

## **El enfoque comparativo en la investigación en didáctica de la educación física: objetos de saber y problemas de trasposición**

Gómez, Raúl

AEIEF/IDHICS-CONICET/UNLP

pedagogiadela motricidad@gmail.com

Scarnatto, Martin

AEIEF/IDHICS-CONICET/UNLP

scarnatto@gmail.com

Gronchi, Leandro

AEIEF/IDHICS-CONICET/UNLP

leagronchi@hotmail.com

### **Resumen**

El propósito de este trabajo es presentar las características del enfoque comparativo en la investigación en didáctica de la educación física, analizando el proceso de trasposición en el tratamiento didáctico de las prácticas motrices, señalando la relevancia que este enfoque tiene para los procesos de desarrollo curricular y de formación docente.

### **Palabras claves:**

Investigación – Didáctica – Transposición – Educación Física

### **El análisis institucional en el enfoque comparativo**

El enfoque comparativo en didáctica considera a los saberes que se transmiten como un elemento determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, siguiendo a Amade -Escot (2000:7), el sistema didáctico supone:

Una relación ternaria indisociable entre tres instancias: el saber, el enseñante y los alumnos

La trasposición didáctica como una intersección entre una problemática epistemológica y un problema de interacción humana.

De este modo, el tipo de interacciones que tipifican a una institución, son consideradas en relación a la potencialidad que tienen de resignificar el saber puesto en juego, a veces al punto de producir un tipo de saber muy distinto del originado en las practica sociales de referencia.

En esa perspectiva, se concibe a los saberes corporales como praxiológicos: es decir, significados por el tipo de interacciones de las comunidades que los producen y reproducen.

De este modo, la propia historia individual y la historia social y cultural conforman un todo dialéctico que imposibilita el análisis atomístico de los sujetos que conforman un grupo social en un momento histórico dado, de tal modo que el contexto social y cultural no se visualiza actualmente como el espacio simbólico donde los sujetos intercambian significados, sino el espacio que forma parte de la producción de significados.

Si como ha comentado Roux, *“las prácticas sociales son anteriores al sujeto mismo, y deben ser entendidas como primarias en referencia a las relaciones entre el sujeto y su entorno”* (En Ainsstein, A , Gómez R. H.,, et al, 2009:175) el conocimiento que se enseña y aprende en cada uno de estos espacios institucionales diferentes, no puede abstraerse de las condiciones institucionales de cada uno de ellos. Es decir, las condiciones institucionales son textuales, no contextuales, en cuanto a la configuración de una práctica profesional, de un objeto de estudio. A diferencia de lo que plantea la praxiología ortodoxa, y utilizando términos de Parlebas (2001) no debe priorizarse la lógica interna de las situaciones motrices por sobre la lógica externa de las mismas al pretender construir a la educación física como practica de intervención. Es en la dialéctica entre sujeto y situación donde es posible plantear una interacción (socio) constructiva de saberes.

En las situaciones reales de enseñanza el conocimiento que se enseña y aprende, debe ser entendido a partir de las prácticas que lo generan ya que toda actividad humana tiene una configuración normativa que emerge de las prácticas mismas.

En ese sentido, como argumentaremos más adelante, todo saber es praxiológico (praxis – logos)., es decir, todo saber resulta de una construcción humana contextualizada políticamente en la praxis específica de ese contexto, es decir, todo saber surge como producto de unas interacciones humanas situadas social y políticamente , en relación con fines . Es útil aquí la distinción piagetiana entre marco epistémico y marco epistemológico. El marco epistemológico de un saber se refiere a la particularidades teórico metodológicas que lo constituyen , lo que se ha llamado su historia interna, mientras que el marco epistémico se refiere a las condiciones sociales , políticas y culturales en las que se inscribe (y comprende el sentido) la producción del saber. La praxis en el sentido de Marx (en Samaja,J.,1998:235.), comprende la totalidad de las interacciones humanas.

De este modo, en contra de la versión positivista de la ciencia, no existe un logos por fuera de la praxis que lo constituye, de tal modo que las condiciones contextuales donde se construye la formación docente, son, justamente constitutivas del saber específico que se trasmite.

