

## 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias

La formación pedagógica de los profesores de Educación Física:  
diagnóstico y lineamientos para una propuesta de enseñanza en la UNLP

Autores: Mónica Paso (UNLP) y Luciana Garatte (UNLP/CONICET-UNQ)  
[mopaso@netverk.com.ar](mailto:mopaso@netverk.com.ar); [lgaratte@gmail.com](mailto:lgaratte@gmail.com)

El cientificismo, tan influyente en el campo educativo, también hegemonizó durante largos años a la teoría y práctica de la Educación Física ( en adelante EF), expresándose en corrientes representativas de la racionalización tecnocrática. Tales aproximaciones generaron un entendimiento de la EF como terreno para la ciencia aplicada cuyo corolario ha sido una visión reduccionista que concibe los problemas educativos como si fueran meramente técnicos y pretende hallar formas de resolución científica, en desmedro del análisis de las facetas éticas y políticas de aquellos. En la formación de docentes, tal modelo ha buscado entrenar a los profesores en modos de enseñanza tradicionales y en competencias específicas en las que se fragmenta la enseñanza, para que actúen con eficacia, abordaje que deja de lado el trabajo en torno a las capacidades reflexivas, bajo el supuesto de que la práctica puede ser regulada por reglas producidas externamente. La racionalidad tecnocrática confronta desde hace años con corrientes renovadoras de la EF que tienen en común la meta de deconstruir el arraigado cientificismo, por considerar que este paradigma no es pertinente para dar cuenta de una práctica humana regida por decisiones y orientada por valores. En esta ponencia, reflexionamos acerca de las implicancias de estas tradiciones en la formación pedagógica de los profesores y licenciados de EF y formulamos algunos lineamientos que sustentan la propuesta de enseñanza de la Pedagogía en esas Carreras en la UNLP.

Palabras clave: formación pedagógica, educación física, racionalidad tecnocrática, perspectivas crítico – propositivas.

## Introducción

El cientificismo, tan influyente en el campo educativo, también hegemonizó durante largos años a la teoría y práctica de la EF. Así lo señalan Bratch, 1996; Jungers Abib, 1998, Kirk 1990 y Hicker, 2005 García Russo, 1993, Sicilia y Fernández-Balboa, 2005; Fraile Aranda, 2005; Pedraz, 2005, Sicilia Camacho, 2005; López Pastor, 2012; Aisenstein; Ganz y Perczyck;(2002) quienes coinciden en afirmar que en este ámbito se expresaron corrientes representativas de la racionalización tecnocrática. Recuperamos el análisis de Kirk (1990) quien ha sostenido que en el curriculum de EF fue predominante un enfoque enraizado o bien en las disciplinas madre del campo educativo, cuyo interés no radica en la intervención o bien en las ciencias biológicas, que tienen una visión neutral de la ciencia. Tales aproximaciones generaron un entendimiento de la EF como terreno para la ciencia aplicada cuyo corolario ha sido una visión reduccionista que concibe los problemas educativos como si fueran meramente técnicos y se orienta a buscar formas de resolución científica, en desmedro del análisis de las facetas éticas y políticas de aquellos. En la formación de docentes, tal modelo ha buscado entrenar a los profesores en modos de enseñanza tradicionales y en competencias específicas en las que se fragmenta la enseñanza, para que actúen con eficacia, abordaje que deja de lado el trabajo en torno a las capacidades reflexivas, bajo el supuesto de que la práctica puede ser regulada por reglas, presuntamente alojadas en el conocimiento teórico.

Diversos analistas como Kirk, 1990, Arnold, 1991, Aisenstein, Ganz y Perczyck, 2002; Fraile, 2003, entre otros, han sintetizado los efectos que tiene este modelo acudiendo al concepto de *desprofesionalización* y afirmando que el mismo convierte a los profesores en intermediarios, aplicadores de técnicas producidas por expertos, cuyo fundamento y finalidad escapan a su conocimiento y control. Un poco más lejos va Bratch (1996) quien ha destacado que la perspectiva cientificista asentó visiones metafísicas que piensan en la EF de modo esencialista y a-histórico, marco de análisis que no reconoce los

condicionamientos sociales y que favorece entendimientos a-críticos de la disciplina y del papel del profesor.

