto, que en realidad, se plantea como currículum para todos los institutos nacionales, pero casi ninguno aceptó. Buenos Aires no aceptó, Santa Fe no aceptó. El que lo aceptó fue Mendoza y Comodoro Rivadavia, pero con resistencias y pasos atrás. Hubo dos institutos nacionales que lo tomaron sobre 7 en total. Y el estado ¿qué hizo entonces? creó uno nuevo y según la decisión política de la última etapa del gobierno de Alfonsín, dijeron bueno, si acá no podemos imponer este plan ya que los institutos se niegan, creamos otro y ahí metemos las fichas. En ese momento y en ese lugar, se jugaba una (de las tantas) batalla entre los restos del pasado oscuro y de la democracia que le costaba tanto imponerse... Y ahí estaban los sectores vinculados al alfonsinismo, ahí estaba Osvaldo con otro núcleo de gente y como nosotros estábamos ahí cerca de estas discusiones diferentes, me convocan como convocan a otros profesores. Se armó un grupo de profes con otra línea; comienza a aparecer lo expresivo, lo gimnástico con una perspectiva completamente diferente a la gimnasia tradicional ligada a lo deportivo. Hay un profe, Gerardo Loguzzo, que también trabajó muchos años en el instituto Vélez con un línea gimnástica bien diferente pero interesantísima. Yo aprendí mucho y de ahí viene más o menos esta idea de Taller gimnástico y Taller deportivo en primer año aquí en La Pampa. Había una materia que no me acuerdo bien como se llamaba pero era multideportes, con el Profe Eduardo Prieto, muy parecido al taller que hicimos cuando pudimos cambiar el Plan de estudios. O sea tomé cosas que había vivido en Caseros unos 10 años antes. Algo de lo que implementamos aquí en el 2000 yo ya lo había vivido en Caseros. Cuando Osvaldo me llama y me dice “¿tenés ganas de armar un instituto conmigo, de trabajar y vivir en La Pampa?”, entonces yo, después de procesar la sorpresa, le puse un par de condiciones, no laborales, sino conceptuales, le digo: “bueno pero otra

---

36 En el Plan de Estudios implementado había una concepción menos atomizada de los contenidos, una idea social del cuerpo, se buscaba un recorrido de los estudiantes por experiencias formativas cuidadas (al menos es lo que recuerdo). Su despliegue me animó a pensar en que se puede diseñar la formación rompiendo con el sentido común tradicional de nuestros institutos.

Educación Física, no de esto que estamos viviendo hasta ahora, quiero tomar algunas cosas que estamos haciendo acá en Caseros y quisiera pensar en un cuerpo distinto, que tenga otras expresiones, pensar no en un cuerpo domesticado, no restringido y cuadriculado a lo deportivo, sino en que pueda ser más expresivo, que pueda vincularse más con la cultura, que se pueda ampliar”, y me dijo “ok, estoy de acuerdo”, bueno creo que eso fue lo que me definió que yo me venga para acá. O sea que él me abría la puerta para hacer algo distinto. Después vimos que el plan de estudios no nos permitía gran cosa, ahí es donde fuimos metiendo estas nuevas ideas, como cuñas, un “cuerpo diferente”, darle lugar a lo expresivo, el deporte visto como un aprendizaje y no como una rutina de automatización de esa cosa tecnicista, una relación distinta con la cultura, y lo otro que le fuimos agregando, era la conciencia social, la participación política, la relación con la comunidad, cosa que con ningún instituto yo había vivido; todos estaban encerrados en su cápsula y no tenían relaciones comunitarias, nada con adultos, era solamente trabajar para la práctica escolar; que te iban a observar dos veces en todo el año, te ponía aprobado o desaprobado, eso era todo en la experiencia; o sea no había ninguna idea de para qué uno estudió todo eso. Estas preguntas yo me las hacía y no había ninguna respuesta, ni cuando yo estudiaba, ni cuando yo enseñaba; las instituciones no tenían respuestas para esto porque no se habían preguntado qué estamos haciendo. Era “¿vos vas a estudiar EF? bueno vas a tener esta materia: estudiala, (o hacela)”; no había problematización. ¿Qué hacemos? ¿Para qué les sirve a nuestros estudiantes cada cosa que hacen? ¿Qué efectos tiene que lograr con los otros? Todas estas preguntas no estaban.

## **Gabriel**

Siguiendo mi memoria hacia atrás... encuentro a Gabriel Rapaport, persona que me abrió a una inflexión radical. Desde un “lugar común”, que no tengo empacho en utilizar, diré que a veces la vida te coloca personas o acontecimientos en el lugar preciso para generar algo realmente distinto. Las partículas elementales del átomo, si este existe, parece que se mueven siguiendo esta “lógica-caos”, de choques y cambios bruscos de dirección.

A fines del 86 encontré a Gabi. Teníamos lejanas referencias mutuas, algo más políticas que profesionales o familiares. Él era un estudiante del Instituto Dickens, de Buenos Aires. Aprovecho este

espacio para mencionar algo de su historia, que también se me pegó en mi constitución de sujeto-profesor. En el año 85, en pleno fervor democrático, pero con las limitaciones de un niño recién nacido, se inventa un Instituto en la Ciudad. Propiamente, lo inventan sus estudiantes, ellos, sus hijos, serían sus propios padres y padres/maestros de los profesores que los atenderían. Ese año, las limitaciones al ingreso en el INEF Romero Brest, llevaron a una rebelión estudiantil, que derivó en la formación de un “instituto anexo”. Se fue armando una estructura administrativa y académica, un poco a la manera tradicional. Pero había algo nuevo y diferente: surgió de la lucha de los jóvenes. Fue su demanda de formación y de democratización lo que hizo nacer esta nueva experiencia. Gabi había sido uno de sus motores, propiamente, un artífice. Es de esas personas que tienen una visión simple y clara de las cosas y, cuando se decide, sabe empujar. Tal vez junto a varios de sus compañeros, debería figurar en algún registro de fundadores de la Educación Física en la Argentina de la nueva democracia. Nos reunimos en un bar del Abasto y lo nuestro fue un intercambio estratégico, un acuerdo rápido. Él quería un profesor para el nuevo Instituto y para su grupo, que entrarían ambos en su tercer año. Y buscaba un perfil como el que yo podía mostrar (y yo buscaba también un lugar de trabajo...).

Me llevó a trabajar al circuito mayor. El Rector me designó por su pedido, aunque luego casi, casi se mostró arrepentido. Gabi también me llevó a la Dirección Nacional de Educación Física, en la que se estaba armando un pequeño reducto de “intelectuales renovadores”<sup>37</sup>, con el Vice-Director Gunardo Pedersen a la cabeza. Allí cerca, también estaba Osvaldo. Mi designación en el Instituto de Caseros fue desde allí.

La experiencia en el Dickens, aprendiendo de esa primera promoción de estudiantes y a la vez ingresando conflictivamente a batallar por nuevas ideas en la formación, fue un escalón decisivo. En esos tres años, ingresé a la plantilla del INEF, realizando una experiencia de aprendizaje junto a sus forjadores, me vinculé a grupos con inquietudes, con perspectiva y lugar político, participé en la fundación de un Instituto innovador, al tiempo que la democracia, tan joven, ingresaba en su primer recambio. Gabi me abrió a un mundo que fue mi sentido principal por los siguientes treinta años. Diez años después, otro ex-alumno, Jimi Perczyk, me abriría nuevas puertas mayores. Pero eso es otra historia.

---

37 Con recaudos, con limitaciones

## Oswaldo

No estoy seguro de los motivos por los cuales me eligió, más allá de cumplir con las formalidades de un concurso en el que no tuve real participación. Algún tiempo pensé que yo representaba algo de lo que él mismo no se decidiría a hacer, incluyendo el hecho de ir a vivir a La Pampa y otras ideas de trabajo, que él formulaba, pero no sé si las sostendría en una institución. Quizás vio en mí un compromiso que no encontraba en otros, o tal vez, varios antes le dijeron que no. Pero, sin dudas, armamos un buen equipo. Eso sentí mientras duró. De hecho, cuatro años. Luego en alguna oportunidad de desconcierto, en momentos que sentimos como de “parálisis en el crecimiento”, lo convocamos, con gran provecho. Tiene una enorme capacidad de trabajo, claridad táctica para orientar las acciones, capacidad organizativa. Dirigir una institución educativa formal era para mí una novedad. Oswaldo me enseñó. Y lo hizo respetando mis posiciones, criticando pero aceptando.

## Miguel

A Miguel Racca le cabe el traje de *sarmientino*. Contradictorio, dinámico, desconfiado, defensor de la educación, con ilusiones de pasar al bronce, sensible frente a problemas de la gente, siempre que no rozaran los propios. Fue un apoyo, crítico, imprescindible. Generó en torno de Oswaldo y yo mismo, un clima de confianza bastante novedoso en dirigentes del club. En realidad, Miguel confiaba en Oswaldo, de su mismo palo político y buen “vendedor”. Creo que hacia mí nunca le cerró esa misma confianza. Aun así, fue mi cinturón protector. Miguel representa el aprendizaje de todos frente a una experiencia novedosa. Él empujó el proyecto, nacido de su cabeza y de su enorme cuerpo. Lo peleó con sus armas: la negociación política, la fuerza para empujar y su capacidad de convencer de lo oportuno de sus intenciones. Su argumento para embarcar al Club, se sostuvo sobre la idea de agradecimiento. La comunidad le dio mucho al Club, a través de múltiples apoyos. Era tiempo de devolver. La educación es la mejor apuesta. Y si no alcanzaba, estaba la fuerza que daba la necesidad de formar en el propio club, los profesionales que llevarían su deporte a lo más alto. Y para seducir, mostraba que otros clubes grandes ya habían transitado ese camino. Hubo otros que acompañaron con convicción y operativamente. Pilila

Bonessi fue un sostén insoslayable. Muchos otros fueron para mí un muro insondable.

## **Horacio Bollo**

Cuando era impostergable la necesidad de ayuda, hubo una danza de nombres. Yo mismo me sorprendí por mencionarlo. Lo conocía poco. Un gesto suyo varios años antes, definiría su postulación. En el año 88, recibí un llamado telefónico de un tal Horacio. “¿Te conozco?”. “Estoy trabajando en el Instituto, doy Fútbol y Práctica de la enseñanza y me gustaría conversar con vos para contarte de mi trabajo y que me cuentes del tuyo, tenemos alumnos en común.” Algo tan elemental no me había ocurrido nunca. Y ello hablaba al menos de dos cosas: la ignorancia al interior de la institución, el paralelismo absoluto en que nos solemos mover en la enseñanza, pero también un mensaje esperanzador, algo distinto puede ser hecho, a veces alcanza con un llamado y una conversación en el bar del Instituto.

La “pareja de directivos del ISEF”, fue vista como inseparable, aunque se tejieron historias de oposición entre nosotros. Mucha gente no lograba diferenciarnos. Podían llamarme con el nombre de él o decir, “uno de esos dos”. ¿Habremos alentado esta con-fusión? No tengo registros en ese sentido. Por razones de personalidad y los misterios de las instituciones, también fuimos vistos algún tiempo en el dúo “el bueno y el malo”. A mí me reservaron el segundo, el de la racionalidad y el poder. Horacio, fue colocado del lado del afecto y más cerca de los “débiles”.

Este equipo de dirección se conformó aún con la presencia de Osvaldo, ya algo esporádica. Entre tres se armó el equipo de dos, fue un buen comienzo. La armonía duró un largo período. Al menos hasta que aplicamos el nuevo proyecto curricular, cuando el proyecto era fundamentalmente nuestro. (Y digo de los dos, con todos los otros que nos acompañaron). El aprendizaje mutuo también. Aprendizaje de avanzar en común, de tomar decisiones meditadas por dos cabezas y de ceder frente a la posición del otro.

## Los dirigentes del Club

Mucho ha cambiado el panorama institucional en este cuarto de siglo. Una nueva generación ha ido reemplazando a la anterior en la conducción. El inicio del ISEF coincidió con el cierre de una etapa de plata dulce y de expectativas de gloria a través del Básquetbol. Las de la gloria se mantuvieron varios años, pero con crisis sucesivas de liquidez y con angustia, lo cual iba a afectar nuestra situación interna. Siempre fuimos un poco culpables de los problemas institucionales. No por ocasionarlos, pero sí por obstaculizar su resolución. O no aportar lo suficiente. Cuando se fue Osvaldo, al cierre de la primera promoción, empezamos a recibir los palos que antes tal vez él lograba filtrar o amortiguar.

Siendo Horacio y yo provenientes de Buenos Aires, hemos tenido que pagar precios diversos. Algunos se mantienen. En la relación con la dirigencia del Club, no hemos podido zanjar la relación adentro/afuera, el ser propio o ajeno. No acabamos siendo “uno de los nuestros”. A los golpes y con errores me fui construyendo la idea de que ningún aporte que podamos realizar es suficiente para pagar el extrañamiento inicial. Gente de afuera, una escuela en un club, intenciones de abrirse a los problemas comunitarios, frente a las tradiciones cerradas de los clubes. El propio nombre del ISEF, que propuso Miguel en su fundación (Ciudad de General Pico), resulta intragable para directivos de la nueva generación que desean ver en letras luminosas el nombre del Club. Si la gloria no se consolidó a través del básquetbol, cada cosa debería ser al menos una aproximación. Es mucho. He vivido todo ello con un alto costo emocional, lo sigue teniendo. Pero, seguimos aquí. ¿Por qué sigo aquí? Por esa idea de continuidad y cambio, porque lo logrado valió la pena en cada etapa, porque me fui haciendo del lugar, porque nunca perdí la voluntad de aportar a un proyecto social transformador. Ha sido mi puesto. Con sus complicaciones: para mis dirigentes, “no soy uno de aquí” pero para los de afuera, soy un pampeano más.

Y otro comentario. Me gusta citar textos literarios o canciones en mis textos. En uno que trabajé con mis alumnos algunos años, había escrito una frase de una hermosa canción de Atahualpa Yupanqui: “De un sueño lejano y bello, viday, soy peregrino.”<sup>38</sup> Para mí estaba muy claro el mensaje. Un día, un estudiante me pregunta qué quiero decir.

---

38 La canción es “*Piedra y camino*”

Pude explicar el sentido de todo el texto, pero el de esa cita, no lo pude hacer.

## **Cerrando por ahora**

En el 95 me preguntaba (y se lo preguntaba a quienes iban egresando): *“Frente a estos cambios y frente al rápido desarrollo del campo laboral de la Educación Física, caben algunos interrogantes para formularles a nuestros egresados ¿se sienten capaces de insertarse en las instituciones para ejercer un rol complicado en medio de estos cambios?; ¿han construido un conocimiento profundo acerca del movimiento humano, sus posibilidades educativas, sus cuidados, sus influencias sociales?* Esas preguntas las debo seguir formulando. Creo que vale la pena

## **Epílogo**

Vuelvo a preguntarme, como hace veinte años, ¿podrán todas estas palabras interesar a otros? Gracias Alfredo y Víctor. A mí este proceso me ha servido. Convocando a otros a contar su impacto en la lectura, me atrevo a agregar partes de dos “textos impactados”. Verán los lectores las diferencias de lectura y de impacto, en dos textos producidos por colegas con gran autoridad para mí y profundo afecto<sup>39</sup>. Sólo agregó que no pretendo con el texto, producir nada particular en los otros, sólo darle voz a mi voz, palabra a mi palabra y ¡el que se atreva a leer, que lea!

---

<sup>39</sup> Se refiere a María Carral y Sergio Canosa cuyos aportes sobre y a partir del relato de Rodolfo integran esta obra.

## *Sobre y a partir de los relatos de Rodolfo*

### **Impactos**

*María F. Carral<sup>40</sup>*

Tengo por costumbre jugar con la computadora hurgando significados y sinónimos de las palabras cuando tengo que trabajar con ellas. O jugar con ellas. Me gusta jugar, me gusta jugar con las palabras.

Así que, a sabiendas de que la consigna fue poner en palabras pensamientos acerca del “impacto” que me hubiera causado el texto, lo primero fue buscar... Y ver qué sale. **Impacto:** nombre masculino. Primera acepción: *choque violento de una cosa en movimiento contra otra; especialmente de un proyectil contra un blanco*. Segunda acepción: *huella o efecto producidos por este choque*. Es así que, el significado parece implicar en el término “impacto”, a la misma vez el hecho y sus consecuencias. Interesante.

---

<sup>40</sup> Soy profesora de Educación Física. Crecí en Lomas de Zamora, vivo en General Pico. Me gusta mi trabajo de enseñar.



## Impactos

El hombre que escribe, describe su experiencia en la construcción y dirección de un instituto de formación docente en Educación Física, en un club, una ciudad, una provincia que no formaban parte de su vida *antes*. Impacto, un sustantivo en masculino cuyo significado primero, *choque violento de una cosa en movimiento contra otra* cabe perfectamente en este caso. Un cuarto de siglo de existencia del ISEF en Pico Football Club, en General Pico, en La Pampa (y sus alrededores más lejos y más cerca) generaron sin duda impacto, tal cual se puede apreciar desde el relato. No uno, muchos.

1. Entre una Educación Física aprendida y una Educación Física *otra* que debía ser pensada y revisada para ser enseñada en ese proyecto.

*En mis experiencias laborales (escolares y en institutos de formación) sentía que tenía muchas preguntas y una gran insatisfacción con mi formación. Decía: la formación que yo tuve no la quiero, eso es lo que tenía claro. Veía que había mucha pobreza en la enseñanza en los profesorados y eso se repetía en la escuela (...) bueno pero otra Educación Física, no de esto que estamos viviendo hasta ahora, quiero tomar algunas cosas que estamos haciendo acá en Caseros y quisiera pensar en un cuerpo distinto, que tenga otras expresiones, pensar no en un cuerpo domesticado, no restringido y cuadrulado a lo deportivo, sino en que pueda ser más expresivo, que pueda vincularse más con la cultura, que se pueda ampliar”*

2. Entre *el antes* del hombre que relata y el *después/durante/ahora* de ese mismo hombre. Quién antes, era *de afuera*, (porteño aunque bonaerense; extranjero; ajeno) para *transformarse después/durante/ahora en uno de acá*, pero sin permiso. La propia identidad parece relatarse cada vez más pampeana mientras los pampeanos parecen aceptar/perdonar algunas excentricidades –porque en definitiva, son cosa de extranjero- pero no dejan de marcar la cancha.

*“Siendo nosotros dos provenientes de Buenos Aires, hemos tenido que pagar precios diversos. Algunos se mantienen. En la relación con la dirigencia del Club, no hemos podido zanjar la relación adentro/afuera, el ser propio o ajeno. No acabamos siendo “uno de los nuestros”.*

3. Entre una Educación Física que disputa pasados y tradiciones con una educación física *otra* que imagina futuros esperanzados y es esculpida artesanal y colectivamente en el presente último cuarto de siglo.

*“Este Plan conceptualmente nos puso en un lugar totalmente diferente y a partir de eso comenzamos un crecimiento institucional enorme. Costó igual porque había que pensar nuevos lenguajes, nuevas maneras de armar el equipo. Los profesores tuvieron que hacer un esfuerzo muy grande y yo creo que lo hicieron. Porque hasta ese momento era: yo vengo a dar fútbol, vos decime el discurso que quieras pero yo doy fútbol, yo doy básquet, yo doy esto...”*

4. Entre un profesor de quién se espera que enseñe a sus alumnos y el mismo profesor que aprende de su (s) alumnos lo que debe enseñar.

