

Reflexiones sobre el diseño curricular de la formación superior en Educación Física

El caso de la provincia de Buenos Aires (2009).

Jessica De La Haye

UNLP

jessica.delahaye@yahoo.com

Resumen

Pensar en una formación profesional de excelencia en Educación Física implica el análisis profundo de los discursos, conceptos e ideas que constituyen el campo, y que circulan en las propuestas curriculares de los profesorados de distintas partes de Argentina.

Es en este sentido que se pretende proponer algunas líneas de estudio posibles para el análisis del diseño curricular de la formación docente en Educación Física de la provincia de Buenos Aires, formulado en el año 2009 y todavía vigente.

Cómo se piensa al campo de la Educación Física y su formación profesional, aquello que se espera de los futuros profesores, la forma de nombrarlos y el rol que deberían asumir, la cuestión de la enseñanza, el aprendizaje y el contexto, lo social y lo natural, la formación general y la formación específica, la selección de los contenidos y la manera de conceptualizarlos, son algunos de los aspectos que deben ser pensados y debatidos para intentar construir un marco teórico coherente y sólido para la formación profesional.

Palabras claves

Diseño curricular, Formación profesional, Educación Física, Saberes específicos, Prácticas corporales.

Ponencia.

Esta ponencia se enmarca en estudios de posgrado vinculados al Proyecto de investigación “Los discursos de la enseñanza de las practicas corporales”, radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Estado y Sociedad (IdICHS/FaHCE/UNLP) y tiene como objetivo delinear posibles líneas de análisis sobre el Diseño curricular para el Profesorado de Educación Física de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009).

Para comenzar, cabe aclarar que el documento se organiza en dos partes. La primera, el “Marco General de la formación docente de Educación Física”, plantea las referencias del diseño, así como cuestiones organizativas del mismo, estableciendo su marco teórico. La segunda, el “Diseño curricular del profesorado de Educación Física”, aborda sus contenidos, las líneas para su desarrollo y las correlatividades, lo que no hace otra cosa que demostrar que la visión que se tiene de la educación física se encuentra enmarcada en lo que habitualmente se denominan disciplinas o conocimientos pedagógicos.

Una de las cuestiones a pensar de lo propuesto por dicho marco general es la consideración de la formación docente en Educación Física a partir de tres rupturas: 1) una epistemológica, que supone visualizar la subordinación histórica de la Educación Física respecto a otros campos, sustentada en la ciencia positivista e influenciada por el deporte en su dimensión hegemónica, altamente competitiva, espectacular y regida por las leyes del mercado; 2) una del campo curricular, que implicaría pasar de un modelo racionalista anclado en modos de reproducción de las practicas docentes a uno centrado en el sujeto y sus prácticas; y 3) una en la Formación Docente de Educación Física que posiciona a la práctica docente en escenarios inciertos, inacabados, caóticos e imperfectos,

para lo cual serían requeridas múltiples perspectivas teóricas y prácticas, así como la necesidad de situarlas temporal y espacialmente, articulando dos ejes de la Formación Docente, enseñanza y contexto (DGCyE, 2009: 9).

Respecto a la primera ruptura, es interesante observar que, de las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración de este diseño, solo cuatro (de un total de sesenta y dos) refieren en sus títulos a la Educación Física, siendo los términos didáctica, currículum y pedagogía los que más se repiten en los restantes cincuenta y ocho, por lo que resulta difícil pensar, al menos a priori, en una verdadera ruptura epistemológica en un campo que, además, no está consolidado. A su vez, dentro del campo de los saberes específicos, los espacios curriculares que abordan al deporte son los que mayor carga horaria presentan en comparación con los que tratan a la Gimnasia, al Juego, a la Anatomía o a la Fisiología, entre otros. En cuanto a la segunda ruptura, resulta complejo identificar a quienes se hace referencia con el término “sujetos”, y que se entiende por dicho concepto, ya que en ningún momento se establece un marco teórico desde el cual se sustente dicha elección. Mas aún, es posible encontrarse con frases que hablan de un sujeto real y tendencial, de un sujeto deseado, de un sujeto en situación, e incluso de individuos y personas a modo de sinónimo, lo que genera cierto grado de confusión al respecto. En referencia a la tercera ruptura, en varias oportunidades se hace alusión tanto a la relevancia de los nuevos contextos, como a la necesidad de reconocer las características subjetivas propias de aquellos a quienes se les enseña, equiparando la relevancia de la enseñanza con la del contexto y con la de las características de quienes estarían en el rol de aprendices.

Otro aspecto que resulta interesante pensar acerca de lo propuesto en este marco general, tiene que ver con el rol del docente y los argumentos a partir de los cuales se determina que la responsabilidad de reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela y de la educación pública recae en los docentes, como se lee en el siguiente fragmento:

“Hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos.” (Ib: 6)

Sin embargo, y a pesar de que sería importante profundizar en si realmente son los docentes los encargados de llevar adelante tamaña transformación, deberíamos preguntarnos, al menos, acerca de a quiénes incluye el sujeto “docente”, es decir, ¿a los maestros y profesores en general, o también debería implicar a otros actores como inspectores, directivos y al Estado mismo?

