



La formación de formadores. Contextos de adquisición, contextos del campo profesional y contextos de uso

Teacher training. Contexts of acquisition, contexts of the professional field and contexts of use

A formação de formadores. Contextos de aquisição, contextos do campo profissional e contextos de uso

Guillermo Raúl Celentano

Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina
 celentanogr@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0138-0394>

Miriam Viviana Piancazzo

Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina
 miripianca@gmail.com

RESUMEN:

En este artículo nos proponemos indagar la manera en que profesores y profesoras construyen los saberes que les permiten afrontar los imperativos de sus prácticas profesionales. Para dar respuesta a este propósito repasaremos diferentes aspectos de tres contextos claramente diferenciados: Un contexto denominado de la formación de grado, otro denominado como contexto de adquisición y finalmente un contexto de uso. La metodología empleada se circunscribe al enfoque cualitativo e interpretativo, con herramientas propias de la investigación etnográfica. Trabajamos, a partir del análisis de material documental y de técnicas de recolección de datos, tales como entrevistas, observaciones de clases y grupos de discusión, con la pretensión de reconocer las formas en que distintos tipos de saberes son desplegados por los profesores cada vez que un emergente, originalmente no previsto en la planificación de la clase, irrumpe y exige diferentes tipos de intervenciones para encausar la clase. Esta acción didáctica adaptativa, situada, que hunde sus raíces en las prácticas docentes, impone reordenamientos y nuevos cursos de acción, realizados en el momento “en vivo” de las clases. Precisamente intentar recuperar los saberes desplegados ante los emergentes situacionales de las prácticas profesionales es el objetivo de este trabajo.

PALABRAS CLAVE: Formación de grado, Prácticas profesionales, Saber/es, Intervenciones.

ABSTRACT:

This article aims to investigate the way in which teachers build the knowledge that allows them to face the imperatives of their professional practices. In order to respond to this purpose, different aspects of three clearly differentiated contexts will be reviewed: a context referred to as undergraduate training, another referred to as acquisition context, and finally, a context of use. The methodology used is limited to the qualitative and interpretative approach, with tools typical of ethnographic research. The study was carried out through the analysis of documentary material and data collection techniques, such as interviews, lesson and discussion group observations, with the aim of recognizing the ways in which different types of knowledge are deployed by teachers every time an emergent, originally not foreseen in the lesson plan, breaks in and demands different types of interventions to resume the class. This adaptive, situated didactic action, which is rooted in teaching practices, imposes rearrangements and new courses of

Recepción: 18 Julio 2022 | Aprobación: 02 Noviembre 2022 | Publicación: 01 Febrero 2023

Cita sugerida: Celentano, G. y Piancazzo, M. V. (2023). La formación de formadores. Contextos de adquisición, contextos del campo profesional y contextos de uso. *Educación Física y Ciencia*, 25(1), e243. <https://doi.org/10.24215/23142561e243>



action, carried out in the “live” moment of the class. It is precisely the aim of this work to try to recover the knowledge deployed in the face of the situational emergencies of professional practices.

KEYWORDS: Undergraduate training, Professional practices, Knowledge(s), Interventions.

RESUMO:

Neste artigo propomos investigar a forma como os professores constroem o conhecimento que lhes permite enfrentar os imperativos de suas práticas profissionais. A fim de responder a este propósito, revisaremos diferentes aspectos de três contextos claramente diferenciados. O primeiro é chamado de contexto de formação de graduação, o segundo é chamado de contexto de aquisição e, finalmente, o contexto de uso. A metodologia utilizada limita-se à abordagem qualitativa e interpretativa, com ferramentas típicas da pesquisa etnográfica. Trabalhamos com base na análise de material documental e técnicas de coleta de dados, tais como entrevistas, observações de aulas e grupos de discussão, com o objetivo de reconhecer as formas pelas quais diferentes tipos de conhecimento são desenvolvidos pelos professores sempre que um emergente, originalmente não previsto no planejamento da aula, irrompe e requer diferentes tipos de intervenções para sua orientação. Esta ação didática adaptativa e situada, que se baseia em práticas de ensino, impõe reorganizações e novos cursos de ação, realizados no momento “vivo” da aula. O objetivo deste trabalho é precisamente tentar recuperar o conhecimento empregado diante das emergências situacionais das práticas profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Treinamento de graduação, Práticas profissionais, Conhecimento/s, Intervenções.

