

**Título: La formación en Educación Física, (re) visión necesaria de concepciones claves.**

**Autor: Carnevale, Gustavo Oscar.**

[gustavocarnevalechaco@yahoo.com.ar](mailto:gustavocarnevalechaco@yahoo.com.ar)

**Las Breñas, Chaco.**

***Resumen.***

Este trabajo, está vertebrado por dos de las ideas que Philippe Meirieu considera necesarias para lograr lo que él llama una verdadera revolución copernicana en pedagogía, revisando dos términos que forman parte de los discursos que atraviesan la formación en Educación Física, en este caso la formación superior no universitaria argentina, sin pretender totalización alguna, sino proponiendo la reflexión de los actores de la formación para indagar la existencia o no de ciertas conceptualizaciones. Los términos tomados arbitrariamente son: formación y autonomía, intentando reconocer cómo, el lenguaje y los discursos atraviesan y moldean las prácticas, muchas veces por no dudar de naturalizaciones históricas, o incluso, filtrándose por el tamiz de cierta vigilancia epistemológica.

**Palabras claves:** Formación – Autonomía – lenguaje – discursos.

**La formación en Educación Física, (re) visión necesaria de concepciones claves.**

***Desde donde y ¿con qué intención?***

En primer lugar a modo de referenciar la posición desde donde planteo las revisiones a realizar, pongo en un primer plano el concepto de cultura que a través del lenguaje imprimirá una huella indeleble en el estudiante que transita

la formación docente en Educación Física, condicionando el desempeño del futuro profesor.

Es el lenguaje y su poder constitutivo lo que moldeará de manera **particular** y **temporal** al estudiante de Educación Física. Lo hará de forma particular y temporal, pues las palabras no poseen un sentido unívoco, sino que, sus significados se erigen sobre las *particulares* interpretaciones de los estudiantes y profesores, es decir en la subjetivación. Esto marcará el poder y grado de determinación que el discurso ejercerá sobre los estudiantes.

Pocas veces se piensa en problematizar ciertas concepciones que circulan en los contextos de formación docente, sino más bien se las acepta dócilmente adhiriendo a lo que plantea Crisorio, cuando establece la relación existente entre los términos “docente” y “dócil” quien afirma:

*“A principios del año 2003, procurando formalizar algunas cuestiones respecto del saber y la verdad, topé con la etimología de las palabras maestro y docente. Según el Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, de Joan Corominas, la palabra “docente” se incorporó a nuestro idioma en 1884 y deriva directamente del participio activo, docens, -tis, de docere “enseñar”, de donde deriva, también directamente, “dócil”, incorporado en 1515, lat. docilis, “que aprende fácilmente”. [...] estoy convencido de que la elección de los términos para designar una realidad y, sobre todo, para generalizarla, no es ingenua (Crisorio 2007).*

Por lo tanto propongo plantear algunas dudas que son solo *algunas preguntas* sobre determinadas concepciones y términos. También está claro que si formulo ciertas preguntas es, precisamente, porque no poseo las debidas respuestas aunque deje entrever que tengo una posición tomada.

**Dentro de un sistema de subjetividades ¿No es sospechoso que todos estemos conformes y de acuerdo?**

**Formación:**

El primero de los términos que propongo revisar es *Formación*. ¿Qué profesor egresa, tras haber transitado su “*formación*” inicial en Educación Física? ¿Qué “*formación*” pretenden los institutos no universitarios en Educación Física?

Nadie puede discutir hoy y tampoco veo el motivo para hacerlo, que ***formación*** es el término que se ha convenido para nombrar el trayecto que un estudiante debe recorrer dentro del sistema educativo, con el objetivo de obtener un título que lo habilita a trabajar como docente. Lo que sí me parece imprescindible, es analizar algunas concepciones y me refiero a los significados del verbo formar: dar forma, moldear, integrar todas las partes para formar un todo, fabricar, en definitiva lograr *un producto completo, acabado y terminado*. Completud que nunca se logra y no por limitaciones de la formación, sino porque esa completud es imposible por mas esfuerzo que se invierta en la empresa. Pensar en “completar” no solo nos remite a la concepción de un estudiante que comenzaría su carrera “vacío” de saberes. Sino que también en la idea de algo “completo” subyace, por lógica, la idea de: estancado, quieto, finalizado por lo tanto inerte, por consiguiente sin posibilidades de cambiar, crecer, reinventarse etc. Sería como seguir pensando, y lo que es peor, seguir creyendo que existe una educación –formación, en este caso- “integral”, yendo solo un paso más profundo en el análisis, sería seguir afianzando la idea de individuo sobre la de sujeto de la formación.

