

Una propuesta problematizadora en la formación docente del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad de Luján

Fiori Natalia

nataliafiori83@gmail.com

Rexach Patricia

patorex2011@gmail.com

Friedt, R. Agustín

rodoagu@gmail.com

Reisin, Maia

maiareisin@gmail.com

Perrotti Rosana

rosana.perroti@gmail.com

Aguirre, Juan Manuel

jma.tecpuef@gmail.com

Riquelme Pantaleón

pantariquelme@gmail.com

Ortiz López, Sara

saraortizlop@gmail.com

Maglione, Carla

carlamaglione@gmail.com

Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación Profesorado Universitario de Educación Física. Delegación San Fernando

Resumen:

La presente ponencia sintetiza la propuesta de enseñanza que desarrollamos como equipo docente en el ámbito de la formación docente en Educación Física dentro de la Universidad Nacional de Luján. El trabajo desarrollado se ancla en el doble propósito que traza la asignatura consistente en brindar algunas herramientas a los estudiantes ingresantes para acercarse a la reflexión sobre la enseñanza y, a su vez, a las características del estudio universitario. Asumimos esta tarea desde una perspectiva crítica y

problematizadora de la educación, haciendo consciente la dimensión ético-política de la enseñanza y buscando lograr una coherencia entre las intervenciones como equipo y la búsqueda por la transformación social. Tarea que no está exenta de debates ni dificultades pero que supone una constante reflexión sobre lo que se hace para garantizar a nuestros estudiantes la apropiación de conocimientos y prácticas ligadas al compromiso con los otros.

Palabras clave: formación docente - educación problematizadora - reflexión - enseñanza - pedagogía crítica

Introducción

Por medio del siguiente trabajo, queremos compartir algunas de las reflexiones que nos hacemos como equipo docente a partir de la propuesta de enseñanza con la que abordamos la asignatura en la que nos desempeñamos dentro del Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) de la Universidad Nacional de Luján. Nos interesa realizar una descripción de la experiencia reciente de cursada para reflexionar sobre los alcances y potencialidades de la propuesta de enseñanza y de los propósitos que buscamos generar en nuestros estudiantes, apostando a que ésta se traduzca en una herramienta valiosa para su propia formación como docentes.

Abordar la práctica docente desde una perspectiva problematizadora significa una tensión en dos sentidos. El primero, asumir que nos desempeñamos como trabajadores de la educación dentro del nivel superior universitario y que nuestra tarea de la enseñanza está atravesada por el contexto social, político, económico y cultural. El segundo, respecto de la doble responsabilidad de nuestra tarea docente como asignatura casi de “bienvenida”: dar inicio la formación de los estudiantes como futuros docentes y acercarlos a la cultura académica y universitaria. Respecto a la primera tensión, el ámbito universitario no ha estado ausente de conflictividad durante todo el cuatrimestre pasado y nos interpeló a visibilizarlo a partir de diferentes iniciativas de reflexión y debate grupal respecto a la situación salarial y de las condiciones materiales

simbólicas de la universidad pública argentina. Esta situación influyó en la “normalidad” del dictado de las clases siendo objeto permanente de revisión, obligándonos a replantear actividades, propuestas, instancias de evaluación y acuerdos grupales. La propuesta de enseñanza desplegada a lo largo del cuatrimestre fue objeto de discusiones y reelaboraciones a la luz de las medidas de fuerza, movilizaciones y clase públicas que desarrollamos en sintonía con el colectivo docente de las universidades nacionales en todo el país. La segunda tensión refiere al equilibrio “inestable” entre las exigencias propias del sistema universitario referidas a los requisitos formales de asistencia, promoción y propias del régimen de cursada frente a las situaciones reales que nos presenta la demanda de un elevado número de estudiantes en relación a la disponibilidad de espacios y recursos materiales así como las heterogéneas trayectorias educativas previas que se presentan. Además, la persistencia de ciertas prácticas “tradicionales” de la formación docente en Educación Física (como las tribus y el bipedaje) hace más complejo el proceso de construcción identitaria de los estudiantes como universitarios y como futuros docentes.