La investigación comparativa en didáctica, se interesa por encontrar las condiciones de estabilidad, continuidad y discontinuidad entre los procesos de transmisión del saber en diferentes contextos, procurando aclarar que es lo que dicho saber tiene de general y tiene de especial. En ese sentido, la trasposición didáctica, no es solo un problema metodológico, mediante el cual se adapta un saber “sabio” a condiciones contextuales de transmisión, sino, y fundamentalmente un problema epistemológico, (y epistémico) que avanza en la comprensión de la ligazón entre el saber y sus condiciones de producción.

En vez de preguntar en qué clase de discursos se está inclinado a creer, este abordaje coloca la cuestión sobre qué clase de prácticas determinan los diferentes conocimientos en los que se cree.

Como todo fenómeno social, la configuración de las prácticas de enseñanza, y la sustancia misma de aquello que se enseña, acontece en una intersección de coordenadas epistemológicas, institucionales, de tiempo y de espacio. La creación de la escuela moderna, con los dispositivos que la constituyen y definen (sistemas, métodos, currículo, funcionarios, etc.), responde a un patrón que, organizado por las ideas y los conocimientos derivados de la Ilustración y de la ciencia positiva, es puesto al servicio de las necesidades emanadas de la paulatina conformación y desarrollo de las naciones modernas.

Por lo tanto, el estudio referido al tipo de conocimiento que circula en educación física, así como al tipo de creencias y teorías que construyen los actores etapa, no pueden prescindir del análisis y la caracterización de las instituciones en las que tales prácticas ocurren.

Todos los dispositivos institucionales en los que transcurre la enseñanza se crean y desarrollan como resultado de un diálogo, con distintos grados de tensión, entre los saberes y los actores del contexto de producción del conocimiento, por lo cual, como veremos más adelante, todo saber implica una interacción entre un logos y la praxis humana que lo constituye. Si el conocimiento didáctico es un objeto de saber, no existe en el vacío: más bien es un saber constituido política, social y culturalmente, que reconoce una estructura que puede objetivarse, pero cuyo estudio exige el análisis de los contextos sincrónicos y diacrónicos en los que dicho saber se produce.

En este diálogo también intervienen las orientaciones de las políticas públicas (en este caso la pedagogía y los pedagogos de Estado, como contexto de recontextualización) y los conocimientos y habilidades de los maestros (Bernstein, B., 1997)

Efectivamente, afirma Bernstein que en el proceso de construcción del discurso pedagógico (registro epistémico de todo conocimiento didáctico) pueden identificarse tres contextos:

- El contexto primario, de producción del discurso:

En este contexto se crea el campo intelectual del sistema educativo. Es el contexto de interacciones discursivas legitimadoras, contexto que “crea las condiciones de supervivencia institucional y disciplinar. En la construcción de la Educación Física como dispositivo de inscripción de significados este contexto esta sobre todo representado por las instituciones de formación docente.

- el contexto secundario, de reproducción del discurso educativo.

En este contexto hallamos los distintos niveles del sistema educativo, con sus equipos de construcción curricular y sus dispositivos de persuasión.

- el contexto recontextualizador.

Es el contexto escolar, en el que los saberes disciplinares se actualizan y transforman. En este contexto, tiene lugar (o debería tener) la confrontación entre la trasposición descendente, proceso que encarna y representa el mandato social objetivado en el curriculum, que emerge de la noosfera (Chevallard, I., 1997:17) y la transposición ascendente, proceso que representa el deseo del alumnado y la comunidad educativa escolar, finalmente configuradores de la demanda social.

La teoría de Bernstein plantea la idea de que el discurso pedagógico en la institución escolar, se configura a partir de la existencia de categorías de clasificación y jerarquización implícitas en el mismo, categorías y jerarquías que representan el estado de las tensiones entre la clase dominante y la clase dominada y que permiten encontrar en las interacciones entre los actores una escala de códigos que van de débil a fuerte y que caracterizan a las intervenciones en relación con su potencialidad reproductora de relaciones sociales cristalizadas o bien con su potencialidad emancipadora y transformadora. Los códigos fuertes representan los intentos de las instituciones por mantener o aumentar la hegemonía en la circulación y distribución del capital cultural mientras que los códigos débiles caracterizan a las interacciones capaces de democratizar la circulación y distribución del capital cultural.