Es habitual en los institutos de formación superior no universitaria, observar una especie de carrera contra el tiempo, donde cada profesor formador intenta desarrollar gran cantidad de contenidos, con el fin último de lograr la mayor transferencia de conocimientos -generalmente técnicos-, transformando al estudiante en un objeto que circula por las distintas materias, horarios y espacios de la formación, cual si fuera un producto sobre la cinta transportadora, de una línea de montaje, al mejor estilo de producción en masa impuesto por Henry Ford derivado de ciertos principios propuestos por Taylor<sup>1</sup> respecto de la productividad y organización del trabajo<sup>2</sup>. Tomando a Gimeno Sacristan en su analogía entre la industria y la pedagogía por objetivos, propongo aquí algunos principios y características del Taylorismo con el fin de

graficar en este caso, las analogías entre la fábrica y la formación en Educación Física. El Taylorismo propone:

- Basarse en métodos científicos para mejorar la relación obrero-trabajo suprimiendo el criterio individual del obrero.
- Intenta eliminar toda improvisación a través de una planificación detallada del proceso productivo.
- Propone la especialización técnica específica y mecanizada del obrero, la repetición mecánica metodológica de acciones desplazando la actividad intelectual.
- Considera el mayor tiempo en la planta como la manera de acumulación de capital.
- Intenta eliminar los movimientos inadecuados lentos o innecesarios de los obreros priorizando solo aquellos que aumenten la productividad.

En tanto muchas veces la formación en Educación Física:

- Busca en las ciencias<sup>3</sup> o en los conocimientos científicos las bases para la relación cuerpo, movimiento y saber.
- Desestima el saber que cada estudiante posee y podría reinvertir según la realidad que le toca.
- Se sustenta sobre planificaciones a-priori –incluso autoengañándose con un diagnóstico técnico- descuidando la subjetividad de sus estudiantes.
- Es considerada como un campo eminentemente práctico-técnico ignorando el aspecto reflexivo que toda práctica posee y la importancia de la investigación de las propias prácticas.
- Cree en la gran carga horaria de sus clases como modo de acumulación de capital cultural.
- Pretende un egresado técnicamente experto en la ejecución de todas las prácticas corporales para asegurar de ese modo una transmisión adecuada de conocimientos descuidando el enseñar a enseñar.

A modo de reflexión, propongo preguntarnos ¿No se concibe la formación, a manera de fabricación de un producto terminado y completo, cuando se exige la acreditación a través determinada cantidad de exámenes para poder ejercer

su profesión? ¿Cuánto esfuerzo dedican los profesores formadores en enseñar y al mismo tiempo habilitar a pensar? Conviene acá hacer un alto que me parece fundamental, ¿sabemos lo que decimos cuando proponemos a nuestros estudiantes? “*Pensá lo que vas a decir*”, “*pensá lo que hablamos en clase*”, “*hay que estudiar pensando lo que se lee*”, sería fantástico que al decir esto, estemos diciendo lo que plantea Foucault:

*“Por ‘pensamiento’ entiendo lo que instaura, en sus diferentes formas posibles, el juego de lo verdadero y de lo falso, y que, en consecuencia, constituye al ser humano como sujeto de conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social y jurídico; lo que instaura la relación consigo mismo y con los otros, y constituye al ser humano como sujeto ético” (Foucault en Castro, E. 2011. p.317.)*

O simplemente estamos reduciendo la acción de pensar a recordar y repetir -si es posible casi textualmente- aquello que propusimos como profesor.

Este enseñar a pensar y enseñar a saber les permitiría, a los futuros profesionales, poder hacer las intervenciones necesarias en los mas diversos contextos de enseñanza, mucho más que un sin número de técnicas específicas, ya que la realidad, en permanentes y vertiginosos cambios, requiere de intervenciones particulares desde el lugar de maestro, más que desde el de un ejecutante experto.

¿Es necesario seguir pretendiendo un egresado “completo” con respuestas a casi todo?<sup>4</sup> o ¿sería preferible un egresado con ansias de responderse muchas preguntas? ¿un egresado con gran capacidad crítica que lo convierta en un gran preguntador?