Partiendo del reconocimiento del carácter ético-político de la enseñanza y su no neutralidad, nos proponemos en este trabajo describir las principales características de la propuesta de enseñanza que llevamos adelante, analizar porqué consideramos que la misma abona a una concepción problematizadora de la educación y deslizar algunas reflexiones acerca de las potencialidades y pertinencia de este tipo de propuestas pedagógicas, que permitan ligar la experiencia docente cotidiana con el compromiso por la transformación de la sociedad.

Características generales de la propuesta de enseñanza

La asignatura “Teorías de la enseñanza y el currículum” (TEC) se cursa en el primer cuatrimestre del primer año del Profesorado Universitario, cuya carga horaria es de 4 horas semanales repartidas en sesiones de clases teóricas/prácticas. El equipo docente a cargo de la asignatura TEC está conformado actualmente por once integrantes (dos profesoras adjuntas, tres

jefes de trabajos prácticos y cuatro ayudantes de primera, acompañados además por dos ayudantes de segunda) cuyas formaciones académicas combinan las Ciencias de la Educación y la Educación Física. La materia está organizada en dos grandes bloques, uno dedicado a las teorías de la enseñanza y otro, que incluye currículum, la construcción didáctica del contenido; planificación de la enseñanza y evaluación.

TEC se distingue, junto a las que se cursan en simultaneidad, como de las primeras de la carrera. Esto supone que nuestros estudiantes se caracterizan, en una gran mayoría, por ser “ingresantes” a la Universidad. Este rasgo, se destaca como de interés para el equipo docente, y constituye uno de nuestros desafíos permanentes. Los estudiantes deben constituir su propia identidad como integrantes de la universidad al mismo tiempo que inician un proceso de construcción identitario como futuros docentes. La asignatura tiene la particularidad -a diferencia de otras que se cursan por lo general en simultaneidad- de asumir esa doble construcción y hacerla visible. Respecto a la cantidad de estudiantes, en la última edición han formado parte de la cursada alrededor de 1100 inscriptos, organizados en 8 comisiones teórico-prácticas. La modalidad de integración de un sólo encuentro semanal de 4 horas de duración fue uno de los cambios que decidimos llevar adelante, con el objetivo de lograr una síntesis entre momentos de mayor conceptualización con otras actividades que buscaron funcionar como disparadores y de análisis más práctico. Esto supuso una serie de “rupturas” relativas al formato “convencional” de una clase en el ámbito universitario, más considerando la generosa cantidad de estudiantes. Un tema recurrente en las reuniones de equipo es el debate sobre cómo hacer más coherente la propuesta de enseñanza en función de nuestro propio posicionamiento político-pedagógico. En ese sentido, apostamos a corrernos de una estructura clásica de cátedra vertical donde profesores dictan clases teóricas de gran contenido conceptual y auxiliares están a cargo de las comisiones prácticas. La apuesta por flexibilizar la tradicional separación académica entre “clases teóricas” y “clases prácticas” resultó en una reorganización del trabajo, ya que al fusionar espacios antes separados compartimos el aula con otros compañeros, generando parejas,

tríos y hasta cuartetos pedagógicos. Se transforma la situación de enseñanza al interactuar con otro, rompiendo la soledad del dictado de clase, siendo que el trabajo colaborativo se extiende antes - durante - después de cada encuentro, lo que obliga a generar acuerdos permanentemente. Otro rasgo que aporta la fusión teórico-práctica es superar la rigidez que caracteriza a la estructura académica -muchas veces limitada por las condiciones materiales- adecuando el espacio y tiempo al contenido y la dinámica de trabajo y no al revés. Genera una praxis transformadora, es decir reflexión a partir de la acción que permita un cambio progresivo, implicó también salir de los espacios convencionales (las aulas, casi por excelencia) y ocupar otros espacios físicos (y simbólicos) de visibilidad pública. Por último, otra ruptura que operamos es la inclusión de dinámicas lúdicas que ponen en juego desde la vivencia personal de los estudiantes la reflexión sobre el contenido conceptual de la clase. La construcción del conocimiento opera en un movimiento dialéctico - de la vivencia, a la reflexión compartida y la conceptualización o de la conceptualización al análisis práctico, sin seguir un esquema prefijado u homogéneo. La atención al trabajo grupal con y desde los estudiantes ha sido un elemento presente en toda la cursada, con dinámicas lúdicas, que además siempre resultan de interés para los estudiantes que ingresan. Ya que encuentran un espacio cálido que les da la bienvenida frente al temor del ingreso a una institución nueva como la universidad.

