

PENSAR LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

RODOLFO ROZENGARDT*

RESUMEN

Para abordar las grandes cuestiones que surgen en los procesos de definición de lo que corresponde actuar en la formación docente profesional para la Educación Física, podrían describirse las propuestas curriculares inscriptas en los planes de estudio o desarrollar los problemas que se suscitan en su implementación. En cambio, se plantean aquí un conjunto de consideraciones que necesariamente acompañan los procesos curriculares en las experiencias de formación. Sobre el final, se consideran elementos de la reflexión que el colectivo de docentes del Instituto Superior de Educación Física de La Pampa ha producido para el cambio curricular a fines de los 90 y continúa en período de cambio.

PALABRAS-CLAVE: currículo – prácticas curriculares – crítica histórica – crítica epistemológica.

LA INSTITUCIÓN FORMADORA

La formación docente-profesional constituye un *campo de prácticas* orientado hacia valores, construido en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de las representaciones sociales y psíquicas de los actores. Estas prácticas surgen en sistemas integrados de formación, con características variadas. Se organizan en marcos institucionales que le dan continuidad, encuadre y direccionalidad política. Estas prácticas conviven con lo que podría identificarse como *un campo del conocimiento* en el que se debate la inteligibilidad de las acciones de formación y se construyen “conceptualizaciones teóricas

* Profesor y licenciado en Educación Física, maestrando en Metodología de la Investigación Científica. Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico, La Pampa, Argentina.

para facilitar la comprensión del complejo campo de prácticas de donde aquellas surgen” (SOUTO, 1996, p. 1).

La formación es producto de procesos socializadores junto con la transmisión y recreación de conocimientos, competencias, hábitos y tradiciones profesionales. La etapa denominada de formación inicial, que transcurre en la institución formadora (IF) corresponde a un paudado proceso de inclusión en un universo profesional, desde el lugar de alumno al de profesor. Las instituciones en las que se forman los profesionales corporizan proyectos políticos y culturales constituidos históricamente. Expresan posiciones concretas frente a los valores y representaciones sociales acerca del cuerpo, la actividad deportiva, la función de la enseñanza, de la escuela y otras organizaciones, de los sujetos y, en definitiva, del conjunto de las relaciones sociales. La acción formadora no se realiza en un vacío de representaciones sino por el contrario transcurre en el marco de ciertas tradiciones, prácticas y modos establecidos. Los planes y programas no inauguran los procesos formativos.

En el ejercicio de la tarea formativa, se presentan una serie de tensiones que es preciso desentrañar para esclarecer la postura que se adopta con relación a los profesionales que se pretende formar. Particular relevancia adquiere la tensión producida entre lo instituido y lo instituyente en la resolución de los proyectos y programas que la institución se propone. La IF no debería ser entendida como el lugar donde ocurre todo el proceso por el cual un grupo de jóvenes/adolescentes se transforma en adultos/profesores. La formación, como complejo sistema de influencias formalizadas o no formalizadas tiene un largo recorrido; el rol docente se construye sobre un andamiaje complejo cuya base está enclavada en toda la biografía del futuro docente y se estabiliza en los primeros años de su inserción laboral (DAVINI, 1995).

La IF constituye un momento en ese proceso formativo. No es el depositario exclusivo, no es el responsable de la totalidad de la formación. Esto no disminuye la preocupación por su función ni su responsabilidad social. Por el contrario, nos obliga a un posicionamiento frente a la realidad de la que provienen los alumnos y la necesidad de ponerla en cuestión. La IF no está para agregar más de lo que ya ha vivido el alumno-profesor, ocupando un lugar totalmente funcional, como una pieza de transmisión para alimentar el mercado, sino que ocupa un papel central entre un sujeto que aprendió desde niño a ser alumno y luego se va a

insertar en el sistema en el rol de docente, complementario de aquel. Un lugar crítico, que no es un lugar de transmisión. Es de cuestionamiento. No es una instancia informadora; es cuestionadora.

No alcanza con dar respuestas, debe generar preguntas. No es suficiente con establecer datos ciertos y fundamentos científicos, debe brindar al alumno la posibilidad de recorrer un camino de construcción y reconstrucción de ese conocimiento. No alcanza con aprender procedimientos para enseñar, debe señalar caminos para preguntarse qué enseñar, a quién y para qué; no es suficiente con comprender cómo “aprende” un sujeto a moverse, es preciso entender todo lo que pone en juego cuando aprende. Se plantea de ese modo uno de los grandes problemas de la formación, que es la concepción de conocimiento y de ciencia que circula en las prácticas educativas.