Todos los que trabajamos en la formación de formadores en algún momento de nuestra desempeño nos hemos preguntado si las herramientas que ofrecemos en nuestras clases realmente ayudan a nuestros alumnos a la inserción en el mercado laboral.

En el proyecto *Educación Física y Escuela: La intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice “buenas prácticas”*¹ preguntamos a profesores y profesoras si la formación recibida en profesorado e institutos les había sido útil para el ejercicio de sus prácticas profesionales.

Las respuestas recibidas nos permitieron comenzar a visualizar ciertos puntos en común acerca de la formación de grado y las necesidades post graduación. Del análisis de las entrevistas realizadas surgieron categorías que fueron nuestros primeros insumos en la búsqueda de una posible aproximación a la pregunta inicial. Concluimos en esta etapa, que había cuatro grandes consensos:

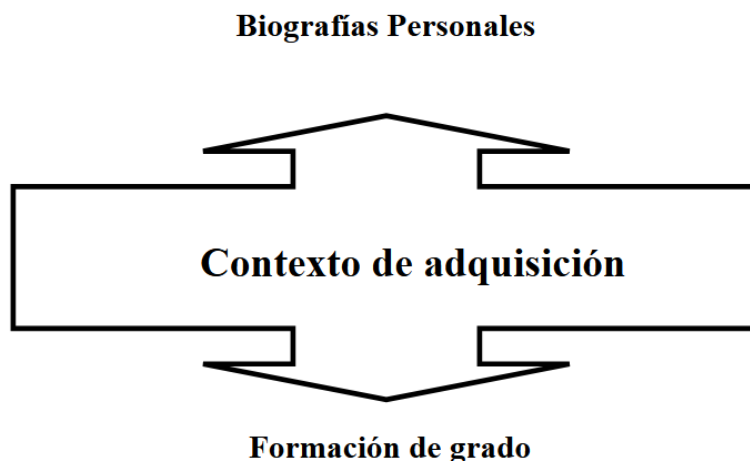
- Que la formación de grado no se ajustaba a los requerimientos de las prácticas profesionales.
- Que esto no estaba, *-podríamos decir-* ni bien ni mal, ya que las prácticas eran muy diversas y la formación debía ser generalista, que cada uno debía emprender un proceso de ajuste.
- Que la formación de grado había servido para tener referencias, un modo de asumir la práctica, y de acuerdo a sus comentarios,; *“les había abierto los ojos”*
- La adquisición de las herramientas apropiadas para enfrentar las prácticas profesionales fueron adquiridas post graduación, ya sea en cursos y cursillos, distintas capacitaciones, por medio de reflexiones de sus propias prácticas a través del ensayo y error, a partir de verdaderos “porteros” que ya trabajaban en las instituciones y acompañaban a cada recién llegado facilitando los primeros pasos, oficiaban como verdaderos mecenas.²

Estas aproximaciones iniciales nos permitieron advertir que era necesario indagar en contextos muy diferentes en relación a la adquisición del saber necesario para afrontar las prácticas en educación física. Para intentar diferenciar cada uno ellos establecimos tres grandes momentos diferentes en el proceso de adquisición del saber hacer:

Un primer momento al que llamamos contexto de adquisición, en donde la formación de grado sumada a la biografía personal se fusionan e imprimen certezas, dudas y otorga las primeras experiencias para afrontar las prácticas profesionales.

En la figura 1, graficamos este primer momento

FIGURA 1
Contexto de adquisición



Fuente: elaboración propia.