El desarrollo de los bloques temáticos tanto de las teorías de enseñanza como de las unidades vinculadas a currículum, planificación y evaluación incluye la lectura y el análisis de diversos autores que aportan elementos de conceptualización. Al trabajar los enfoques de Enseñanza, tomamos como referencia a Fenstermacher y Soltis (1998) para abordar los enfoques ejecutivo y terapeuta-cultivador. Sin embargo, para el desarrollo del enfoque que denominamos Emancipador, preferimos optar por el análisis de diversos fragmentos de la obra de Paulo Freire, ya que nos significa la concepción de educación problematizadora con la que acordamos y queremos que nuestros estudiantes se apropien. De hecho, la propia enseñanza del Enfoque Emancipador buscamos hacerlo desde la reflexión colectiva evitando en la

transmisión verbalista que sería propia de una educación bancaria. Para ello, hemos implementado la realización de dinámicas grupales con espacios de deliberación en forma asamblearia que les permitan a los estudiantes un uso democrático de circulación de la palabra, la puesta en común de los saberes propios y la lectura compartida de los textos para una posterior síntesis conceptual. Por último, la modalidad de evaluación también es objeto del debate dentro del equipo y que permite cristalizar la integración de todo el planteo respecto a la propuesta de enseñanza. En esta oportunidad, buscamos un formato de evaluación que permitiera que los estudiantes pudieran formar parte del propio proceso, adquiriendo consciencia de sus avances. Sostenemos, como López Pastor (2007), que la evaluación es una instancia que debe ser de utilidad para estudiantes y docentes y debe brindar información para orientar el trabajo de estudiar de los cursantes y como replanteo de la estrategia de enseñanza. La opción escogida para lograr la mayor coherencia con la perspectiva problematizadora fue la realización de un portafolio que recogiera la posibilidad de reelaborar los conocimientos construidos individualmente en un proceso grupal, y que al mismo tiempo fuera dando cuenta de sucesivas aproximaciones a los contenidos de la segunda parte de la asignatura, que siempre resultan muy arduos por la complejidad que presentan.

En el siguiente apartado avanzaremos en la justificación de porque consideramos que la propuesta es considerada como problematizadora a partir de las características en torno a la fusión de espacio teórico/práctico, la flexibilización de los espacios y tiempos, el énfasis puesto en la deliberación colectiva, la dinamización de las instancias de aprendizaje, la evaluación procesual y el trabajo reflexivo del equipo docente. Creemos que toda propuesta de enseñanza implica una concepción respecto al sujeto enseñante, el sujeto que aprende, la relación con el conocimiento, una finalidad y una serie de fundamentos teóricos que la orientan. Es por ello que podríamos entrelazar los postulados de algunos desarrollos teóricos dentro de la Pedagogía Crítica con la enseñanza problematizadora.

Pedagogía Crítica / Educación Problematicadora para la formación docente en Educación Física

Como mencionamos, es objeto de la asignatura brindar ciertos elementos introductorios para pensar la enseñanza y las prácticas docentes. Si asumimos que la enseñanza está atravesada por una dimensión ético-política (Basabe y Cols, 2008) no podemos negar nuestro propio posicionamiento que como equipo docente desplegamos en el abordaje de los contenidos prescriptos de la asignatura. Es por ello, que descartamos la propuesta de “Enfoque Liberador” que sistematizan Fenstermacher y Soltis (1998), al restringir la concepción liberadora a una transformación meramente de las estructuras del conocimiento -es decir que abona a una definición de la enseñanza como herramienta para el desarrollo cognoscitivo autónomo de los estudiantes. Los autores, reconocen el desarrollo de una tendencia que denominan como Pedagogía Crítica o Enseñanza Emancipadora, donde se destacan los aportes de P. Freire, entre otros. En nuestras clases, optamos por considerar esta versión, ya que le aporta politicidad a la discusión, evitando sesgar el análisis a aspectos meramente técnicos de la didáctica. El Enfoque Emancipador se fundamenta en lo que de modo más general se suele definir como la corriente de la Pedagogía Crítica. Sin entrar en un debate sobre la pertinencia de la denominación o sus alcances, consideramos que los aportes de la pedagogía crítica son de fundamental importancia para consolidar las prácticas docentes en la formación de profesores de Educación Física desde una perspectiva emancipadora pero van más allá de la teorización, apuntando a la transformación social desde la intervención docente en el contexto de la enseñanza. De ese modo, procuramos superar el hiato entre una teoría (discurso) crítico y una acción conservadora.