La racionalidad tecnocrática confronta desde hace años con corrientes renovadoras de la EF que tienen en común la meta de deconstruir el cientificismo, por considerar que este paradigma no es pertinente para dar cuenta de una práctica humana regida por decisiones y orientada por valores. Tales corrientes pretenden desplazar una cultura profesional con anclaje en las Ciencias Naturales en favor de otra que se apoye en la Teoría Social, Antropología, Pedagogía y Teoría del Currículum, para comprender y animar procesos de subjetivación corporal. Para elaborar nuestra propuesta del curso de Pedagogía en el que se inscribe nuestra práctica docente hemos tenido en cuenta debates que transitan por líneas diversas, como el paradigma hermenéutico, el socio-crítico, la perspectiva globalizadora del currículum y el post-estructuralismo que, a su vez, originan otros tantos discursos, como la EF educativa-participativa, la EF crítico- superadora y la EF plural.

El examen de la literatura nos permitió vislumbrar que la idea de *profesionalidad ampliada* es transversal a diversos autores aunados por la meta de repensar la formación y la práctica del profesor de EF. En el contexto anglosajón, Arnold (1991) asoció la profesionalidad ampliada con una formación capaz de dotar a los estudiantes de capacidades para argumentar convincentemente la inclusión de la EF en el currículum y dar razones claras de su valor educativo. En Argentina, la idea es retomada por Aisenstein, Ganz y Perczick (2002) quienes enfatizan que la mentalidad del profesor condiciona el cumplimiento de las funciones sociales de la EF y postulan la necesidad de una formación capaz de distanciarse del modelo academicista.

La *profesionalidad ampliada* también se ha vinculado con modelos de formación que pretenden construir capacidades analíticas partiendo de asumir que la práctica pedagógica se inscribe en una realidad problemática y confronta al docente con situaciones dilemáticas que requieren ser interpretadas para dotar de sentido a las acciones. En esta línea argumentativa, se valora el desarrollo de habilidades para problematizar los discursos y las prácticas, para poner en discusión los propósitos de la EF, tanto como la construcción de

capacidades pertinentes para identificar contradicciones entre discursos críticos y prácticas que replican modelos tradicionales y para poner en práctica innovaciones de signo crítico (López Pastor, 2012)

Algunas perspectivas más radicales de la profesionalidad del profesor de EF, anclan en el pensamiento marxista y neomarxista y procuran analizar las conexiones entre el trabajo docente y las estructuras sociales. Retomando el pensamiento de Gramsci, problematizan el papel del profesor del área señalando que, en determinadas condiciones, éste puede llegar a ser un “funcionario de la hegemonía”. En estas vertientes, se asume que toda acción educativa es política y se redefine el perfil de los profesores de EF planteando que *“... siempre han sido mediadores y legitimadores de un conjunto de creencias y valores y, asimismo, agentes potenciales tanto de reproducción social como de cambio emancipatorio. La retórica de la neutralidad y la autonomía ha servido para oscurecer este hecho...”* (Kirk,1990:47) Aquí, la profesionalidad se vincula con un modelo de formación docente que ayude a conceptualizar a la EF como una práctica situada que no opera al margen de las fuerzas que configuran el orden social sino que participa activamente de la regulación de los comportamientos. De este modo, cobra relieve que los profesores tomen conciencia del modo en que los discursos hegemónicos los constituyen como sujetos y de la forma en que sus propias acciones intervienen en la producción de consensos y en la naturalización de prácticas de subjetivación corporal que son legitimadas como normales, ocultando los intereses que las dinamizan. En esa línea, puede citarse a Hickey (2005) quien pretende formar profesores de EF “más reflexivos” aportando un conocimiento socio-critico que permita identificar modos de producción de la desigualdad e injusticia enraizados en la práctica pedagógica de la EF. Desde tales asunciones, el profesor de EF es pensado en su función de mediador en la construcción de una conciencia crítica, capaz de contestar los poderosos influjos socializadores que han convertido a las prácticas corporales en mercancías en el marco de tendencias hegemónicas de las sociedades contemporáneas. Se subraya que resulta relevante asumir una actitud de resistencia hacia tales tendencias y desarrollar un compromiso con una