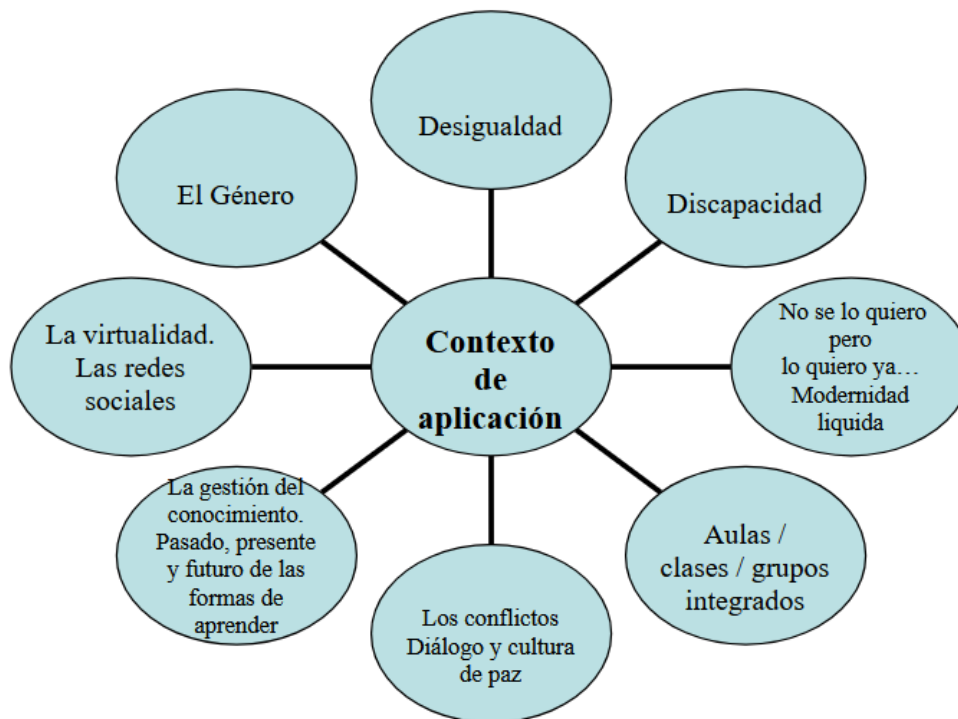
Un segundo momento que caracterizamos como los contextos propios del campo profesional que esta signado por diferentes escollos, obstáculos dificultades y/o particularidades que en general guardan mucha distancia con los contenidos aprendidos de la disciplina en la formación de grado. Pero constituyen los rasgos propios de las personas, los grupos y las instituciones donde nuestras prácticas se desarrollaran, las futuras intervenciones transcurrirán en esos ámbitos, y demandaran la internalización de nuevos saberes y la correcta implementación de esas nuevas herramientas en el momento en *“vivo de las clases”* para articular, adaptar y adaptarse a los nuevos lugares y con los nuevos sujetos. Los saberes previos deberán aplicarse, validarse en estos nuevos escenarios.

Estos nuevos saberes subyacen en los ámbitos donde las prácticas de enseñar transcurren, actúan como telón de fondo y fueron gestándose y continuarán haciéndolo, por lo que para “entrar” a los mismos, no basta solamente con dominar nuestra asignatura, será necesario integrar, articular diversas nociones que circulan previamente a nuestra llegada.

Del registro de las entrevistas a profesores y profesoras pudimos relevar algunos de los saberes que cotidianamente nuestros colegas han ido incorporando, agregando a sus saberes previos a su entrada al campo profesional.

El figura 2, expresamos de manera gráfica algunos de los mismos.

FIGURA 2
Contextos propios del campo profesional



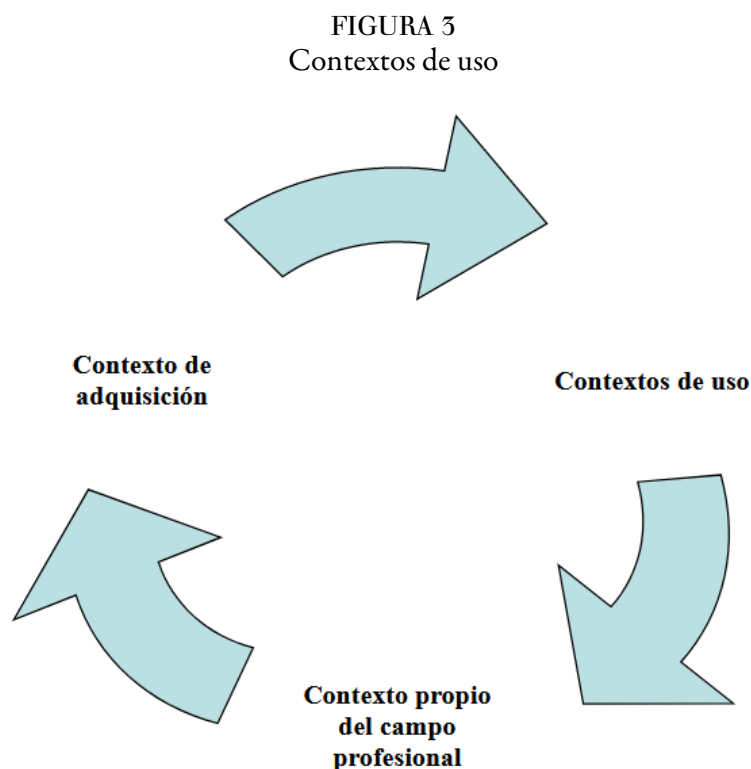
Fuente: elaboración propia.