*“Pero había algo nuevo y diferente: surgió de la lucha de los jóvenes. Fue su demanda de formación y de democratización lo que hizo nacer esta nueva experiencia. Gabi había sido uno de sus motores, propiamente, un artifice. Es de esas personas que tienen una visión simple y clara de las cosas y, cuando se decide, sabe empujar. Tal vez junto a varios de sus compañeros, debería figurar en algún registro de fundadores de la Educación Física en la Argentina de la nueva democracia. Nos reunimos en un bar del Abasto y lo nuestro fue un intercambio estratégico, un acuerdo rápido. Él quería un profesor para el nuevo Instituto y para su grupo, que entrarían ambos en su tercer año. Y buscaba un perfil como el que yo podía mostrar (y yo buscaba también un lugar de trabajo...)”*

5. Entre un siempre tentador soliloquio y unos muchos controvertidos, difíciles, tensionados, violentos –por momentos- diálogos

*“¿Quiénes fueron mis interlocutores? ¿Qué dije? ¿Qué intenté decir? ¿Quién me escuchó? ¿A quiénes escuché? ¿Cuáles fueron los lenguajes y cuáles fueron las prácticas? Los alumnos, principales interlocutores.”*

6. Entre la soledad de la oficina y el desafío de construir con otros (propios y ajenos; con y contra): los directivos del club, el equipo de profesores, el personal administrativo, las organizaciones educativas locales, las autoridades-leyes-planes de estudio-política educativa, los estudiantes y sus familias, la comunidad, los representantes del campo por las puertas chicas y las puertas grandes, los que vienen por la puerta y los que espían por la ventana

*“Los profesores, el personal, todos nosotros fuimos construyendo esa cotidianeidad en la que dar lugar a los otros-estudiantes. Por momentos, ha sido difícil encontrar las formas de inclusión que dieran posibilidades a todos. Elaboramos colectivamente algunos criterios. Supimos que necesitábamos poner en el centro el conocimiento y la demanda que el estudiante debe realizar para que sea válido el resultado.*

*Un conflicto: lo que entra por la puerta vs. lo que entra por la ventana. La puerta informa, avisa. La ventana traiciona. Una da el parte oficial, la otra dice la verdad. Ojalá pudiera escribir algo más sobre esto, pero tal vez no deba...”*

7. Entre la soledad de los silencios y la amistad de las palabras

*“Yo venía construyendo desde abajo. Desde el interior profundo, en una pequeña institución, en la que también luchaba para tener un lugar, sin estar seguro de merecerlo. Apenas me creía que podía tener algo para decir. La palabra tenía que ocupar un lugar, pero ese lugar había que*

*construirlo a la vez. ... La palabra y su lugar, mi lugar y mi palabra. Creo que fue eso lo que me permitió dar un gran paso. Alguien me invitaba a dar un paso, a ocupar un lugar.”*

Estoy impactada por el relato. Me causa una intensa impresión emocional: ¡un cuarto de siglo! Yo estuve ahí, soy de algún modo relatada en esas palabras. Fui parte del colectivo que sostuvo los conflictos, aciertos, errores, proyectos debates que el relato describe en la experiencia de su autor. Llegué muy joven, en los inicios de mi carrera docente: las mismas oficinas, un aula solamente (hoy son cinco) ¿20? profesores desconocidos -para mí- sentados en ronda en ese único aula poniendo palabras y temores iniciales al proyecto que estaba naciendo. Era marzo, 1990. Ahora escribo avizorando mi cercana jubilación a través de las frecuentes jubilaciones de mis compañeros de equipos de todo este tiempo. Es cierto, estamos 25 años más viejos; pero los viejos no hemos dejado que se nos envejezca el entusiasmo y los jóvenes que vienen renovando los equipos nos mantienen en vilo: hay que trabajar juntos y transmitir la experiencia vivida para que sea transformada por los que siguen. Hoy, ese equipo incipiente de ¿20? somos muchos más. También hemos sobrellevado nuestras pérdidas en este tiempo (padres, madres, amigos, compañeros, hijos, estudiantes. Forman parte irreductible de lo que somos cada uno y todos juntos).

## **Impresionada**

Tanto y tan intenso fue. En algo coincidimos muchos de quienes hemos trabajado juntos en el ISEF desde el inicio y a su vez lo hacemos en otras muchas y variadas escuelas: la diferencia –en ISEF- es el trabajo colectivo, es la preocupación por el otro –nuestro alumno del profesorado, sus actuales alumnos de las “prácticas”, sus futuros alumnos-; la diferencia es que nos miramos, nos hablamos, nos peleamos, nos preguntamos, nos equivocamos, nos preocupamos, nos entusiasmos... La diferencia es el plural, el nos-otros. La diferencia es tal vez, la diferencia. Hacer la diferencia, querer la diferencia, aceptar la diferencia, disputar la diferencia, pero siempre buscando la igualdad de oportunidades para todos. Y todas. Esa sensación de que pese a todo estamos haciendo algo juntos, algo en lo que creemos, que queremos

hacer y que en ese andar nos hace también querernos entre nosotros, algunos más otros menos, alguno que otro casi nada.

## **Desconcertada**

Desconcertada a causa de un acontecimiento o noticia. Hace 25 años, fue un acontecimiento: dejar mi ciudad, mis amigos, mi familia, mis ocupaciones, mi cotidianeidad y empezar a construir desde la incertidumbre una nueva vida en La Pampa. Ahora, desconcertada porque el relato de la experiencia que he leído me habla de todo lo que significan esos 25 años para las personas involucradas con este proyecto. Visto así, desconcierta. ¿Qué hubiera sido si el ISEF no prosperaba? ¿Si el relator no hubiera seguido adelante en las adversidades, los miedos, las incertidumbres? ¿Si los protagonistas no hubiésemos resistido los embates políticamente reaccionarios, pedagógicamente competitivos, interesadamente detractores? ¿Si las batallas cotidianas nos amedrentaran tanto como para detenernos? ¿Si no fuésemos capaces de resistir y seguir juntos fortalecidos con quienes hemos construido vínculos de confianza?

## **Efecto profundo**

El relato, sin dudas, produce un estremecimiento o efecto profundo por los hechos y sucesos que convocaron tales palabras. Los que vivimos esos hechos y sucesos nos estremecemos cuando con cierta distancia podemos apreciarlos. No fue fácil, hay mucho por revisar, las prácticas que supervisamos de nuestros estudiantes nos devuelven innumerables preguntas sobre las que seguimos trabajando y casi ninguna otra certeza más que la honestidad intelectual y afectiva con que se trabajó siempre y hoy. El relato me afecta y nos afecta. En definitiva, es el amor que anda dando vueltas.

## *Sobre y a partir de los relatos de Rodolfo*

### **Recorridos**

*Sergio Canosa<sup>41</sup>*

En este texto, cargado autorreferencialmente y sin precisar el marco en el cual o para el cual se escribe, el autor recorre su experiencia como profesor de Educación Física, el tránsito desde su formación inicial, incluso fragmentos de su biografía escolar, hasta la actualidad. El organizador del texto, es el recorrido que hizo desde el año 1995 hasta la actualidad, al frente del ISEF Ciudad de General Pico, Pcia. de La Pampa. En ese recorrido, hay hechos, actores, biografía personal, lo cotidiano y lo íntimo y algunos contextos.

Los Otros, una nueva EF, el lugar de la escritura, la Memoria, los compañeros y colegas, el contexto político e institucional, su historia personal, recorren la totalidad del texto.

---

<sup>41</sup> Profesor Nacional de Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como docente en el PUEF Manuel Belgrano, Delegación San Fernando-UnLu y en el ISEF N°1 Dr. Enrique Romero Brest, en las áreas de Didáctica y Práctica de la Enseñanza.

Los estudiantes, los ex alumnos, los compañeros de trabajo, los directivos, las voces tomadas en congresos y textos, constituyen el alimento que subyace a toda la tarea de construir el ISEF, su Currículum, pero sobre todo, alimenta las expectativas del autor en la búsqueda de una nueva Educación Física, en la que lo expresivo, el aprendizaje, los otros, lo comunitario, la conciencia social y el compromiso político estén presentes, en oposición a una EF elitista, escolarizante, enfocada en el elitismo motriz, individualista, tecnicista y excluyente.

La preocupación por los sujetos de la formación, los estudiantes; la ausencia de los sujetos en los diseños curriculares, impulsa la búsqueda de formas de trabajo inéditas dentro de los institutos de formación docente y en la reforma curricular que realizaron en el año 2000 y que, parece ser, fue el punto de partida de una etapa fructífera en la búsqueda de nuevos contenidos para la formación y las relaciones con la comunidad.

Se menciona en el texto, el período neoliberal, como un período en el que la privatización, el individualismo y la competencia, ocupaban el centro del discurso y la política. También se menciona la paradoja que en ese período hubo espacios para la presentación de proyectos en dirección contraria a la dominante. Seguramente habrá habido tensiones en ese proceso, que no se mencionan en el texto y que sería bueno conocer. No se alcanza a percibir cuál es el peso de la pertenencia a una institución no estatal, en el proceso de transformación curricular. Otro punto interesante para señalar, es cuál es el lugar de los estudiantes en la elaboración misma del currículum. Es decir, la pregunta es si los sujetos “son escritos” en un currículum o si participan de esa escritura. Si bien se mencionan las narraciones como insumos para la construcción curricular, no se percibe cuál es el lugar de los estudiantes en la definición curricular.

Durante la lectura, aparece como pregunta, cuáles son las categorías o los problemas o las estrategias o los contenidos producidos en ese proceso de elaboración curricular. El trabajo en equipo y la inclusión del sujeto, aparece como elementos centrales. Sería bueno conocer problemas detectados, estrategias elaboradas y conceptos elegidos o creados, que ayudaron a avanzar en el proceso. Incluso, puede ayudar la presentación de algún anexo con casos.

Es interesante el concepto de sujeto en el horizonte de la formación. La articulación entre la demanda y la necesidad de transmitir el conocimiento. En ese sentido, el lugar de la institución formadora, como Cuestionadora, es un punto interesante. Siempre queda la pregunta acerca de lo programático. Cuestionar lo dominante, pero ¿qué proponer a cambio?

Un punto a debatir es el del sujeto y su biografía. ¿Cuál es el límite para intervenir en la biografía del otro? Seguramente el Otro mismo. Sin embargo ¿Cuál es el lugar de lo inconsciente en esa biografía y por lo tanto, límite para su acceso y por lo tanto para la intervención? ¿No plantea esto la necesidad de un análisis respecto del objeto de intervención pedagógica? Mucho de lo que se aprendió, fue vivido en tiempos de infancia. Por lo tanto, poco conceptualizado y sobre todo vivido. El sentido común, en tanto operación y producto de hegemonía, resiste a ser modificado, se realimenta por canales extra institucionales y encuentra en la socialización profesional un refuerzo potente. ¿Cómo ha sido analizado este punto? Si la reforma se produce en el año 2000 y el texto se escribe en el 2017, ¿hay algún estudio o registro que permita dar cuenta de alguna transformación en esos egresados que realizaron su trayectoria en ese período? Sería bueno identificar los contenidos de ese sentido común, presentar algún caso en el que se haya tramitado su cuestionamiento y la construcción de algo nuevo.

La experiencia está atravesada por la vida de quién es actor de las prácticas. El relato acerca de la casa, la mudanza, la silla, la ventana, representa una metáfora de las vicisitudes del autor. Los quiebres sin caídas, las traiciones y hechos inesperados, los deterioros, los desgastes. Allí aparece la dialéctica con la lucha, la resistencia, la reparación, como así también, los momentos de quietud y de abandono. Interesante modo de expresar estados de ánimo, dinámicas de los procesos de las prácticas. No todo cierra. No todo es perfecto. No todo avanza. No todo se pierde. Lo viejo condiciona y al mismo tiempo posibilita lo nuevo. Esa pared.

En la memoria, aparecen muchos elementos. Los más íntimos, personales y dolorosos, pero también los que impulsan. Entre ellos el concepto de habilitación. ¿Habilitamos a nuestros estudiantes? ¿Se tomó esta experiencia del autor de habilitación en la escritura para transponerla a los estudiantes? Este punto que toma la intimidad del autor, es potente. La autoridad. Alguien en quien hemos depositado



una confianza, le hemos otorgado un lugar de guía, nos habilita y nos abre posibilidades. Este es un lugar que los docentes debemos construir y otorgar. Construir autoridad y otorgar habilitación al otro.

En otro pasaje, se distingue entre el contenido de lo comunicado y el sentido. Lo contenido se produce en la interacción. El sentido, para que sea verdadero, se da en las prácticas. Aquí sería bueno incluir algo de esa extensión intensiva mencionada. ¿Qué pasó al poner en la calle todo esto? ¿Cuáles fueron las reflexiones? ¿Qué reflexiones nuevas en un contra sentido común produjeron?

Otro espacio del texto, es todo lo referente a la etapa previa al viaje a La Pampa. Las motivaciones para estudiar EF, las primeras experiencias, el Dickens, Caseros, los nuevos compañeros.

Debo decir, que allí hay elementos que están ausentes. Tal vez no sean conocidos por el autor. Tal vez decidió omitir. Los cambios en la EF y algún personaje mencionado allí, provienen de un proceso que se dio en la Ciudad de Buenos Aires, a partir de ADEF y su comisión de Curriculum en el marco de la Secretaría de Educación. Época de cambios. La lucha contra la herencia de la dictadura llevó, entre otras cosas, a la decisión por parte del gobierno radical, a producir cambios en los diseños curriculares. Esa nueva EF empieza a mostrar sus intenciones en el Diseño Curricular de 1986. Es Adriana Elena en la EF quién lidera el equipo docente que redacta ese primer diseño, que rompe con el paradigma tecnicista-deportivista-biologicista en beneficio de un diseño de corte constructivista y psicomotricista. Apoyados en Le Boulch, Piaget y Picq y Vayer, producen la primera ruptura. Simultáneamente, la corriente de Deporte para Todos, junto al programa Juegos Barriales, daba a la EF una nueva perspectiva. Ya no era la escuela o el alto rendimiento. Aparecía lo comunitario. Entre ambas corrientes, sumado al ascenso de la sensibilidad por las discapacidades, la EF de finales de los 80, empieza a tener otro perfil. Menos monolítico, con nuevos destinatarios, con otros paradigmas.

Otro tanto ocurre con la apertura del Dickens. La lucha había empezado con los estudiantes del Romero Brest, que venían de un trabajo político fuerte desde 1982. Fueron ellos los que protagonizaron los primeros reclamos de ingreso irrestricto, incluso con marchas frente a la Dirección Nacional de Educación Física en la Av. Las Heras. Todas las universidades luchaban por el ingreso irrestricto. Eso dio como

resultado un CBC en la Universidad y el Dickens en la EF. El clima democrático e inclusivo, opuesto a la herencia de la dictadura, marcaba el ritmo de las demandas y de la lucha. Por lo tanto, nada de esto se puede explicar, sin precisar mayormente el impulso y la base de sustentación que significaba el retorno a la democracia. Creo que este punto, merece mayor presencia en el texto. Esa fuerza transformadora, tenía su apoyo en ese momento histórico. Da la sensación, que lo político aparece debilitado en el Texto, en beneficio de lo autobiográfico.

Por último, el texto menciona a compañeros y ex alumnos que marcaron la experiencia, ya desde antes de 1995: Gabriel, Osvaldo y a otros que fueron compañeros de ruta ya en La Pampa. A uno le da la impresión que la lista, es incompleta y tal vez...injusta por lo que omite. Tema difícil éste, puesto que cada quien tiene y lleva las marcas que lleva. Elige unas, olvida otras, decide omitir aquéllas. De todos modos, tiene el mérito de reconocer generosamente, la presencia y el aporte de los demás.

En síntesis, el texto ofrece una mirada que recorre desde lo íntimo del autor hasta los cambios institucionales y curriculares, permitiendo abrir al lector, nuevas miradas y reflexiones.

---

# ROBERTO

---

Roberto Stahringer

*1996. La observación de clases: nueva práctica de una vieja teoría.*

*Roberto Stahringer*

*2017. Los lenguajes de la práctica. Pinceladas de actualización, 20 años después.*

Hilda Di Fabio de Anglat

*Ideas fuerza. Sobre y a partir de los relatos de Roberto...*

## **1996. La observación de clases.**

### **Nueva práctica de una vieja teoría**

*Roberto Stahringer*

*“Ningún análisis de la práctica escolar es inocente,  
puesto que ningún cerebro es virgen de teoría, ni de praxis,  
ni de intereses previos”*

Estamos seguros de que existen estos lenguajes, los de la práctica, claro. Los percibimos al mirar a nuestros alumnos desandar kilómetros en una piscina, o cuando los vemos saltar, correr, trepar, lanzar. Sus prácticas de aprendices y nuestras prácticas de enseñantes, vociferan, emiten mensajes, hablan y hasta gritan.

Pongamos por ejemplo a un grupo de alumnos en actitud de “escucha” que participa de una clase teórica de las tantas que se dictan en nuestro profesorado de Educación Física. Frente a ellos, el docente explica concienzudamente los contenidos previstos en la currícula. Ese

conjunto de personas, todos incluidos, también dice cosas sin hablar: gestos, miradas, sonrisas, ceños fruncidos, preguntas, dudas, bromas, todo o casi todo tiene sentido, porque se trata de personas.

Observando con detenimiento estas escenas que se repiten a diario, nos preguntamos reiteradamente acerca de lo útil que sería para quienes bregamos por mejorar la calidad del humanizante servicio educativo, el poder desentrañar, racionalizar, intelectualizar, codificar, medir, tabular esos mensajes para sumarlos a todo aquel bagaje de conocimientos, técnicas y metodologías que en mayor o menor cuantía, cada docente posee y atesora. Probablemente esto no explica todo ya que es bien sabido que el oficio del enseñaje es tan complejo como complejo es su destinatario, pero es seguro también que todo aporte sistemático que surge de una reflexión sobre las prácticas docentes como única manera de perfeccionar la tarea será bienvenido y hasta demandado, particularmente en una circunstancia histórica como la actual en la que *el problema* de lo educativo se posiciona en el ojo de la tormenta.

Si la Educación de la que hablamos no fuera *física*, de eso se trata, el final del laberinto estaría más cerca, ya que como están dadas las cosas, existe una mayor cantidad y calidad de material escrito sobre los aprendizajes *cognitivos, intelectuales, conceptuales* o como quiera llamársele, que sobre su correlato en lo físico. Y esto ayuda mucho, sin duda alguna. Sería conveniente en este punto recalcar que *lo físico es educable* por la misma razón que es educable lo intelectual: nadie podría negar actualmente la condición de indivisibilidad como característica inherente a la naturaleza humana. Así, materia y espíritu o cuerpo y raciocinio fueron son y serán anverso y reverso de una misma realidad viviente.

Esta línea de pensamiento nos lleva entonces a preguntarnos casi silogísticamente: si se utiliza permanentemente a la razón, cualidad distintiva de la especie, como medio o herramienta para educar y socializar al hombre, ¿por qué no utilizar también lo *físico, el cuerpo, el movimiento*, bajo los mismos principios y objetivos? Este complejo cuadro de situación nos resultó atractivo particularmente porque veíamos en él un hilo conductor, que era el deseo de entender los mensajes generados en el ámbito de una situación de producción de aprendizajes físicos y cognitivos. Son los lenguajes de la práctica, los “gritos del silencio”.

## ¿Por qué la Supervisión?

Porque de buscar soluciones se trataba. Nos respondimos a varios interrogantes, de respuesta casi automática, lógica, que sirvieron de disparadores y nos activaron rápidamente:

- ¿Por qué si la educación es en, tanto ente, una práctica social intentamos reflexionar sobre las prácticas individualmente?
- ¿Qué tal si probamos, si nos observarnos entre nosotros y aunamos las miradas sobre el mismo objeto?
- ¿Estamos en condiciones de recibir críticas sobre nuestro accionar profesional, confiando en que esto nos hará mejorarlo?

