

# Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado

*Andrea Anahí Rodríguez*

A partir de la lectura del título de este trabajo, podríamos preguntarnos ¿cuál es la concepción de didáctica hoy?, ¿cuál es el vínculo que existe entre didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física?, ¿por qué debates y acuerdos en la formación de grado? A lo largo del texto se intentará dar respuesta a estos interrogantes destacando, en primer lugar, distintas etapas de la historia de la educación en general y de la educación física en particular, que fueron representativas a la hora de explicar los significados y sentidos otorgados a la didáctica y, en consecuencia, a las prácticas de la enseñanza que se llevaban a cabo en cada época y que se desprendían de las concepciones que se sostenían.

En forma muy somera, podría decirse que así como la pedagogía se ocupa de los problemas de la educación, la didáctica hace lo propio con los problemas de la enseñanza. Aunque suene a frase trillada, nos abre las puertas para un análisis más profundo de la temática que se va a abordar.

En este caso, nos abocaremos al tema de la didáctica, la didáctica de la educación física, la enseñanza de la educación física en las escuelas y las prácticas de la enseñanza que llevan a cabo los estudiantes en el ámbito escolar durante la formación de grado.

Para aproximarnos a la idea de didáctica tal como se la concibe hoy, consideramos que es casi ineludible remontarnos a sus orígenes, ya que de algún modo el nacimiento de estos principios educativos se dio como respuesta a necesidades sociales que se fueron presentando en cada época e impactaron

en la construcción de sus significados, imprimiendo huellas en sus concepciones que aún hoy subyacen en los discursos y en las prácticas de la educación física.

## Un poco de historia

Si nos remontamos a los orígenes de la didáctica, no podemos dejar de nombrar a Wolfgang Ratke, educador alemán que vivió entre los años 1571 y 1635. Entre 1600 y 1603 estudió idiomas, especialmente hebreo, y posteriormente desarrolló un nuevo sistema de enseñanza basado en gran medida en el razonamiento inductivo de Francis Bacon. Suponía que esta filosofía seguía una secuencia natural en relación con el orden que la mente tenía para la adquisición de conocimientos.

Instaló principios tales como pensar a la enseñanza desde lo particular o lo general; que el aprendizaje se lograba mediante la experiencia y la experimentación y no desde la memoria; que se debía enseñar desde lo concreto a lo abstracto; que era necesario el dominio de un concepto antes de pasar a otro; también consideró importante el tiempo para el juego y la recreación.

Si bien sus ideas fueron precursoras para la época, no pudo ponerlas en práctica debido a que la iglesia católica romana, que quería mantener su dominio sobre la educación en esa época, no lo permitió. Tuvo varios seguidores que aplicaron sus principios en educación; es de destacar que su método de enseñanza sentó las bases de la obra de Comenio.

Juan Amós Comenio, teólogo, filósofo y pedagogo, nació en Moravia (actual República Checa) y vivió entre los años 1592 y 1670. La obra que lo consagró fue su *Didáctica Magna*, que fue editada por primera vez en 1630. Fue un hombre cosmopolita a quien se le atribuye la invención del libro de texto. Fue invitado por varios reyes y gobernantes de distintos países de Europa, lo que le permitió llevar su obra a toda Europa y darla a conocer.

*Didáctica Magna* es una obra que contiene ideas fundantes para la educación de la época y algunos de sus legados aún subyacen en los discursos y las prácticas educativas actuales. Las concepciones que sostiene se basan en principios tales como la honestidad, la religión y la ciencia. Pondera al hombre como criatura de excelencia creada a imagen y complacencia de Dios. “¿Qué es sino una voz celestial la que resuena en la Sagrada Escritura, diciendo: ¡Oh, hombre, si me conocieras, te conocerías? Yo, la fuente de la eternidad, de la sabiduría, de la bienaventuranza; tú, mi hechura, mi imagen, mi delicia” (Comenio, 1998, p. 2).