El tercer momento lo hemos denominado contexto de uso, esta etapa transcurre enteramente en el campo profesional, requiere una alternancia entre teoría y práctica que solo se revela en el “*Aquí y ahora*” en los emergentes situacionales del hacer. Para intentar responder a ese verdadero peregrinar por parajes desconocidos combinaremos por un lado lo expresado por Ludwig Wittgenstein (2002), en relación a la adquisición del lenguaje, en especial cuando afirma que el lenguaje real solo se revela en los modos en que se emplea, con sus usos. Nosotros no abordaremos el lenguaje, en su lugar nos ocuparemos de las prácticas de enseñanza en Educación Física, en particular en base a la forma en que los contenidos de la misma son aplicados en el desempeño profesional.

Complementando este enfoque trabajaremos desde el concepto de fusión de horizontes, donde el presente está en un proceso e constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos. El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos “horizontes para sí mismo” Hans-Georg Gadamer (1997)

Para intentar comprender el proceso de formación permanente que cotidianamente emprenden profesores y profesoras en sus clases para integrar conocimientos y prácticas de diferente origen, con la expresa intención, de enfrentar con éxito los imperativos de sus prácticas profesionales. Resulta reveladora la intensión Gadameriana de búsqueda de la verdad a partir de un horizonte de comprensión propio, el cual es susceptible

de ser modificado por el encuentro con otras perspectivas hermenéuticas diferentes. Tal y como nos muestra la figura 3



Fuente: elaboración propia.

Antes de proceder a explicar los contextos enunciados, procederemos a relevar desde nuestra perspectiva aquellas categorías analíticas que consideramos más relevantes.

Cuando en el marco de este artículo hablamos de Saber/es. De las múltiples acepciones que adopta este concepto, nos interesa recuperar aquellas en las que se enfatiza la información y/o conocimiento profundo y con experiencia directa acerca de “algo” Este empleo de los conocimientos vincula por un lado conocimientos que están –podríamos decir- disponibles, con un contexto que permanente obliga a un proceso de resignificación. Es en este escenario cuando la intervención de los profesores, -en especial cuando deben resolver un emergente- algo que no sucede tal y como se había planificado previamente, donde el particular instante en el que tanto profesores como alumnos deben asumir da lugar a una conjugación de saber/es, a un continuo ejercicio de comprensión que permita percibir, discernir, entender, descifrar y dominar conocimientos construidos en la inmediatez del momento en vivo de la clase que están protagonizando.

En la descripción de nuestro enfoque hacemos mención a diferentes tipos de *formaciones* que inevitablemente los profesores atraviesan a largo de su biografía como educadores.

Las entrevistas realizadas, dan cuenta de una formación docente que no es uniforme, lineal ni es asumida del mismo modo. Integra aspectos adquiridos en las experiencias de vida previas a su graduación, a los aprendizajes adquiridos en los centros de formación de formadores, en capacitaciones en servicio, en reformulaciones de su propia práctica. Por lo tanto culmina siendo una síntesis de una formación inicial y una formación continua que termina por dotar a cada profesor de una manera completamente única y

diferente de encarar sus clases. Representa el rasgo identitario más personal una especie de “huella dactilar” que diferencia a un profesor de los demás profesores.