Buscamos entonces antecedentes escritos de experiencias anteriores a la nuestra que nos ayudaran a orientarnos. Y tal como lo imaginamos previamente, desde varios caminos diferentes confluímos en una propuesta clásica o tradicional: *la supervisión de clases*. Ser *originales* no era nuestro objetivo central, por lo que no nos ruborizamos ni un ápice al decidirnos a adoptar y eventualmente adaptar esta propuesta pedagógica.

El de supervisión es un concepto siempre controvertido. Produce resquemores, rechazos, genera dudas. Quisimos en principio cambiarle el nombre, buscar un sinónimo para quitarle todas las connotaciones negativas que sabemos que posee entre el profesorado. No lo encontramos. ¿*Control, contralor, intervención pedagógica, verificación, evaluación, inspección?*; nos sonaban más duros, casi represivos. *Asistencia* aparecía irreal, demasiado sutil. En fin, debimos aferrarnos a una renovada propuesta de supervisión que superara contundentemente el problema semántico.

Y agreguemos que renovada en la praxis, en las acciones concretas, no sólo en los deseos. Necesitábamos para esto colocarnos por encima de los aspectos meramente administrativos u organizacionales de la clase, tal como venía sucediendo: revisión de los partes de asistencia, de los libros de temas, de las planificaciones, de los objetivos redactados con sus correspondientes verbos en infinitivo o del “orden” disciplinario de la clase. Sabemos que esto no es malo en sí mismo como práctica, pero se transforma cuanto menos en rutinario y vacío de contenido sí

no se mira lo que existe por debajo de esta capa superficial. Hacia esto apuntamos.

En todo momento nos encontramos lejos de creer que, si el proyecto tenía éxito, habríamos encontrado, a la manera de los alquimistas, la piedra filosofal de la problemática educativa, pero siempre estuvimos persuadidos de que podríamos aportar una propuesta de solución concreta a un problema también concreto. El problema de la trama de comunicaciones interpersonales que se mueven en la tarea del enseñanza.

Fue y es aún para nosotros un muy buen punto de partida, enmarcado en el intento de interpretar aquellos lenguajes a los que referimos. Nos pareció prudente, hablo de nuestro caso particular, anteponer o hacer intervenir a docentes con oído fino y piel sensible en un ámbito, el aula, el patio, en el cual se habla despacio o al menos los mensajes no flotan orondos en la superficie, sino que más bien navegan a media agua, cuando no yacen olvidados en el lecho del río.

Intentaré enumerar lo más inorgánicamente posible para ser coherente con lo que sucedió, algunas de las causas que, según el diagnóstico institucional, justificaban la necesidad de “penetrar” en las aulas, para luego intentar demostrar nuestras hipótesis previas respecto de la utilidad y el éxito de esta metodología.

1. Sabemos que históricamente los docentes consideramos a nuestra clase como un espacio que nos es propio y en cuyo ámbito se suceden acciones que son conocidas casi exclusivamente por quienes trasponen el dintel del aula o pisan las baldosas del patio. Acciones que, teóricamente, sólo son significativas para los actores principales de esta obra. Acciones que no tienen por qué comprender a “los demás”. Códigos, giros, vocabulario, convenios, contratos, acuerdos, negociaciones y tratados oficializados y aceptados solamente dentro de ese reducido espacio físico y mental que es el aula. Esta concepción dentro de la cual fuimos formados no es falaz en sí misma ni reprochable desde una concepción técnica del acto de enseñar y aprender, pero representa cuanto menos, una idea restringida, reducida, estrecha, que no contempla el *todo* del problema, se genera así en el profesorado una suerte de “reflejo individualista”, en el marco de un entorno, de una configuración social, que es también individualista.

2. Además observamos que esta autoimagen, este cuadro de situación nos hace caminar por peligrosas cornisas: el aislamiento y la autosuficiencia, el trabajo en el anonimato, la incredulidad en la confrontación, el temor a *exponernos* cuando exponemos. Estos *lenguajes* emergentes de las prácticas, los lenguajes que necesitamos decodificar están en este caso guardados, clausurados, encerrados, de tal manera que solamente un pequeño grupo de actores tiene la posibilidad de escucharlos.
3. Creímos posible y razonable intentar trasponer esos cercos en bien de lograr asistir y colaborar, colocando un observador participante que pudiera efectivamente ayudar en aquella tarea, humanamente difícil, de lograr un verdadero *correlato entre lo que se dice y lo que se hace*. Hoy se habla mucho de la necesidad de una reflexión sobre las prácticas, pero es evidente que poco se puede lograr reflexionando solo, mirando hacia adentro eternamente, cuando el sentido estricto de la tarea docente es fundamentalmente, mirar hacia afuera. Accionar con y *para* el otro, para el que aprende. Aquel observador participante cumple funciones de *heterodescriptor* o *heteroanalista* de la situación pedagógica planteada en el aula- patio.
4. Muchos resbalamos en aquella cornisa y fue necesario que nos ayudaran otros, desde afuera a incorporarnos. ¿Podría la figura del supervisor llenar este vacío? Confiamos en que era una buena manera de empezar fundamentalmente porque podríamos conocer, nosotros, el docente y la institución toda quizás, a qué tipo de práctica previa le sigue el éxito o el fracaso en el aprendizaje, a sabiendas de que esta respuesta no se constituiría en la única causa de aquel resultado.

## Saltando el cerco

Existe un cerco, un vallado, algo que rodea y envuelve el aula, donde los docentes desarrollamos la tarea diaria. Los que están adentro no miran hacia afuera, no pueden o no quieren. Y los que están afuera no miran hacia adentro, no pueden o no quieren.

No pocas veces, tratando de encontrar la punta de la madeja, me imagino que el aula o el patio es un *cuarto oscuro*. Si, a la manera de



los que se usan en los actos eleccionarios y que paradójicamente se montan en las escuelas. Veo los vidrios cubiertos con papeles, las puertas totalmente cerradas o con mucha suerte entreabiertas para permitir el misterioso e individual ingreso de los votantes, los rigurosos controles previos por los que tiene que pasar quien pretenda ingresar... ¡todo un acertijo!

También me resulta útil y significativo pensar sobre lo que sentimos cuando ingresamos a aquel sitio. Podemos estar seguros de que nadie nos mira, no hay testigos a la vista. Es un lugar en el cual se puede hacer exactamente lo que uno *quiere*, aunque no siempre lo que uno *debe*. Es un momento de intimidad máxima y en ese espacio físico uno llega a sentirse *poderoso*, sin presiones de ningún tipo. Tiene frente a sí la posibilidad de optar, de elegir, tiene alternativas múltiples y por lo general en los criterios de elección, juegan y se entremezclan las razones y sinrazones del ejercicio de la libertad.

“El voto es secreto” reza un viejo principio y esto en muchos casos ofrece la posibilidad cierta de pensar de una manera y hacer exactamente lo contrario, de permutar la retórica por la acción sin que nadie pueda saberlo. El docente muchas veces olvida que la situación educativa implica una relación de *poder* respecto del alumno, por la sencilla razón de que maneja un recurso escaso, el conocimiento, del cual se siente dueño y administrador. Analógicamente existe una relación de poder entre el médico y su paciente, por ejemplo. Es importante entonces analizar de qué manera se utiliza ese poder.

Creo además que esto no es malo en sí mismo. Más aún, está muchas veces cargado de ideología y juicios valorativos, pero mi preocupación profunda se arraiga en el hecho de haber podido observar en repetidas oportunidades que esta “cultura del cuarto oscuro” se ha hecho presa de las conductas áulicas. Lejos estoy de pensar que solamente abriendo el aula, mirando u observando lo que allí adentro sucede se va a solucionar definitivamente el problema de la separación entre teoría y práctica. O que podremos acortar la distancia que separa lo que creemos que hacemos de lo que realmente hacemos. No es de este modo. Porque si así fuera estaría prejuzgando o presuponiendo un acto fallido. De lo que sí estoy absolutamente persuadido es que el acto de enseñar y aprender debe ser de dominio público, porque no existe dentro de ese ámbito nada que ocultar. Todos pueden observarlo y quizás criticarlo, aplaudirlo, alentarlos. Si no olvidamos que es deseable que los contenidos

que vertimos los docentes en el ámbito del aula-patio sean socialmente significativos, que los mismos tienen una raíz social, que además es esa realidad social circundante la que sustenta y convalida gran parte de los conocimientos que allí se imparten, puede “*lo público*” lo social, impregnar estos espacios que casi le pertenecen.

Creo que dentro del aula suceden cosas maravillosas y que no todas son explicables, nadie que haya pasado muchos años en esta tarea puede decir que sabe explicar exactamente por qué aprende o cómo aprende un sujeto. Dentro de ese conjunto de acciones no asequibles para la *ratio* científica, que intenta explicar sistemática y orgánicamente, a la luz de la ciencia, los procesos metabólicos de las neuronas, las matrices de aprendizaje, la problemática psicológica que deviene del acto de aprender, entre muchas otras cosas; se encuentran también los pactos secretos entre profesores y alumnos, los acuerdos, las dimensiones positivas y negativas del currículo oculto, los “olvidos” del currículo prescripto, los arreglos extraprogramáticos, el mutuo convencimiento de profesores y alumnos de que “está todo bien”.

La reiteración permanente, sistemática, perseverante de estas acciones conductuales, llevan a que se genere un círculo vicioso, un agujero negro dentro del cual caen los actores, casi sin darse cuenta y quizás sin siquiera desearlo. Es el terreno del aislamiento, del trabajo individualista, de mirar solamente hacia adentro, de no confrontar, de conformarse con estar bien “consigo mismo”. Esto lleva inexorablemente a la inestable y falsa seguridad que desemboca en la soberbia intelectual del que siempre está totalmente seguro de que lo que hace está bien... porque nunca lo confrontó.

Muchas veces se nos instó a reflexionar, a repensar nuestras prácticas, a reformularlas, pero pocas, muy pocas veces se nos hizo ver que es casi imposible en esta tarea social que es la docencia, reflexionar o repensar en solitario, moviéndonos dentro del círculo cerrado que nos impone el aislamiento. ¿Hasta cuándo podremos decir sin temor a equívocos, por ejemplo, que nuestra propuesta es una buena síntesis entre teoría-práctica si nadie más que nosotros mismos lo está corroborando? Sólo nosotros garantizamos que la tarea hacia nuestros alumnos es correcta. Podemos decir que ellos serán nuestros mejores jueces, implacables, “infalibles”. Y esto es verdad, pero hete aquí que estos jueces actúan a futuro. Y el veredicto lo dan cuando nosotros ya no estamos frente a ellos para rendirles cuentas, cuando quizás el daño ya sea irreparable

o el “*aplausos*” inaudible. Claro que no existen jueces infalibles ni *absolutamente* justos, pero creo también que por lo general los alumnos se equivocan poco en esa tarea y que a todos los docentes nos afectó alguna vez una crítica y hasta alguna felicitación que no merecimos, ¿no es cierto?

En el marco de esta incesante búsqueda de caminos, de vías de acceso que nos lleven a soluciones practicables, factibles de realizar propusimos la tan mentada tarea de la *supervisión* u observación de clases, entendida como *acompañamiento pedagógico, como análisis y descripción de las prácticas*.

## **De la intención a la acción**

No fue fácil dar el primer paso porque queríamos tener en cuenta como idea rectora, la necesidad de evitar los conflictos o al menos de canalizarlos y utilizarlos como medio de crecimiento y maduración profesional y personal. Y debíamos saber que, como norma general, a los maestros no les gusta que los miren o que otros intervengan en sus clases, fundamentalmente por una casi absoluta falta de tradición al respecto. Es un problema cultural.

En el caso particular de los profesores de Educación Física por aquello de que trabajan en espacios “abiertos” y, en muchos casos, su labor profesional se desarrolla en espacios extraescolares o exteriores a los del sistema educativo formal; están más acostumbrados a ser observados o a *actuar en público*, a ser mirados por observadores externos. Ayuda notablemente en este sentido la particular situación que implica la utilización del cuerpo y el movimiento del alumno como medio o herramienta y hasta el uso del propio cuerpo del docente como elemento pedagógico.

Para preparar la “*entrada al territorio*” confeccionamos una lista de voluntarios, de profesores que, por decisión propia, movidos por un deseo interior, estuvieran de acuerdo en abrir las puertas de sus clases para ser observados por un colega, que circunstancialmente cumplía el rol de supervisor, y que intentaba además no perder su rol de *compañero de tareas*. Allí, nos encontramos con una primera sorpresa: muchos de los que pensábamos apriorísticamente que no se anotarían; lo hicieron. Y viceversa, muchos de los que en apariencia

se mostraban abiertos al cambio y a las innovaciones no figuraban entre los candidatos autopropuestos. Anecdóticamente, tampoco funcionaron los presupuestos generacionales que aseguran que todos los docentes jóvenes son progresistas y los no tan jóvenes reaccionarios a las propuestas innovadoras. Esta primera nómina representaba para nosotros un caleidoscopio de nombres, caras, ideas, propuestas que poco tenían que ver con lo que suponíamos.

Teníamos totalmente en claro que nuestro proyecto de supervisión, debía *superar lo meramente administrativo*. Por lo tanto, resultaba sustancial elegir muy bien a quienes iban a realizar la tarea. Como evidentemente el observador ideal, indiscutido, por todos aceptado, respetado y querido no existe, tuvimos en cuenta su competencia profesional, trayectoria y solicitamos además algunas cualidades irrenunciables que hacían al perfil de este colega: un docente con práctica sin interrupciones, equilibrio personal y fundamentalmente, convicción y confianza en el proyecto.

Los primeros pasos fueron titubeantes y plagados de dudas: miradas que se cruzaban, sorpresa por parte de los alumnos, clases sobreactuadas sin intención, manifiesta necesidad del observador de no ser tomado como un intruso y de no interferir en la “atmósfera” de la clase, cosa que evidentemente no sucedía. Y el sano propósito del profesor de mostrarse diestro y seguro frente a ese nuevo miembro del grupo: un colega que lo acompañaba.

Llegaron también las primeras devoluciones o informes, los comentarios, la necesidad de realizar ajustes y la propuesta compartida de comenzar a escribir o a registrar lo más objetivamente posible todo lo que estaba sucediendo. Esta suerte de *bitácora de vuelo* a la que llamamos “ficha de observación de clases” pasó a convertirse en un elemento de superlativa importancia dentro del proyecto. Y lo fue por varias razones: en primer lugar, porque cada uno de sus ítems fue consensuado con los docentes y para hacerlo, respondían en general a la pregunta “¿qué aspectos positivos y negativos de tu clase te gustaría que observáramos desde afuera, para ayudar a mejorar tu tarea docente?”. Varios se mostraron deseosos de transmitir y “publicar” sus experiencias positivas, inéditas, los procedimientos y métodos que utilizaron para resolver con éxito tal o cual problema de aprendizaje. Comenzaba lentamente a diluirse la imagen negativa, el gran manto de sospechas, la idea fantasmagórica que originalmente existía sobre el proyecto.

En segundo lugar, porque una vez completada la ficha, se realizaba la devolución y el docente tenía la posibilidad de conocer exactamente todo lo que se había volcado en ella, agregar o quitar cosas, aceptar y disentir. La estrategia de la participación directa de los docentes en todas las etapas del proyecto, responde al principio de no proponer ningún tipo de categorías de análisis de las llamadas “*TeacherProof*” (a prueba de profesores y a pesar de ellos) que condenarían al fracaso rotundo nuestra experiencia.

Y finalmente porque era muy importante escribir, registrar y archivar la mayor cantidad de datos posibles para poder medir los resultados de la experiencia. Cualquier otro procedimiento, nos alejaría definitivamente de la seriedad o cientificidad del trabajo. Confiamos además en el valor de los documentos escritos, pasibles de ser cuantificados, caracterizados, corporeizados: *comenzaron a hablar las prácticas*.

Es conveniente aclarar que el resultado escrito de las observaciones fue manejado en todo momento con discreción y jamás se utilizó fuera los límites que imponen lo académico-profesional. Aquella ficha o *bitácora*, sirvió además para evaluar las acciones de los observadores y completar su aprendizaje que hasta el momento de su realización había sido predominantemente teórica. En todos los casos, existían las llamadas *devoluciones*, durante las cuales los dos actores, docente y supervisor, podían criticarse mutuamente. Y, de hecho, así lo hacían.

La confección de la ficha, el borrador sobre el que trabajamos no fue una idea totalmente original del grupo que la propuso, sino que consultamos la mayor cantidad de bibliografía actualizada y conocida para tomar en cuenta otras concepciones. Si algún mérito nos cabe, no es precisamente el de la originalidad sino el de la operatividad: la ficha cobró vida y notoriedad. Y fue un argumento casi impensado para transitar de la discordia al consenso. Ser operativos en un momento difícil para la educación, cuando asistimos a repetidas discusiones epistemológicas, a luchas entre *modelos* pedagógicos, a confusiones semánticas que bloquean las acciones concretas, nos pareció prioritario. Si era preciso copiar, trasponer, extrapolar, imitar experiencias ya realizadas en otros centros, las acogeríamos de buen grado sin hacernos problemas, aunque alguien nos tildara de poco originales.

Un dato significativo fue el observar que la idea del acuerdo giró fundamentalmente en la necesidad de los docentes de ser asistidos

prioritariamente en los aspectos específicos, técnicos, de la profesión y no tanto en los estilos personales. O en los rasgos de sus características socioafectivas: facilidad de comunicación, relaciones interpersonales, generación de conflictos, tono de voz. Resalto esto porque, tratándose de un nivel terciario de formación, podría haber resultado peligroso invertir estas características fundamentalmente por la posible pérdida de objetividad en el análisis de la tarea, aún a sabiendas de la imposibilidad de lograr un grado *ceró* de subjetividad. No olvidemos que este tipo de análisis de las prácticas implicaba, quiérase o no, un rastreo en el interior, en las profundidades de los procesos de pensamiento y de la vida mental de los profesores, por parte de otro profesor. De humanos se trataba.

## Miremos hacia adentro

Merecen nuestra atención algunos de los ítems de la ficha de observación, en particular los que nos llevaron a buscar un acercamiento entre teoría y práctica, los que ayudaron a leer e interpretar nuestras acciones diarias, lo doméstico, lo cotidiano, que dio sentido a la hermosa rutina del enseñar.

Sugerimos a nuestros docentes la formulación de un contrato pedagógico durante los primeros días de clases. En el mismo se volcaban, escribiéndolas, todas las demandas mutuas que siempre subyacen entre alumnos y docentes. Se trataba de hacer explícitas todo ese cúmulo de peticiones que unos y otros se guardan por el temor de no poder cumplir o por la incertidumbre que genera un posible fracaso. Nada de eso: “yo digo públicamente que deseo enseñarte, que tengo cosas importantes que decirte y vos te comprometes como alumno a ser permeable, receptivo a la vez que crítico y exigente. Esto podemos firmarlo, proferirlo, vociferarlo”.

Las cláusulas centrales de cualquier contrato, giran en torno de los artículos *formales*, plazos, fechas, montos. En este caso tan particular, lo formal giró sobre los *contenidos a enseñar*, entendidos como formas culturales y saberes seleccionados para formar parte del currículo. Eso era el punto de partida, el vértice superior de la triangulación didáctica, el punto de encuentro ineludible. Contenidos que generan *competencias, destrezas, habilidades, conocimientos*, y que son los elementos que hacen operables los conocimientos teóricos.