### **Niveles semióticos en la circulación del saber enseñable**

Nosotros hemos problematizado esta cuestión orientándonos a estudiar el saber enseñable según sus niveles de complejidad semiótica, en la perspectiva de Samaja (Samaja, 2000) que aún y por mucho tiempo nos ilumina. El epistemólogo argentino, en la línea de Peirce, y de Greinmas, puntualiza la existencia de relaciones semióticas de órdenes de complejidad en las relaciones entre los objetos simbólicos de una cultura.

De este modo, un saber cualquiera, en tanto objeto de cultura, está inmerso en dichas relaciones semióticas y se ofrece al análisis en instancias de primeridad, segundidad y terceridad.

Las relaciones de primeridad definen las propiedades inmediatas del objeto como cosa, normalmente en términos de relaciones físicas en el espacio y en el tiempo. Así, el pase de pecho en baloncesto por ejemplo, puede definirse en términos de los elementos biomecánicos, energéticos, témporo - espaciales, dinamogénicos que lo configuran. Así surgen las características técnicas que permiten distinguir al pase de pecho, del pase de hombro, las posiciones diferentes de los segmentos corporales, la fisiología de cada uno de ellos, etc.

La segundidad del pase, se refiere a la trama relacional en la que el saber ha sido construido y que le da un sentido contextual y situacional. De este modo la segundidad del pase estará definida por las relaciones de cooperación, oposición, sentido estratégico, etc. El análisis de la segundidad permite la comprensión de porque es preferible un pase de pecho a un pase de hombro, o comprender porqué no haría falta un pase en tal momento, sino mas bien el dribbling. En ese sentido, cabe considerar que a la hora de aprender el tal pase de pecho, será necesario que el aprendiz reconozca en que situación conviene usarlo, además del modo en que tiene que poner las manos. Un objeto complejo, ya vemos, es a la vez estructura y significado

Sin embargo, para el análisis semiótico – dialectico, esta segundidad solo es inteligible en el marco de su génesis. Es decir, responder a la pregunta acerca de cómo es que llego a constituirse una práctica motriz (en este caso, los juegos

deportivos, el deporte) que incluye unas situaciones tales, que demandan unos gestos técnicos tales.

El estudio del marco normativo de los juegos deportivos, los deportes y el significado simbólico que estos tienen en la etapa histórica que se considera y su génesis, es decir el estudio del papel que ocupa el saber en el marco de una práctica, nos muestra cómo es que ese saber ha llegado a ser y vuelve inteligibles las regulaciones que se establecen entre los tres niveles, regulaciones que en su dialéctica, posibilitan la aprehensión, más profunda, más humana, acerca del saber.

Por lo cual aprender un saber implica una reflexión ya no únicamente sobre sus aspectos inmediatos (primeridad) y sobre su sentido estructural - relacional (segundidad) sino también sobre su sentido humano, incomprendible sin apelar al estudio de la génesis. Esto constituye un tercer nivel de complejidad semiótica, la terceridad.

Esta perspectiva en el tratamiento de los saberes que la educación física trasmite nos lleva a la siguiente cuestión:

Mientras que el tratamiento de la primeridad y la segundidad del saber, nos sitúa sobre todo en el terreno de la didáctica entendida como tecné, procurando entender el proceso de transmisión desde la estructura del saber a transmitir, en el enfoque desde la terceridad, es inevitable situarse en el terreno de la pedagogía, al enfatizar las relaciones del saber a transmitir con fines, valores, ideología, política.

En ese sentido, hay un peligro en el supuesto de pensar que la mejora de la formación docente pasaría por extremar los cuidados en la formación de los docentes ligadas a su capacidad técnico -instrumental, escindiéndola de los aspectos pedagógicos, aspecto sobre el que volveré más adelante.

