

La Formación de Profesores de Educación Física. ¿Práctica para la Práctica?

María Cecilia Méndez

ISFD N°84,

mcecimendez@gmail.com

RESUMEN

El artículo reúne una serie de reflexiones sobre la Formación de Docentes de Educación Física en torno a dos problemas. Uno de ellos es una serie de supuestos que invisibilizan problemas de la enseñanza de la Educación Física, convirtiendo a la Formación en un espacio exclusivo para vivencias propuestas por los docentes formadores. El segundo problema da cuenta de una suerte de desajustes que se provocan en relación a las Unidades Curriculares de la Formación que, sin ser parte del campo de los saberes a enseñar en la Educación Física, coadyuvan a la formación profesional. El artículo problematiza el encapsulamiento de las Unidades Curriculares y los intentos por generar espacios de articulación y visibilización de saberes que redunden en una formación centrada en la Práctica Docente con anclaje en los sujetos y la cultura. Este desafío que afronta la Formación Docente en la contemporaneidad implica la formulación de propuestas pedagógicas que trabajen la Didáctica del Nivel Superior así como una reorganización institucional que la haga posible. El desafío es ético, político y compromete a todos los sujetos institucionales.

Palabras claves: Educación Física- Formación Docente- Práctica Docente-

La Formación de Profesores de Educación Física. ¿Práctica para la Práctica?

El siglo XXI, atravesado por profundas mutaciones sociales y culturales presenta nuevas exigencias a la Formación de Profesores de Educación Física. En forma particular, las que advienen de la práctica que involucra la formación de docentes que puedan actuar en escenarios plurales y sean sensibles a los efectos de cada uno de ellos sobre la vida de los sujetos. La formación de docentes que operen en la cultura desde la enseñanza de las configuraciones de movimiento, y desde una disciplina social y cultural como es la Educación Física pone al descubierto una didáctica del Nivel Superior centrada en la práctica profesional como nudo problemático que da sentido a todo el proceso formativo.

Señalaré dos problemas que a mi criterio presenta la Formación Docente de profesores de Educación Física y le impiden madurar hacia la presentación de una enseñanza en tándem con los desafíos que la actualidad presenta.

El primero de ellos se vincula con la presencia de supuestos fundacionales que aún circulan en el campo al que hacemos referencia. El supuesto más fuerte es “basta con haber dado clases durante muchos años para ser enseñante en el Nivel Superior” Esta afirmación de la que muy pocos dudarían, la configura como el espacio en el que se puede replicar lo aprendido como docente en el “patio”.¹

¿Qué escenario se despliega a partir de este supuesto? Las Unidades Curriculares de la Formación ofrecen a los estudiantes clases, cual si fueran los niños o jóvenes que los docentes formadores tuvieron en las escuelas u otros contextos. Sin la necesaria reflexión sobre el campo de la Formación Docente, algunos docentes suponen que “si los futuros docentes vivencian una práctica corporal, la pueden enseñar”. De esta manera, los estudiantes que cursan

¹ Es Flavia Terigi quien pone al descubierto este proceso de repetición que opera en la Formación Docente.

Didáctica de las Prácticas Acuáticas realizan ejercitaciones tendientes a la familiarización del cuerpo con el medio acuático, en Didáctica de los Deportes practican las técnicas y tácticas del saber a enseñar.

Es muy común visualizar a los estudiantes de la carrera (docentes en formación) realizar roles, verticales y demás gestos gimnásticos, realizar prácticas recreativas tales como juegos o actividades estético expresivas. En este último escenario sus compañeros, los jóvenes en formación, participan en las propuestas para que sus pares puedan acreditar las distintas Unidades Curriculares.

No es intención en este punto moralizar esta decisión didáctica, porque puede tener asidero en resultados evaluativos que resulten en juicios como la falta de capital cultural, corporal de los jóvenes que asisten a la Formación. El problema no reside en la oferta de vivencias que pueden colaborar en el proceso de comprensión de un saber que no ha sido internalizado en otros niveles educativos, sino en pensar que ése es el único camino posible para formar a docentes que luego tendrán que “poner en juego” un conjunto de saberes sobre la enseñanza que no están presentes en este planteo inicial.

¿Cuáles son los saberes que no están presentes en este escenario y es preciso reponer?