“Quiero que me digas, que me hagas ver si los contenidos de mi clase son significativos para mis alumnos, si en base a ellos se pueden construir conocimientos ciertos y demostrables, si están articulados entre sí y con los de otras asignaturas...” estos eran los comentarios entre colegas que comenzaron a escucharse en los pasillos de las aulas, en los patios, en los campos de deporte.

La importancia casi excluyente asignada a los contenidos por la gran mayoría de los docentes nos hizo ver que estábamos desandando un nuevo camino en la concepción filosófica de la formación docente. O al menos entraba en una duda profunda la idea del docente “socializador” frente al docente generador de competencias para sus alumnos. Si quisiéramos hilar más fino, se estaba poniendo en duda la misión sustantiva, específica de la escuela y por qué no la *“raison d’être”* de la profesión docente. Estábamos frente a la consolidación de la idea de que en general, cuando los contenidos tienen peso propio, los procedimientos (técnicas, metodologías, esquemas) pasan a segundo plano, se les subordinan. Esto nos iba diciendo la práctica, en la medida en que sus actores y las conductas emergentes de su tarea, comenzaban a ser tomados en cuenta como elementos fundamentales del registro. Observar e indagar acerca de las técnicas de evaluación que utilizaban nuestros docentes fue otro de los aspectos que nos llevó indefectiblemente a repensar y cuestionar la relación entre teoría y práctica, bajo un ítem que se denominaba “pertinencia entre lo evaluado y lo explicado, lo enseñado en clase, lo dado”. Nada más ni nada menos.

La tendencia a explicar mucho y exigir poco y viceversa, a utilizar técnicas inadecuadas a la instancia de la evaluación, desconocimiento de la existencia de tablas que garantizan la equidad de los procedimientos. La evaluación fuera de su contexto represivo o castigador es sin duda un excelente medio para monitorear el tamaño de la brecha que tanto nos preocupa, más aún, pudo transformarse en un puente que acercaba ambas orillas.

Todo este conjunto de datos emergentes de las observaciones, y existen otros no mencionados aquí, nos llevaron por una vía directa a aceptar que este esfuerzo realizado para articular la teoría con la práctica, para instaurar una práctica fundamentada y una teoría operable, daría sus frutos cuando pudiéramos disfrutar, bajo esta concepción, de una verdadera profesión docente, de una tarea socialmente aceptada, reconocida, caracterizada y prestigiada. Soluciones concretas para

problemas concretos, sólo pueden darlas quienes entiendan y hagan propia aquella maravillosa simbiosis.

## Conclusión

Cuando dejemos de oír la permanente preocupación instalada en el ambiente de la docencia por la *brecha* entre teoría y práctica, cuando se haya eliminado de los temarios de congresos, seminarios y simposios este tema, quizás estemos en vías de solucionarlo. Habrá primado el sentido común. No es una cosa difícil de entender, es casi rigurosa lógica. ¿Cuánto de Teoría y cuanto de Práctica? Lo necesario de cada una, lo suficiente de cada una. Esa medida no medible, la tendrá en sus manos quien haya logrado una sólida formación, una acción profesional casi “militante” en ambos terrenos.

De cualquier modo, es siempre importante invertir tiempo y esfuerzos en reflexionar sobre las prácticas y mucho más en proponer acciones que nos ayuden a mejorar la tarea. Ya en la parte final de esta propuesta, enumeraremos sumariamente algunas de nuestras conclusiones.

1. Confiamos en que la “*heterodescripción diferida, realizada por colegas*” o supervisión dicho en buen romance, es un buen punto de partida. Claro que por supuesto, no es el único; para mejorar las prácticas.

2. Priorizamos los “registros *a pie de aula*” por sobre los resultados y propuestas de las costosas investigaciones convencionales sobre educación, las que, por lo general, no ingresan en las aulas. Son siempre valiosos los datos emergentes de “*mi*” aula considerada como cuna y origen de los interrogantes y como línea de llegada y destinataria de las respuestas que les encontremos a ellos. Es en el aula-patio donde se materializan los cambios, donde nacen y mueren las mejores intenciones.

3. En la medida en que los docentes tomemos conciencia de que la práctica pedagógica actual se encuentra a cierta distancia de la práctica considerada como *mejor*, y busquemos el modo de acortarla, cobrarán sentido los esfuerzos que diariamente se realizan en este sentido.

4. Esto desemboca en la necesidad de que el docente se autoperciba como *investigador* de su propia práctica y, como en nuestra propuesta, investigador de la práctica de “los otros”, sus colegas. Esto nos llevaría



a una toma de conciencia de nuestra propia ignorancia técnico - pedagógica, y de que una rutina desprofesionalizante nos mantiene en silencio y, por añadidura, ayudaría a la adquisición del hábito *profesional* del análisis de los hábitos pedagógicos.

5. La observación y descripción de las prácticas escolares nos lleva a repensar la antinomia no resuelta entre *proceso y producto*, vale decir si, en todos los casos, un buen producto asegura un buen proceso previo y viceversa.

6. Cualquier proyecto de supervisión y control de gestión conlleva un rastreo en los procesos de pensamiento y *vida mental* de los profesores. Pensamientos, actitudes que son generadoras de su comportamiento didáctico en el aula. Esto se conformó en una parcela difícilmente mensurable en nuestro proyecto, pero no por esto desconocida.

7. Finalmente, nunca perdimos de vista que nuestros análisis y descripciones sobre las prácticas (sistema de analizadores) estuvieron precedidas y a veces impregnadas, de supuestos teóricos (teoría pedagógica) que orientaron permanentemente nuestra búsqueda.

La experiencia nos llevó al comienzo otra vez, pero enriquecidos. Nos “complicamos” para volver a valorar lo más simple: la *ceremonia* del profesor ante sus alumnos.

## **2017. Los lenguajes de la práctica**

### **Pinceladas de actualización, 20 años después**

*Roberto Stahringer*

¿Puedo decir algo muy diferente?

Desde las entrañas mismas de un conjunto de conocidos (no amigos necesariamente) que se plasmó en el marco de la geografía y el paisaje de una institución de formación de docentes de Educación Física, conformada por los pasillos, una precaria sala de profesores, la cantina del club que cedía o alquilaba sus instalaciones para realizar las clases “prácticas”, así entre comillas; o en los cruces cotidianos e imprescindibles que se producían en una playa de estacionamiento aledaña; pergeñamos primero y luego dimos a luz la idea de presentarnos a una elección de autoridades para conducir nuestra institución.

Los encuentros comenzaron a producirse cada vez con mayor frecuencia y esto evidentemente no era fruto de la casualidad, sino de una “vibra” (en lenguaje actual) muy especial que iba creciendo entre nosotros y a la vez vertebrando el grupo.

Éramos unos 15 o 20 colegas, los suficientes para abordar la empresa, ni pocos ni muchos, y aunque en las instancias previas al acto electoral parecía que habría más candidatos o pretendientes, finalmente solo nosotros formalizamos la presentación y, sin oposición aparente, fuimos elegidos por nuestros pares y por los alumnos para ponernos el traje de directivos. Era además la primera vez en la institución que se producía una elección de autoridades regida por una reciente ordenanza de la Dirección General de Escuelas de la provincia, ya que en las gestiones anteriores eran designadas por los funcionarios de la Nación que conducían la antigua Dirección de Educación Física de la cual dependían todos los INEF del país. Este sistema de elección de autoridades representó un avance muy importante en el camino hacia la madurez institucional de aquellos centros de formación de docentes y nos otorgaba a nosotros como grupo un respaldo directo de las personas cercanas que nos delegaron la responsabilidad de gestionar y conducir el organismo.

Solo con el paso del tiempo logramos tomar conciencia y agregar valor a esta situación que implicaba asumir la representación institucional de los alumnos, profesores y personal que integraban el colectivo y que además, como decía, habíamos sido elegidos y aceptados por ellos mayoritariamente.

Antes que profundizar en algunos aspectos políticos, *strictus sensus*, del funcionamiento del grupo, me gustaría describir algunas características de sus integrantes y los ideales y sueños que nos motivaron a ponernos en ese lugar. En párrafos posteriores intentaré abordar ciertas particularidades de aquella situación, convencido de que para que las acciones de gestión institucional no resultaran vacías de contenido, era necesario abordarlas desde un proyecto, político, que tuviera como eje contribuir al bienestar y al desarrollo académico y humano de las personas que habían delegado en nosotros la responsabilidad de la conducción de la institución.

Respecto del grupo entonces, les cuento que algunos éramos docentes de educación física, otros del ámbito de las ciencias de

la educación y también los había del área de las ciencias biológicas, completando de este modo el espectro convencional de los planteles de docentes que habitan en los profesorados de Educación Física. Si bien Leandro, Exequiel, Eduardo, Oscar, y yo, pudimos trabajar juntos durante varios años el grupo finalmente se disgregó una vez finalizado el tiempo reglamentario de la gestión no resultó posible, aunque lo intentamos, seguir produciendo aportes, construyendo teoría, o investigar sobre temas de la formación de docentes de Educación Física. Solo continuamos con la tarea formal del dictado de clases, una muy buena relación personal y las infaltables charlas durante los encuentros ocasionales. Emergió quizás, simplemente, otro modo de vincularse determinado por las circunstancias.

Regresando a lo que sucedió durante los años iniciales, debo decir que en la medida en que todos estábamos dando los primeros pasos en la tarea de gestionar y orientar una institución, nos costó tiempo y dedicación retirarnos del paradigma de compartimientos estancos que, por lo general, existe en la formación universitaria de base, y por haber tomado clara conciencia de ello, nos pareció interesante buscar tareas concretas, proyectos y programas, acciones visibles que nos ayudaran a saltar el cerco y superar la proclama vacía y las remanidas discusiones catárticas, tan comunes en los círculos de docentes. Para ello era necesario, imprescindible, unir voluntades en torno a un objetivo común que debía ser para esta etapa, predominantemente académico para evitar de este modo generar tensiones a nivel de las personas. Todavía hoy me pregunto por qué resultó tan compleja una tarea que, a priori, aparecía como razonable y elemental.

Precedido por sucesivas “tormentas de ideas”, caímos en cuenta de que, como primera tarea y propuesta de acción concreta, podríamos poner manos a la obra partiendo desde una sencilla idea que, además, compartíamos: enfocar la mira en revisar, poner en tensión, discutir y cuestionar el acto primario de la tarea de enseñar y aprender: la clase. Teníamos el campo de observación a flor de piel, enfrente de nosotros, casi en nuestras narices; podíamos prescindir de convocatorias especiales, los horarios estaban fijados por el programa, los lugares de observación estaban a dos pasos de distancia, los actores principales de la obra nos saludaban y nos llamaban por el nombre... Así, los aspectos logísticos, que en muchos casos entorpecen las mejores iniciativas de búsqueda de

información y de datos, estaban prácticamente salvados y esto reforzó nuestro entusiasmo y la factibilidad del proyecto.

Sostengo que si algo no ha cambiado, o ha cambiado muy poco en los 20 años posteriores al momento de escribir “el original o texto viejo”, es precisamente la estructura y el ambiente de la clase, a pesar del advenimiento y la disponibilidad de toneladas de libros que desmenuzan la imperiosa necesidad de un cambio educativo y proponen variadas soluciones didácticas y de las otras. No me animo a asegurarlo, pero es probable que esta añosa manera de concebir la clase, se resista a cambiar y aparece como anclada, soldada, a la cultura de las instituciones escolares. Desde el horario “damero”, pasando por el régimen de designación por cátedras, materias o asignaturas, los sistemas de dictado de clases, los registros de asistencia para estudiantes y profesores, por nombrar solo algunos aspectos formales, hasta la estructura de valoración de los conocimientos, capacidades, o competencias, los mecanismos de evaluación y promoción, la correlatividad entre asignaturas asignada por decreto, en la medida en que los profesores que las dictan no se reunieron nunca para acordar los contenidos ... todo está como era entonces. ¿Y en el centro de este desmadre? los alumnos, presentados, obviamente, como la razón de ser de la institución educativa...

En el nivel superior e inclusive en el universitario, jurisdicciones a las que pertenecen los profesados de Educación Física las clases, mayoritariamente y con muy honrosas excepciones, siguen siendo expositivas, con escaso protagonismo y producción de los estudiantes, poco actualizadas, alejadas del conocimiento científico, con limitadas referencias al contexto socio cultural e histórico en el que están situadas y sin tiempos ni espacios previstos para discusiones o crítica, aunque más no sea “destructiva”. Responden así a un modelo o paradigma establecido y estructurado difícilmente modificable. Aludiré en párrafos posteriores al concepto de paradigma.

La crítica destructiva es al menos, crítica, existe, la podemos ver y oír, nos permite la réplica y si se quiere una defensa franca de las ideas y acciones. Bajo cualquier circunstancia la prefiero al silencio y al desinterés. Además, no olvido que la calificación de “destructiva” es en todos los casos subjetiva, en la medida en que muestra un juicio tal como cada quien lo entiende, lo siente y lo percibe; y bien podría ser que para otra persona no lo sea. Es por esto que uso las comillas

para nombrarla y porque veo además que en repetidos casos existen numerosas críticas que destruyendo, construyen.

De todos modos y para aportar algún detalle más, creo que una crítica interfiere, molesta y destruye cuando se sale de los marcos profesionales y/o académicos para, en nuestro caso particular, instalarse o mezclarse con aspectos personales que tienen que ver con ideologías políticas, religiosas, modos de vida, que en realidad no deben ser juzgadas o, en todo caso, conjeturarse en otros ámbitos. Podríamos identificar desde esta perspectiva, otros lenguajes, que emergen de las mismas prácticas.

Denominé en aquella oportunidad al aula, lugar donde generalmente se concretan las clases en un sistema escolarizado, y pensándolo no solo como lugar físico sino también social, o un espacio cultural “el cuarto oscuro” de la educación e incluyo también al aula – patio de la Educación Física. Era ésa la imagen que mejor la representaba en mi percepción / imaginación definitivamente subjetiva.

Thomas Kuhn (1971) afirmaba que “los paradigmas son un marco o perspectiva bajo la cual se analizan los problemas y se trata de resolverlos”. Por ejemplo, el movimiento aparentemente irregular de los planetas en el cielo es un problema concreto que durante siglos se explicó y analizó bajo la luz del paradigma que ofrece la teoría geocéntrica de Aristóteles, según el cual el movimiento de los planetas es absolutamente circular, ¿A qué científico se le ocurriría hoy utilizar aquellos fundamentos? En orden a esta idea observo que la antigua concepción acerca de la tarea que se realiza al interior del aula sigue vigente, no surgieron grandes anomalías ni crisis, tampoco comenzó ninguna revolución, científica o de otra categoría, que lograra modificar el núcleo duro de la clase. Transitamos por los caminos de la normalidad. Recordemos que Kuhn desde un notable y preciso análisis sociohistórico, consideró que el conocimiento científico avanza por “saltos” moviéndose entre dos períodos o momentos a los que él denomina de ciencia normal y de ciencia extraordinaria. Durante los primeros, los paradigmas vigentes, entendidos como “supuestos teóricos, leyes generales y técnicas que adoptan los miembros de una comunidad científica” (Chalmers A. 1982:101-102), no se modifican ni cambian, tienden a permanecer y luego, ante la aparición y acumulación de anomalías o situaciones de crisis, comienzan las revoluciones científicas que sacan aquel conocimiento del *statu quo* y lo modifican. Lo llamativo de este proceso es que la permanencia en el tiempo de las etapas de la denominada

ciencia normal, sin cambios ni movimientos evidentes, resultan notoriamente superiores a los que sí generan cambios de paradigma y que corresponden a los denominados periodos de las revoluciones científicas.

Si bien en este caso no nos estamos refiriendo en particular al conocimiento científico, aludimos, por analogía, a lo que sucede al interior del aula como espacio social en el que se enseña y se difunden los saberes que de él provienen. Mirar la vida a través de un pensamiento paradigmático paraliza y bloquea, impide cambiar, incita a repetir y reiterar modos de pensar y de hacer, reproduce modelos prefabricados; y en la medida en que los cambios de paradigma pueden demorar decenas de años en concretarse, no vemos factible que en el corto plazo los contenidos y sus modos de enseñarlos experimenten modificaciones importantes, aunque los diagnósticos y los diagnosticadores que abundan en las escuelas, vociferen sistemáticamente la urgencia de un cambio “de fondo”.

Thomas Kuhn afirmó “cuando un paradigma cae, todo vuelve a cero”. Que difícil resulta sacudir la cabeza y comenzar de nuevo en el ámbito de la educación. Para ello es necesario salir de la zona de confort y seguridad que brinda la sistemática repetición, la permanencia en el tiempo de los mismos contenidos y de las formas y modos de socializarlos a los estudiantes. Observo que las condiciones ambientales que ofrecen las escuelas y el sistema educativo en general, no favorecen la posibilidad de intentarlo,

Antes y ahora, aunque con distintos modos de explicarlo y hacerlo entender, pienso que la base de todo cambio educativo debería engendrarse y anidar en el aula, en lo que allí sucede a diario, para luego poder volar y esparcirse hacia los otros sectores del sistema, allí en el aula nacen, se patologizan, o mueren los cambios y, paradójicamente, no terminamos de saber bien que es lo que pasa en el seno de ese espacio social, privado y público a la vez.

Antes y ahora también, pienso que vale y mucho una mirada externa, un aporte foráneo que ingresando a ese espacio lo saque de su silenciosa soledad, de su aislamiento; una voz de aliento, la asistencia y apoyo de un tercero, ayudaría notablemente a los docentes a poner en tensión su crucial tarea.

Relataba en párrafos anteriores y en el texto de los noventa también, que en otro momento y circunstancia, identificaba el aula como un cuarto oscuro. El cuarto oscuro en los actos eleccionarios de la democracia es un lugar especial, no por el espacio físico en sí, que es el aula misma de una escuela con sus ventanas y puertas tapadas con papel de diario, sino porque en él suceden cosas muy interesantes, sorprendentes. Es secreto y oscuro de verdad, la mayoría de las veces allí todos tenemos la poca frecuente oportunidad de hacer realmente nuestra voluntad y nuestros antojos sin que nadie lo sepa y la obligación de rendir cuentas desaparece mágicamente cuando ingresamos. Lo que sucede allí dentro casi nadie lo sabe ni lo sabrá. Nos sentimos libres para decidir, aun sabiendo que nuestro juicio pueda resultar erróneo o minoritario. ¿Qué importa?, si hasta podemos mentir...

En el aula existen pactos secretos entre docentes y alumnos, es el lugar más íntimo e intimista de la educación, mucho más que la sala de profesores. Contratos pedagógicos y de los otros, acuerdos y desacuerdos, transacciones de todo tipo, diálogos entre cuatro paredes, contenidos que van y vuelven, fechas que se corren o se postergan, exámenes travestidos de diálogos sinceros, recuperatorio de recuperatorios y varios etcéteras más. Un lugar fantástico (de fantasía) del que solo los privilegiados que ejercemos la docencia podemos disfrutar y también amar. Muchas veces soñé con poder votar dentro de la misma aula que yo utilizaba para dictar clases, solo para experimentar mis sentimientos y percepciones, no tuve la fortuna de concretar ese sueño, dado que mi lugar de residencia y la letra inicial de mi apellido difícil me lo impidieron. Sin embargo al iniciar cada jornada igualmente sentía que ingresaba inexorablemente al cuarto oscuro aunque, claro, sin fiscales, padrones, urnas, ni vidrios tapados con papel de diario.