Subraya la importancia del orden y el método en la enseñanza y de la búsqueda de la perfección mediante el aprendizaje. Postula como necesario el disciplinamiento de los hombres para acceder a la educación y aspira a que la misma sea universal, sin diferencia de sexo, clase social o capacidad. Afirma que todos los hombres son aptos para adquirir conocimientos.

Formula una crítica a las escuelas porque sostiene que no han arribado a su fin, que es la perfección del hombre. Entonces, propone una serie de criterios para ordenarlas, como por ejemplo preparar para la vida antes de la edad adulta, sin coacción ni castigos, en ambientes amenos, y que los conocimientos sean verdaderos y sólidos.

Plantea una sistematización de los procesos educativos organizados en etapas circunscritas por edades y una reforma educativa basada en principios orientados por la naturaleza.

Si consideramos qué es lo que hace que el Universo con todas las cosas singulares que encierra, se mantenga en su propio ser, notaremos que no hay otra cosa sino orden, que es la disposición de las cosas anteriores y posteriores, superiores e inferiores, mayores y menores, semejantes y diferentes en el lugar, tiempo, número, medida y peso a cada una de ellas debido y adecuado. [...] Si el orden falta, desfallece, se arruina, se cae (Comenio, 1998, p. 35).

Establece requisitos –y los fundamenta– acerca del modo de enseñar y aprender. Para que estas tareas surtan efecto describe cada paso a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje: de lo general a lo particular, de lo fácil a lo difícil, los contenidos debían ser convenientes para la edad o a la razón del método.

El método es *único* y aplicable a las ciencias, a las artes y a las lenguas; expresa un esbozo de criterio de selección y organización de contenidos, el tiempo de clase, los recursos materiales, un solo preceptor (docente) por curso y la cantidad de alumnos deseable.

Primero describe un método general (didáctica general), de ese marco se desprenden métodos particulares (didácticas específicas) de las ciencias, de las artes, de las lenguas, de las costumbres, para inculcar la piedad. La siguiente cita sintetiza el método que propone:

todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su

propio esfuerzo lo que debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos, que asimismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano. [...] ¿por qué no ha de poder el maestro de la escuela enseñar todas las cosas si tiene redactado como en un cartel todo lo que debe enseñar y los procedimientos para ello? (Comenio, 1998, p. 126).

## Una mirada hacia el interior de la educación física

En este apartado describiremos momentos claves que, entendemos, marcaron fuertes características que distinguieron a la enseñanza de la educación física en las escuelas, dado que sostenemos que la didáctica estuvo siempre ligada a los devenires de perspectivas y enfoques epistemológicos que han dejado su impronta en la educación física, o, en sentido contrario, que la educación física se los fue apropiando. En consecuencia y a partir de esta idea, la didáctica de la educación física y los modos y formas de pensar la enseñanza *acompañaron* y se *acomodaron* a estas perspectivas y enfoques epistemológicos.

Para Gayol, fueron tres los momentos claves que diferenciaron a la enseñanza en general y a la enseñanza de la educación física en las escuelas en particular: “la época eficientista, el auge de la psicología cognitiva y las contribuciones de la ciencia social crítica” (2015, p. 198).

La época eficientista se acuñó bajo una ideología político-económica desarrollista. Podría decirse que la idea de superación social en esta época consistía en el pasaje de una sociedad subdesarrollada a una sociedad industrial sustentada en el desarrollo técnico.

Los principios de la teoría conductista del aprendizaje marcaron con su sello a la educación entre los años 1950-1970. La educación se vinculaba a la economía y el éxito de la misma se relacionaba directamente con la productividad. Se concebía a la escuela como formadora de recursos humanos capaces de desempeñarse en la industria o en el mundo de los negocios.

El discurso eficientista contó con las condiciones para ser incorporado a las prácticas docentes por su planteo simplista y mecánico, que presentaba la posibilidad de resolver los problemas de la educación con facilidad. La enseñanza de la educación física se supeditaba a la eficiencia y a la eficacia del movimiento y estaba ligada al rendimiento físico-deportivo. Adhería a una concepción médico-organicista-tecnicista.

