

Evaluación del proceso de implementación de un programa social en el campo de la actividad física en poblaciones vulnerables, desde la perspectiva de los docentes técnicos participantes

Gloria Campomar; UNLaM, San Justo glocampomar@hotmail.com,
Ianina Tuñón UNLaM, San Justo itunon@fibertel.com.ar
Soledad Noblega UNLaM, San Justo soledadnoblega@hotmail.com

Resumen:

La ponencia se propone describir y analizar el proceso de implementación de un Programa social de intervención en poblaciones vulnerables a través del deporte, la actividad física y el juego recreativo que se desarrolla desde 2011 en tres espacios socio-residenciales de villas o asentamientos urbanos informales del Partido de la Matanza.

El programa social es analizado en diferentes aspectos de su proceso de implementación. Estos aspectos fueron abordados a través de una investigación cualitativa con objetivos amplios y un enfoque integral, sin embargo en esta ponencia se presentan avances que privilegian las percepciones y representaciones de los docentes técnicos que ejercieron el rol docente en el marco del Programa.

Se realizaron 6 grupos focales y se estima que los insumos generados serán útiles para la mejor planificación de las prácticas docentes y formación específica de los futuros profesores. Asimismo, se espera poder aportar elementos de análisis y de juicio para la gestión de políticas públicas en el campo del deporte y la actividad física como estrategia de integración social.

Palabras claves: programas sociales – actividad física – deporte – población vulnerable – rol docente – desafíos y logros.

Introducción

En el marco de un amplio reconocimiento de derechos humanos y sociales a partir del año 2011 comenzaron a implementarse un conjunto de programas sociales orientados a la inclusión social de poblaciones en situación de vulnerabilidad a través del deporte y la actividad física. En esta comunicación se presentan avances de investigación de un proyecto que tiene por objetivo integral la evaluación del

proceso de implementación de un programa social como el de referencia en el Municipio de La Matanza durante 2011 y 2012. La investigación ha buscado ser holística y partir de un estudio de caso, considerando diversas unidades de observación: los estímulos educativos, las representaciones de las poblaciones, objetivo de la política y de los docentes técnicos. En esta comunicación se avanza sobre este último componente.

Más específicamente, nos preguntamos sobre las representaciones que los docentes técnicos construyeron en torno a su propia práctica y sobre las poblaciones beneficiarias del programa a partir de esta experiencia particular. Con este objetivo se realizaron 6 grupos focales (4 en el año 2011 y 2 en el año 2012) diferenciados por sexo y por tipo de formación (universitaria y no universitaria).

A partir de las entrevistas grupales se configuró el siguiente sistema de categorías de análisis: (a) Representaciones en torno a la propia práctica en contexto de vulnerabilidad social; (b) el lugar del espacio físico y la infraestructura en el proceso de enseñanza y aprendizaje; (c) representaciones en torno a la población beneficiaria del programa; y (d) Organización, planificación y capacitación en el marco del programa.

La presente comunicación se ubica en el campo de los estudios de la formación docente y los desafíos que supone el ejercicio de la profesión en espacios no escolares y con poblaciones vulnerables. En este sentido, se conjetura que los docentes técnicos se enfrentan a dificultades al momento de implementar estrategias, métodos y técnicas de enseñanza. Muchas de las cuales están vinculadas a los desafíos pedagógicos que supone el trabajar en contextos alternativos a las escuelas o polideportivos y con poblaciones que experimentan diversas situaciones de riesgo social.

Resultados

Categoría (a): Representaciones en torno a la propia formación y práctica

Una primera aproximación al relato de los docentes técnicos (estudiantes en formación de profesorado universitarios y no universitarios) permite reconocer una primera tensión que se expresa en lo que en la literatura se reconoce como

“fragmentación en la formación docente entre la teoría y la práctica”, denotando la falta de conexión entre el contenido a transmitir (relacionado con el saber, el conocimiento, el enfoque conceptual) y la competencia pedagógica y didáctica para hacerlo (relacionada con la acción).

Si bien en todos los grupos se observa relatos al respecto de esta problemática, hay algunas diferencias entre estudiantes con formación no universitaria y estudiantes con formación universitaria. Entre los primeros, se reconoce una formación práctica y en espacios sociales carenciados desde los primeros años de la formación. Mientras que en el caso de los segundos se subraya las dificultades para conectar el conocimiento teórico con la ejecución de la clase.

Locuciones significativas:

“Nosotras desde primer año del profesorado, ya hacemos prácticas, y esto nos ayudo muchísimo, al menos a mí. Tenemos muchas prácticas institucionales, recreativas (...) Y todo lo hacemos con materiales no convencionales”

“Con respecto a lo que vos decís, podemos tener una materia pero cuando vas a la experiencia, al campo es otra cosa, (...), no es un librito, o sea te dan herramientas pero después es la experiencia es el lugar, el contexto, no van a tener todas las estrategias”.