Desde el pragmatismo que hoy ha acaparado los marcos teóricos, ese ideal de Henry Giroux de generar intelectuales transformadores, parece haber convertido al docente en el encargado de todo cambio que permita la coerción social y el desarrollo individual, sin tener en cuenta que semejantes modificaciones son improbables sin el respaldo de una política general que se asuma desde marcos teóricos coherentemente establecidos.

En esta misma línea, también es posible reflexionar en cuanto a las diversas maneras de nombrar a este docente, y a las responsabilidades o roles que se le asignan o se espera que desempeñe.

Por un lado, si bien el título que se otorga es el de Profesor de Educación Física, se lo refiere como “maestro”:

“Maestro como *enseñante* en el sentido de una deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos, para construir nuevos sentidos educativos, con los alumnos y en función de sus necesidades e intereses.”(Ib.:10)

Más aun, ese “maestro”, “enseñante”, profesional de la enseñanza, también deberá ser pedagogo y trabajador de la cultura:

“Se opta por hablar no sólo de un maestro *profesional de la enseñanza*, sino también de un maestro *pedagogo* y también *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. [...] El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del *discurso* sobre las culturas y la educación.” (*ib.*: 8)

Finalmente, el término “profesor” parece ser utilizado como sinónimo del anterior: “Profesor como *pedagogo, trabajador cultural y profesional de la enseñanza* [...]” (*ib.*:9)”

Resulta interesante estudiar los vínculos entre estos términos y la preferencia de uno sobre los demás, para luego analizar cómo influyen en la conceptualización de las prácticas corporales y las consecuencias que esto pudiera tener para la enseñanza.

Desde la perspectiva aparentemente transformadora a partir de la cual se plantea este diseño, otra cuestión a revisar es la idea de “horizontes formativos” que el mismo propone:

”La noción de *horizonte formativo* alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de “competencias”, así como de la idea de *perfil de formación*, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.” (*ib.*: 7 y 8)

Estos horizontes formativos nos permiten pensar o preguntar otras cuestiones referidas a lo que hay y lo que se espera formar como, por ejemplo, si es posible hablar de un sujeto real, o más allá aún, si existe un sujeto real. En este sentido, se podría inferir que en el diseño hay un ideal de sujeto que se pretende formar, que no deja de implicar una concepción naturalista, con lo cual nos encontramos frente a la permanente naturalización del sujeto y a la necesidad de establecer una enseñanza que posibilite su inserción social. Al respecto, Germán Hours ha explicado que las teorías sociales del aprendizaje pretenden describir los procesos mediante los cuales los seres humanos aprenden, intentando comprender, predecir y controlar la conducta humana, elaborando estrategias y tratando de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento (2015:3). De esta manera, la formación profesional, como también ha señalado este autor, “queda definida sobre supuestos que se afirman a partir de los procesos psíquicos y sociales en los que se asienta el aprendizaje.” (Hours, 2015: 2)

Otro punto a problematizar es la idea de establecer tres tipos de sujetos de la formación docente: los docentes formadores, los docentes en formación y los futuros alumnos de los docentes en formación. Esto puede ser pensado a partir de que desde una perspectiva didáctica, se entiende que el contenido ya ha sido revisado y por lo tanto, lo que queda por abordar son las formas en las que ese contenido será llevado adelante y a aquellos a quienes la educación pretende alcanzar. Es así que existe un concepto de práctica factible de ser modificado en función del sujeto sobre el que se quiera intervenir. En esta línea, cabe preguntar por la posibilidad concreta de prever como serán esos futuros alumnos de los docentes en formación, pero más aún, si esto tiene algún sentido o injerencia en la formación de los futuros profesionales de Educación Física. En especial porque, más allá de intentar disimularlo, se lo sigue planteando desde perspectivas evolucionistas de “periodos de vida” (DGCyE, 2009:21) o “construcción subjetiva de las diferentes edades” (*ib.*: 21).