### **Las prácticas motrices situadas en la enseñanza de la educación física**

El análisis de la lógica interna de las prácticas motrices, si bien ofrece elementos muy importantes para comprender su potencialidad educativa, no revela las significaciones principales que atraviesan las prácticas de enseñanza de los saberes corporales. Para el enfoque comparativo en didáctica, el saber siempre es praxiológico: no en el sentido de la praxiología motriz, sino en el sentido más amplio de que todo saber resulta de los procesos de construcción y reconstrucción que los actores hacen en la praxis, praxis que siempre es institucionalmente situada. Negar que todo saber es praxiológico, es afirmar que los saberes existen por fuera de las circunstancias sociopolíticas y culturales e históricas que los engendran: la geometría euclidiana, la física aristotélica, la física copernicana, constituyen los ejemplos más salientes. Y si el saber resulta de la praxis que lo constituye y resignifica, entonces el análisis del proceso de constitución es inescindible del análisis de las condiciones institucionales de producción y reproducción del saber. Estamos aquí, muy cerca de la concepción de Acción social de Touraine, A. (1992) y la capacidad que otorga a las instituciones de producir historicismo.

El programa de investigación comparativa (Amade Escot, *Ob. Cit*) en didáctica justamente indaga que tiene de general y que tiene de específico un saber a transmitir, cuando se analiza al mismo según circula en diferentes tipos de instituciones más o menos didácticas.

En ese sentido, nuestra investigación en el campo de la formación docente y en la enseñanza de la educación física en la escuela básica muestra con cierta credibilidad, que los niveles de primeridad y la segundidad del saber aparecen como los elementos que contienen las propiedades generales del saber mientras que su terceridad, es decir, el saber puesto a circular institucionalmente, es lo específico del mismo.

Para ejemplificar lo que vengo argumentando, ofrezco el ejemplo del análisis que hice en otro lugar (Ainsestein, A et al., *Ob. Cit.*) acerca de las prácticas de

enseñanza del deporte en la juventud, en la perspectiva del programa de investigación de la didáctica comparativa.

Así, cuando consideramos la enseñanza del deporte en su perspectiva institucional, podemos postular la existencia de cuatro tipos de prácticas de enseñanza en la que este saber se construye y trasmite:

- el deporte curricular-escolar
- el deporte escolar extra curricular
- el deporte ocio no escolar
- el deporte ligado al rendimiento –desarrollo

LOS ESCENARIOS DE LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE				
	DEPORTE ESCOLAR		DEPORTE EXTRAESCOLAR	
	CURRICULAR	EXTRACURRICULAR	OCIO/RECREACION	DESARROLLO DEPORT.
MOTIVACION	--+	-++	-++	+++
HOMOGENEIDAD conocimiento previo habilidad motora condicion fisica genero	--+	-++	--++	+++
OBJETIVOS EDUCATIVOS	+++	++-	++-	--+
GRADO DE INSTITUCIONALIZACION	---	--+	--+	+++
EXISTENCIA DE JERARQUIAS CLASIFICACION/COMPETENCIA	---	--+	--+	+++
REGULARIDAD Y FRECUENCIA	--+	-++	-++	+++
ORIENTACION DEL PROCESO General/particular	+++	++-	++-	--+
RECURSOS DIDACTICOS /ESPACIOS	--+	--+	-++	+++
ESTANDARIZACION DE LAS PRACTICAS	---	--+	----	+++

En el grafico hemos representado los principales dispositivos institucionales que configuran las interacciones entre los actores docentes, alumnos, padres, etc.

El signo +, representa la intensidad de la presencia del factor en cada ámbito. De este modo, puede verse que el factor estandarización de las prácticas, es muy fuerte en el deporte de desarrollo, y débil, en el deporte escolar.<sup>1</sup>

El programa de investigación de una didáctica comparativa nos muestra que el tipo de interacciones humanas que hacen al contrato didáctico, la relaciones entre profesor-saber-alumnos, están atravesadas por el contexto institucional de la enseñanza, y que por lo tanto, el saber en cuestión existe como general solo en su primeridad y segundidad pero no absolutamente.