### **Autonomía:**

Propongo también revisar un concepto que quizás sea el menos cuestionado, ya que dócilmente lo hemos aceptado sin ningún indicio de intento reflexivo o crítico. Me refiero al término *autonomía*. ¿Pensamos alguna vez que en el mismo momento que formamos educadores “*autónomos*” habremos construido individuos que se rigen por sus propias reglas o normas? Entendiendo que el

individuo es quien pertenece a una especie o grupo organizado y cuya condición se ignora, mientras que el sujeto es constituido por una red de significantes, en definitiva el sujeto sin el Otro<sup>5</sup> y sus relaciones “no es” y “es” según sean los otros. ¿Cómo puede desempeñarse un profesional en la función de educador sin intenciones de adaptarse a las reglas culturales y sociales que rigen las instituciones educativas? (con autonomía), sin que esto implique de ninguna manera un profesional alienado, acrítico, sin intenciones de cambio permanente. ¿Qué consecuencias puede acarrear la construcción de un individuo, desplazando la idea de sujeto? ¿No será necesario entender y transmitir la necesidad de actuar en comunidad? -por lo tanto, como sujetos relacionales constituidos por cadenas significantes y no como individuos compartiendo espacio y tiempo en una población- ¿Pensamos que la razón del fracaso de los trabajos en equipo en el campo educativo puede tener su génesis en la *autonomía* tan pretendida en la formación superior no universitaria?

Más allá de los peligros que encierra la *autonomía*, entendida como la negación de la existencia de otro y del Otro, ya que no podemos entenderla tan livianamente como: la posibilidad de trabajar por cuenta propia, según versa en el diccionario de la R.A.E. Tampoco puede sustentarse la idea de “autonomía en relación” propuestas por la teorías dilógicas de la educación , ya que al otorgarle el valor que éstas le otorgan al Otro y los otros dan por tierra aún con más fuerza la idea de “*auto*” *nomia* quizás pueda tratarse, solo, de libertad de decisiones, basadas en los saberes que el sujeto posee –lo cual es muy diferente, ya que nuevamente el saber hace eminente la presencia de otro-. Es preciso desmitificar también la concepción de la *autonomía* como un proceso que finaliza con la formación, como una meta a alcanzar al finalizar la carrera docente, para disponer de cierta capacidad que habilita a poder enseñar.

Sería interesante pensar como Meirieu, en un proceso de “*autonomización continua*”, conscientes de que no se lograra nunca en su totalidad y que será un proceso continuo que no finaliza con el término de la carrera, ni siquiera con una determinada cantidad de años de trabajo, o de situaciones empíricas variadas.

*“En suma: la sexta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en inscribir en el seno de toda actividad educativa (y no, como ocurre demasiado a menudo, cuando llega a su término) la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. (Meirieu 2003).*

Incluso, sería interesante seguir profundizando más allá de lo que Meirieu propone, sobre el término *autonomía*, quizás haciendo un desarrollo exclusivo sobre el concepto y sus consecuencias, no tan inocentes como puede parecer a simple vista como ya hemos planteado, pero ante la imposibilidad de extenderme, solo dejo algunos interrogantes: ¿Cuánto de autonomía o de relación hay en reinvertir un saber? ¿Cuánto de decisión autónoma o de relación hay en elegir decir o no algo, enseñar o no algo? ¿Saber, hace a un profesor más autónomo o con más relación al Otro? ¿Un profesor debe buscar mayor autonomía o mayor relación ética con la sociedad?

***Pensar a Meirieu, desde la propia experiencia, formando buenos docentes, al menos en términos de docilidad.***

Por último, repasaré la concepción de estos términos de manera autobiográfica, proponiendo un viaje al pasado, con el solo objeto de contrastar la vivencia empírica con la pretendida revisión propuesta. Si bien las realidades donde me formé difieren de la realidad actual, en muchos sentidos, encuentro pocas y difusas diferencias, respecto de cómo se conciben hoy estos términos. Desafortunadamente la formación ha sido eficaz *formando* y moldeando de acuerdo a la visión extremadamente tecnicista que propone, constituyendo profesores autómatas replicadores de discursos, discursos que por otra parte se circunscriben a la suma de criterios metodológicos estandarizados de diferentes enfoques -enfoques y criterios que nunca propuso analizar, por lo tanto siempre fueron presentados con carácter de “irrefutables”-. Mirando a la distancia, diría que son una suma de técnicas que se miden cuantitativamente, más que discursos constituidos en el amplio sentido de su