Los saberes que no están presentes son aquellos que anclan la enseñanza en los sujetos y los diferentes contextos en los que la enseñanza tendría lugar, los modos de comunicación que cada contexto exigirá, los modos en que se produce una determinada subjetividad, los modos en los que esa enseñanza colabora a la producción de un proyecto social más amplio, los vínculos con los currícula de los niveles educativos en los que se enseñará.

Cuando los docentes en formación tienen que enseñar un gesto gimnástico o un juego a un grupo de niños en un contexto determinado, no pueden realizar el pasaje de esa experiencia a la situación de enseñanza, ya sea porque la comunicación que tienen que establecer no es la misma (sus alumnos no son los

compañeros que colaboran en su acreditación) o porque los problemas que atraviesa ese grupo de niños o jóvenes, su alfabetización en la EF, su historicidad en “el patio” amerita un tipo de intervención especializada, no diagramada apriorísticamente, pero que sí puede ser visibilizada y anticipada en su ingreso a una complejidad con modos propios de expresión.

¿Cuál es el síntoma que expresa este tipo de problemas didácticos en la Formación?

Encontramos el problema en la expresión de los estudiantes acerca de “no contar con herramientas” para la enseñanza. Podríamos decir sí, es verdad que no cuentan con herramientas, no porque no hayan cursado y acreditado las materias, sino porque al interior de cada una de ellas no se pusieron en discusión algunos problemas de la enseñanza. “No cuentan con herramientas” significaría que no saben cómo resolver el problema de enseñar prácticas corporales diversas a niños reales en situaciones específicas.

Al inicio del texto habíamos señalados dos problemas de la Formación de Profesores de Educación Física. En primer término señalamos un empobrecido proceso de formación didáctica para la práctica profesional anclado en supuestos.

En segundo término planteamos como problema el abordaje didáctico que se realiza en la Formación Docente de aquellas Unidades Curriculares que, no siendo directamente parte de los saberes a enseñar en la disciplina, coadyuvan a la construcción de un saber profesional para la práctica en diferentes contextos.

Hago referencia aquí a la Didáctica General, Pedagogía, Psicología, Filosofía, Anatomía, Análisis de las acciones Motrices, Fisiología, Didáctica del Entrenamiento, entre otras.

Es frecuente observar en las mesas examinadoras preguntas a los estudiantes que se relacionan con los saberes de cada una de las disciplinas que las sostienen pero que evidencian una serie de desajustes. Se visualiza una suerte de

encapsulamiento del saber en ellas sin derramar en la comprensión de su implicancia en la práctica profesional.²

De esta manera emergen preguntas que implican la explicación, por ejemplo de la Alegoría de la Caverna de Platón en Filosofía, el funcionamiento de los sistemas cardiorrespiratorio y nervioso en Anatomía, la teoría Psicogenética de J. Piaget en Psicología, la Recreación desde una perspectiva emancipatoria en Didácticas de las Prácticas de la Recreación Participativa. Estos conceptos, centrales en cada una de ellas revisten una seria importancia y no ameritan una falta de reconocimiento. El desajuste al que hago referencia se vincula con la posibilidad de pensar la práctica docente a la luz de estos aportes teóricos.

Desde aquí propongo preguntas básicas pero necesarias para seguir pensando el problema:

¿De qué manera estas teorías se encuentran presentes en la práctica docente?
¿Es la expresión de los saberes lo que garantiza su implicancia en la práctica?
¿Cómo elaboran los estudiantes una intervención didáctica en el campo de la Educación Física implicando estos saberes? ¿Cuáles son las expresiones biológicas que les permiten enseñar mejor y comprender a sujetos en situaciones de pobreza o de riqueza estructural? ¿Son las teorías del aprendizaje las que iluminan los modos contemporáneos de aprender de los diferentes sujetos culturales? ¿Es el conocimiento del asma como problema psicosomático lo que permitirá a los docentes la intervención? ¿O el problema es cómo intervenir con sujetos que pueden presentar asma? ¿Cómo sería una recreación para un sujeto que trabaja en altos puestos ejecutivos y presenta un alto grado de estrés? ¿Cómo se recrea a un filetero para que su tiempo libre sea utilizado de manera emancipatoria? ¿De qué manera se presenta el a.t.p en las diferentes realidades que enfrentamos los docentes? ¿Cuáles son las intervenciones más adecuadas

² Las mesas de finales para acreditar las Unidades Curriculares son espacios que, observados cualitativamente reflejan parte de la construcción didáctica realizada en las materias. Es sabido que la práctica evaluativa pone al descubierto concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza subyacentes.

para enseñar prácticas corporales a jóvenes que están atravesados por el paco y la violencia? ¿Qué Educación Física acercamos a jóvenes que no tienen deseo porque todo lo tienen desde el plano económico, pero tal vez no desde lo afectivo? ¿Qué Educación Física enseñamos para construir un espacio común entre los sujetos sociales en un contexto de profundas desigualdades estructurales y simbólicas?