Son las relaciones contextuales, donde ocurre la enseñanza, el grupo concreto de alumnos, las relaciones del saber con el curriculum, la relación del saber con los fines y valores del proceso , los que determinan el tipo de adaptación, (trasposición didáctica) que el saber requiere para su enseñanza. Planteamos aquí la idea de que la importancia de tales adaptaciones es tal, que termina afectando la estructura misma del saber que se trasmite, y que en todo caso, el saber no existe como referencia absoluta por fuera de las prácticas sociales y de las condiciones de su génesis.

El programa de investigación de la didáctica comparativa, creado por Brousseau, (1998), introduce en ese sentido una ruptura epistemológica: para este autor, la didáctica exige dar cuenta de los fenómenos propios de la trasmisión del saber en el seno de diferentes instituciones y a la vez, exige la creación de conceptos originales para cada caso.

- ¿que caracteres comunes, y que caracteres específicos tienen las intervenciones del profesor en el club, en la escuela, en el centro recreativo? ¿qué es lo distinto?, ¿qué situaciones pueden utilizarse aquí pero no allá?

---

<sup>1</sup> Este representación esta materializada en relación con el deber ser , que surge de las relaciones fines-medios , que se explicitan en cada una de las instituciones. Es decir, lo que el cuadro muestra no es necesariamente lo que ocurre, sino lo que se espera que debería ocurrir, según la lógica institucional. En observaciones hechas en el marco de un seminario que dictamos en la UNLP, hemos podido atestiguar la existencia de contradicciones y superposiciones, y equívocos ente los diferentes tipos de instituciones.

- ¿qué características tienen las interacciones entre alumnos y docentes en cada una de estas instituciones?

El análisis de tales cuestiones permite cuestionar la doxa estableciendo las dicotomías y continuidades entre los escenarios de enseñanza de las prácticas motrices, siguiendo prioritariamente, el hilo de relación con el saber que se trasmite, y poder develar cuales son las formas genéricas y cuales las formas específicas de las intervenciones cuando éstas se plantean en instituciones didácticas como la escuela, u otras “débilmente didácticas” (Amade Escot, *Ob. Cit.:32*)

En ese contexto planteamos la necesidad de repensar las prácticas de formación docente, interpelando la hegemonía de las formas genéricas y la inexistencia de formas institucionalmente específicas de la actuación, sobre todo en relación con la escuela, considerando a la trasposición (o conocimiento contextual del contenido) el elemento definitorio del campo disciplinar.

### **La trasposición didáctica en el programa de investigación comparativa**

En este enfoque, el análisis institucional de la enseñanza debe estar incluido al considerar el proceso de trasposición didáctica. El fenómeno de la transposición didáctica comprende las sucesivas transformaciones, contextualizaciones, o desplazamientos que se producen en un campo de saber, desde que es inventado o elaborado, sea por la comunidad científica, sean por otros actores sociales, hasta su instrumentalización como saber enseñable. Pueden destacarse en el proceso diferentes niveles y fases de la trasposición.

La trasposición descendente: un primer nivel de transposición involucra los procesos mediante los cuales un saber es reconocido como socialmente significativo y por tanto, merecedor de su inclusión en el curriculum. Ese proceso se realiza también en las instituciones de formación docente, que presionan por la selección de tal saber como socialmente significativo, proceso muy evidente en la

institución caso que hemos seleccionado, a la hora de las discusiones sobre los cambios en las mallas curriculares.

Un segundo nivel, es la tarea de los especialistas en curriculum, consistente en adaptar ese saber a un lenguaje curricular –pedagógico, siendo que en la adaptación, ya hay reconfiguraciones discursivas y de significación. Es lo que llama Chevallard (*Ob. Cit*) la NOOSFERA. En la institución en la que hemos situado nuestra investigación, hemos observado que este segundo nivel, se realiza por fuera del campo de las didácticas especiales, en manos de los generalistas de otras asignaturas, señalando una posible fuente de ruptura y yuxtaposición.