(Grupos de mujeres y varones, formación no universitaria, 2011)

“Nosotras vamos allá y nos encontramos como que los chicos van en chancletas, las ne... no sé, los nenes más chicos van en patas, entonces decís bueh está buenísima la teoría que vi, pero cómo hacemos algo con este nene que (...) necesitamos más creatividad (...)”

(Grupo de mujeres, formación universitaria, 2012)

Si bien, algunas de las diferencias observadas pueden estar vinculadas a diferencias en el tiempo de formación, estudiantes más avanzados frente a estudiantes menos avanzados, un análisis global de los relatos permite advertir en particular en los estudiantes universitarios una mirada crítica del proceso de formación por el que transitan y que se expresa en las siguientes locuciones.

“(...) nos dan como dijo él, variedad de un montón de ejercicios, pero capaz que nosotros tenemos en el último año lo que son las practicas. Capaz que estaría bueno eeh, (...)a partir de primero, ya ir teniendo contacto con nenes o actividades (...)” (Grupo de varones, formación universitaria, 2012)

Otra debilidad que plantean en su formación, es la falta de materias relacionadas con la actividad fuera de la escuela, “lo no formal”:

“Nosotros también trabajamos con adultos y fue un tema (...) tuve que buscar material, emm ver videos en youtube de clases de aeróbica, clases de gimnasia para tercera edad, (...) todo eso que hace una debilidad. (...)”

(Grupo de varones, formación universitaria, 2012)

Categoría (b): El espacio físico en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Durante el primer año de implementación del programa las actividades se desarrollaron tanto en espacios públicos como plazas, campitos, baldíos, como en espacios cerrados como comedores comunitarios, u otros espacios sociales. Mientras que en el segundo año el programa se realizó en centros comunitarios de manera completa.

El trabajar en espacios públicos generaba muchas dificultades desde la perspectiva de los docentes técnicos. El uso público del espacio llevaba a que en ocasiones tuvieran que compartirlo con otras poblaciones que eran disruptivas de la actividad organizada. El trabajo en el espacio público era un factor de controversia entre los profesores dado que muchos preferirían trabajar en espacios cerrados en los que gozaban de mayor seguridad física, contención y donde podían organizar mejor sus prácticas, en un sentido más tradicional. Asimismo, otros valoraban el espacio de las iglesias como propicios para la integración social y comunitaria.

Las actividades se organizaban en función de lo que quieren jugar los alumnos, sobre todo al inicio, y a medida que logran consolidar un grupo comenzaban a proponer actividades con un fin educativo.

Si bien las actividades son planificadas, la realidad se imponía y terminaban improvisando de acuerdo al grupo que logran constituir y el espacio disponible.

Locuciones significativas:

“No sabíamos dónde meterlas porque el centro comunitario es re chiquito, no tiene cancha de fútbol, nada. Ahí adaptamos las actividades (...).”

(Grupo Varones con formación superior no universitaria 2011)

“nosotros los sábados tenemos el club no van tantos chicos pero se trabaja bárbaro allá estamos en un lugarcito así con una cancha que si llovió dos días antes no podes ir porque está toda embarrada, si hace mucho calor levanta muchísimo polvo.”

(Grupo de mujeres, con formación universitaria, 2012)

Categoría (c): Representaciones en torno a la población beneficiaria del programa;

Las poblaciones que más participan de las actividades son los niños/as entre los 5 y 14 años. En casi todos los casos, la población es descrita como pobre, carenciada, con muy pocos recursos socio-educativos y materiales. En términos subjetivos las poblaciones de niños/as son descritas como violentas., con problemas de conducta, abandono, maltrato, discriminación, adicciones y falta de integración en un mismo espacio territorial.

Los núcleos familiares son caracterizados como fragmentados (tienen padres presos, viven con tutores u otros familiares). Carentes de afecto y contención.

Locuciones significativas:

“Rebeldes, tienen un nivel de agresividad y rebeldía muy grandes”

“Los padres son ausentes, (...) no les importa compartir actividades con los hijos, en ocasiones hasta vienen los abuelos pero no los padres...”

(Grupo de varones, formación universitaria, 2011)

“Un sábado vinieron a agredir a los otros, vinieron a tirar piedras. Cuando vieron que estaba, los tuve que amenazar con la policía y se fueron. No me quedo otra”

(Grupo de varones, formación no universitaria, 2011)

Los profesores caracterizan a estas poblaciones desde sus propios prejuicios y señalan que los padres de los niños/as son vagos, que no quieren trabajar, que están acostumbrados a la dádiva y que enseñan a sus hijos estas formas de vida.