De hecho, si bien no abundan las reflexiones sobre esta cuestión en el campo de la educación física, desde luego que entre la Pedagogía Crítica y la concepción de una educación problematicadora hay puentes. Al respecto, M. V. Pedraz (2012) destaca un recorrido de casi medio siglo, que ha dado lugar a posiciones tan distintas como las que se dan entre las propuestas de educación popular en América latina y las propuestas de la pedagogía radical

norteamericanas, entre las teorías de la reproducción típicamente europeas y la teoría crítica del currículum australiana, entre otras, todas las cuales, en todo caso, coinciden en el profundo compromiso con el cambio social. “El reconocimiento del carácter político de toda acción pedagógica en aras de una educación racional, democrática, equitativa y emancipadora. [...] Más allá de la aplicación técnica de las variables genéricas de aprendizaje, se pregunta por las condiciones materiales, sociales y culturales en las que los sujetos aprenden o no lo hacen” (Pedraz, 2012: 318). Se torna irrenunciable para una pedagogía crítica el abordaje de la escuela como un campo de luchas -simbólicas, culturales, sociales y, también, económicas. A. Fraile Aranda (1999) sostiene la necesidad de desarrollar una “didáctica crítica” para la educación física que consiste en convertir a la escuela en un ámbito de discusión y debate más amplio, crítico y liberador. Como la pedagogía crítica va en contra de las elaboraciones hegemónicas, se constituye como alternativa a las relaciones tradicionales de poder, desde teorías y estrategias orientadas a una educación democrática y emancipadora. La finalidad de la Pedagogía Crítica es “denunciar las injusticias de clase, de género y raciales que se reproducen y perpetúan en la escuela, reducir el distanciamiento entre las estrategias pedagógicas y el proyecto político de la pedagogía crítica ayudando a la construcción de formas de conocimientos, relaciones sociales y contenidos significativos” (Fraile Aranda, 1999: 693). Siguiendo a este autor, la existencia de una “didáctica crítica” significa la búsqueda de formas de enseñar coherentes con un proyecto educativo que no sólo se opone a las formas de opresión sino que desarrolla un proceso de humanización. Los supuestos centrales de esta concepción parten de una visión dialéctica de la realidad; el desarrollo de las categorías interpretativas de los enseñantes; la identificación de las situaciones sociopolíticas que impiden una educación creadora, y la promoción de comunidades autorreflexivas que conecten teoría y práctica. El desarrollo de una propuesta de educación problematizadora debe tomar como referencia teórica-intelectual ineludible a Paulo Freire y la importancia del contexto histórico en que se produce su obra. Coincidimos con I. Fernández Moujan (2012: 2) cuando afirma “que los desarrollos teóricos de Freire

participaron en el contexto de debate del latinoamericano de los años ´60 y ´70 y continúan siendo hoy un aporte sustancial a las corrientes de pensamiento crítico de América Latina y el mundo en general, cuando de lo que se trata es de pensar la educación en términos ético-políticos”. Es por ello, desde nuestra mirada, preferimos hablar de Enfoque Emancipador y de Educación Problematizadora al referirnos a un modo de comprender la relación entre sujeto que enseña y sujeto que aprende y la vinculación con el conocimiento. De acuerdo al propio P. Freire (1970: 9) “Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. [...] la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente”. La situación educativa, en tanto gnoseológica, transforma al objeto cognoscible en el mediatizador de sujetos cognoscentes: educador-educando y educando-educador. La educación problematizadora antepone la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos, sin la cual no es posible la relación dialógica (Freire, 1970), de carácter auténticamente reflexivo e implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. Tanto el educador como el educando establecen una forma auténtica de pensamiento-acción, pensándose a sí mismos y al mundo. “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 1970: 10).