Retomando la cuestión del conocimiento y su difusión, y creo que de esto sí debemos ocuparnos dado que constituye una de las partes centrales de los Lenguajes de la Práctica, y en nuestro caso de la práctica de Educación Física, observamos que la estructura, la organización y la naturaleza misma de las clases se encuentran lejos de proporcionar al estudiante herramientas conceptuales y operativas necesarias, imprescindibles, para comprender y explicar el fenómeno de la motricidad humana desde su arista pedagógica y humanizante, situación que lesiona el principio casi unánimemente aceptado, al menos en el discurso, de considerarla como la razón de ser de la existencia de la



carrera misma del profesorado. Así, insistimos en explicar los contenidos de la motricidad desde la perspectiva de disciplinas científicas cuyos objetos de estudio no la incluyen ni la mencionan. Dentro del cuarto oscuro, el lado oscuro de la luna. Lo específico, lo que nos distingue, lo que nos lleva a intentar definir una región epistemológica propia, es decir los juegos, los deportes, las prácticas de expresión corporal, o las actividades en la naturaleza, no abundan en los contenidos que proponen los diseños curriculares oficiales. Si bien esta situación ya es motivo de discusiones acaloradas, aunque no siempre profundas, considero necesario insistir en ponerla en la superficie como una parte importante de nuestra problemática actual.

En párrafos anteriores, y refiriéndome a las clases denominadas “prácticas” que se dictan en los profesorados me permití colocar aquel término entre comillas y percibo en este momento una oportunidad para explicar las causas de esa decisión. En principio, y aunque sabemos que existen diversos intentos de discutirlo, la odiosa división entre clases teóricas y prácticas que entonces existía y hoy mismo goza de buena salud, nos muestra de manera patente que no está del todo resuelta una cuestión de fondo de la formación de docentes de educación física que es la de explicar y definir qué es la práctica y que la teoría al interior de nuestra disciplina, y más aún si es realmente imprescindible y/o justificable dividir en estas dos categorías el carácter o la categoría de las clases y los contenidos.

Mayoritariamente, se da por supuesto que las clases que incluyen actividades motrices o dicho de otro modo, en las que los alumnos “se mueven” deben denominarse prácticas, y aquellas en las que permanecen quietos e inamovibles, escuchando las explicaciones de los docentes que convocan a poner en marcha el mecanismo cognitivo, son teóricas. Así, fríamente, parecería que la motricidad humana se explica por la práctica misma sin tanta necesidad de marcos conceptuales y que los estudiantes que escuchan contenidos y explicaciones verbales son, al decir de Descartes, “una cosa que piensa”. De este modo, la cuestión se plantea entonces como antagonica e irreconciliable.

Creo, tanto hoy como ayer, que las palabras no son inocentes y se utilizan a sabiendas; ¿no será que aquellas denominaciones, ya instaladas e institucionalizadas refuerzan el dualismo como idea dominante? ¿Es que no se puede construir y referenciar un marco conceptual, teórico y emergente de las entrañas mismas de las praxis motrices si queremos

dar a conocer o explicar, el desarrollo de un juego motor o de una actividad motriz expresiva? ¿Podremos convencernos y convencer de que podemos otorgarle un estatus científico al estudio del deporte o las actividades en la naturaleza? ¿Hay actividades y prácticas motrices que ayuden a incorporar, por ejemplo, valores y conocimiento? Si la respuesta a estas últimas dos preguntas es Sí, podremos acercarnos a la aceptación de aquel viejo adagio que afirma que “no hay mejor práctica que una buena teoría”.

Aunque en realidad esta afirmación no es tan antigua (como fecha más fiable J.K. Maxwell 1831-1879 y Kurt Lewin 1890-1974), sabemos que fue una profunda preocupación de muchos científicos de principios del siglo XX, durante los cuales la ciencia moderna experimental elaboró y publicó toneladas de libros teorizando sobre la realidad en su intento por explicar y legislar acerca de las cuestiones de la naturaleza y poder así predecir acontecimientos y sucesos a futuro, como manera de otorgar credibilidad y sustento al paradigma. El análisis e interpretación de los resultados de aquella tentativa me permito dejarlo en manos de los potenciales lectores, pero no por esto voy a huir de la responsabilidad de tomar una posición al respecto recurriendo a la copia, no sin reconocer que he copiado muchas otras veces. En este caso transcribo una de las tantas frases célebres e inmortales de Albert Einstein: “Si los hechos no encajan en la teoría, cambie los hechos”.

Respecto del pequeño embrollo que termino de plantear, me animo a sostener que la verdadera y única práctica que los alumnos de formación docente deben incorporar, conocer y comprender al dedillo es la práctica pedagógica, la acción de dictar clases, de explicar y fundamentar contenidos de la disciplina Educación Física. Creo también que esta tarea es el profundo compromiso social que adquieren las instituciones de formación: no tenemos la obligación de enseñar la práctica de los deportes aunque si la de enseñar a enseñarlos. La práctica correcta de un deporte por parte del profesor, es deseable; incumbe y agrega valor a la tarea pedagógica del profesor, pero no la determina.

En la medida en que estamos persuadidos de que aquella práctica en particular, sin teoría es solo una quimera, no son las prácticas físicas y deportivas en sí mismas las que deben ocuparnos sino la tarea de potenciar la capacidad de poder transformar a esas mismas praxis motrices, en tanto manifestación social y cultural, en un contenido por enseñar, en un contenido educativo. Esto demanda y requiere

ineludiblemente por lo tanto una práctica preñada de teoría (preñar en el sentido de fecundar, llenar, henchir).

Formalizado este intento, no es más que eso, de aclaración terminológica y conceptual, resulta necesario puntualizar que en aquel tiempo nuestro grupo también se debatía en esta suerte de encerrona ideológica generada por la antinomia teoría práctica, inteligentemente fogoneada por el abarrotamiento bibliográfico y discursivo impuesto por la Ley Federal de Educación que se puso en marcha por aquel entonces. No obstante ya en esa época considerábamos oportuno poner en tensión el tema para discutirlo desde una idea rectora: la responsabilidad social de una institución de formación de docentes es la de preparar educadores que deben primordialmente adquirir las cualidades y competencias para realizar su tarea primordial en el ámbito de una clase que no es otra cosa que una práctica pedagógica y que además, para nuestro caso, pone en juego la motricidad, entendida como movimiento inteligente que además, implica, involucra y compromete a la totalidad del ser humano que la produce, que la interpreta.

Esta es la práctica de la que debería nutrirse un docente: una práctica impregnada de conceptos y argumentos que coloquen en el centro a la persona que se educa. Sin embargo, a la vista está, no se han podido mostrar grandes logros en este sentido, al menos hasta el día de hoy, expresado esto desde mi lugar de observación.

El ideal de la puesta en práctica de estos conceptos, tendría un soporte sustantivo si en su formación inicial los estudiantes participaran diariamente de clases pensadas, planificadas y ejecutadas en aquel sentido. El aprendizaje vivenciado, transitando estos caminos, se puede constituir en un modo simple y efectivo para modificar el modelo vigente.

El proyecto de observación y acompañamiento a los docentes, nos ayudó a visualizar que el denominador común de una clase orientada en este sentido permitía a todos participar en igualdad de condiciones y aportar experiencias y vivencias que eran comprendidas y la mayoría de las veces compartidas también por los demás. La tarea, la acción práctica, le esencia del ejercicio de la docencia se resume en lo que sucede en el interior del aula; allí habita el núcleo de la comunicación, las relaciones, los saberes y conocimientos, los acuerdos, los pactos y contratos que circulan en la conformación de esa mágica sociedad entre alumnos

y docentes. Así, una vez acordada la idea fuerza y sin desconocer ni abandonar las múltiples y variadas tareas y ocupaciones que demandaba la gestión institucional, decidimos abordar la observación de clases como acción primaria y continua de nuestra propuesta.

La idea fuerza del QUÉ, iba tomando forma y nos marcaba el norte. Mas no resultó una tarea sencilla la parte operativa: decidir COMO lo haríamos. La clásica acción investigativa de buscar antecedentes, experiencias anteriores y bibliografía o publicaciones que nos orientaran, no suministró una ayuda relevante, teniendo en cuenta que lo que nosotros pensábamos como centro del método era encontrar un modo de registrar y analizar los *lenguajes de la práctica*. Seguramente hoy, a veinte años vista, no me animaría a escribir aquello de "...desentrañar, racionalizar, intelectualizar, codificar, medir, tabular esos mensajes..."; en primer lugar porque lo veo como una empresa casi imposible para un simple mortal como yo; y segundo porque hoy conozco y tengo en cuenta el notable desarrollo del método cualitativo en la investigación social que ya ha dado sobradas muestras de eficacia. Sin embargo sigo creyendo en la importancia de buscar la mayor cantidad de evidencias posibles en el momento de hacer creíble una hipótesis de trabajo y de poder contar con datos y elementos perceptibles y observables que faciliten la tarea de discutir, analizar, discrepar o acordar. En resumen, estoy persuadido de que en aquel momento éramos más "cuantitativistas" y estábamos menos formados que hoy para el abordaje de esta compleja trama de relaciones.

Una pequeña nota de referencia a los autores y la bibliografía que tuvimos en cuenta como marco teórico y de la cual abrevamos me lleva a mencionar a los colegas españoles que marcaron la reforma educativa impulsada por la Ley Federal de Educación puesta en marcha en 1993 que fueron entre otros tantos, los españoles Gimeno Sacristán, César Coll, Santos Guerra, Beltrán Llavador, Antúnez, Imbernon y también a los argentinos que influyeron en su organización y puesta en marcha desde el ministerio de educación de la Nación Margarita Poggi, Silvia Dustchatzky, Cecilia Braslavsky, Graciela Frigerio, Guillermina Tiramonti, Emilio Tenti, Inés Aguerrondo entre otros.

De este momento histórico es justo rescatar los aspectos positivos, en medio de las fuertes críticas que recibió con el correr del tiempo, y uno de ellos fue precisamente la llegada y distribución de un abundante material bibliográfico específico para la profesión docente y los

multitudinarios cursos de capacitación y actualización para profesores y directivos. Ambas acciones sirvieron, al menos, para romper la inercia de muchos años y “mover el avispero” del colectivo docente, activando y generando casi en la misma medida adhesiones y críticas. Desde este punto de vista fue un intento al fin, de acercar el conocimiento científico a la selección y secuenciación de contenidos y de revisar y poner en discusión la organización y el ordenamiento de las instituciones educativas, dormidas durante largos años.

Recuerdo también la importancia central que adquirió la elaboración en cada casa de estudios, del Proyecto Educativo Institucional como documento orientador y guía de las acciones de gestión que cada escuela se proponía realizar. Esta tarea plasmada en un instrumento escrito, elaborado y publicado era inexistente en épocas anteriores a la sanción de la Ley Federal de Educación.

Fue en ese preciso momento histórico y seguramente influenciados por aquella corriente renovadora, que decidimos poner en marcha el proyecto de observación de clases; pensamos que observar sistemáticamente, medir y codificar sería una buena manera de resguardar y proteger esa evidencia relevada de la realidad cotidiana, para utilizarla como “prueba fehaciente” y luego poder mostrarla y discutirla con los colegas que compartían, o no, ese modo de ver el acto de enseñar y aprender.

No confiaba entonces en la memoria ni en el relato crudo de lo que diariamente observábamos en el interior de las aulas. Mirando a la distancia de los años aquellas imágenes, valoro la posibilidad, la oportunidad y la energía que hoy todavía tengo para seguir caminando la docencia, o caminando *por* la docencia, lo cual me permite ver, oír y palpar un escenario similar al de aquel momento aunque, ciertamente, que con más conocimientos, calma y experiencia, revisaría buena parte de mis “decires y haceres”.

A la distancia veo que teníamos la certeza de que aquellos *lenguajes de la práctica* tenían vida propia y desde esa perspectiva nosotros podríamos indagarlos, cuestionarlos e interpelarlos respetando sus bondades y borrando sus máculas. Hoy creo que de ese modo, solo mirábamos el efecto, el producto, el resultado y estábamos casi imposibilitados de analizar y modificar las múltiples y casi veladas causas que los generaban. En la medida en que el efecto es patente y visible, pensábamos que

podía objetivarse y, si se quiere, mensurarse. Se me ocurre compararlo con un análisis de discurso en el cual el observador registra “lo que dice” el interlocutor pero difícilmente pueda probar a ciencia cierta cómo éste ha construido su fraseo y mucho menos en qué ha estado pensando antes de transformarlo en palabras, desde qué posición o paradigma teórico se expresa, o cuáles son las intenciones implícitas que sustentan su prédica. Si bien en algunos casos se intentan diversas interpretaciones, creo que terminan navegando en aguas borrascosas bajo la forma de opiniones con pocos fundamentos.

Tanto ayer como hoy presumo casi obstinadamente que el aula y casi todo lo que pasa en su interior sigue siendo desconocido e ignorado, desaprovechado quizás como elemento motivador de un necesario cambio educativo. Muchas veces pienso: ¿No será que así debe ser? ¿Por qué esa obsesión por conocer lo que pasa allí? ¿Los lenguajes de la práctica se escuchan solo en este espacio? Sería muy feliz de poder responder al menos una de esas tres preguntas. Por el momento me resulta imposible.

Respecto de puertas cerradas y lugares clausurados, necesito contar una intimidad autorreferencial: desde mi adolescencia primera y hasta hoy mismo, admiré a las personas diestras en los trabajos manuales, seguramente basado en mis manifiestas limitaciones y los fallidos y reiterados intentos por llevarlos a cabo con cierto éxito. Albañiles, carpinteros, mecánicos eran y son mis preferidos. Pero... nada superaba la imagen de un cerrajero, abriendo puertas con alambres y ganzúas, descubriendo combinaciones de cajas fuertes, y de llaves para mitigar la ansiedad e impotencia de quienes, reunidos en círculo a su alrededor lo observan en silencio y solo esperan poder ingresar. Este oficio era y es para mí, la sublimación de la experticia, aplausos y elogios para ellos. ¿Tendrá algo que ver con mi concepción acerca del interior del aula? ¡Trabajo para los psicoanalistas!

Dentro de la misma cuestión, recuerdo que decidimos confeccionar una ficha de observación consensuada con los docentes que incluía los datos necesarios para un posterior análisis crítico y superador de su tarea en clase. Lamentablemente no logré recuperar ninguna copia de ese instrumento para incluirlo en este escrito ya que hubiera resultado esclarecedor e ilustrativo.

Un efecto colateral y bienvenido a la vez que generó la decisión de poner en marcha el proyecto, fue la toma de conciencia de la necesidad de reorganizar nuestro equipo de trabajo. Cinco de nosotros nos dedicaríamos específicamente a la impostergable tarea de la gestión diaria y pedestre y los demás conformaron equipos técnicos para elaborar y ejecutar los proyectos académicos propuestos en el plan de trabajo y centrados en lo pedagógico. Todo esto, intentando no descuidar las reuniones periódicas del grupo completo.

Esta división de tareas y responsabilidades, respondió más a una cuestión organizacional y administrativa que táctica; y resultó a la postre una buena decisión en la medida en que logramos reformar y ordenar una institución muy numerosa, que no poseía sede propia y por esta causa, además, fraccionada temporal y espacialmente. Esta situación obligaba a dictar las clases en lugares distantes varios kilómetros unos de otros. Al comenzar cada ciclo lectivo, y esto también lo habíamos vivido como alumnos, como docentes y luego como directivos, comenzaba el peregrinaje, en sentido estricto, de un lugar a otro.

Como nota de color, en relación con aquellos ineludibles traslados, era muy llamativo observar diariamente los diferentes modos y medios de transporte que se utilizaban para llegar en tiempo y forma a los diferentes lugares en los que se dictaban las clases. En particular los alumnos y también algunos profesores, en pocos segundos devenían en ciclistas, patinadores, caminadores, trotadores y corredores, que conformaban una numerosa y particular caravana multicolor plena de energía; alegre, peculiar, inconfundible.

Así, los estudiantes y docentes para concurrir a clases y los directivos para conseguir la venia para el uso de la infraestructura y asistir en la logística, transitaban por este circuito, en ocasiones laberíntico, con el noble y encomiable objetivo de transformar el acto de enseñar y aprender en un acontecimiento medianamente sustentable.

También era necesario lograr un acuerdo con las autoridades del ministerio de educación para que aceptaran asumir los costos de los alquileres, en particular de las instalaciones deportivas, que se constituían en el oro negro de las negociaciones. La carrera es de Educación Física ¿no?

A la distancia, caí en cuenta de que esta situación rayana en la perversidad, se había naturalizado y llegó a formar parte del paisaje institucional. Se constituyó en un hábito, a punto tal que durante muchos años a partir de la fundación del Instituto, caímos en un letargo que no favorecía ni tenía en cuenta ningún tipo de acción tendiente a solucionar el grave problema de la infraestructura edilicia.

Pudimos ver en aquel momento de cambios y efervescencia, que la misma distancia y dispersión que existía entre los lugares físicos en los que se dictaban los contenidos “teóricos” previstos por el diseño curricular (las aulas de una escuela o de alguna facultad) y las instalaciones deportivas previstas para las materias “prácticas”, se transformó en una brecha casi insalvable entre los profesores responsables del dictado de aquellas materias, generando un odioso juicio de valor que ponía en juego la importancia y la aceptación de cada bloque de conocimientos. La balanza se inclinaba notoriamente a favor de las asignaturas denominadas prácticas. Separados al nacer o divorciados antes del matrimonio.

Hubo sí, muchos intentos, infructuosos todos, para conseguir terrenos, escuelas o clubes en desuso, recurrentes demandas de intervención ante varios gobiernos de turno, acciones de grupos gremiales, ruegos de padres alumnos y docentes; por nombrar solo algunos. La situación logró revertirse recién en el año 2000, mediante la compra de una fracción del antiguo Club YPF de Mendoza en donde se construyó un aula y se instalaron instalaciones suficientes para el digno funcionamiento de una casa de formación de docentes. Al reescribir y por ende volver a pensar este maremágnum de situaciones académico sentimentales, visualizo la magnitud de esa situación de aislamiento y desorden provocada por la necesidad de funcionar en cuatro lugares diferentes durante treinta y cuatro años! Cuántas contrariedades nos generó. ¿Por qué tanto tiempo? No vislumbro ningún tipo de intencionalidad oscura, solo un acto de abandono y quizás de negligencia por parte de las autoridades nacionales de las que en ese entonces dependían las instituciones de formación docente. Visto a la distancia de los años mi pregunta va más lejos ¿a quién se le ocurre fundar una institución educativa sin aulas ni patios? Como consuelo y mirando a mi alrededor vi que no éramos los únicos: el estado pagaba muchísimo dinero en el alquiler de caserones antiguos con sus habitaciones devenidas en aulas y salas de estar travestidas en “sector de gobierno” de las escuelas. Solo las y



los alumnos, docentes y personal dábamos identidad a esas escuelas, no había otro aspecto válido y legítimo más que el recurso humano para hacer reconocible a la Institución.

Este logro del edificio propio, de la casa propia, altamente significativo para la institución, no hubiera podido concretarse sin las movilizaciones de estudiantes, profesores y personal de apoyo que ganaron la calle no menos de diez o quince veces mientras esperábamos la decisión de la compra del terreno y construcción del edificio. Así, se realizaron clases públicas en los jardines de la casa de gobierno y se hicieron escuchar de manera fuerte y decidida en los medios de comunicación; entre otras acciones efectivas y contundentes que, obviamente, no figuran en los manuales. Intertanto, los directivos golpeábamos con energía las puertas de los despachos de políticos, legisladores, ministros etc. El resultado está hoy a la vista

Este grupo “de poder” que conformaba el equipo de conducción, en varios aspectos, significó para mí, como cara visible y primer responsable de la institución, una ayuda y un apoyo inestimable e invaluable. Sus firmes convicciones, su elevada capacidad para la crítica fundamentada, su valentía para decir “no me gusta, no estoy de acuerdo” y a su vez su democrática predisposición para el acuerdo, no para la “transa”, su férrea disposición a agotar las instancias del diálogo fecundo y creador, lograron potenciar mi compromiso y sentido de la responsabilidad. Me parece justo, sincero, caracterizar el grupo como “de poder”, y no solo de gestión, dado que asumimos que ejercer el poder implica comprometerse, decidir por quienes nos delegaron la responsabilidad de conducir el timón de la institución y nos asignaron, además, la responsabilidad de representarlos.