La institución está imposibilitada de adoptar un proyecto socio-cultural neutral. Según los perfiles que pretenda formar, la estructura administrativa, el proyecto curricular y la orientación de las prácticas, centrará su proyecto en lo instituido, es decir, en la ratificación de las tradiciones o, por el contrario, en lo instituyente, en las posibilidades de establecer cambios según las definiciones que consensuadamente se adopten. La acción educativa no sólo cumple normas (aspecto reproductor), también crea normas, valores, lenguajes, herramientas, procedimientos, métodos; establece nuevas tradiciones (aspecto transformador). En la práctica, los proyectos que se llevan a cabo resultan de una negociación entre lo nuevo y lo viejo, pero lo nuevo sólo puede surgir si se pone en evidencia y entredicho la tradición vigente. Los IF, con sus prácticas, también dan forma al mundo laboral de la Educación Física.

APELACIÓN A LA HISTORIA. LOS MODELOS Y LAS TRADICIONES DE FORMACIÓN

La formación docente, al igual que la escuela, se ha constituido históricamente, en un proceso signado por cruzamientos políticos, económicos, culturales y sociales.

Los proyectos animados por los sectores que en cada momento han tenido más poder de decisión, en pugna siempre con posibilidades alternativas, han instalado ciertas tradiciones que las escuelas arrastran, resistiendo a los cambios. Las tradiciones son “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo

largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos” (DAVINI, 1995, p. 20). Están instaladas en diversos “lugares” institucionales y organizacionales y se expresan tanto en la vida cotidiana como en los momentos en que hay que tomar decisiones trascendentes.

Las instituciones formadoras en Educación Física heredan las mismas tradiciones que el resto del sistema de educación superior (particularmente el no universitario) en nuestro país. Junto a estas tradiciones comunes, el propio campo disciplinar ha ido configurando características propias a sus instituciones, debido a las condiciones y los mandatos fundantes, a la evolución de los conceptos de salud, de cuerpo, de ciencia y al avanzar del peso social de las prácticas corporales. A la hora de establecer lineamientos que podrían provocar la modificación de ciertas tradiciones en nuestra área, es preciso revisar la forma en que estas se han constituido y los motivos, como una estrategia inevitable para el afianzamiento y desarrollo de la Educación Física.

De la *tradición normalista - normalizadora*, heredamos los supuestos sobre la disciplina, la importancia de la formación moral y del carácter a través del endurecimiento corporal. Abundantes rituales como marchas, formaciones, desplazamientos “ordenados”. La formación ha sido instrumental, centrada en la experiencia personal, sin reflexión, poca formación disciplinar, predominando la imagen del profesor físicamente dotado. Pedagogía del modelo y la repetición. El tipo de liderazgo promovido es el carismático, paternalista. Rasgos deductivistas en los planes de estudios. No hay ciencia. No hay perfeccionamiento. No hay investigación. La verdad está en la palabra del maestro.

Una *tradición académica*, luego, promovió planes de estudio cada vez más largos, atomizados, centrados en conocimientos de las ciencias por separado, con modos empiristas de conocer. Ausencia de espacios de reflexión y formación pedagógicos. El conocimiento ha sido válido como aplicación de otros campos científicos. No se reconoce un campo propio, el saber pedagógico es subestimado y la ciencia es “ajena”.

En ambas tradiciones señaladas los contenidos se han centrado en la gimnástica (herencia europea continental). Pudieron implantarse mientras las prácticas corporales carecían de un amplio reconocimiento social.

La tradición *eficientista* posterior coincide con la difusión de los deportes, que son vistos aisladamente en función de la búsqueda de máximos logros. Avanzan los sistemas de evaluación donde el desempeño

técnico motriz tiene más valor que el conocimiento. El buen docente es el buen ejecutante y el que tiene más y mejores recetas para la enseñanza. Modelo de enseñanza puramente teórico (modelos universales, sin instrumentos para la investigación de los sujetos y sus contextos). Cada materia es un objeto de enseñanza abstracto, perdiéndose de vista el sujeto que aprende y la tarea pedagógica de conjunto. Se implanta una Educación Física deportiva de herencia sajona.

En las últimas décadas del siglo XX aparecen otras tradiciones que no se consolidan. Las corrientes ligadas a la *Psicomotricidad* en sus diferentes vertientes, cercanas a la Escuela Activa y las pedagogías antiautoritarias. Corrientes ligadas con el *movimiento expresivo*, originadas en la danza y la expresión corporal. Corrientes *didácticas constructivistas*, de cuño piagetiano y posteriormente ligados a otras concepciones cognitivistas. Se destacan las corrientes centradas en el *desarrollo motor*.