pedagogía crítica, ya que sin ella las capacidades de actuar humanamente se verían constreñidas y se estima que el profesor debería ser preparado para ayudar a sus alumnos a experimentar la reflexión crítica sobre los problemas que producen algunas prácticas sociales y para organizar la acción transformadora. Desde tales asunciones, las clases de EF podrían convertirse en ámbitos donde tenga lugar el debate de aspectos que afectan a la comunidad y el docente podría formar parte de un colectivo de educadores comprometidos en transformar las estructuras sociales injustas. En estos términos, la EF es entendida como promoción de la emancipación y cobran relieve, también, los cambios de las relaciones pedagógicas aspirando a que los profesores tengan predisposición para abrir el diálogo y organizar el debate ilustrado, metodología privilegiada para ayudar a los estudiantes a conquistar mayores cotas de pensamiento crítico y constructivo. Se estima que tal opción sólo podría hacerse efectiva a partir de la conciencia reflexiva y debería sustentarse en una visión del papel que la educación, los docentes y la sociedad civil podrían jugar en la transformación deseada.

En síntesis, hemos podido advertir como se abrió camino una perspectiva ampliada de la EF que asume las dimensiones éticas y políticas de esta práctica. En tal superficie de inscripción, la formación pedagógica de sus docentes debería centrarse en promover la construcción de conocimientos y actitudes que los habiliten para examinar las estructuras que rigen su trabajo y su propia práctica, como condiciones de producción de una praxis capaz de imaginar y potenciar lo posible. Así, pues, la formación pedagógica, tal como la entendemos, apunta a que el futuro docente entienda su práctica de un modo comprensivo, trascendiendo lo inmediato, vislumbrando las aristas micro y macrosociales de su constitución, de modo tal que interprete su función como una acción mediadora que comprende, simultáneamente, la mejora de la configuración general y física de sus estudiantes y de la sociedad.

### **Criterios y lineamientos para la enseñanza de la Pedagogía**

Las reflexiones precedentes fundamentan un conjunto de opciones que subyacen al programa que proponemos, cuya lógica pone en juego categorías

y reflexiones desde aportes multidisciplinares que se integran y resignifican desde una mirada pedagógica.

Los destinatarios de este curso han comenzado a aproximarse a un conjunto de saberes previos relevantes para desarrollar los contenidos específicos del campo pedagógico. Al mismo tiempo, han participado de experiencias escolares que contribuyeron a conformar un “fondo de saber” (Davini, 1995, 2008) producto de complejas internalizaciones realizadas durante su biografía escolar (Anijovich, 2009), que se refleja en las concepciones y actitudes de los estudiantes acerca de la educación. Como es sabido, el proceso de la formación pedagógica no se inicia ni concluye en la fase o momento de la formación de grado<sup>1</sup>, aunque resulta central reconocer que su impacto puede contribuir al desarrollo de un profesional reflexivo y crítico. Al mismo tiempo, esa formación inicial debe procurar que los futuros profesores y licenciados en EF desarrollen criterios básicos y normas generales de interpretación y acción que les permitan reflexionar y tomar decisiones en los contextos educativos en los que desplieguen su intervención pedagógica

Una de las consecuencias más significativas que se desprenden del anterior análisis para la formación de futuros profesores y licenciados en EF, es la necesidad de estimular procesos públicos de deliberación que permitan objetivar, revisar y criticar las racionalizaciones y motivaciones que operan como marcos de teorización para interpretar las prácticas educativas. Este propósito plantea interesantes desafíos didácticos, en relación a las modalidades de interacción que promuevan entre los saberes y teorías experienciales de los alumnos y las elaboraciones provenientes de la Pedagogía y la investigación educativa. En ese sentido, rescatamos los aportes que realizan las formas narrativas de conocimiento como medios para aproximarse a los saberes pedagógicos que circulan en las prácticas educativas. Al respecto, reconocemos que la producción de escritos constituye un dispositivo didáctico potente para aproximarse a la experiencia subjetiva de los estudiantes. En esa línea, la narrativa en la escritura permitiría que se tome como objeto de reflexión la propia historia escolar, las creencias, prejuicios, conocimientos y esquemas de acción adquiridos de manera consciente o no.