El docente<sup>1</sup> realizaba sus planificaciones anuales en términos de alcances de contenidos, era un técnico que ponía en acción un currículum prescrito, “proyecto educativo elaborado por otros” (Davini, 2005, p. 37), y que aceptaba los objetivos generales y específicos formulados en términos de conducta.

Las clases se organizaban sobre la base de un criterio biológico, psicológico y técnico, y se respetaba la estructura compuesta por tres partes: entrada en calor, parte central y vuelta a la calma.

El alumno<sup>2</sup> era considerado un cuerpo-organismo; el aprendizaje se concebía como una suma de conductas en el que importaba más el *cuánto* que el *qué* del contenido.

Las prácticas de la enseñanza consistían en la reproducción de modelos establecidos socialmente. A grandes rasgos, en la enseñanza de los deportes se ejercitaban *driles* para el aprendizaje de técnicas específicas, que luego se debían aplicar durante el juego. La enseñanza de la gimnasia consistía en la copia y repetición de secuencias de movimientos, que dejaban pocas posibilidades de creación y de expresión propia por parte de los alumnos.

La evaluación se basaba en la medición y el control del rendimiento. Se aplicaban test motores y deportivos estandarizados, que permitían cuantificar los resultados. Se consideraba que los test cumplían una función pedagógica, porque arrojaban información acerca de la capacidad de rendimiento de cada alumno y además, actuaban estimulándolos positivamente, lo cual incentivaba sus progresos a futuro.

El segundo momento que mencionamos anteriormente, se desarrolló entre las décadas del 70 y del 80. Fue el período en que la psicología cognitiva tuvo su mayor influencia en la educación.

La psicología cognitiva surge a partir de los años 1950 y 1960 y lo hace como una reorientación de la psicología. Algunos estudiosos consideraron la necesidad de comenzar a realizar estudios acerca de los mecanismos por los que se elabora el conocimiento, la percepción, la memoria, la formación de conceptos, el razonamiento y el aprendizaje, cuestiones que el conductismo había dejado de lado para dedicarse a lo observable (se establece el concepto de la *caja negra* en referencia a los procesos mentales que no eran visibles).

---

<sup>1</sup> Se utilizará *el docente* indistintamente a lo largo del texto para nombrar a *la* o *el* docente.

<sup>2</sup> Se utilizará el término *alumno* indistintamente a lo largo del texto para nombrar *alumna* o *alumno*.

Los procesos mentales empezaron a compararse con el funcionamiento de los ordenadores, con puertos de entrada y de salida de datos, con partes que almacenaban datos y partes que procesaban la información. A partir de la metáfora de los ordenadores, se crearon modelos teóricos que permitieron formular hipótesis acerca del comportamiento humano.

Esta corriente concebía al aprendizaje como un proceso activo e interno, que consistía en la construcción y modificación de estructuras mentales. El aprendizaje se lograba mediante el acceso a la información que se almacenaba en la memoria. Los resultados surgían en función del procesamiento de la información y eran observables a partir de los comportamientos de los alumnos.

Uno de los aportes de esta tendencia a la enseñanza en las escuelas fue la consideración de los intereses y necesidades *naturales* (evolutivas) de los alumnos: el aprendizaje dependía de la evolución del pensamiento en correlación con los supuestos estadios considerados de acuerdo a la edad. La planificación se basó en los *centros de interés*: el docente seleccionaba los contenidos y los agrupaba en un tema central, de acuerdo a los gustos de sus alumnos. La actividad pedagógica se trasladaba a los alumnos.

La enseñanza de la educación física se fundamentó en representaciones e imágenes del cuerpo, de la organización del tiempo y del espacio, nociones que se estructuraban a partir de los otros y de los objetos.