Un tercer nivel lo constituye el propio trabajo de adaptación de los contenidos curriculares a la lógica, de la escuela, a las características de los alumnos, etc. Este nivel, debiera ser prefigurado en las didácticas especiales, en el sentido de desarrollar la capacidad de los futuros docentes, para realizar tales adaptaciones, pero hemos visto las limitaciones en ese sentido, limitaciones a las que habrá que agregar las que surgen del análisis que sigue.

Los niveles anteriores constituyen la fase de transposición descendente.

La trasposición ascendente: ocurre que, en las interacciones creadas en el espacio de la clase, al ser esta considerada como un espacio de interacción conjunto, espacio caracterizado por mediaciones y negociaciones de los docentes y docentes en torno al saber, se genera un proceso de trasposición ascendente, caracterizado por nuevas adaptaciones del saber surgidas en el contexto de la incertidumbre propia de las practicas sociales reales en instituciones concretas. De esta cuestión se desprende una idea importantísima para la construcción de las didácticas especiales: la idea de que todo saber es praxiológico, en el sentido de que el saber (logos) siempre surge de una praxis de interacción humana, praxis, que tiene tala relevancia en las configuración del objeto de estudio, que no puede considerarse contexto sino mas bien texto, y que torna inescindible al saber de las condiciones institucionales de su enseñanza o uso.

La noción de transposición ascendente completa la construcción del concepto de transposición didáctica y lo sitúa en una perspectiva mas profunda. Si bien, “es el trabajo de transformación de un saber en objeto de enseñanza...”, su nota fundamental es el aspecto psicológico y social que hace que los docentes puedan encontrar los mecanismos que permitan que los alumnos puedan comprender las propiedades del objeto disciplinar estudiado.

En ese sentido, la trasposición incluye los cambios que experimenta el objeto de saber al ser reconstruido en el aula-gimnasio-patio, de manera intersubjetiva en el espacio de interacciones creado conjuntamente por el profesor y los alumnos. Actividad conjunta que se sitúa en la tensión mandato curricular – deseo de los alumnos, que operan como atractores. El objeto resultante de la doble transposición ya no es el objeto original, pero mantiene alguna de las cualidades que permiten legitimar al saber como valido en el ámbito educativo. Así la tarea de la didáctica, implica distinguir las características singulares y universales del objeto en cuestión, normalmente designadas como lógica disciplinar, y por otra distinguir la cultura escolar contextual, normalmente designada como lógica psicopedagógica.

Vale la pena aquí recordar las diferencia establecida en otro trabajo (Gomez, R., 2000: 34) entre modelos didácticos críticos y acrícticos, para mirar de cerca su relación con el saber.

Mientras los modelos didácticos acrícticos, plantean una relación lineal de apropiación por parte del sujeto de los objetos culturales, que lo preexisten y son objetos construidos a aprender. Los modelos críticos, visualizan al saber disponible como objetos generativos de saber, es decir como objetos culturales que posibilitan la remodelación y la co-construcción de nuevos objetos culturales, de nuevos saberes, eruditos, expertos y personales.

En el segundo caso, los saberes, no solo son objetos de apropiación, sino mediadores que posibilitan interacciones significativas. La dinámica cultural que subyace a cada modelo es completamente distinta. En el primer caso asistimos a

la convalidación de una cultura preexistente y rígida. En el segundo, si bien se admite que la experiencia sociohistórica de la humanidad nos preexiste, se abre la posibilidad de remodelarla, de reconstruirla, de romper con ella, de buscar nuevas preguntas. El saber en ese sentido, nuevamente, es praxiológico, se constituye en la praxis de interacción.