Estas preguntas tienen la intención de derramar los saberes en el campo sociocultural en el que está inmersa la práctica profesional, condición necesaria para formar docentes que enseñen una Educación Física anclada en la cultura. Además, ponen al descubierto una Didáctica de la Formación cuyos saberes se invaginan sobre sí mismos, su importancia y su lógica disciplinar, pero distan de tomar contacto con la práctica profesional como eje de la Formación de Profesores de Educación Física. En cuanto al aprendizaje que estos desajustes provocan en los estudiantes, se caracterizan por la fugacidad y su pérdida en el tiempo. Al desconectarse de la práctica como problema, abre la brecha entre la teoría y la práctica, ilusión positivista que aún persiste en los egresados, por no poder encontrar lazos entre lo aprendido y sus trabajos en distintos contextos.

Estos modos de operar encuentran su fundamento en la socialización profesional centrada en las disciplinas. Los estudios de los currícula de fines del siglo XIX advirtieron “la presencia de un curriculum clasificado donde la mayor parte de los contenidos se transmiten en unidades curriculares cerradas (las asignaturas)” (Terigi, 2012:65)

¿Cuáles son las alternativas que permitan superar los dos problemas expuestos?

En forma particular para trabajar en alternativas que permitan a la Formación Docente superar estos dos problemas que he presentado, para de esa manera dotar de herramientas a los estudiantes y abrir los saberes disciplinares a la Práctica Docente como eje de la Formación en la provincia de Buenos Aires,

propongo trabajar sobre los docentes formadores en varios aspectos didácticos con asidero en modificaciones organizacionales.

En primer término, el abordaje que propondría radica en los aportes realizados por diferentes autores acerca de la enseñanza como un asunto institucional.³ En este sentido se plantea que “Si la enseñanza es un problema institucional, una de las consecuencias positivas sería la posibilidad de desarrollar un conocimiento profesional “en la práctica” [...] El conocimiento está situado en la acción, en las decisiones y juicios que toman los profesores. Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia y la deliberación, y los profesores aprenden cuando tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen.[...] El conocimiento se construye colectivamente dentro de comunidades locales, formadas por profesores trabajando en proyectos de desarrollo de la escuela, de formación y de indagación colaborativa (Cochran-Smith & Lytle, 1999 a). “Para los autores sería objeto a construir el conocimiento en la práctica , ya que como lo señalaran, “se trata de un conocimiento específico del contexto, difícil de codificar-ya que se expresa de forma eminentemente pegada a la acción-, también moral y emocional, privado o interpersonal, y es comunicado por vía oral; es un conocimiento práctico, orientado a soluciones, que se traslada de forma metafórica, narrativa, a través de historias que, por regla general, posee un bajo estatus y prestigio. Este tipo de conocimiento es el que Donald Schön denominó epistemología de la práctica (Schon, 1983)” (Marcelo & Vaillant, 2009:30)

Una configuración superior que denomina “El debate práctico” sería la formalización del razonamiento práctico. “Para nosotros, el debate práctico es diferente de la racionalidad práctica o del razonamiento práctico. Este último describe las actividades más generales y amplias de pensar, formar intenciones y actuar, mientras que el debate práctico es la elaboración formal del razonamiento práctico.” (Fernstermacher & Richardson, 1998:63)

³Feldman considera que la pregunta didáctica acerca de cómo enseñar tiene que ser cambiada por cómo ayudar a enseñar en grandes redes institucionales. En este sentido se opone a una concepción meramente artesanal.