Se instala la educación psicomotriz, pensada como la educación general a través del movimiento, y se la considera esclarecedora de la educación física. El cuerpo se significa como un mero instrumento para alcanzar aprendizajes.

La prácticas de la enseñanza de la educación física se basaban en una concepción de la educación general del *ser*, y suponían que la adquisición y desarrollo de las capacidades perceptivas y la estructuración de las nociones ya mencionadas, facilitaban los aprendizajes de la lectoescritura y la ortografía.

En las clases de educación física se utilizaban recursos tales como la exploración, el descubrimiento y el *laissez faire* o dejar hacer; este recurso se utilizaba porque se pensaba que promovía la creatividad de los alumnos, ya que las actividades eran espontáneas y permitían la adquisición de una auténtica autonomía.

Para la enseñanza de los deportes se proponían progresiones de juegos que se iban complejizando de acuerdo a la participación y a las necesidades de los alumnos. Surgió una variedad de clasificaciones de juegos con diferentes denominaciones: juegos motores, predeportivos, adaptados a los deportes, entre otros.

En respuesta a las corrientes tecnicista y psicologista, a partir de mediados de los años 80 surge otro enfoque en educación: la teoría social crítica, que se basó en concepciones sostenidas por los integrantes de la Escuela de Frankfurt fundada en 1923. Esta era un espacio constituido por un grupo de filósofos que compartían intereses teóricos similares. Surgió en contraposición a las ideas del positivismo y sostuvo que el conocimiento estaba mediado por la experiencia. El sujeto empezó a ser pensado como parte de la realidad social, así como las ciencias se iban constituyendo en relación con el medio cambiante de la vida social. Uno de los propósitos que persiguieron fue emancipar a las personas del pensamiento positivista o de la razón instrumental, pues entendían a la razón como procedimental y ponían énfasis en la libertad y en la autonomía racional.

Este enfoque social crítico comenzó a asentarse y trajo nuevas perspectivas en educación. Desde una mirada hermenéutica, la enseñanza y el aprendizaje comenzaron a interpretarse como procesos separados; así se rompió, de algún modo, la relación ontológica que los unía.

Al considerar al sujeto como parte de la realidad social en la que está inserto, la mirada hacia el docente cambia: este deja de ser un técnico que reproduce conocimiento y se le otorga el lugar de intérprete e investigador de su propia práctica, situado en un marco histórico y en un escenario determinado, donde lleva a cabo su tarea de enseñante. En este sentido, es considerado investigador de su propio hacer y artesano en la construcción de conocimiento científico, capaz de ofrecer explicaciones teóricas de las situaciones prácticas concretas.

En este mismo sentido, el alumno comienza a ser considerado partícipe y actuante de la situación de clase, generador de su propio conocimiento, valorado y respetado en su singularidad pero integrado en el grupo de su clase.

Las prácticas de la enseñanza en educación física son consideradas prácticas sociales, porque se establecen vínculos y se teje una red de relaciones entre aquellos que intervienen en la situación de clase. Esta idea se retomará y ampliará más adelante.

Las estrategias de enseñanza en las clases de educación física tienden a la inclusión y a la escucha de las voces de los alumnos. La intención es proponer tareas que promuevan la reflexión y la crítica, trabajar la grupalidad y propiciar el aprendizaje en todas sus formas.

## La didáctica entre el ayer y el hoy. Un debate sin fin

Es oportuno comenzar con una cita de Bourdieu, en ocasión de ser convocado

por el Ministerio de Educación Nacional francés en 1988, para encabezar una comisión que debía reflexionar acerca de los contenidos de la enseñanza en Francia:

Si bien en el sistema de enseñanza, como en otros campos, el cambio producto de la reflexión y la planificación constituye una exigencia permanente, no se trata evidentemente de hacer a cada momento tabla rasa del pasado. [...] Es importante evitar la modificación sin examen de todo lo que se ha heredado del pasado ya que no es posible distinguir [...] la parte “caduca” y la parte “válida”. [...] Es necesario tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro (2008, p. 114).