concepción. La *formación* ha logrado construir productos terminados, por lo tanto: controlados, vigilados y normalizados con el objetivo de conseguir: 1) un *profesor eficiente* que pueda justificar el título obtenido dando cumplimiento a los estándares técnico-deportivos que se esperan del profesor de Educación Física, sin intentar en lo mas mínimo proponer pensar e interesarse en aprender, y 2) *un profesor autónomo*, seguro de que todo aquello que él decide enseñar y de la manera que él cree más efectiva, es aquello que sus estudiantes tienen que aprender, lo que cancela la opción de pensar y repensar las prácticas de manera crítica. No ser un profesor de Educación Física autónomo, permitiría seguir pensando en un otro tan particular como yo, con su propia subjetividad, y en relación con un Otro, como tercera posición que me impide hacer o decir cualquier cosa, esta “no autonomía”, es el pilar fundamental para poder mejorar las prácticas diarias. Alejándonos del individualismo reinante, en nuestra profesión y nuestra sociedad. Individualismo que se intenta invisibilizar, y que los profesores no podemos permitir que pase, quizás pensándonos como un sujetos éticos más que como individuos autónomos.

Como no soy tan *autónomo* como para que no me importe la opinión de todo aquel que *decidió* escucharme y que me propone volver a repensar lo que acabo de decir para enriquecernos mutuamente, es que estoy decidido a escucharlos con gusto.



<sup>1</sup> Frederik W. Taylor, de quien se desprende ciertas teorías administrativas denominadas Taylorismo.

<sup>2</sup> Forma de organización del trabajo industrial llamada “Administración científica”.

<sup>3</sup> Generalmente las ciencias naturales y/o positivistas.

<sup>4</sup> Silvia Bleichmar comienza diciendo en una de sus conferencias: “*no traigo un conjunto de respuestas [...], porque la realidad, siempre circula más rápido de lo que uno puede responder [...]*”.( La construcción de legalidades como principio educativo” 2006).

<sup>5</sup> En este caso la idea de Otro con mayúscula proviene de la teoría Lacaniana que difiere de otro (con minúscula) como semejante o individuo de la misma especie. Otro con mayúscula refiere al lenguaje como rasgo de cultura.

## **Bibliografía:**

BLEICHMAR, S. (2008) *La construcción de legalidades como principio educativo. En Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas.* - 1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación.

CASTRO, E. (2004) El vocabulario de M. Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores, Bernal.

CASTRO, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores.*- 1º ed.- Buenos Aires Siglo veintiuno.

CRISORIO, R. (1998) Cuerpo constructivismo y lenguaje: Revista Educación Física y Ciencia n°4 UNLP año 4 p 75-81, La Plata Argentina.

CRISORIO, R. (2007) La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento, trabajo presentado como ponencia en la mesa redonda 'Divulgação e Apropriação do Conhecimento Científico: Intervenção, Agentes e Instituições da Educação Física' del XV CONBRACE/II CONICE, Recife, Brasil, el 19 de septiembre de 2007.

CRISORIO, R. (2007) “*La teoría de las prácticas*”, Seminario Internacional de Epistemología y Enseñanza de la Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física, Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, Bogotá, Colombia.

FENSTERMACHER, G; SOLTIS, J. (2007) *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu Editores Buenos Aires.

GIRALDES, M.(2001) *Gimnasia el futuro anterior* , Stadium, Argentina.

GIRALDES, M.(2007) *¿Por qué no podemos enseñar cómo nos gustaría?* Conferencia U.N.L.P., la Plata.

GIRALDES, M. “Las invariantes funcionales” Capitulo de: **la enseñanza de la gimnasia en los contextos actuales.** (en edición)

JONES, D. (1993) La genealogía del profesor urbano En: Ball, S (comp) Foucault y la educación Morata, España.

MEIRIEU, P. (2003) *Frankenstein educador*, segunda impresión, Barcelona Alertes S.A.

MEIRIEU, P. *El significado de educar en un mundo sin referencias*, (conferencia) En revista *El monitor*, Ministerio de Educación disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/entrevista.htm>, página consultada el 30 de mayo de 2012.