Algo similar a lo referido anteriormente respecto al uso y a la concepción del término “sujeto” ocurre con el concepto “prácticas”, y con el de “prácticas corporales” en particular. Es posible encontrar la palabra practica en una gran cantidad y variedad de frases como “prácticas de la enseñanza” (*ib.*: 8), “prácticas de solidaridad” (*ib.*: 15), “prácticas educativas” (*ib.*: 11), “prácticas de autoanálisis” (*ib.*: 21), “prácticas socio corporales” (*ib.*: 21), “prácticas en escuelas” (*ib.*: 15), “prácticas corporales y motrices” (*ib.*: 30), “prácticas deportivas o corporales” (*ib.*: 16), “herramientas de la práctica” (*ib.*: 70), “prácticas del tiempo” (*ib.*: 39), “propia practica” (*ib.*: 21), “practica meta” (*ib.*: 76), “prácticas normalizadoras” (*ib.*: 23) , “practica reflexiva” (*ib.*: 82), por nombrar solo algunas de las más de sesenta variantes observadas. Esta situación plantea la necesidad de establecer algún tipo de definición al respecto, en pos de evitar que el término sea vaciado de significado, y que por pretender decir mucho acabe por no decir nada. En el caso del segundo término, es mencionado en al menos dieciocho oportunidades a lo largo del documento, pero nunca es definido específicamente y, de hecho, en uno de los casos hasta se presentan como sinónimo de práctica deportiva. Ricardo Crisorio define, a partir de M. Foucault y de G. Agamben, a las practicas corporales como formas de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo y quieren hacer algo con él, pero a un cuerpo precedido y construido en ellas. Lo relevante sería la racionalidad que organiza los modos de hacer respecto al cuerpo, en un momento y en una sociedad en particular, y como los hombres actúan y modifican dichos sistemas prácticos, sistemas que implican el saber, el poder y la ética. (2015:36, 37). En el marco general del diseño, el cuerpo es pensado principalmente desde la psicomotricidad y la fenomenología con conceptos como el de imagen corporal y corporeidad y motricidad, y poco y nada se dice del saber (más allá de aclarar que son construcciones y de calificarlos como específicos, significativos, del docente, etc), del poder o de la ética, por lo que resultaría interesante ampliar al respecto con el objetivo de establecer un marco teórico preciso y coherente.

En cuanto a la organización del diseño, se propone un “paradigma articulador” a partir del cual el currículum se organiza contemplando diferentes campos curriculares que se entrelazan y complementan entre sí. Se diferencian entonces el Campo de la Actualización Formativa, el Campo de la Fundamentación, el Campo de las Subjetividades y las Culturas, el Campo de los Saberes Específicos y el Campo de la Práctica Docente.

“El diseño curricular, por su parte, se sitúa en un *paradigma articulador* con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera *articulador* porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica *disciplinar*, la lógica *psicológica*, la lógica de los *saberes pedagógico-didácticos* y la lógica de la *práctica docente*. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural.” (ib.: 26)

Sin embargo, es difícil establecer a partir de dicho documento, como es que esas diferentes lógicas deberían interactuar y relacionarse entre sí, o como se lleva adelante esto en la formación docente, pues se habla de que los intentos multidisciplinares fracasan porque solo se yuxtaponen disciplinas, pero el diseño establece veintidós materias (más los talleres formativos opcionales) de las cuales sólo cuatro hacen referencia a la Educación Física, y siempre en relación a otros campos como la Historia, la Didáctica o la Metodología de Investigación.

En cuanto al Campo de los saberes específicos, como se había mencionado anteriormente, existe un desbalance desproporcionado entre la carga horaria prevista para los contenidos deportivos (512 horas cátedra en los cuatro años de la carrera), en desmedro de los abordajes que involucran a otras prácticas corporales como la Gimnasia (256 horas) o el Juego (64 horas), entre otros, sin ningún tipo de fundamentación al respecto. Por otro lado, si bien se reconoce que las necesidades y los requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las diferentes posibilidades de las personas y los grupos no admiten un modelo pensado desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial

humano, también se apoya en los diseños curriculares de los niveles primario y secundario de la provincia para los cuales “el deporte se transpone didácticamente como un contenido mediador para el desarrollo corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores y autonomía personal” (DGCyE, 2009: 38), considerando al Deporte como medio para lograr un fin y asignándole atributos o propiedades que no son inherentes al mismo, dejando de lado el saber propio de cada práctica deportiva.

Cabe destacar también, que más de la mitad de las materias recibe el nombre de “Didáctica de las prácticas...” deportivas, gimnásticas, lúdicas, etc., pero no es posible identificar desarrollo explícito respecto del papel que vendría a ocupar la Didáctica, o sus implicancias al momento de pensar el devenir de cada una de esas materias.

A su vez, una mirada no mucho más profunda basta para poner en evidencia ciertas contradicciones respecto al carácter cultural de las prácticas corporales resaltado en ocasiones y las nociones de corte evolutivo que siempre aparecen:

“En el transcurso de su historia, los hombres y mujeres han ido desarrollando diferentes prácticas corporales y motrices, con variadas finalidades e imaginarios propios de cada período de su evolución, constituyendo una cultura de lo corporal y motriz o cultura corporal de movimiento” (*ib.*: 30)

En definitiva, el diseño dice que la Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente, pero parecería no quedar en claro en que consiste dicho saber, además de tomar conceptos e ideas que quizás hasta puedan resultar contradictorias.

Hasta aquí, algunas líneas para seguir pensando la formación de los futuros profesores de Educación Física a partir de lo propuesto por el Diseño Curricular para la formación de Profesores de Educación Física de la provincia de Buenos Aires.

Bibliografía.

Crisorio, R. L. (2015). Actividad (es) física (s) versus practicas corporales. En Galak, E. y Gambarotta, E. (Eds.) *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y practicas* (pp. 21-39). Buenos Aires. Biblos.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España.

Hours, G. & De La Haye, J. (2015): "Por el camino del inconsciente. Lo social como control [la falacia de la teoría curricular]". Ponencia presentada para el 11° Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Inédito