En este sentido, podría decirse que este apartado representa el nudo del texto. Despojarnos de las teorías formuladas en el pasado en relación con la didáctica podría significar un error mayúsculo; y hoy, pensar a futuro la enseñanza sin una disciplina que la explique, la fundamente y se ocupe de entenderla, también podría significar un error de magnitud.

Entonces, y partiendo de esta premisa, intentaremos analizar lo dicho hasta aquí para tomar posición respecto de la didáctica y procurar establecer cuál es el vínculo que existe entre ella y las prácticas de la enseñanza en educación física en la escuela y en la formación de grado.

Ratke elabora un método de enseñanza, innovador en su época, en el que propone principios sustentados en el razonamiento inductivo –de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de la parte al todo– basado en el orden natural. Por su parte Comenio, en *Didáctica Magna*, continúa la línea de Ratke y postula un método universal e inclusivo, de carácter técnico-instrumental, pensado para ser *aplicado* en la enseñanza de todas las asignaturas. De su lectura se desprende que tiene la intención de organizar un sistema de educación escolar. En síntesis: la didáctica nace como un método único, y entiende a la enseñanza de un modo estructurado, inflexible y dogmático.

Con respecto a los tres momentos señalados anteriormente como tendencias significativas de la enseñanza de la educación física en la escuela –la época eficientista, el auge de la psicología cognitiva y las contribuciones de la ciencia social crítica–, podemos decir que si bien los principios didácticos enunciados toman cuerpo en las épocas señaladas, lo curioso es que algunos aún están presentes en los discursos y en las prácticas de la enseñanza de los profesores de educación física en la escuela y en la formación de grado.

Esta concepción se manifiesta tanto en forma explícita –por ejemplo, en la normativa vigente– como en forma implícita –en las configuraciones didácticas adoptadas por los docentes, ya sea en la interpretación de cuestiones curriculares o en los modos en que proponen *in situ* las prácticas de la enseñanza.

Ahora bien, frente al eclecticismo planteado, nos preguntamos: ¿qué se entiende por didáctica de la educación física hoy?

La didáctica de la educación física, como la didáctica general, es el área de conocimiento constituida por múltiples teorías que se ocupa de la investigación, el estudio, el análisis, la resolución de problemas y la puesta en marcha de los procesos de enseñanza. Por ende, la enseñanza es estructurante del concepto de didáctica que sostenemos.

Consideramos a la enseñanza de la educación física en la escuela como una *práctica política, social, situada, pedagógica y compleja*. A partir de esta aseveración, intentaremos brevemente desmenuzar qué entendemos por enseñanza.

Para explicar a la enseñanza entendida como una práctica nos basaremos en una definición de Deleuze: “La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerarlo” (Foucault, 1992, p. 84).

Justamente de eso se trata la enseñanza: de encontrar conexiones de teorías, de ir atando cabos (si se me permite la expresión poco académica), de la yuxtaposición de conocimientos que van aflorando en secuencias de acciones y momentos, y que conducen a la elaboración de nuevas teorías acerca de la propia enseñanza.

Ahora bien, ¿por qué decimos que la enseñanza es una práctica política? Sostenemos que la meta que persigue la política es la organización de la sociedad en general, y la escuela, como institución social, es organizada por la política educativa a partir de la sanción de leyes, resoluciones y disposiciones que delinean una macrointención educativa, que se supone relevante en la formación de sus ciudadanos. Los documentos curriculares están constituidos por una serie de elementos que dan cuenta, de algún modo, de cuál es la concepción de hombre, sociedad, educación, entre otras, y de allí se desprende cuál es la idea de enseñanza que se propone como válida.

Pero por otro lado, coexiste un componente ético-político que corresponde al estilo que el profesional docente le imprime a su tarea y que está

íntimamente relacionado con las actitudes y los modos de pensar la enseñanza de la educación física que sustenta.