En las instituciones escolares, e incluyo a todos los niveles del sistema educativo, circula el poder (que desde algunas perspectivas teóricas es denominado control), en la medida en que se responde a una organización altamente estructurada y previsible que deja pocos resquicios u oportunidades para escribir o pensar en los márgenes. Es difícil disentir; todo, o casi todo, está previsto o decidido con antelación por las autoridades o “por el sistema”: calendarios, fechas, horarios de exámenes y clases, designaciones de autoridades, de docentes y personal administrativo, efemérides, celebraciones y otros etcéteras, por mencionar solo una muestra. Los mecanismos de designación de los funcionarios encargados de la gestión distan bastante de ser democráticos y en la

gran mayoría de los casos quienes ganan los concursos de “antecedentes y oposición” para acceder a aquellos cargos suelen mostrar perfiles que los califican solo como legal y técnicamente aptos para desempeñarlos. Esto genera que las escuelas se organicen como entidades altamente jerárquicas y con estilos de conducción muy poco horizontales y que en gran medida los directivos deban responder al prototipo vigente de institución que les toca conducir. He visto y veo que los principios de la democracia se dan de bruces contra este modelo predominante; a su vez me pregunto obstinadamente si podría funcionar de alguna otra manera y, dado el caso, cuáles serían los resultados. Pregunta lineal y plana la mía, en la medida que su respuesta incluye “los sí” y “los no” en las mismas proporciones.

Las relaciones de poder, o también de control en este caso, opino, emergen más pronto que tarde. Por lo general cuando comienza un acto de interacción social uno de los alter- ego tiende a “proponer, “sugerir” algún tipo de idea o acción que quiere, o en realidad desea que el otro acepte o ejecute y además ve con buenos ojos que su alter termine haciendo lo que él esperaba que hiciera ¿o no?

Personalmente no tengo miedo de la palabra poder cuando además de tender al bien común, implica una ayuda, una asistencia, una entrega, una acción desinteresada de lo material, en bien de un objetivo colectivo. Poder cambiar, poder orientar, poder proponer, poder opinar, poder ayudar, poder enseñar...

Aunque en aquel entonces el término no tenía tanta difusión ni usos concretos, quisimos también *empoderar* a los sujetos, actores concretos que conformaban la institución. Discutir el concepto de empoderamiento no es exactamente el objetivo de este trabajo, pero ¿que interesante resulta utilizarlo!

Empoderar es un antiguo verbo español que significa “hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido” (Diccionario RAE) implica además “un proceso mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo en cuanto que forma parte de un grupo social, para impulsar cambios positivos en las situaciones en las que viven” (Freire, 1969). Su origen en la filosofía proviene de la educación popular propuesta por Paulo Freire en la década de los sesentas. Luego fue utilizado también en el ámbito de la psicología, sociología y en el ámbito empresarial en el sentido de

compartir la información, crear autonomía por medio de la eliminación de fronteras y reemplazar la jerarquía con equipos autodirigidos.

¿Empoderar a los desfavorecidos o desvalidos? Indudablemente nosotros asignamos solo por analogía, esa denominación a quienes en el organigrama oficial no tenían poder de decisión, queríamos que todos los miembros de la comunidad educativa develaran, descubrieran, las importantes cuotas de poder que el mismo ejercicio de sus tareas y responsabilidades les asignaban. Quisimos hacerlos parte importante del proyecto de gestión asumiendo compromisos y respetando sus iniciativas. En este emprendimiento tuvimos resultados variopintos, en la medida que no fue sencillo hacer comprender a una persona solo acostumbrada a recibir directivas, a ejecutar sin opinar, a esperar el control y la represión cuando no hizo “lo que dice el memorándum”, que él es a pesar de todo eso una parte importante de la institución y que, por esto mismo, sus iniciativas y propuestas serían tenidas en cuenta.

Respecto del día a día de nuestro grupo de poder (quité las comillas sin – vergüenza y con guion medio) agregó que teníamos la firmeza necesaria para ejercerlo con profundo respeto, pero además sin tapujos ni engaños a tal punto que consideramos, luego de varios análisis en conjunto, que este estilo de conducción nos ayudó a ganar las elecciones para el segundo período reglamentario por algo más del 60% de los votos. Esto nos condujo a completar tareas en algunos casos y a iniciarlas en otros y además a reorganizar y replantear el funcionamiento del grupo.

Para continuar la idea, deseo añadir que un equipo que solo se dedica a gestionar y administrar, tiende a instaurar una suerte de tecnocracia, situación poco deseable para una institución educativa, que en todos los casos forma parte de un contexto sociohistórico complejo, de una realidad cambiante, de una sociedad necesitada de educadores muy bien formados y con los pies sobre la tierra. Como contrapartida formar parte de un grupo de poder obliga, de todos modos, a posar la mirada atenta sobre las relaciones de interacción individuales y sociales con los actores institucionales.

Fueron tiempos difíciles también; generados, entre otras razones de peso, por las permanentes y continuas intervenciones de una persistente y por momentos despiadada oposición conformada por un pequeño y radicalizado grupo de profesores y alumnos, con quienes necesariamente

debíamos aprender a debatir ideas y convivir en la medida en que sus formas de oponerse, por lo general, no eran pacíficas ni respetuosas. Por ese motivo, nos sustraían un tiempo precioso para nuestras intenciones de trabajo productivo, pero era imprescindible dedicárselo para generar estrategias y acciones que nos ayudaran a lograr un elemental entendimiento.

De hecho y de derecho, conformaban ellos también un grupo con poder, y que además deseaban legitimarlo de manera oficial del mismo modo en que nosotros temporalmente lo estábamos realizando. Esto, hasta allí es justificado y comprensible en el ámbito de todo sistema democrático; pero sucedía que en general los medios que utilizaban para ejecutar su intento, dicho desde mi profunda subjetividad por supuesto, no construían ni aportaban. Se me ocurre en este momento utilizar la nada original frase que refiere a una oposición sistemática del “no sé de qué se trata pero me opongo”. Lograron algunas veces, aunque lo intentaron muchas otras, hacer fracasar jornadas institucionales, reuniones de consejo directivo y todo proyecto o propuesta engendrada por grupos o personas que no formaran parte de su grupo, fueran o no “oficialistas”.

Finalmente, y esto resulta llamativo, hasta el día de hoy ninguno de sus referentes ha logrado acceder a cargos de conducción desde esa postura. O mejor dicho, algunos sí aunque integrando otras agrupaciones y con modos de actuar muy distintos.

No logré hasta este momento, comprender o entender racionalmente las causas de aquel modo de oposición, aunque es posible que nuestras acciones y estilo de gestión hayan provocado en ellos malestares y discrepancias que no se pudieron o no supimos zanjar a través del diálogo respetuoso y superador.

Para cerrar estos párrafos con alto contenido catártico como puede verse, me tranquiliza poder seguir pensando especialmente en nuestros errores de comunicación, en nuestra inexperiencia o en el efecto negativo de algunas acciones que realizábamos; como el motor de aquellos malestares y lograr escapar a la posición o el rol de víctimas de nuestros circunstanciales opositores. Creo también que esta situación no deseada, nos obligó a mirarnos hacia adentro para intentar extraer lo mejor de nosotros y volcarlo en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

## Epilogo

Intento lograr, no sin un esfuerzo intenso, cambiar la actitud de mirar el pasado de una manera sufriente y angustiada cuando los recuerdos no son buenos y del mismo modo, dejar de regodearme excesivamente cuando son provechosos y positivos. Estoy aprendiendo todavía, en el agosto del ejercicio profesional de la docencia, a entender una obviedad: en uno u otro caso nada puedo hacer para modificar o influir sobre acontecimientos y situaciones que ya forman parte de los hechos de otros tiempos. Pero sí quiero seguir pensando, bajo el manto de un optimismo realista en buscar un mínimo espacio en el futuro de la educación física. Un lugar que me permita trabajar y aportar ideas y acciones que mejoren la identidad y el reconocimiento de las casi infinitas potencialidades educativas de nuestra disciplina. Veo un gigante que despierta. Veo que las puertas de las aulas ya no están totalmente cerradas sino entreabiertas e ingresan rayos de luces por ese resquicio. Veo también que las llaves del cielo, si es que existen o alguna vez existieron están a nuestro alcance aunque más no sea por una vez, para comenzar a probar cuántos y cuáles son los pórticos que pueden abrirse con ellas. Desperté de golpe...

## *Sobre y a partir de los relatos de Roberto*

### **Ideas fuerza**

*Hilda Di Fabio de Anglat*<sup>42</sup>

El derrotero de este capítulo, sus agudas reflexiones, sus vivos relatos de experiencias y acciones desde la convicción profunda de que “se puede hacer una diferencia”, conduce a reafirmar la relevancia meridiana de la formación docente. Si bien son varios los factores intervinientes en la calidad educativa, el profesor es su *pedra de toque* cuando cuenta con una excelente preparación y educa desde la convicción firme de que el alumno puede efectivamente aprender. En este sentido, la calidad de los docentes y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los estudiantes.

Varios temas se debaten aún: modelo curricular simultáneo o sucesivo (una formación profesional teórica y práctica a la vez, con distintos grados de integración *vs.* la formación propiamente orientada a la docencia precedida por una general en el campo específico del

---

<sup>42</sup> Hilda Di Fabio de Anglat. Dra. en Ciencias de la Educación. UNCuyo (Mendoza)

conocimiento), currículum basado en competencias o enfoque transdisciplinar, la dialéctica teoría-práctica (que el capítulo aborda con tanta lucidez), la conveniencia o necesidad de las prácticas profesionales en distintos contextos, la investigación situada de los procesos de enseñanza y aprendizaje (el proyecto de observación de clases que el capítulo documenta), el debate sobre los criterios comunes de calidad y una definición compartida de los resultados de aprendizaje que se esperan de los procesos educativos, la conveniencia o no de la implementación de procedimientos evaluativos de la formación docente por parte de organismos externos. Cualquiera sea la respuesta que se ensaye para estos temas, dos *ideas fuerza* emanan del análisis del Prof. Roberto Stahringer que deberían atravesar las propuestas: 1) el modelo curricular que se adopte incluirá valores y principios, conocimientos, capacidades y compromisos éticos con la profesión y con el aprendizaje de todos los estudiantes y 2) enfatizará una impostación “teórico-práctica”, en una constante relación de planos que, al no distanciar las instancias, se hace más relevante para la tarea concreta del aula.

---

# PUENTES

---



## Imaginar...

*Roberto Stahringer*

Como podrán imaginar (o no) los textos que componen este libro fueron pergeñados y luego escritos de manera individual y personal por cada uno de los tres invitados a participar de su redacción, siguiendo solamente una línea directriz que era la de orientar el discurso en referencia directa a experiencias concretas emergidas de la práctica docente en Educación Física. Seguidamente fue necesario Imaginar que aquellas prácticas estaban dotadas de la incomparable cualidad humana de la palabra, del lenguaje, y luego intentar escuchar e interpretar esas voces y los mensajes que transmitían y, además, hacerlas comprensibles. Qué emprendimiento complejo...

Terminada esta primera etapa de la tarea, compromiso, acuerdo; pudimos por fin conocer y, en mi caso disfrutar también, de los textos, contenidos y argumentos de mis compañeros de ruta y ahora, “por si esto fuera poco”, intentaré escribir algunos párrafos referidos a lo que ellos plasmaron en el papel y de los cuales obviamente, pueden surgir acuerdos y desacuerdos. Qué emprendimiento complejo...

Intercambiar un texto que es, entre otras cosas una idea, un supuesto una manera particular de ver el mundo, se constituye en un acto de desprendimiento, de des-embarazo, de exposición y quizás también de valentía. Es darle vida, abrir las puertas en toda su extensión para que quienes pasan por allí puedan ver o intuir que es lo que sucede adentro. Igual en una casa como en una persona. No es frecuente en el ambiente académico este escenario, donde puedan verse actitudes de intercambios, de escucha, de críticas bien paridas, de cruces de ideas y opiniones. Celebro que en esta caso sea todo lo contrario. No concibo el conocimiento como un lugar de puertas cerradas con pasador o de ventanas con rejas y celosías tapadas que impiden el ingreso de la luz de la sabiduría, que es también la del análisis, la apreciación y el juicio.

## **Nuevos diálogos y conocimiento científico para la Educación Física**

Encontré en los primeros párrafos del texto de Rodo una idea central y medular para el definitivo despegue de nuestra disciplina, y recordé también cuantos años de lucha y cuantos intentos con resultados diversos compartimos en los últimos ¿25? años con miles de kilómetros recorridos en la tarea de difundir la necesidad imperiosa de la búsqueda de nuestra identidad, de la definición de nuestras tareas y compromisos sociales y también de los fundamentos que sustentaran aquellas acciones.

Resalto de esta parte de su texto aquello de los “nuevos diálogos” que, interpreto, significa básicamente un nuevo modo de compartir la palabra desde la utilización de un vocabulario apropiado y de un código de mensajes que resulte a la vez sencillo y preciso, de un idioma común que, a la vez, no homogeneice los pensamientos. ¿Cómo y acerca de qué temas podemos generar diálogos fecundos, respetuosos y útiles a la vez para la Educación Física? ¿Será quizás intentando lograr un acuerdo – consenso acerca de qué estudia nuestra disciplina, es decir acerca del denominado objeto de estudio? Prefiero aquí dejar flotando la pregunta...

Qué difícil nos ha resultado el acceso de la Educación Física al ámbito (casi digo mundo y la academia no es el mundo) académico. Tomo como ejemplo vivo la experiencia, el esfuerzo y la entrega de Pierre Parlebas para lograr este cometido en la Universidad de la Sorbona París V. Fue denostado, difamado y vituperado por intentar demostrar

(vaya apostasía) que el juego motor y los deportes, entre otras prácticas físicas, pueden estudiarse y analizarse utilizando el método científico. Después de todo ¿Cómo puede pensarse que el juego es algo serio? ¿Qué contenidos relevantes puede ofrecer el deporte o la expresión corporal que les permita acceder a las impolutas aulas de las universidades? ¿A qué conclusiones trascendentes se podría arribar estudiando las actividades físicas en el medio natural?

Esta disputa que refero tuvo lugar en la Francia de los setentas. Hoy me arriesgo a decir que desde aquel entonces poco hemos podido avanzar respecto de la generación y desarrollo de las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para discutir aquella falacia. Queda mucho por hacer.

La inclusión en los diseños curriculares del sujeto de aprendizaje, (“no alcanza con aprender procedimientos para enseñar, debe señalar caminos para preguntarse qué enseñar, a quién y para qué” dice Rodo en su texto) que coincidentemente algunas instituciones de formación docente comenzamos a “diseñar” en el año 2000 vino a saldar parcialmente una deuda histórica que parecía imposible de cumplir. Más aún, comenzó a tenerse en cuenta y valorarse el sujeto contextualizado socioculturalmente, ya no solo como un conjunto de huesos, músculos y articulaciones que se mueven porque la biomecánica así lo establece. Importante avance, pero ¿Por qué demoramos tanto tiempo para darle forma de contenido a una evidencia tan patente y palmaria, rayana en la obviedad? ¿Será que la impronta mecanicista – conductista goza aún de buena salud en el ámbito de la Educación Física? Estoy dejando otra pregunta...

¿Qué acción indispensable realizarían ustedes en su institución, que hasta este momento nunca se ha realizado, pero que de hacerlo cambiaría drásticamente el destino de la misma? , nos preguntó hace algunos años el colega que dictaba un curso para docentes que ocupábamos cargos de gestión. En el mismo instante y en pocos segundos pensé, sin verbalizarlo, “erradicar el mecanicismo, el paradigma técnico de rendimiento resultado en el deporte, la enseñanza de las prácticas físicas por mostración y copia...” y algunos etcéteras más. Tan rápida y espontánea fue mi reacción que a mí mismo me tomó por sorpresa y, quizás, desde ese momento fue una prioridad, casi una obsesión. Así, cada vez que comenzaba una clase con mis alumnos, sentí la necesidad imperiosa de abordar este tema, ponerlo en tensión, discutirlo,

analizarlo, desmenuzar y desagregar causas y consecuencias, no dejar de debatirlo apasionadamente.

Voy ahora con y hacia el texto de Griselda para aludir a su temperamental y enfática afirmación “Siento que lo que más me chocaba de esa inmutabilidad del modelo que imperaba, era la distancia no declarada pero siempre latente entre “teoría” y “práctica”, que implicaba además a mis ojos una lógica anacrónica de “aplicación”, que por cierto sigue siendo un término que detesto”.

Como ya dije, no existió ningún tipo de acuerdo previo a la escritura de nuestros textos. En mi caso, recorrí un camino agradable y reconfortante cuando pude leer las producciones de mis colegas. Mi grata sorpresa surgió cuando iba encontrando coincidencias profundas aunque instantáneamente masculé; vaya ocurrencia la suya la de meterse con la cuestión de teoría y práctica. Como es campestre y bucólica, le debe gustar caminar descalza por las espinas, me dije. Un ¿hasta cuándo? emergió de mis entrañas, y en la medida en que algo se me ocurrió comentar acerca del tema en mi propio escrito, no deseo redundar ni abundar en detalles acerca de la cuestión.

Pero...la docencia misma es una práctica y la Educación Física está repleta de procedimientos; ambas certezas interpretadas a la luz de una sólida y pertinente teoría podrían transformarse en la llave maestra que nos acerque a un principio de solución a éste añejo problema. Aunque para complejizar aún más este planteo surge de suyo la pregunta: ¿Qué teoría? ¿Qué autores? ¿Qué ideología? Nuevamente: hasta aquí llego.

Pero luego de recorrer algunas páginas posteriores, vi que Griselda si pudo llegar más lejos y me ayudó a no dejar inconclusa la idea al expresar: “Me parece haber comprendido que las disciplinas son producto de la obsesión de la humanidad por interpretar la realidad, entonces la segmentamos en objetos... Pero toda teoría es producto (o debería serlo) de una práctica investigativa sistemática y rigurosa, que no debería olvidar que solo está recortando una porción de realidad, justamente con el fin de comprenderla mejor”. Agradezco su aporte.

“Rompí los absolutos y eso fue genial” agrega Griselda casi en el final de su texto. Quienes, queriéndolo o no, frecuentamos el ambiente académico, fuimos formados casi inexorablemente en el reino de los absolutos: “está científicamente comprobado que...” “la comunidad

científica de la Universidad X llegó a la conclusión que...”, “las últimas investigaciones afirman...”, son los decires más frecuentes. Cuando logramos retroceder unos pasos y tomar distancia caemos en cuenta que en la realidad sucede todo lo contrario y nos percatamos que la ciencia a través de la historia avanzó más en base a las dudas que a las certezas. Que simple resulta decirlo. Creo que moverse en el campo de las certezas y de los absolutos pone de manifiesto, paradójicamente, la inseguridad, la incertidumbre, la vacilación, el titubeo de la ciencia misma y por ende, de los científicos que la encarnan. Las afirmaciones terminantes terminan siendo la coraza de la ignorancia.

Por añadidura, (de las prácticas estamos hablando) nos sucede algo muy parecido a los docentes situados en las aulas, en plena tarea. Mostramos la tendencia a pontificar y asegurar de manera definitiva e inmutable los conceptos y contenidos que enseñamos y contribuimos además a naturalizar la utilización de aquella “fórmula infalible” que da como resultado que nuestros alumnos no atinen a dialogar, preguntar ni cuestionar. ¡Cuántas cosas debemos cambiar todavía en la cultura escolar!