Así como las tradiciones de la disciplina determinan en gran medida la manera en que se programa la cualificación de quienes se desempeñan en el campo profesional, ocurre también el proceso inverso, por el que las condiciones de puesta en marcha de la formación en un país, establecen tradiciones, configuran prácticas sociales y desarrollan argumentos legitimadores a partir de coyunturas. Pero en la Educación Física no puede entenderse cabalmente el modelo de formación, que de a poco fue definiendo una tradición con perfiles propios, sin considerar algunos elementos:

- La formación de docentes se realizó, desde la década de los 40, en institutos internados para varones y para mujeres, separados por varios kilómetros. Los registros más significativos y las tradiciones más fuertes perduran del instituto de varones.

- El clima social, los vínculos y los rituales que adquiría la vida en esos internados se correspondían a los de los institutos militares, como los liceos. Particularmente llamativos han sido los rituales de “iniciación” o bautismos y las competencias internas denominadas “intertribus”.

- Los contenidos explícitos de enseñanza se limitaron a formas gimnásticas, sus fundamentos fisiológicos y algunos deportes (muchos de ellos de cuño militar).

- El ingreso a los institutos ha sido desde la década de los 40 y hasta los 80 sumamente restrictivo. Los parámetros de ingreso han

estado dispuestos alrededor del desempeño atlético de los aspirantes. Ello determinó un público muy selecto en una dimensión (la físico deportiva, atlética y gimnástica) pero desprendido de las aptitudes para el trabajo intelectual y de la dimensión vocacional docente.

- El clima del internado propiciaba el desarrollo de perfiles centrados en la simpatía y el carisma o en la competitividad por el logro del cuerpo más eficiente y mejor formado (con una idea formal y estática de la “buena postura”). Todo ello alentado desde el poder de la institución, interesado en mantener los controles sociales a través de la sumisión a “personalidades” y no a ideas o discursos que desvelaran las verdaderas prácticas.

- La conformación de un espíritu corporativo entre los profesores generó un tipo de identidad muy fuerte como grupo. Esta identidad se fue estableciendo más sobre la experiencia de pasar los rituales de iniciación que sobre el desarrollo real de un saber. Más sobre la emoción que sobre la razón. Este modelo de identidad colectiva está montado sobre vínculos de dominación y dependencia a niveles jerárquicos (característicos de las diferencias que se establecen entre las promociones en los institutos militares).

Todo lo señalado antes acerca del perfil que se delineaba en los institutos formadores configuró un modo de actuar donde lo implícito superaba a lo explícito en al menos los siguientes puntos:

- Valor y posibilidades de interacción entre los sexos; varones y mujeres, salvo excepciones, no pueden interactuar. Esto en el marco de unos valores sociales asignados al cuerpo y al rol masculino dominante, con una llegada muy tardía de la mujer a las prácticas deportivas.

- El cuerpo se pone en la acción de maneras predeterminadas por las disciplinas técnicas (gimnasia, deportes).

- El cuerpo es un objeto de competición, de comparación, de salud estática e higiénica; no está permitido el cuerpo para el placer, el deseo y la manifestación de los afectos y, en general, para la dimensión expresiva (excepto en los momentos informales o en las acciones “no legalizadas”). La acción es separada de la razón y la vida afectiva.

- El orden y la disciplina constituyen un bien en sí mismo y son contenidos principales en la tarea educativa con el cuerpo. Es permitida (incluso promovida) la utilización del ejercicio físico como castigo.

- La necesidad de establecer grupos que actúan corporativamente, antes que en forma crítica frente a la realidad.

La formación de profesionales en un campo de desempeño específico recoge mandatos y significados sociales del momento en relación con las prácticas típicas del campo pero también es creador de significados y por ello participa en el dictado de modos y modas a las prácticas. Así es como todos estos años de estilos de formación de docentes de las características de las descritas colaboraron en el establecimiento de lo que es la Educación Física en nuestro país.

LOS PROCESOS FORMATIVOS. CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA

El proceso de conocimiento que sostiene la formación profesional en Educación Física no comienza en la teoría que se enseña en la IF ni en su aplicación práctica. Los sujetos encarnan una historia de praxis. Es decir, existe una práctica pre-profesional en la que los sujetos toman contacto con las prácticas corporales, las formas de intervención sobre ellas y con las ideas y representaciones desarrolladas sobre ambas. Estos futuros profesionales, cuando ingresan en los estadios formativos formalizados poseen modelos precomprensivos del asunto al cual se dedicarán. Con nuevas herramientas egresan y se reintegran desde otra función, más especializada, al universo de la Educación Física.