Reflexiones finales

El pensamiento freireano nos aporta una crítica a la naturalización de lo dado (y la conciencia fatalista que conlleva la imposibilidad de pensar la transformación de lo posible), en tanto que la ética y la política antecede al conocimiento (Fernández Mouján, 2012). Esto nos ayuda a cuestionar los supuestos dados de lo que “debe ser” la formación de los profesores de educación física.

Todavía hoy, se encuentra profundamente influenciada por el positivismo como corriente epistemológica, la deportivización de los contenidos, y una modalidad de articulación aplicacionista de la teoría con la experiencia práctica. El rechazo al “objetivismo” científico en nombre de la neutralidad política ayuda a clarificar el proceso de formación, facilitando que los estudiantes (se)asuman como portadores de ideología, intereses, conflictos y contradicciones, al igual que nosotros mismos como equipo docente. De este modo, la síntesis teoría-práctica permite generar un movimiento donde al mismo tiempo que “ponemos el cuerpo”, generamos reflexiones para construir conocimiento colectivamente. El proceso de enseñanza se torna dialógico, dialéctico y no meramente instruccional. Sin dudas que, como equipo docente no negamos la posición de “enseñantes” y la responsabilidad ética que atañe a nuestro trabajo pedagógico pero lo asumimos desde la comprensión que nuestros estudiantes tienen voz, traen saberes consigo, experiencias corporales y culturales, desarmando la noción del monopolio del conocimiento.

La educación problematizadora, concebida de esta forma, hace posible y le da sentido crítico a la construcción del conocimiento, al mismo tiempo que asume la tensión existente entre transmisión cultural y novedad presente en todo acto educativo. La diferencia sustancial con la concepción bancaria respecto al saber, es que éste no sólo no se deposita sino que tiene una génesis y anclaje histórico como tal. El esfuerzo por la problematización también está puesto en situar al saber geo/histórica/ideológicamente (Fernández Moujan, 2012) para desarmar la construcción de una subjetividad alienada/alienante. La crítica a la educación bancaria debe servirnos como marco para superar el disciplinamiento social largamente sostenido por la educación física desde sus inicios como asignatura escolar y el modelo hegemónico en que se desarrolla la formación de los profesores, reserva de custodios morales, políticos y económicos sobre el cuerpo. Se trata de un “combate” a las concepciones narrativas “ejecutivas” que privilegian la memorización, la repetición y la mecanización de conceptos y técnicas corporales. En oposición a esto, la formación problematizadora debe propiciar los procesos de búsqueda, cuestionamiento, pregunta y descubrimiento entre educadores y educandos.

Consideramos necesaria que la formación para profesores de Educación Física asuma el desarrollo de esta perspectiva para desnaturalizar la realidad que se cierne sobre nuestro país y la región latinoamericana y la urgencia de recuperar proyectos emancipadores al servicio de los sectores sociales oprimidos. “Especialmente ahora que los vientos neoliberales nos devuelven las falacias meritocráticas, cargadas con la razón económica” (Pedraz, 2012: 310), se debe proponer romper el bucle reproductivo tan consustancial a la tradición selectiva del sistema escolar.

Bibliografía utilizada

- Basabe, L. y Cols, E. (2008). La enseñanza. En A. Camilloni. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Moujan, M. I. (2012). *Paulo Freire: Su propuesta de educación problematizadora*. En S. M. Delannoy (ed.), *Actas del XIII Congreso Nacional III Congreso Latinoamericano de Sociología Jurídica. Debates jurídicos en torno a los cambios sociales en Latinoamérica*, (Comisión 10). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Recuperado de http://www.sasju.org.ar/PONENCIAS_ARCHIVOS/CDSCONGRESOS/RIONEGRO2012/SitiInteractivo/Pdf/MoujanMInes.pdf
- Fraile Aranda, A. (1999). La didáctica de la educación física desde una visión crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 689-698. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.
- López Pastor, V. M. (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- Pedraz, M. V. (2012). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Revista Movimiento*. 19(1), 309-329.