Atravesando la búsqueda de estos saberes que ofician como guías para afrontar las prácticas emergen posicionamientos didácticos que son flexibles y adquieren sentidos, intencionalidades y justificaciones que implican relaciones entre teorías y prácticas que no son universales, estables o fijos a lo largo del tiempo. En el contexto de adquisición estas relaciones, adquieren modos de apropiación y acentos muy diferentes a los que son requeridos en las que los contextos propios del campo profesional demandaran. Lo propio ocurre cuando en el contexto de uso ambos contextos se despliegan en terreno.

EL CONTEXTO DE ADQUISICIÓN

La teoría, las prácticas y las intervenciones en la formación de grado adoptan una direccionalidad, un destino fijo, podríamos decir inevitable, que siempre nos lleva a un buen puerto, representan un camino claro el cual se conoce exhaustivamente antes de iniciar el viaje. Este camino no tiene entradas laterales, puntos de fuga, desvíos, es objetivo sigue un orden lógico que no ofrece dudas, describe una ruta a seguir para alcanzar un punto claro de llegada. Celentano Guillermo (2020).

Si tomamos como punto de referencia al profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, ámbito en donde se graduaron ocho de cada diez profesores observados y entrevistados en el marco de nuestro estudio. El proceso de adquisición del dominio técnico y didáctico de los contenidos se realiza en un 90 por ciento con asignaturas teóricas, los futuros profesores y profesoras “practican” en la formación de grado en sus clases con sus compañeros, en situaciones que guardan mucha distancia con las que deberán enfrentar en sus prácticas profesionales futuras.

Existe un espacio, en el trayecto de formación, que culmina en prácticas en terreno, donde los futuros graduados asumen la categoría de “practicantes” e ingresan a diferentes instituciones a enseñar Educación Física con otros sujetos que no sean sus compañeros. Este proceso culmina con alrededor de 30 horas de una práctica profesional, supervisada y evaluada por dos profesores, el de la institución que nos abre las puertas y el o los profesores de las asignaturas específicas de prácticas.

Esta descripción de ningún modo pretende minimizar los enormes esfuerzos que realizan los profesores en estos espacios de prácticas, resulta imperativo una reformulación de los criterios y modos de transitar este pasaje entre la formación previa y la futura práctica profesional que culmine en un proceso que brinde mayores certezas y ofrezca continuidades. En escritos anteriores nos referíamos a este aspecto con la palabra “maridaje”.³

Este período en donde transcurre la formación de grado resulta aséptico, sin fisuras ni asechanzas, si aislamos a los sujetos y a los contextos solo nos quedan los contenidos. Entonces con instalaciones adecuadas, con todos los materiales necesarios, con compañeros que deben colaborar para acreditar la asignatura y con profesores que son especialistas en ese contenido, que raramente tendrán que negociar el silencio, la atención y la participación en clase, nuestros futuros graduados van avanzando hacia las futuras prácticas profesionales con un enfoque que excluye gran parte de los inconvenientes que en un futuro cercano deberán afrontar.

Entendemos que se requiere una formación/docencia en diálogo con el lenguaje de la práctica, es decir, que facilite la tarea de aprender a enseñar, que haga efectiva la apropiación del rol, que permita preparar a los docentes para una determinada, pero importante exigencia de la actividad en la enseñanza. Resulta imperativo que nuestros futuros graduados desarrollen otras miradas sobre la situación que enfrentan y el desarrollo futuro de su actividad. Por lo tanto, es necesario encontrar estrategias de formación que incorporen elementos de ambas racionalidades, en lo que Diker y Terigi (1997, p. 122) denominan certeza situada. Para avanzar en el desafío anterior es preciso superar la formación docente tradicional —que concibe la buena enseñanza como la traducción de la teoría en la práctica— y adoptar nuevas tendencias, que consideran la

enseñanza como resultado del análisis y reflexión de las características del contexto, junto con la exploración de alternativas para responder a ese contexto.

Estos espacios de formación deben afrontar el desafío de encarar el futuro trabajo profesional desde la práctica, entendida como una experiencia de trabajo orientada a promover el cuestionamiento de la teoría a partir del enfrentamiento con problemas educativos y la búsqueda de posibles soluciones. La práctica no se reduce a un dominio de aplicación de teorías externas, es más bien un lugar de constante producción de nuevas soluciones a los problemas con los cuales se ven enfrentados los profesionales.