Su praxis profesional será la práctica de intervención pedagógica en las prácticas corporales con una intención educativa y los objetivos concretos de su acción estarán condicionados por la institución en las que estas prácticas se insertan.

Durante esa praxis se pueden afianzar los modelos precomprensivos con los cuales llegaron a la definición de su elección laboral o, por el contrario, se desarrollan otros modelos alternativos que le permiten comprender y legitimar la realidad sobre la que actúan. Estos modelos implican un “conocimiento práctico” no necesariamente fundado en teorías articuladas. Los saberes docentes forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Ellos constituyen la cultura docente en acción (SALGUEIRO, 1998).

En el caso de la Educación Física, como en otros, el conjunto de representaciones que los diferentes actores desarrollan sobre la práctica, a la vez actúan en esa práctica y por ello su develamiento es función necesaria de la formación.

Para planificar procesos de reforma curricular, así como para el desarrollo de ofertas de capacitación que promuevan cambios en las prácticas reales, no alcanza con elaborar modelos sostenidos en fundamentos científicos o en mandatos de deber ser. Los modelos formativos tradicionales se han sostenido en esquemas epistemológicos incompletos. Estudiando por dentro los programas de formación y los recorridos reales de los estudiantes que por ellos circulan puede considerarse la coexistencia de dos modelos.

a) *Modelos deductivos*. Desde una lógica racionalista de concebir el proceso de conocimiento, se establece una estructura educativa en la que la teoría determina la práctica y las afirmaciones universales tienen la fuerza para explicar lo particular, suponiendo que el hombre es un ser puramente racional y capaz de retener la información. Los extensos planes de estudio, desarticulados, plantean un recorrido de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto, desde un saber científico puro acumulado a uno aplicado. El alumno debe obedecer a una teoría generalmente desarticulada y desconectada con la realidad. Se asientan en las denominadas “materias teóricas”, que en la práctica institucional se contraponen en sus discursos con las “materias prácticas”.

b) *Modelos inductivos*. Por el contrario, se basan en una gno-seología empirista, de corte positivista. Establece su inserción en las asignaturas de contenido esencialmente de ejecución motriz deportiva, desde donde se transmite que sólo vale la experiencia personal y la copia acrítica de patrones. Según esta perspectiva, la sumatoria de informaciones particulares constituye un saber profesional válido y promueve como condición necesaria y (en sus formas extremas) también suficiente el logro de altos niveles de rendimiento físico y motor por parte de los alumnos.

Ambos planteos promueven una falsa representación acerca de lo que es teórico y práctico en la formación. La práctica será la acción técnico motriz de los estudiantes, relegando la práctica real de intervención socio pedagógico al plano de la teoría, lo mismo que sus fundamentos. Además de responder a bases lógicas incompletas, las dos concepciones comparten dos errores básicos, olvidan la *génesis del sujeto que aprende*¹ y no discriminan el público final destinatario de las prácticas docentes.

Se torna necesario, aún apelando a los mecanismos deductivos e inductivos (que se combinan para producir efectos autocorrectores)

superar esta concepción binaria de comprender las vías de constitución del saber profesional del docente de Educación Física, para pasar a incluir al sujeto que aprende como el protagonista de la formación. Todo ello pensando en el futuro profesional de los docentes, que merece algunas consideraciones particulares:

- El escenario del desempeño profesional del Profesor de Educación Física está cada vez más signado por la incertidumbre, la multiplicidad y la rápida variación de los ámbitos y modos de intervención profesional, la inestabilidad laboral, la competitividad por los empleos y también por la necesidad de articular saberes y funciones con otros, la posibilidad y lucidez para generar la especialización y a la vez la comprensión del conjunto amplio de las situaciones.

- Hace falta un profesional preparado para entender y atender la complejidad social en la que debe intervenir.

Existe consenso entre los formadores en el sentido de educar para un abanico cada vez más amplio de tareas que exceden el marco del sistema educativo y a la vez no perder de vista las notas de origen: *sostener una tarea centrada en la experiencia corporal y motriz de los sujetos llevada a cabo con una intencionalidad educativa y que promueva aprendizajes y aptitudes válidas para mejorar la calidad de vida.*

Cuatro grandes direcciones pueden perfilarse para la diferenciación de los ámbitos de intervención profesional: la tarea educativa formal; la actividad física para la salud; el deporte, e El ocio.

Estas direcciones no se excluyen ni son diferentes por los criterios que las sustentan sino por los objetivos inmediatos y las condiciones contextuales en que se desarrollan.