### **El programa de la didáctica comparativa : un camino para mejorar la enseñanza de la educación física**

El análisis comparativo en didáctica, cuyas características generales intentamos exponer en las líneas anteriores, nos aleja de la consideración tecnocrática de la didáctica, entendida como una tecné, y tiende a su pedagogización:

- mientras que el tratamiento de la primeridad y la segundidad del contenido se nos aparece más bien como dependiente de cierta competencia didáctica o metodológica, la terceridad nos impone la necesidad de concebir situaciones de enseñanza que pongan en juego fines y valores, de tal modo que esos aspectos del saber puesto en juego, no queden yuxtapuestos de las prácticas motrices que llevamos adelante, y en ese sentido la didáctica se pedagogiza: las adaptaciones del contenido a las condiciones locales institucionales se impregnan de los objetivos pedagógicos que tienden a satisfacer las demandas sociales del tipo de institución. Se asume que es en el nivel de la institución y su proyecto, donde la relativa violencia simbólica (denunciada por las posturas mas ligadas a cierto anarquismo curricular) del Estado expresada en el curriculum, encuentra un punto de democratización al articularse con la expresión del deseo de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa.
- la capacidad para enseñar un fragmento de cultura, no radica exclusivamente en el conocimiento de ese fragmento de cultura,(su primeridad, y su segundidad,) dado que tal conocimiento es una

construcción social realizada de cara a los sentidos que orientan a esas prácticas sociales de referencia, que suelen no ser los mismos sentidos que el saber asume en las condiciones de su enseñanza.(su terceridad , su nivel semiótico de mayor sentido )

En síntesis, el camino de la mejoría de la Educación Física está relacionado con la politización del saber, es decir con la comprensión de las relaciones que el saber mantiene con las condiciones institucionales de su enseñanza, posibilitando, a través del proceso de trasposición descendente y ascendente, la reconstrucción del saber circulante, favoreciendo el tránsito del saber desde las prácticas sociales que los originan hacia las prácticas pedagógicas que los resignifican.

En ese marco, que hace a las diferencias genealógicas y etimológicas entre pedagogía (paideia, conducir, humanizar) y didáctica (didaktikós, instruir, enseñar) entre acto reflexivo y acto educativo, la idea base es que mejorar la enseñanza de la Educación Física, no consiste en formar funcionarios que actúen como pulea de transmisión eficiente de tradiciones y prácticas.

Un buen docente, capaz de llevar adelante buenas prácticas en Educación Física, es sobre todo un pedagogo: aquel capaz de discutir, problematizar sus prácticas y las circundantes en contextos epistémicos de fines y valores.

Como dije ya antes, es en ese fértil contexto dialéctico entre conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico de la disciplina, entre prácticas sociales de referencia y prácticas escolares, entre lógica interna y lógica externa de las situaciones motrices, entre racionalidad y sensibilidad, entre doxa y episteme, entre arete y tecné, entre pedagogía y didáctica, donde es posible plantear para nuestros alumnos y alumnas, la construcción de grupalidad, sentido crítico y estético , aprecio por la propia disponibilidad corporal y la de los otros, y la conformación del estilo de vida esperanzado, alegre y transformador que la Educación Física es capaz de promover.

## **Bibliografía**

AINSESTEIN,A., GOMEZ, R.H., KIRK, D. TINNING, R. ET AL . (2009) La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza. Bs.As. –Madrid : Editorial Miño y Dávila.

AMADE ESCOT, C. (2000). Didáctica de la educación física y el deporte. Editorial Stadium. Buenos Aires.

BERNSTEIN, B. (1997) La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.

BROUSSEAU, P. (1998). Theorie des situations didactiques. La Pensée Sauvage. Grenoble.

CHEVALLARD, Y. (1997) La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Aique. Buenos Aires.

GOMEZ, R. H. (2000) La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB: una didáctica de la disponibilidad corporal. Editorial Stadium. Buenos Aires.

PARLEBAS, P.,( 2001) Léxico de praxiología motriz. Paidotribo. Barcelona.

SAMAJA, J. (1998) Epistemología y metodología de la investigación. Buenos Aires: Eudeba.

SAMAJA, J. (2000). Semiótica y dialéctica. Seguida de la lógica breve de Hegel.Episteme. JVE. Ediciones. Buenos Aires.

TOURAINÉ, A. (1992) Crítica de la modernidad. Fondo de cultura económica. México