Estas estrategias se complementan con modalidades de interacción social que privilegian la confrontación y el intercambio entre pares. Desde estas perspectivas se asume la importancia de estimular ejercicios de observación, desarrollo de competencias comunicativas, integración de conocimientos de disciplinas diversas y articulaciones dialécticas entre la teoría y la práctica (Anijovich, 2009). Al mismo tiempo, las formas narrativas de conocimiento posibilitan un acercamiento a situaciones reales presentadas como historias o que permiten “captar la atención de los estudiantes” (McEwan y Egan, 2005: 54) así como también estimulan la reflexión sobre las experiencias y sentidos compartidos. En nuestro país, esta línea de trabajo ha sido trabajada por un equipo de pedagogos que dirigen el Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (Suárez et al, 2004) a partir del cual se ha constituido un importante cuerpo de relatos y documentos narrativos disponibles para su consulta en línea (ver: [www.documentacionpedagogica.net](http://www.documentacionpedagogica.net)).

La construcción compleja que supone el desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio de una racionalidad pedagógica no se agota, como es evidente, en el marco de este curso. Sin embargo, creemos que es necesario reconocer las posibilidades que se abren a partir de la Pedagogía, tanto en su dimensión teórica -conocimientos y propuestas-, como en su dimensión práctica -acciones y potencialidades formativas- (Silber, 2000).

## **Bibliografía**

- Aisenstein, A; Ganz; N y Perczyck,J (2002).*La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Arnold,P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bratch, V.(1996). “La búsqueda de la legitimación pedagógica”. En: *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield.

- Davini, M. C (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Fraile Aranda, A. (2005). “La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física”. En: Sicilia, Alvaro, Fernández-Balboa, Juan Miguel (coord.) *La otra cara de la enseñanza. La Educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE
- Fraile, A (2003). “La valoración del aprendizaje del alumnado de educación física”. En: *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona: Grao, pp11-21.
- García Russo, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física. Problemas y perspectivas*. Barcelona: INDE
- Hickey, C. (2005). “Planificar el futuro, contra antecedentes poderosos y presentes precarios”. En: Sicilia, Alvaro, Fernández-Balboa, Juan Miguel (coord.) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.
- Jungers Abib, R. (1998). “Entre dos concepciones pedagógicas de educación física escolar: una síntesis como propuesta”. En: *Revista Educación Física y Deportes*, Año 3, N° 8, disponibles en <http://www.efdeportes.com/efd11/abibe.htm>
- Kirk, D (1990). *Educación física y curriculum. Introducción crítica* Valencia: Univesitat de Valencia
- López Pastor, V. (2012). “Didáctica de la Educación Física, desigualdad y transformación social”. En: *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 38 N° especial, Valdivia 2012, pp 155- 176.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorroutu Editores.
- Pedraz, V. (2005). “El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39,



Septiembre-Diciembre. Publicación de la OEI, disponible en <http://www.rieoei.org/rie39a02.htm>

- Sicilia Camacho, A (2005) “La pedagogía crítica: una cuestión de política (y ética)”. En: Sicilia, Álvaro y Fernández-Balboa, Juan Miguel (coord.). *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.
- Silber, J. (2000) “Una aproximación a las relaciones entre acción educativa y conocimiento pedagógico desde la perspectiva de las pedagogías críticas”. Ponencia presentada al Segundo Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, el 26 al 28 de julio de 2000.
- Suárez, D., Ochoa, L., Dávila, P. y otros (2004). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación cualitativa-interpretativa”. Ponencia en las IX Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y III Simposio Internacional sobre las relaciones entre la teoría y la metodología de la investigación educativa. Buenos Aires, 15, 16 y 17 de noviembre de 2004.

<sup>i</sup> En nuestro país, diversos especialistas (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Birgin, 1999, Anijovich, 2009) suscriben a una conceptualización, que subraya la importancia de considerar la incidencia de la trayectoria escolar previa de los alumnos y de la socialización profesional en los procesos de formación docente. Si bien la docencia constituye uno de los ámbitos de formación profesional de los futuros profesores y licenciados en Educación Física, reconocemos los aportes de los estudios mencionados para revisar y repensar la formación pedagógica en esas carreras.