“En cuanto a los saberes de la Formación Docente, la propuesta de Perrenoud es “moderar en la estructura curricular la presencia del saber “sabio” y darle una cabida más preponderante al conocimiento experto, que no es simplemente un “saber hacer”, sino un conocimiento científico movilizado en la práctica. En este sentido propone como programa rescatar las competencias que son parte de la práctica de los profesionales expertos (por ejemplo, de la enseñanza) mediante procesos de análisis conceptual.[...] el proceso de elaboración curricular se centraría, en sus últimas etapas en el ordenamiento de dispositivos, situaciones y contenidos planificados y efectivos que formarían parte de los programas de Formación Docente.”(Avalos, 2009: 70)

El trabajo sobre los docentes formadores permitiría reconocer los saberes que se invisibilizan en las propuestas didácticas elaboradas para cada una de las Unidades Curriculares, superando la repetición de escenas propias de otros niveles educativos tal como se explicó en el desarrollo del primer problema. Entendemos que “El saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a nuestro sistema educativo y a las prácticas docentes”. (Terigi, 2012:48)

Para ofrecer alternativas al segundo problema y retomando la enseñanza como asunto institucional es importante generar espacios de trabajo conjuntos que promuevan la formación en la Didáctica del Nivel Superior con la interrelación de docentes de todas las Unidades Curriculares, la socialización de estrategias, el armado de dispositivos que acerquen a los docentes a los problemas de las prácticas de los estudiantes, el aprovechamiento de los Talleres Integradores Interdisciplinarios como espacios potentes para la problematización y reconstrucción de alternativas,⁴ el ensayo de nuevas propuestas, el monitoreo y evaluación compartida entre docentes formadores así como la convocatoria a

⁴ En el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires existen los Talleres Integradores Interdisciplinarios como un elemento del Campo de la Práctica Docente en cada año de la Formación. De esta manera cada docente formador tiene dentro de su puesto de trabajo una hora más por cada grupo de estudiantes para dedicarlo al encuentro con colegas y al análisis transdisciplinar basado en problemas de la práctica de los docentes en formación.

estudiantes para que formen parte del proceso y expresen las vacancias que encuentran al momento de enfrentar la práctica profesional para que ese conocimiento sea situado, contextualizado.

El acercamiento de docentes de todas las Unidades Curriculares a la práctica profesional implicaría un cambio en la dinámica institucional. Ya se evidencian experiencias al respecto, pero, que los docentes puedan acercarse a las escuelas o diferentes contextos enriquecería sus propuestas. Reconozco que hay docentes que no provienen de la Educación Física, por lo tanto hay aquí un nuevo aprendizaje que se puede promover.

Para lograr lo anteriormente mencionado se necesitan decisiones institucionales que den lugar a “las invenciones del hacer”, reconozcan en ellas sus potencialidades formativas, a partir de una aguda mirada sobre los saberes que es necesario reponer y las nuevas escenas educativas que hay que crear.

Otro ejemplo es la articulación de docentes, el enriquecimiento a partir del trabajo conjunto entre colegas que provengan de diferentes campos disciplinares.

La advertencia de la deslocalización y diseminación de los saberes que expresara Jesús Barbero (2003) entre infinidad de mutaciones contemporáneas nos compromete en la creación de una formación que atrape y movilice ese código cultural, y tantos otros que aún no somos capaces de visualizar.

Dejar de formar docentes con características anacrónicas implica un acto de imaginación y de invención. El tema es que podamos cabalgar sobre esta contemporaneidad que viene siendo, que nos viene formateando. Las opciones siempre son éticas, pero no por ello imposibles de afrontar. La Educación Física sigue esperando docentes que operen desde las verdades de estos tiempos y no desde las idealizaciones que nos alejan del terreno más fértil y más humanizado que es la posibilidad de construir nuevos horizontes.

BIBLIOGRAFÍA

Avalos, B. (2009) *Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente*. En Velaz de Medrano, C. & Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid. Organización de los Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana.

Barbero, J. M. (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 32. Recuperado de <http://www.red-redial.net/revista-revista,iberoamericana,de,educacion-45-2003-0-32.html>

Feldman, D. (2002) *Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica en Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos XI*. ENDIPE DP&A editora Ltda., Río de Janeiro.

Fernstermacher, G. & Richardson, V. (1998) La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Estudios del Currículum*, Vol, 1. Núm 3.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro. Capítulo 9. *La Próxima crisis del currículum*.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009) *Algunas constantes en la docencia* En *Desarrollo profesional y docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Barcelona: Narcea. Capítulo 2.

Palamidessi, M. (2006). *El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo*. En Terigi, Flavia (comp) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: fundación OSDE/Siglo XXI.

Terigi, F. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación* VIII Foro Latinoamericano de Educación. *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana caps 3 y 4.