“La gente está necesitada de afecto, aunque está mal acostumbrada, crían a sus hijos con expresiones como “andá a ver que te dan”, “metételo en el bolsillo y andá a pedir otro” (Grupo de varones, formación no universitaria, 2011)

Categoría (d): Organización, planificación y capacitación en el marco del programa.

En cuanto a la capacitación que realiza el programa fue teórica y las planificaciones no eran aplicables a la realidad, no se podían llevar a la práctica. Los docentes reclaman un seguimiento por parte de los encargados del programa, con el objetivo de observar las condiciones de los lugares y la población que participan del programa para luego poder dar soluciones a las distintas situaciones que se presentaron.

Locuciones significativas:

*“el apoyo de alguien que sepa, una persona que pueda venir al territorio, ver las características, que tenga otro ojo de análisis, otra herramienta de análisis y que nos pueda dar algunas propuestas, alternativas a las cuales poder nosotros consultar”
(Grupo Varones con formación superior no universitaria 2011)*

*“Nosotros sabíamos que era un lugar complicado que por eso se plateaba esa pasantías en esos lugares, pero fue como muy de golpe. Nosotros, en las charlas en las capacitaciones, planteábamos otras cosas”
(Grupo Varones y Mujeres con formación universitaria, 2012)*

Discusión y conclusiones

Este estudio de caso permite reconocer diversos aspectos que deben ser revisados en el marco de las instituciones universitarias y no universitarias de formación de profesores de educación física, pero también desde los equipos que diseñan e implementan en los territorios programas sociales orientados a la integración social de poblaciones vulnerables a través del deporte, la actividad física y el juego recreativo.

Ésta primera aproximación ha permitido advertir que los docentes se enfrentan a dificultades al momento de implementar estrategias, métodos y técnicas de enseñanza. Muchas de las cuales están vinculadas con los desafíos pedagógicos

que supone el trabajar en contextos alternativos a las escuelas o polideportivos y con poblaciones que experimentan diversas situaciones de riesgo social.

Con relativa independencia de la formación, los docentes expresaron que las capacitaciones en el marco del programa también mantenían “*distancia*” con los problemas concretos de sus prácticas, y mencionaron la falta de orientación técnica metodológica para desempeñarse en contextos sociales y espaciales adversos.

Es decir, que tanto en el espacio de formación formal como en las capacitaciones no formales se repiten muchas de las “*recetas*” que representan una suerte de “*metodologías cerradas*” que no permite al docente conectarse con la realidad que lo circunda. En la formación docente se construye a priori estrategias, métodos y técnicas de enseñanza para un sujeto imaginario que se distancia de las poblaciones objetivo de los programas sociales (Ansestein, 1995; Harf, 2003; Bixio, 2006).

Esa escisión o brecha entre teoría y práctica en el ámbito educativo es para la mayoría de los educadores uno de los principales problemas que se presentan en los procesos de enseñanza–aprendizaje, denotando una permanente tensión: entre el lenguaje de la teoría que no se aproxima a la realidad práctica, y los empíricos que no integran o interpretan las teorías como una forma de comprender y reflexionar sobre su práctica (Aguilar y Viniegra, 2003; Montero, 1997; Carr, 2007; Rozada, 2007; Korthagen, 2007, 2010; Zeichner, 2010, Álvarez Álvarez, 2012).

Sin embargo, es fácil advertir otro problema que son las condiciones de “*educabilidad*” (López y Tedesco, 2002) de las poblaciones en situación de vulnerabilidad sobre las que busca intervenir y sobre las cuales los docentes técnicos tienen representaciones y prejuicios a partir de los cuales desarrollan la práctica docente. Por ello se requiere de una capacitación específica y la formación de equipos interdisciplinarios que permitan la planificación de un abordaje integral de los problemas de exclusión observados.

Bibliografía

AlvarezAlvarez, C (2012) “La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En *Revista Educatio Siglo XXI, Volumen 30 N° 2*, Murcia, 383-40

Aguilar, E. & Viniegra, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente* Barcelona: Paidós.

Carr, W. (2002) *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata

Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Davini, M. C (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós

Korthagen, F. (2007). "The gap between research and practice revisited". En *Educational re-search and evaluation*, Vol. 13 N°3, 303-310.

López, N. y Tedesco, J. (2002): *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires. .

Montero, M.L. (1997). *Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas*. Murcia: Universitas Terraconensis

Rozada, J.M. (2007). "¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?" En Romero J. & Luis A. (Comp), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Santander: Consejería de Educación.

Zeichner, K. (2010). "Nuevas epistemologías en formación del profesorado". En *Revista Interu- niversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 24, N°2, 123-14.