Estas recomendaciones no pretenden minimizar la necesidad de las teorías para explicar y comprender la realidad, por que al fin de cuentas la resolución de una situación problemática constituye un problema teórico, que solo podrá ser “destrabado” a partir de la combinación original y situacional de diversas teorías, precisamente en la emergencia a la que las prácticas situadas nos involucran se inscriben los significados ocultos que esperamos que diferentes teorías iluminen.

LOS CONTEXTOS PROPIOS DEL CAMPO PROFESIONAL

El desempeño profesional, posee un lenguaje propio, que se constituye en un marco de compromiso con la toma de decisiones, e integrando a los sujetos que tengo enfrente, lo que favorece la apropiación del contexto y la identificación de los aspectos inmediatos y mediatos del trabajo docente; de ahí la necesidad de no limitar la práctica al aprender a enseñar en ambiente protegido, pues ello equivale, en la mirada de Davini (1995), a desestimar sus “dimensiones sociocultural y ético política” y marginar el rol que juegan la subjetividad y los propios marcos interpretativos en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La comprensión de la potencialidad formativa de los contextos de práctica resulta clave si lo que se pretende es disminuir el shock de realidad que experimentan los practicantes cuando, en dicho escenario, deben procurar no solo la obtención de conocimiento profesional, sino también un cierto equilibrio personal que permita enfrentar las diversas situaciones que la tarea involucra y tomar frente a ellas sus propias decisiones.

Cuando preguntamos a profesores y profesoras cuales son esas situaciones que la práctica profesional revela y que requieren del dominio y un empleo pertinente en el momento en vivo de las clases, podemos apreciar como el contexto Argentino actual emerge. Entonces la *desigualdad* aparece como un rasgo fundamental a atender, ya sea por cuestiones que podríamos determinar “*de acceso*” Tales como mala alimentación, escaso capital cultural y educativo, pauperización, no poseer la ropa ni los recursos para continuar una práctica, en muchas comunidades antes de iniciar una clase o una sesión de prácticas los alumnos acuden a un comedor, o se les brinda una merienda. Otras cuestiones que la desigualdad pone de manifiesto son aquellas que podríamos denominar “*de condición*” tales como las bajas expectativas culturales de desarrollo de muchas comunidades que no aspiran a cambiar su condición, que la visualizan como algo natural e imposible de modificar lo que produce heterogeneidad en las destrezas y habilidades iniciales que los sujetos portan previo a sus clases.

Esta heterogeneidad de los grupos de trabajo da pie a un universo nuevo de las prácticas profesionales que son los *grupos integrados*, en la formación de grado todos los alumnos eran muy similares en cuanto a sus posibilidades y condiciones, los contenidos se transmitían de un modo único, ahora, *-en terreno-* conviven en un mismo grupo, personas con discapacidad, alumnos desfasados en edad, con déficits de aprendizaje, maduración, TGD, disidencias. Por tanto los contenidos pierden el formato de una formulación unívoca, lineal y es necesario un replanteo que construya una especie de “*traje a medida*” a los nuevos sujetos de la práctica, esto obliga a adaptaciones permanentes de los contenidos y las maneras de enseñar.

Entre las adaptaciones que los nuevos contextos de aplicación demandan es la adquisición de herramientas comunicacionales, un problema que jamás aparecía en la formación de grado son: “los conflictos”. Los mismos son inherentes a las relaciones humanas y ocurren mucho más frecuente de lo que inicialmente pensamos. En los contextos de formación podríamos decir que no existen hechos violentos o disputas, las

prácticas de enseñanza transcurren de manera apacible, pero en diferentes comunidades existen disputas que en ocasiones escalan y se transforman en conflictos que requieren de nuestra intervención. En la resolución de esos momentos críticos habita una potencialidad educativa que impacta de manera decisiva en los sujetos y en los grupos. Promover el diálogo y la búsqueda de consensos comienza a formar parte de la agenda de quienes se inician en las prácticas de enseñanza.

Otra particularidad que no forma parte de nuestra biografía, que no estuvo presente en las clases recibidas es la importancia de atender cuestiones de género. Cada vez resulta más imperativo, no solo en lo relativo al lenguaje inclusivo, sino también en repensar en un modo de gestionar las prácticas que acompañen y permitan la construcción de una corporalidad más cercana a las necesidades y deseos de nuestros alumnos.