Pensamos también que la enseñanza es una práctica social y coincidimos con Pinedo e Iuliano cuando afirman que “Una práctica social es, de alguna manera, una puesta en acto de una serie determinada de relaciones sociales, pero al mismo tiempo, esas relaciones existen porque son actualizadas y entretrejidas en un espacio tiempo específico mediante la acción” (2015, p. 376).

En este sentido, cuando se pone en acto un proceso de enseñanza, comienzan a jugarse relaciones entre los sujetos presentes y se establecen ciertos vínculos particulares entre ellos y los objetos de conocimiento. Estas situaciones de enseñanza se desarrollan en un escenario particular y se despliegan en un tiempo histórico.

Ligado a esto, sostenemos que la enseñanza es una práctica *situada*, y reafirmamos este concepto con Bourdieu, quien define al *habitus* como

sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta [...] “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas [...] colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (2008, p. 86).

Basados en esta línea de pensamiento, decimos que las prácticas de la enseñanza poseen signos distintivos de acuerdo a la escuela en la que se despliegan. Si realizáramos un mapeo de escuelas en un territorio con un límite determinado, podríamos observar que cada una se encuentra en una región habitada por comunidades diferentes: rurales, urbanas, suburbanas, isleñas, de matrícula numerosa o reducida; cada una de ellas posee rasgos característicos, dado el escenario exclusivo que le es propio.

En este sentido, sería imposible hablar de las escuelas en forma generalizada. Cada ambiente escolar está teñido de tradiciones, costumbres, hábitos, que sellan un imaginario propio, le imprimen características particulares que van a condicionar el pensar, el accionar y el decir de los sujetos de esa comunidad educativa.

Para conocer la realidad escolar no basta leer literatura: el contexto hace al texto. Desde una perspectiva social crítica podemos decir que poco

se puede hablar de escuela e interpelar los discursos y las prácticas si no se ha *habitado* esa escuela.

En línea con este desarrollo, decimos que la enseñanza es una práctica *pedagógica*:

dadas las particularidades de los ambientes escolares, estas prácticas no se abordan de la misma manera en todos los escenarios. En este sentido, Litwin define a las configuraciones didácticas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento [...] los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos” (2005, p. 13).

Por último, pensamos a la enseñanza como práctica *compleja*, y para ello encontramos sustento teórico en el paradigma del pensamiento complejo de Morín, quien plantea

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. [...] es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. [...] se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (2003, p. 32).

La enseñanza es un conjunto de significaciones que adquieren cuerpo cuando se entrelazan, se asocian y se comparten. Lo determinante del acto de enseñar son los diálogos, las actitudes, las respuestas, los vínculos intersubjetivos, el saber que circula, el clima que se genera. Este acontecer se constituye como un todo indivisible en el que un sinnúmero de elementos se funden y se confunden; se observa desorden, incertidumbre, voces, silencios, tensiones, lógicas, lenguajes; se presenta como un torbellino de momentos alborotados seguidos por otros de quietud.

## Prácticas de la enseñanza en la formación de grado

Para analizar la didáctica y las prácticas de la enseñanza en la formación de grado, concretamente en un profesorado de educación física, se hace necesario pensar diferentes planos de problematización. Uno de los planos de análisis correspondería a las cursadas regulares de los estudiantes en el ámbito académico, que tienen a cargo los docentes de la asignatura de Prácticas

(por nombrarla de alguna forma). Otro plano de análisis correspondería al momento del ingreso a las escuelas, y es entonces cuando los estudiantes asumen un doble rol: por un lado, el rol de alumnos-practicantes al hacerse cargo de un grupo-clase, y simultáneamente, durante este proceso de prácticas continúan con el rol de estudiantes, ya que son acompañados, observados y evaluados por el profesor<sup>3</sup> de educación física de la escuela y por el docente de la asignatura de Prácticas de la facultad.

Ahora bien, hacia el interior de estos planos se problematizan cuestiones que están ligadas al entrecruzamiento de las distintas posturas teóricas que sostienen los actores que intervienen en estos procesos, con respecto a la didáctica y a los modos de desplegar las prácticas de la enseñanza de la educación física en la escuela.