Finalmente, deseo agradecer de corazón a Alfredo, Víctor, Rodo y Griselda haberme brindado la oportunidad de pensar y escribir acerca de algunos de los temas que nos apasionan, motivan y movilizan para seguir trabajando e intentando aportar reflexiones y debates sobre algunos aspectos centrales de la profesión docente. No pierdo el optimismo y la esperanza. No es verdad que todo está perdido, quiero seguir perteneciendo al grupo de los que siguen creyendo aunque el sistema me haya enviado, educadamente, a “disfrutar” de mi jubileo.

Quiero recordar a cada momento que la motricidad humana permite la hermosa e inigualable posibilidad de expresar sentimientos y emociones. El cuerpo no miente, dice de nosotros lo que realmente somos, brinda al observador atento y experto la oportunidad de llegar a los lugares más recónditos y ocultos de la persona con una rica oferta de propuestas que, desde la praxis y la vivencia de lo lúdico, ayudan a restañar las heridas del espíritu. Se vive más plenamente desde una corporeidad plena. Siento que aquí tuve y tendré un puesto de trabajo y de lucha.

## Cambios...

*Rodolfo Rozengardt*

### **Puentes hacia y desde el texto de Griselda:**

G: *El espejo no solo me refleja la dimensión corporal, también mi propia mirada que me mira (...) siempre hay detalles que invitan a reconocer cambios y lo inexorable que resulta la necesidad de cambiar.* R: El cambio, los cambios, asunto con tantos senderos. Cambios en nosotros, en nuestra práctica, en lo que nos compromete con la vida. Es a eso que siento no haber renunciado. Acompaño a Griselda en el camino que, al menos se pregunta por los cambios. Las respuestas fáciles las da el poder “¡Cambieemos!”, con frivolidad e hipocresía. G: *“Ese año en Oriente Medio, sufrí y aprendí mucho gracias a la escritura, fue mi primera experiencia obligada a documentar para mejorar mi inglés, llevar registro de cada día (...) incluso para facilitar las traducciones al árabe. Esa escritura desordenada pero constante, me ayudó mucho a ver que mis intenciones no eran siempre coherentes con mis acciones...”* R: Griselda me re-ubica en mi “Medio oriente”, a comienzos de los 90, en territorio pampeano, buscando recursos para poder escuchar, interpretar e intervenir. La

extranjería, la escritura, la conversación, me constituyeron en la tarea narrada en el texto del 96 y ahora revisada.

## **Puentes hacia y desde el texto de Roberto:**

Rto: *“Éramos unos 15 o 20 colegas, los suficientes para abordar la empresa (...) y aunque en las instancias previas al acto electoral parecía que habría más candidatos o pretendientes, finalmente solo nosotros formalizamos la presentación y, sin oposición aparente, fuimos elegidos por nuestros pares y por los alumnos para ponernos el traje de directivos.”* Rfo: ¡Qué distinta llegada a un lugar similar! Si bien buscábamos algo parecido, los caminos se diversifican, aunque se cruzan. Una época similar, una intención coincidente: pensar y actuar en la formación de profesores. Ya no sólo en el aula, la gestión, la conducción se asumió como un reto común. Roberto llega por un movimiento trascendente para la época: un instituto terciario elegía por primera vez sus autoridades a través de mecanismos electivos democráticos, abiertos. Ello exigía unas acciones de negociación, de trabajo con los otros. Y este grupo fue el primero que accedió de ese modo. Esa “vibra” ¿cómo se conforma en un momento tan especial? Rto: *“Solo con el paso del tiempo logramos tomar conciencia y agregar valor a esta situación que implicaba asumir la representación institucional de los alumnos, profesores y personal que integraban el colectivo y que, además, habíamos sido elegidos y aceptados por ellos mayoritariamente.”* Rfo: Representar, tarea en construcción. La representación que comienza a partir de una instancia electoral es algo distinto a la que emerge por designación. Son caminos que comienzan diferente. En ambos, el desafío colectivo, un proyecto con otros. El saberse frente a una responsabilidad tan comprometedora para una etapa de la vida de tantos jóvenes. En ambos casos, se trata de gobernar, con fuentes diferenciadas de legitimidad, pero con caminos cotidianos de construcción. Rto: *“Sostengo que si algo no ha cambiado, o ha cambiado muy poco en estos 20 años, es precisamente la estructura y el ambiente de la clase a pesar del advenimiento y la disponibilidad de toneladas de libros que desmenuzan la imperiosa necesidad de un cambio educativo y proponen variadas soluciones didácticas y de las otras.”* Rfo: La preocupación por la clase, en el ámbito de la formación. Un aspecto concreto, central. Un nivel de análisis. En nuestra experiencia, estuvo siempre presente, pero no fue abordado con estrategias novedosas o acordadas. Excepto algunos acuerdos de observación mutua, que tuvieron poca vida. Me

pregunto a partir de la afirmación de Roberto (“poco ha cambiado, a pesar de los discursos pedagógicos y didácticos...”) ¿cuánto ha ido cambiando la clase, ese momento de encuentro para la enseñanza, en nuestro ISEF? Rto: *“Parafraseando a Thomas Kuhn; veo hoy que aquel paradigma sigue vigente, no surgieron grandes anomalías ni crisis, tampoco comenzó ninguna revolución, científica o de otra categoría, que lograra modificar el núcleo duro de la clase. Transitamos por los caminos de la normalidad.”* Rfo: Me animo a desafiar la idea de Revolución. Si bien no seremos protagonistas de una de ellas en el plano de la sociedad toda, sí creo que las revoluciones deben ser realizadas en el lugar donde se pueda. Fidel Castro, que de revoluciones entiende, ha dicho que una Revolución “es cambiar todo lo que deba ser cambiado”. A Roberto le preocupa la clase como objeto que debe ser revolucionado, pero parece ser que allí, hasta el momento, no ha tenido éxito. ¿Cuál ha sido mi intento revolucionario, si ha habido alguno? Yo creo que plantear en nuevos términos aspectos centrales de la formación de profesores. ¿Hemos logrado Revolución? Sin dudas que no. Pero tal vez, el intento ya tiene su valor. ¿Sólo nosotros lo hemos intentado? No. En este cruce de textos vemos que los intentos han sido desde varias direcciones. Rto: *“...la verdadera y única práctica que los alumnos de formación docente deben incorporar, conocer y comprender al dedillo es la práctica pedagógica, la acción de dictar clases (...) esta tarea es el profundo compromiso social que adquieren las instituciones de formación: no tenemos la obligación de enseñar la práctica de los deportes aunque si la de enseñar a enseñarlos. La práctica correcta de un deporte por parte del profesor, es deseable; incumbe y agrega valor a la tarea pedagógica del profesor, pero no la determina.”* Rfo: La problemática teoría-práctica. Noto puntos de cercanía por cuanto ha sido una de nuestras batallas, en varios planos: las materias teóricas vs las materias prácticas; la ausencia de la idea de teorización en tanto práctica de elaboración o cuestionamiento de las ideas, la concepción del valor del hacer, del lugar de la palabra, de la jerarquía de las posiciones de los actores diferentes (los prácticos vs los teóricos, cada uno arrinconado en sus posiciones de actuación, sus bunkers). Las propuestas tecnicistas, la negación del pensamiento, las falsas concepciones de la práctica motriz como no necesitada de teoría. La soberbia de quien dispone de discurso y niega el valor y la evidencia de la experiencia del otro. El lugar del deporte como palabra autorizada que no requiere reflexión. La acusación de ser “un instituto demasiado pedagógico”. Rto: *“...hoy conozco y tengo en cuenta el notable desarrollo del método cualitativo en la investigación social que ya ha dado sobradas muestras de eficacia. Sin*



*embargo sigo creyendo en la importancia de buscar la mayor cantidad de evidencias posibles en el momento de hacer creíble una hipótesis de trabajo y de poder contar con datos y elementos perceptibles y observables que faciliten la tarea de discutir, analizar, discrepar o acordar.*” Rfo: Las miradas de ayer y las miradas de hoy. ¿Cuánto ha cambiado? ¿Podemos realmente volver a mirar las mismas cosas? Los métodos han cambiado, o mejoraron o se probaron en el camino. ¿Nosotros los probamos o pasaron a dominar los discursos pedagógicos y por ello los encontramos sobradamente eficaces? Entiendo junto con Roberto que los ojos de hoy no mirarían igual que los de ayer, o no verían las mismas cosas. ¿Cambiaron nuestros ojos? Rto: “...muchos intentos, infructuosos todos, para conseguir terrenos, escuelas en desuso, demandas de intervención de varios gobiernos de turno, acciones de grupos gremiales, ruegos de padres alumnos y docentes (...). La situación logró revertirse recién en el año 2000, mediante la compra de una parte del antiguo club YPF (...) Al reescribir y por ende volver a pensar este maremágnum de situaciones académico-sentimentales; visualizo la magnitud de esa situación de aislamiento y desorden provocada por la necesidad de funcionar en cuatro lugares diferentes...” Rfo: Recuerdo a Roberto y el equipo de gestión con sus handys. Para mí era una gran novedad, disponer de tecnología para saber qué pasa en cada sector, a la distancia. Un lugar muy claro para la Dirección, que asumía a fondo su tarea.

## Desde el interior...

*Griselda Amuchástegui*

### **Puentes hacia y desde el texto de Roberto:**

**R.** “... en la medida en que todos estábamos dando los primeros pasos en la tarea de gestionar y orientar una institución, nos costó tiempo y dedicación retirarnos del paradigma de compartimientos estancos (...) nos pareció interesante buscar tareas concretas (...) saltar el cerco y superar el discurso vacío y las remanidas discusiones catárticas (...) era necesario, imprescindible, unir voluntades en torno a un objetivo común que debía ser predominantemente académico para evitar de este modo generar tensiones a nivel de las personas.” **G.** Leyendo este párrafo impertinentemente, desde lo que me imagino cuando leo, me pregunto si sus compañeros no tendrían una situación de vida que podría haber influido para que no distrajeran tiempo valioso en tareas de algún modo más ligadas al deseo de juntarse, dialogar y producir sobre su experiencia, que a una idea de “trabajo” rentado en sentido estricto. **R.** “En el nivel superior (...) las clases, mayoritariamente y con muy honrosas excepciones, siguen siendo expositivas (...) con escasas referencias al contexto socio cultural e histórico en el que están situadas y sin discusiones ni crítica, aunque más no sea

*'destruktiva'.*” **G.** Siento mucha empatía con la preocupación de Roberto mirando las instituciones educativas en una suerte de máquina del tiempo, que no logra anclar en el contexto de este siglo y las demandas que plantea un Sistema Educativo que aspira (si lo hiciera) educar para una República. **R.** *“...refiriéndome a las clases denominadas “prácticas” (...) aunque sabemos que hay varios intentos de discutirlo, la odiosa división entre clases teóricas y prácticas que entonces existía y hoy mismo goza de buena salud...”* **G.** Nuevamente me identifica la preocupación, aunque siento que vamos resolviendo ese divorcio, cuando proponemos trabajos desde lo contextual e interpelamos las lógicas conocidas para pensar la relación. **R.** *“Me parece justo, sincero seguro, caracterizar el grupo como ‘de poder’, y no solo de gestión (...) Las relaciones de poder, o también de control en este caso, opino, emergen más pronto que tarde (...) cuando comienza un acto de interacción social uno de los alter - ego tiende a ‘proponer’, ‘sugerir’ algún tipo de idea o acción que quiere, o en realidad desea que el otro acepte o ejecute y además ve con buenos ojos que su alter termine haciendo lo que él esperaba que hiciera ¿o no? (...) queríamos hacerles descubrir las importantes cuotas de poder que el mismo ejercicio de sus tareas y responsabilidades les asignaban (...) no fue sencillo hacer comprender a una persona solo acostumbrada a recibir directivas a ejecutar sin opinar, a esperar el control y la represión cuando no hizo “lo que dice el memorándum”, que él es a pesar de todo eso parte importante de la institución y que sus iniciativas y propuestas serían tenidas en cuenta.”* **G.** Me conmueve la honestidad y convicción que leo a lo largo del texto acerca del poder y la autoridad, (que en mi interpretación particular) están al servicio de la construcción institucional que les fue demandada, con capacidad crítica, esfuerzo por dialogar con buena disposición y cómodo trabajando en el disenso. Resulta estimulante percibir el compromiso por estar a la altura de los deseos y el proyecto que les habían confiado... Pero sobre todo, leo una mirada sobre las construcciones colectivas de comunidad de semejantes, con responsabilidades diferenciadas para facilitar (si les toca) que todos se reconozcan capaces y parte de algo que les pertenece.

## **Puentes desde y hacia el texto de Rodolfo**

**R.** *“La memoria es guardar lo que ocurre para que pueda volver o para que no vuelva...”* **G.** Esta frase de RR me interpela. Por eso me animo a decir que aunque me siento memoriosa, quizás recién en estos tiempos soy consciente de lo selectivo que resulta recordar... asocio la memoria

con una construcción con/entre sujetos sobre lo que pasó, incluso a mí. O debería decir que creo existen varias memorias sobre lo que me/nos sucede: Una emotiva que no suelta la subjetividad, una selectiva que oculta lo que puede de sí misma (sobre todo aquello que no es evidente para otros), una conciliadora que intenta (esforzada) poner en perspectiva lo que rechaza para al menos comprender las tensiones que estaban presentes en las situaciones que se aluden... Y aprender de eso, quisiera imaginar. **R.** *“Esa escritura me habilitó...”* **G.** Dice Rodolfo, y corroboro que aquel texto fue habilitante en mi caso también. Me permitió salir de mí y atravesar fronteras personales, disciplinares y geográficas. **R.** *“Yo venía construyendo desde abajo. Desde el interior profundo, en una pequeña institución, en la que también luchaba para tener un lugar, sin estar seguro de merecerlo. Apenas me creía que podía tener algo para decir...”* **G.** Me resuena esa sensación de construcción desde el interior. El del norte cordobés fue el de la joven profesora mujer que era a finales de los 80, viviendo en carne propia pequeños actos de discriminación: género, jerarquía sobre el conocimiento de mi campo disciplinar, descalificación por la edad, por la extranjería. Al contrario de RR yo sentía que “merecía” un lugar que me era negado. Y entonces se alimentó el deseo de hacer lugar... para mí y para quienes en mi imaginario de entonces no tenían espacios validados para ser distintos. En aquel momento tomando la iniciativa e impertinentemente la palabra; con los años más preocupada por comprender los diferentes lenguajes y conversar con/entre quienes convivimos en cada contexto. Para finalizar: Este comentario es sobre la referencia a personas que acompañaron a RR en su narrativa. En su relato como en el mío aparecen co-protagonistas. Y curiosamente uno de ellos me conecta con el despertar de mi conciencia de colectivo: Gabriel Rapaport, a quien conocí en el ‘85 cuando organizamos desde el IPEF un Congreso Argentino de Estudiantes de EF, que curiosamente tuvo sede en Río Ceballos y en donde ese joven fue protagonista y “artífice” de un incipiente movimiento nacional de estudiantes. Luego en Córdoba nuestro centro de estudiantes fue perdiendo fuerza y participación... nosotr@s la fuimos perdiendo. Me recibí, partí hacia donde conseguí trabajo sintiendo que dejaba atrás muchos deseos y sueños... Gracias RR, recordar a Gabriel me ayudó a corroborar que los sueños se renuevan y que más que querer hacer algo en particular mi desafío terminó siendo aprender a querer lo que hago.

---

# EPÍLOGO

---

## **1996. Escribir historias de la propia práctica**

*Víctor Pavía*

Junio 1994. 1º Congreso Nacional de Educación Física en Villa Giardino, provincia de Córdoba. Que escribieran alguna experiencia singular de su vida profesional. Esa era, en síntesis, la idea que proponía Alfredo Furlán. Y los que aceptaron la invitación a semejante banquete, se sentaron a la mesa dispuestos a roer cada cual su hueso, sin saber a priori qué le habrían de sacar. Lo cierto es que, de un día para el otro, se descubrieron disfrutando de un juego. El juego de buscar palabras para revivir historias. Un juego placentero aunque no siempre distendido ya que significó sumar una responsabilidad más a la cargada lista de obligaciones cotidianas de cada uno. ¿Por qué aceptaron y cómo pudieron sostenerse en la tarea? A ciencia cierta... nadie lo sabe. Las distancias y el tiempo han impedido que los protagonistas se vuelvan a ver para conversar sobre este asunto. Puede suponer que el espíritu lúdico tuvo aquí mucho que ver. En definitiva se trataba de un desafío que si alguien acepta asumirlo como un juego es porque percibe un clima propicio que le da confianza y abre la puerta al autopermisismo. Autopermisismo para inaugurar un resquicio en el muro de rutinas

cotidianas. Confianza para tirarse a la piletta sin otro salvavidas que la propia capacidad de salir a flote pateando tras el recuerdo de alguna experiencia de trabajo considerada valiosa. Permiso para escribir sobre uno mismo y confianza en los que lo van a leer.

## De horas culo silla

En lo personal, haber colaborado en esta experiencia me permitió descubrir matices deslumbrantes del ejercicio de relatar historias. Relatar historias... La invitación de Alfredo tuvo mucho de original en tiempos en que sobreabundaban los textos formateados por el estilo fanático de la impostación cientificista. Pero no todo debe ser formato impersonal y esterilizado. El impulsador de esta idea tiene por hipótesis (y en esto coincide con Grahan) que los educadores somos “inveterados contadores de historias”<sup>43</sup>. No sé si lo somos más que los bomberos, los abogados, los peluqueros o los albañiles. Lo que sí sé es que nos gusta contar historias. Historias de alumnos e historias para alumnos. Aunque no es habitual que las escribamos. Escribir es un ejercicio engorroso sobre todo cuando no es componente habitual de nuestra tarea. Hay un caso de patológico de resistencia a escribir que conozco bien: el mío. La vocación por la Educación Física fue para mí, antes que nada, vocación por el movimiento: sol, aire libre y espacios abiertos. El ejercicio de la escritura, su perfeccionamiento y dominio, obliga en cierta forma a permanecer encerrado e inmóvil cumpliendo con la fórmula adecuada de horas culo/silla<sup>44</sup>. Dice esta fórmula que por regla general, un escrito se resuelve a partir de una buena cantidad de horas durante las cuales uno permanece concentrado, con el trasero soldado a la silla. Un verdadero suplicio, sobre todo para mí que, con más de cien kilos de peso, debo aceptar que sólo doscientos gramos se muevan yendo y viniendo sobre el teclado, mientras que el resto de tamaño volumen entumece de funesta indiferencia. Pero eso no es todo: al obstáculo de la aislada inmovilidad se le suma, siempre hablando de mi caso, el obstáculo más peliagudo y difícil de vencer: el engorro del pudor. Acostumbrado al intercambio de mensajes confiados en

43 Grahan, R: *Historias de la Enseñanza como tragedia y como novela, cuando la experiencia se convierte en texto*. En McEwan y Egan (1998). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.

44 Esta idea de producción intelectual vinculada a cierta cantidad de horas culo/silla no es mía; con frecuencia se la escucha en los pasillos de la Facultad de Ciencias de la Educación como la fórmula que señala a los alumnos el camino del éxito en el aprendizaje “superior”. Éxito que, por razones obvias, me ha resultado un tanto ininteligible.

situaciones de copresencia, cuando intento la escritura siento que cada palabra es despojada del ropaje que la adorna y que, privadas del apoyo gestual, las frases dejan en la intemperie partes vergonzantes de mi propia “desmudez”. Sea por resistencia a la inmovilidad del encierro, sea por la vergüenza de mostrarme “desmudo” ante potenciales lectores, a mí me cuesta escribir.