Las nuevas masculinidades y femineidades se inscriben en diferentes dominios de la vida, y por supuesto no están ajenos a los espacios en donde las prácticas corporales transcurren. El intenso debate actual entre naturaleza y cultura y la percepción que nuestros alumnos hacen de sus cuerpos debe traducirse en maneras no sexistas de afrontar las prácticas.

Pensar en los alumnos, los deportistas o los clientes, implica reconocer que los sujetos que tenemos enfrente construyen sus nociones en un mundo muy diferente en el que nosotros nos formamos. La tecnología y sus avances hacen que especialmente los jóvenes dispongan de nuevas herramientas para adquirir saberes significativos.

Los textos que profesores y graduados leyeron para afrontar sus prácticas transitaban un camino en un mundo en el que no existía, no se había inventado el Instagram, Tic-Tok, Wassap, muchos textos empleados, incluso fueron escritos mucho antes que aparecieran las redes sociales y la Internet. (Merecería un capítulo aparte dar cuenta del formidable proceso de capacitación de los profesores que debieron hacer ajustes a su formación previa a tantos cambios acelerados para estar a la altura de las circunstancias y adaptarse a los nuevos escenarios con profundos cambios no solo tecnológicos, sino también culturales y epistemológicos)

La vinculación de los jóvenes con la información ocurre a una velocidad que escapa de los tiempos didácticos que manejamos, el tiempo de atención cada vez es menor, los dispositivos ofrecen una respuesta instantánea, incluso se puede estar conectado a varias conversaciones, en varios sitios virtuales al mismo tiempo, en este nuevo mundo de la velocidad y el acceso en tiempo real, las clases parecen transcurrir en cámara lenta.

Nuestros alumnos están a un click de un mundo de información, ningún profesor puede tener el volumen de conocimiento disponible en la red, el saber ya no está condensado en un libro o en una persona, simplemente circula, quienes disponen de los recursos y dispositivos pueden acceder en tiempo record. Lo que condiciona las formas y sentidos para encarar la tarea de enseñar.

En este escenario nuevo que estamos transitando, las prácticas corporales son influidas por la virtualidad, emergen de las entrevistas a profesores mucha preocupación por los peligros de ese mundo digital, nosotros unificamos esas inquietudes en la problemática del capitalismo en la era de la vigilancia descrito por Shoshana Zuboff (2018).

El tiempo acelerado de cambios, de nuevas necesidades que se devoran unas a otras donde solo cuenta el presente es descrito de una manera muy acertada por una profesora a partir del estribillo de una conocida canción:

“No se lo quiero, pero lo quiero ya...”

Esta problemática, de la emergencia de una nueva racionalidad instrumental es abordada por autores como Zygmunt Bauman (2016) y reflejada por autores de culto tales como Byung-Chul Han o Slavoj, Žižek.

Excede las posibilidades de este texto abundar en cada uno de los aspectos apenas descritos, dada la importancia que cada uno reviste invitamos a los lectores a profundizar el análisis apenas bosquejado en estas líneas.

Los contextos de uso

Este contexto ofrece la particularidad de ofrecer el marco en donde todas las herramientas adquiridas se despliegan. Luego de recopilar cientos y cientos de registros de observaciones de clases y muchas entrevistas, pudimos comprobar que la mayoría de las clases, de las sesiones de práctica, transcurren de una forma podríamos decir segura, previsible, tal y como fueron planificadas. Se advierte una preparación o acondicionamiento, una parte donde se juega el objetivo de ese encuentro y una parte de recuperación, de cierre. Si integramos la sesión tomada como referencia, con las sesiones que la continúan, apreciamos un encadenamiento de actividades que complementan, complejizan y enriquecen las iniciales. Las clases en su conjunto son recurrentes y permiten apreciar un manejo didáctico y metodológico de los contenidos de la disciplina.