El conjunto ecléctico de teorías del que hablábamos párrafos arriba se funde en los proyectos pedagógicos y en las clases de educación física que proponen los alumnos-practicantes en el período de prácticas de la enseñanza, momento en que confluyen las posturas que adoptan los profesores de la escuela.

Estas concepciones que trae consigo el alumno-practicante y que pone en juego cuando elabora su planificación, no siempre concuerdan con las ideas que sostiene el profesor de la escuela acerca de la educación física, ni con su forma de proponer las clases, sino que, la mayoría de las veces, son discordantes.

No es tarea fácil para los alumnos-practicantes, sumergirse en estos nuevos escenarios y “leer” la realidad para intervenir y modificarla, ya que se sienten presionados por las miradas de los profesores de las escuelas y/o de los docentes de Prácticas, y cuando en mayor o menor medida, su preocupación y su deseo es aprobar la materia para finalizar sus estudios.

Estas situaciones se plantean a menudo, y es entonces que el profesor de Prácticas entra en escena no solo desde el rol de acompañamiento al alumno-practicante, sino como mediador del conflicto provocado por las disímiles posiciones adoptadas por el estudiante y el profesor del curso, que intenta consensuar acuerdos entre ambos actores. Las decisiones que toma el profesor de Prácticas ante las situaciones de conflicto planteadas implican adoptar un criterio que proporcione armonía en la relación entre el profesor de la escuela y el alumno-practicante, que posibilite llevar adelante las

---

<sup>3</sup> Se utilizará el término *profesor* indistintamente a lo largo del texto para nombrar profesora o profesor.

prácticas de la enseñanza en concordancia con el proyecto pedagógico del docente del curso.

Las intervenciones del profesor de Prácticas van más allá de sus propias convicciones con respecto a la didáctica y a las prácticas de la enseñanza, o las que sostiene como adecuadas y que supone se deberían desplegar en ese contexto particular, porque, en primer lugar, se respeta la posición que adopta el profesor de la escuela, reconociéndolo como conoedor de los contenidos de la educación física y de la forma de proponer las tareas para que los alumnos se apropien de estos saberes en esa institución educativa concreta.

Lo importante a destacar en este punto es el vínculo de confianza y de respeto, en términos académicos, que haya establecido el profesor de Prácticas con los estudiantes, que va a permitir una genuina discusión acerca de las situaciones de enseñanza que acontezcan, que genere debates con argumentos sólidos que sustenten las distintas perspectivas y posibilite una construcción reflexiva de su propio desempeño e intervenciones, para que el alumno-practicante sea capaz de modificar una realidad determinada.

Para concluir, nuestra pretensión es que en la formación de grado, las prácticas de la enseñanza signifiquen espacios de elaboración, de intervención, de análisis y de reflexión que le permitan al alumno-practicante llevar adelante un proceso de enseñanza con sentido, y tomar decisiones ligadas a la intencionalidad educativa, a los contenidos seleccionados y al grupo de alumnos a quienes va dirigida la propuesta.

La didáctica que pensamos es una didáctica crítica, que permita resolver problemas de enseñanza en situaciones concretas, que brinde la posibilidad de analizar la realidad de esa escuela particular y que se reconozca constituida por una red de dispositivos distintivos en cada escenario; una didáctica que posibilite la enseñanza innovadora de la educación física y que respete la idiosincrasia e impronta del contexto.

## Bibliografía

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Recuperado de [http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica\\_Magna.pdf](http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf)

Davini, M.C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gayol, M. (2015). Enseñanza, enseñanza de la Educación Física. En C. Carballo C. (coord.). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 198-203). Buenos Aires: Prometeo.
- Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo\\_Parte1.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf)
- Pinedo, J. e Iuliano, R. (2015). Prácticas sociales. En C. Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 375-379). Buenos Aires: Prometeo.