## **Estilo, palabra y voz**

Los textos incluidos en el libro aún inédito, constituyen un abanico de modos personales de recordar proyectos profesionales significativos. Recorrer sus párrafos es presentir emociones, reavivar inquietudes, identificar desvelos, compartir interrogantes. Es también descubrir estilos diferentes de sudar la palabra. El producto de tal esfuerzo de búsqueda tiene un valor en sí mismo. Encontrar la palabra adecuada ayuda a modular la propia voz. Y si palabra se pone por escrito es posible que la voz llegue más lejos (dicho esto pensando, incluso, en disfrutadores de los lenguajes corporales de la inmediatez como algunos de nosotros). Brizman señala la importancia de una voz que se escuche: “expresa el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad”.<sup>45</sup> Y aun cuando nuestras prácticas hablan, puede resultar interesante detenerse de tanto en tanto a buscar palabras que describan episodios de nuestra historia profesional para ponerlas por escrito. Escribir no sólo para que la voz llegue lejos sino como una pausa para revisar desde la escritura un hecho vivido que se considera significativo. Cuando alguien escribe descubre su voz integrada a un coro de voces ya que, aunque trate de hacerlo utilizando una sola (quiero decir: esforzándose para hablar sólo como docente, entrenador, sindicalista, directivo) la voz elegida nunca logra tapar del todo el eco de las otras voces (las que habitan en un profesional que, además, es padre/madre, hijo/a, amante, militante, miembro de una asociación). Voces que trafican sonidos de historias imbricadas que exhiben sus propias cicatrices. Polifonía interior que nos advierte que lo sucedido bien pudo ser contado de otra manera. Cuando alguien escribe (y vuelvo a decir que me refiero a mi experiencia personal) escucha una multitud de voces que le dictan frases agitadas por el agua de su propio molino.

---

<sup>45</sup> Citado por Connelly y Clandinin: *Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa*. En AAVV (1995): *Déjame que te Cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes.



Voces interiores que buscan su lugar entre las diferentes capas del texto subjetivo.

Claro que escribir acerca de un hecho de la propia historia profesional no implica solamente quedar expuesto al juego de la subjetividad; implica también someterse al juego del tiempo. Cuando se escribe sobre un suceso que uno mismo ha protagonizado, hay un pasado vivido que se “presentisa”; un pasado que, al decir de los lingüistas, se vuelve presente “histórico” en el ejercicio mismo de la escritura. Ejercicio de escritura que crea la fantasía de que las cosas sucedieron exactamente como tenían que suceder; la historia, se dice, estaba escrita. Y es verdad que estuvo escrita... pero hoy. Crites anuncia que la “ilusión de causalidad” que aparece cuando alguien escribe sobre un hecho pasado cuya reconstrucción - obviamente - opera en el presente, marca una de las diferencias entre el hecho vivido y el hecho narrado<sup>46</sup>. Aquí lo opuesto a la verdad no es la mentira (entendida como engaño intencional) sino cierto margen de error producido por cuestiones de apreciación y perspectiva. En todo caso aceptemos, parafraseando a Giddens, que lo que suscita adhesión es la coherencia de la trama; una trama que se comprende desde el momento en que el lector siente y piensa lo sucedido como si hubiera estado allí.<sup>47</sup>

## De contextos y escenarios

Pienso en el destino incierto de los textos encerrados en la obra inédita y siento, como Van Maanen, que en ciertos escenarios la fiabilidad y la validez devienen juicios de sobrevaloración mientras que la claridad y la verosimilitud devienen criterios de infravaloración<sup>48</sup>. Por eso valoro la idea original del proyecto de esquivar los cantos de la “objetividad y generalización científica” para dejarse llevar por la armonía de la “transferibilidad”. Contar historias que se lean no como modelo de verdad absoluta, sino como experiencias vividas por – en este caso – reconocidos colegas que participaron de hechos significativos y se atreven a ponerlos por escrito. Redimir lo que en otros textos habituales (planificaciones, informes, evaluaciones, ponencias, anuarios) quedaría descolocado. Rastrear en las narrativas

---

46 *Ibidem*. Pág. 32

47 Giddens, A (1995): Notas críticas: ciencia social, historia y geografía. En *La Constitución de la Sociedad*. Buenos Aires. Amorrortu.

48 Connelly & Clandinin. Op. Cit.

aportadas a este proyecto, imágenes, palabras, sonidos, resonancias de aquellos momentos. Breve lapso vivido en contextos socio-históricos y escenarios físicos determinados. Escenarios que prestan su presencia material a la coherencia de la trama y que no representan meros recortes de un pedazo de geografía, sino lugares significativos para cada uno de los protagonistas de estas historias.

En resumen, las voces contenidas en estas historias viajan para contarnos de experiencias concretas, vividas en lugares concretos. El lugar dice Welty, toma la huella del hombre (la de su mano, la de su pie, la de su mente), puede ser amasado. Tiene forma, tamaño, límites y el hombre puede medirse a sí mismo en ellos.<sup>49</sup> En los textos de este libro inédito hay mucho de eso. Hay patios, aulas, oficinas, gimnasios, como también hay veredas, avenidas, pasillos, escaleras que hacen de cada lugar un territorio permeable al contexto. Por allí llegan supervisores, padres, alumnos, funcionarios, hijos, autoridades, expertos, ministros, rectores; los enemigos y los aliados; los aduladores y los criticones. Cada uno con su propia historia para advertirnos – como ha sido señalado - que la nuestra bien podría ser de otra manera. Que las historias se condicionan y determinan en una compleja trama y que es bueno escribirlas, aunque más no sea descubrir *modos personales de recordar proyectos profesionales significativos, identificar desvelos, compartir interrogantes y descubrir estilos diferentes de sudar la palabra que atrapa apenas una nota de esta Educación Física* polifónica.

Quizá sea por eso, por el deseo de una Educación Física que queremos polifónica, el proyecto realizado llevaba implícita una invitación: seguir intentando la escritura. Escribir para desnudar asuntos de la propia práctica y conocer (vuelvo otra vez a Graham) “hasta qué punto los maestros heredan y también crean muchas de las historias que nos ayudan a imaginar las posibilidades y nos recuerdan las limitaciones del mundo institucional de la docencia.”<sup>50</sup> Tengo la certeza de que todos los involucrados recuerdan este proyecto inconcluso con nostalgia. Fueron idas y venidas de textos entre escenarios tan lejanos que la tecnología no lograba acortar: México, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Neuquén, La Plata, Buenos Aires. Dos reuniones, infinidad de cartas, onerosas llamadas telefónicas y uno que otro telefax mientras mirábamos de reojo los destellos de un novedoso “correo electrónico” que no llegamos

---

49 Connelly y Clandinin. Op. Cit.

50 Graham. Op. Cit.

a utilizar. Pero eso ya es parte de otra historia. En lo que a mí respecta, doy por terminado este ejercicio de escritura. Me está haciendo falta sol y aire libre, como en las mañanas de trabajo en Boca de Iguanas ¿Te acordás Alfredo? Asombrosas horas culo/arena frente al mar, degustando palabras aportadas al proyecto, por voces amigas que llegaban desde lejos para sonar tan próximas...

## 2017. El vaso lleno

*Víctor Pavía*

*El alma es como un vaso / un vaso que se llena.  
Se llena o se vacía / según las circunstancias.  
Según las circunstancias / se llena o se vacía.  
Mi vaso está lleno / está lleno y lo bebo,  
lo bebo a la salud / de todos mis amigos.*

*El Alma*

Verónica Condomí

[escuchar la versión de la autora,  
con Guevara, Snajer, Farías Gómez]

### I

#### **Boceto**

Hace muchos años, durante un Congreso de Educación Física, Alfredo Furlan impulsa la idea de una obra colectiva que exprese la diversidad de nuestro campo laboral. La propuesta toma forma y el resultado es un abanico de narrativas aportadas por colegas que

aceptaron la invitación a “*escribir historias de la propia práctica*”. Por diversas razones (diversas porque cada quien tiene una explicación de lo sucedido) esa obra permanece en el estante de los inéditos.

Griselda Amuchástegui y Rodolfo Rozengardt fueron parte de aquella aventura. En la actualidad se encuentran con cierta periodicidad ya que integran la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. En 2016 la reunión fue en Uruguay. Fuera del horario de trabajo conversan y Griselda me escribe:

*“...estuve con Rodolfo en Montevideo en un nuevo seminario de la REIPEFE ¿Te acordás que nos visitaste en [el encuentro de] Bariloche en el 2013? ¿Nos tomamos un vino en el fabuloso hotel que nos consiguió Dora! En fin, pasa el tiempo y en estas rondas que compartimos con RR, muchas veces pienso en lo fructífero que fue que en el ‘95 nos sentaras en la misma mesa para invitarnos a escribir (...) lo interesante que resultó como aprendizaje y nos preguntamos cómo sería una versión del siglo XXI. Entonces decidimos que sería bueno preguntarte si tanto tiempo (y tinta) después no les gustaría retomar la idea...”*

Lo consulto con Alfredo y nuestra respuesta inaugura el recorrido que lleva a este libro. En el ínterin hubo un encuentro casual Roberto Stahringer, también protagonista de aquél proyecto, se entera de la nueva idea, para entonces apenas un boceto y con entusiasmo se suma.

## II

### Voces

Leer historias de la práctica profesional escritas en primera persona permite palpar emociones, identificar desvelos, conocer interrogantes; lleva, además, a descubrir estilos diferentes de sudar la palabra. La misma sensación tuve durante el primer proyecto, para entonces ya había leído el bello ensayo de F. Michael Connelly y D. Jean Clandin “Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa”, incluido en *Déjame*

*que te Cuente, ensayos sobre narrativa y educación*<sup>51</sup>. Allí se cita a Brizman para arriesgar una hipótesis: encontrar la palabra adecuada contribuye a modular la propia voz.

El caso es que cuando la propia voz se encuentra con otras, ocurre lo que ya muchos suponen: a veces armonizan, a veces desentonan, chirrían, sacan chispas. Convocar voces dispares para construir una obra colectiva que sea algo más que una simple la suma de partes, no es sencillo. Menos aun si la voz tiene que organizarse entre renglones y uno está más acostumbrado a ventilarla a la intemperie, montada sobre gestos corporales.

### III

#### Escribir

Murakami (que sabe de renglones pero también de intemperie) sostiene que la escritura *“es un trabajo lento, de marchas cortas, para así decirlo (...) la velocidad es solo un poco superior a la de caminar e inferior a ir en bicicleta”*.<sup>52</sup> Mientras, agrego, se repechan cuestas que uno mismo, al escribir, se inventa.

Roberto, que tiene por costumbre recorrer gozoso los senderos andinos, seguramente puede explicar mejor en qué consiste esa lenta velocidad que se hace más y más morosa a medida que se presiente la proximidad de la cima.

No obstante, y aun sabiendo de los ahogos que produce la escritura, los autores y la autora de esta obra se pusieron en marcha, esforzándose durante meses por mantener un ritmo de trabajo atravesado por esa emoción murakamiana apenas *“superior a la de caminar e inferior a ir en bicicleta.”*

### IV

#### Propósitos

¿Por qué los autores y la autora de esta obra se pusieron en marcha?  
¿Por qué eligieron por segunda vez agregar una más a su ya recargada

---

51 Barcelona. Laertes. 1995.

52 *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Buenos Aires: Tusquets. 2017

lista de responsabilidades habituales, escribiendo nuevamente historias de la propia práctica? Sospecho que no hay una sola razón. Entre tantas posibles descarto la de trascendencia. Como Andrés Rivera saben que un libro no cambia el mundo (en este caso el mundo de la educación física), que los cambios -según explicaba el autor "*La Revolución es un sueño eterno*"- nacen de la forma en que se lee el libro. Ergo: si algo va a trascender de esta obra serán las interpretaciones que construyan los lectores.

En tanto son relatos fechados, los reunidos aquí dan cuenta de episodios singulares constreñidos por un tiempo y un espacio definidos. No obstante ofrecen signos sustanciosos para interpretar mudanzas y continuidades de un campo laboral situado. Quizá esa sea una de las buenas razones para seguir escribiendo historias de la propia práctica.

## V

### Puentes

Atentos a una sugerencia Alfredo (quien acompañó el proceso desde México con afectuosa minuciosidad) sumamos dos nuevos desafíos al ya asumido de relatar en primera persona historias de la práctica profesional.

Desafío uno: procurar algún tipo de reflexión que vincule las historias; en otras palabras, tender "puentes" intertextuales en favor de otorgar nuevos sentidos a los hechos narrados. Un desafío más fácil de formular que de convertir en párrafos potentes quizá porque, intuyo, desatender el rumbo propio para analizar el de otro interfiere en el ritmo de escritura. También porque lo planteamos sobre el final del recorrido, cuando fuerzas y tiempo de dedicación están en retirada. Construir más puentes bien puede ser una tarea que lectores y lectoras continúen sintiéndola propia.

Desafío dos: encontrar para cada relato una tercera voz que hable de los mismos hechos en calidad de testigo privilegiado o partícipe necesario; en otras palabras, incorporar a las voces invitadas, varias voces más, lo que tampoco es sencillo en tanto hay voces que se expresan mejor desde la proximidad subjetiva del afecto y otras que prefieren la objetividad del observador externo; no todas eligen el lugar del cómplice.

Sea como fuere, los dos desafíos abrevan en un mismo principio: construir una obra coral que sea más que una suma de individualidades en la medida que, vista en conjunto, ofrezca pistas para descubrir costados menos conocidos de una profesión particular sustentada en una formación también particular.

## VI

### Éticas

La formación docente es un objeto de estudio ajeno a mis intereses inmediatos. Sin embargo, mientras co-coordinaba la producción de este volumen algo de la formación atrajo mi curiosidad. Me explico.

Sin bien los documentos fundacionales de las instituciones en donde se cursa nuestra carrera de grado ofrecen un inventario sorprendentemente homogéneo de cualidades que definen el perfil docente en EF, al leer los relatos de Griselda, Rodolfo, Roberto lo que más llama la (mi) atención es la idea de diversidad desemejante. Y llama la (mi) atención porque, insisto, se formaron en y trabajan para instituciones que generalmente tributan en la ventanilla donde se distribuyen perfiles estándar.

¿Qué cualidad que hace que historias narradas por colegas dispares, suenen homogéneas en cuanto al potencial persuasivo de su retórica. Sin pretensiones de simular un conocimiento de La Retórica aristotélica que, por cierto, no tengo, arriesgo que es en el fuerte latir del *phatos* donde quizá encuentre la cualidad que busco. A tientas, sigo esa pista.

Martínez Bonafé (el autor de *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*) en una intervención no tan reciente señala:

*“...el combate a la colonización cultural del trabajo docente, la huida de la homogeneización profesional basada en racionalidades eficientistas y burocratizantes, la ruptura con los criterios de inclusión en una identidad profesional alienada, no puede hacerse sin reconcer-nos en un campo social regulado por normas éticas que tengan en su fundamento el reconocimiento de un sujeto que en su indeterminación encuentra la paradoja del deseo de búsqueda de sí mismo. Un maestro, entonces, que se desarrolla profesionalmente en el*



*camino que marca su propia voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro*".<sup>53</sup>

El deseo de seguir aprendiendo a ser maestros en un proceso de formación que no cesa ni cede, quizá sea la cualidad que otorga a estos relatos disímiles el mismo potencial persuasivo. Proceso sustentado en una ética de la práctica y, por qué no, en una ética del modo de narrar esa práctica.

## VII

### Encuentro

Al promediar el trabajo concretamos un encuentro presencial. Lo hicimos coincidir con un evento académico organizado por el Instituto de Educación Física de Mendoza. Roberto puso a disposición del grupo una acogedora finca. La calidez del matrimonio Aguilera-Stahringer y su calidad de anfitriones hizo de un encuentro fugaz un acontecimiento memorable. Si lo comento aquí es porque considero, y no soy el único que lo siente así, que ese tipo de encuentro donde priman las miradas, los gestos, las sonrisas y el buen vino (¡al fin y al cabo estábamos en Mendoza!) inciden en favor de una obra colectiva que pretende ser más que un conjunto de individualidades.

## VIII

### Final

Las historias de la práctica toleran sinopsis múltiples, no sólo porque otros pueden narrar lo mismo desde otro punto de vista, sino porque es posible que el mismo narrador ensaye oportunas adaptaciones en función de las características del auditorio.

No obstante y en todos los casos, pensar esos episodios y escribirlos agregando una más a la ya recargada lista de responsabilidades habituales, ayuda a llenar el vaso de la formación y el del alma, para beber con los amigos ¡Salud!

---

53 Martínez Bonafé, J. La formación del profesorado y el discurso de las competencias. Conferencia. XI Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Segovia. 2005.

Uno de los propósitos de este proyecto es escuchar otras voces. Conocer los puentes que tendieron y las puertas que abrieron si es que la lectura les suministró algunas llaves. Para hacer efectivo ese intercambio ponemos a disposición nuestras direcciones de contacto.

Alfredo Furlan: [afurlan@prodigy.net.mx](mailto:afurlan@prodigy.net.mx)

Griselda Amuchástegui: [grisperla.griselda@gmail.com](mailto:grisperla.griselda@gmail.com)

Roberto Stahringer: [roberto.stahringer@speedy.com.ar](mailto:roberto.stahringer@speedy.com.ar)

Rodolfo Rozengardt: [rodorozengardt@gmail.com](mailto:rodorozengardt@gmail.com)

Víctor Pavía: [victorapavia@yahoo.com.ar](mailto:victorapavia@yahoo.com.ar)



# Relatos desde la Educación Física

## Con los lenguajes de la práctica

Alfredo Furlán y Víctor Pavía  
(Coords.)

*María Fuentecilla*  
*Rodolfo Rozengardt*  
*Griselda Amuchástegui*  
*María F. Carral*  
*Sergio Canosa*  
*Roberto Stahringer*  
*Hilda Di Fabio de Anglat*  
*Alfredo Furlan*  
*Victor Pavía*  
*Sergio Centurión*

¿Cómo definir el “objeto” que ofrecemos aquí? A juzgar por las apariencias se trata de un libro. También podría haber sido un blog, o un disco, o una película, o una representación teatral. Pero se trata de un libro, lo que representa una apuesta a la dignidad que aún tienen los libros en el mundo de la educación. Los autores fueron convocados a escribir acerca de las relaciones entre alguna de sus experiencias profesionales y ellos mismos. Dice Mauricio Beuchot: “De alguna manera nos la pasamos buscándonos a nosotros mismos. Tarea inagotable, puesto que nunca acabamos de encontrarnos completamente. Siempre descubrimos alguna faceta más...”. Estas palabras describen adecuadamente el contenido de esta obra. Sus protagonistas hacen un ejercicio de escritura para encontrarse con facetas significativas de sí mismos. Sus textos también son un aporte valioso para la formación de profesionales en el campo singular de la educación física. Campo que ocupa un lugar relevante en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en búsqueda permanente de “otra” educación física, más crítica y comprometida, una en la que los sujetos-cuerpos se expresen y crezcan a medida que se mueven, en la que se formen comunidades más allá de la competencia deportiva, en las que se respeten las diferencias, que infundan valores de convivencia y que ofrezcan distintos lenguajes corporales para que los sujetos dialoguen, a través de la danza, la expresión corporal, los juegos, las actividades en la naturaleza, etc. Al “trabajo” de escritura de estos colegas sólo le falta el acompañamiento de las correspondientes lecturas. Desde ahora este libro es suyo.