Este tipo de encadenamiento de las tareas es lo más frecuente de observar en una sesión de prácticas, pero ocurre a veces que ese recorrido lineal es interrumpido por un emergente, una situación problemática que irrumpe y demanda una respuesta en el aquí y ahora de la clase, en el momento en vivo en el que transcurre los hechos. Este particular situación interrumpe el presente de la clase, pero exige una respuesta que se imprime en el futuro de la misma, se transforma en la consecuencia de lo que esta por venir que se construye desde la incerteza, desde el ensayo, la búsqueda, la combinación de recursos de distintas herramientas donde no es posible reconocer ni el inicio ni el final, la respuesta se va gestando junto a los alumnos un curso provisorio de acción que se reajusta continuamente de acuerdo al ajuste, que quienes viven ese “acontecimiento” pueden concretar.

En las diferentes maneras que nuestros graduados han ido construyendo una expertise que les permite afrontar con mejor pronóstico de éxito las contingencias de sus prácticas es donde afirmamos que existe una paulatina creación artesanal de un saber hacer en el que opera fuertemente una fusión de horizontes, una búsqueda hermenéutica de integrar diferentes planos de saber adquirido en diferentes momentos. Ya sea en la biografía previa, en la formación de grado, en un curso de posgrado o en la reformulación de situaciones previas. No existe ante los emergentes la posibilidad de elegir una sola alternativa, un solo curso de acción, las alternativas presentan una diversidad, pluridimensionalidad que obliga a elegir herramientas que se despliegan en la inmediatez irrepitable del momento. Teorías y prácticas se funden con diferentes intensidades acentos y ese en ese devenir que viene siendo, que los contenidos de la Educación Física se revelan frente al uso que los actores le asignan.

La pertinencia y la validez de los saberes previos, que serán convocados para dar respuesta a los emergentes situacionales de las prácticas, no responden a una racionalidad didáctica o al dominio técnico de un deporte o una técnica de movimiento, responden a los modos que los actores resignifican en el empleo, en el uso.

En ese paraje desconocido de las prácticas de enseñar se juega en los sentidos que los propios actores le imprimen a los saberes previos, la realidad de la práctica situada esta dada por los usos que los propios actores hacen de las herramientas que poseen.

En las entrevistas realizadas los profesores no consiguen expresar de manera elocuente con palabras, con conceptos, los aspectos que resuelven en las situaciones problemáticas, frente a los emergentes. A partir de los relatos de los propios actores pudimos apreciar, en los dichos de los mismos, conceptos que han sido objeto de debates en el ámbito de la Lingüística, la Filosofía, la Didáctica, la Sociología, la Informática, la Antropología, la Neurociencia y la Literatura. En todos estos campos del saber la pregunta sigue siendo la misma ¿Cuál será el camino de miga de pan que nos conducirá al saber, al conocimiento?

La respuesta a este interrogante es prólogo....

REFERENCIAS

- Celentano, G. (Dir.) (2018). *Educación Física y Escuela: La intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice "buenas prácticas"* / PPID H038. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Area de Estudios e Investigaciones en Educación Física

- Celentano, G. & Inchaurregui, C. (2020). Las prácticas en cuanto formas de producción. En O. Ron, F. De Marziani, L. Berdula, G. Celentano y M. Husson (Coords.). *Educaciones físicas escolares: Prácticas, narrativas y (re)producciones* (pp. 155-166). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Davini, M. (1995). *Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. México: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método: Fundamentos de una herramienta filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- PPID: Educación física y escuela: La intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber garantice "buenas prácticas". Segunda parte. H064. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (UNLP-CONICET). 2020-2022.
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Zuboff, S. (2018). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Buenos Aires: Paidós.

NOTAS

- 1 PPID/HO38.Educación Física y Escuela: La intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice "buenas prácticas" (2018-2019)
- 2 Resulta muy interesante las descripciones de diferentes profesoras y profesores que cuentan que al llegar a un trabajo, eran recibidos por un profesor que hace años trabajaba allí, y les transmitía formas de afrontar la práctica, consejos, advertencias que oficiaban como especie de andamios, de acompañamiento inicial. En gratitud a esta ayuda ese "mecenazgo" pasa a ser parte de las futuras tareas de cada recién llegado.
- 3 En el ámbito de la gastronomía se habla de maridaje cuando se une una comida con un vino que permite realzar, mejorar la experiencia. Nosotros nos permitimos emplear esta premisa para intentar pensar una manera en que la formación de grado pueda acompañarse del mejor modo para favorecer las prácticas profesionales.