Esta formación “polivalente” requiere de instrumentos o esquemas de acción flexibles, centrados en la posibilidad de diagnosticar, programar, ejecutar y evaluar proyectos sociales con una profunda fundamentación del hacer en la que se crucen armónicamente argumentos de las diversas perspectivas científicas y también ético políticas y filosóficas.

LAS PRÁCTICAS CURRICULARES

En tanto son orientadas por proyectos de enseñanza, las prácticas de formación conforman *prácticas curriculares* y se concretan en experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Por su trascendencia en los futuros docentes, son prácticas generadoras de prácticas. Se deben

considerar no sólo las *prácticas docentes* que se concretan en las *clases*, que son los espacios pedagógicos privilegiados para el intercambio de contenidos según un programa que expresa una determinada lógica (signada por el contenido a enseñar mediante la transposición didáctica del saber científico y la relación formal de los docentes con los alumnos), sino también debe incluirse una serie de prácticas en donde se evidencia:

- La selección real de los contenidos a ser enseñados en todo el proceso y al interior de cada espacio curricular (lo que se enseña y lo que no se enseña, o currículo nulo).

- La lógica con que se arman las relaciones verticales y horizontales entre las asignaturas.

- La distribución de tiempos y recursos materiales para cada espacio curricular y las adjudicaciones de valor y utilidad de esos espacios circulantes en la institución.

- Los modos de poner a los alumnos en contacto con los contenidos, que revelan la concepción de conocimiento y aprendizaje vigente

- Los estilos y las prácticas de la evaluación.

- El lugar de la práctica docente y profesional y su relación con la teoría.

- El valor otorgado al cuerpo y a los sujetos en la institución.

- Los vínculos entre los actores.

A todas ellas podríamos designarlas como *prácticas institucionales* que determinan un currículum oculto de la formación. Junto con los modelos portados por los docentes (comúnmente no explicitados) manifiestan y se asientan en las tradiciones de la institución, de la región, del campo profesional, de la vida académica, del país.

Existen, paralelamente a estas prácticas curriculares, unos discursos “encarnados” (o “en-letrados”) en documentos como el Plan de Estudios, los programas o planificaciones de los espacios curriculares.

Pueden distinguirse, desde esta perspectiva, el currículo como la totalidad de los documentos escritos y las prácticas curriculares como el desarrollo vivo de las ideas (creencias o teorías) que sostienen la formación. No son la misma cosa pero mantienen influencias recíprocas. Ciertas prácticas curriculares vigentes en un período pueden terminar imponiéndose a través de los instrumentos escritos. Un nuevo documento puede generar crisis en las prácticas, que se resuelve en el contexto de conflictos de poder y según los modos en que se haya

producido la situación. Vale la pregunta: el Plan de Estudios, discurso que sintetiza discursos e intenta producir prácticas, ¿cómo se ha construido?; ¿cómo se ha participado, quiénes lo han hecho?; ¿hasta dónde recoge aspiraciones colectivas?; ¿qué potencia científica, política y pedagógica posee como discurso para producir prácticas?; ¿de qué modo el contexto de aplicación está preparado para su aplicación?

En la Argentina de los 90 conocimos experiencias de implantación obligada y masiva de documentos curriculares que no encontraron anclajes en las representaciones ni en los deseos de quienes tuvieron que aplicarlos. El resultado ha sido un cambio de discurso sin cambios en las prácticas. Las prácticas institucionales suelen reflejar más fielmente el pensamiento de los actores de la institución que los documentos escritos.

Desde una perspectiva crítica propositiva, entiendo que los documentos curriculares, como comunicación de proyectos culturales o manifestación de las intenciones de quienes orientan los procesos formativos, deben ser construidos por métodos de consenso, en el contexto de investigación, crítica y debate profundo para ser utilizados como instrumentos de acción, como proyectos que generan nuevos proyectos, como marcos que generan energía en el sistema formador, entendiendo la formación como un sistema abierto a los aportes de sus miembros y a las novedades del exterior.

No alcanza con la enunciación de discursos críticos, si estos no tienen capacidad transformadora. Un discurso que es crítico sólo desde el emisor es incompleto, pues requiere del receptor crítico o en proceso de recibir críticamente el discurso. El discurso no posee potencia crítica por sí mismo sino por los vínculos que es capaz de establecer con la experiencia de los receptores. El receptor será también un protagonista del discurso, para ello debe ser formado a la vez como productor de conocimientos y discursos.

PROBLEMÁTICAS CENTRALES DE LA FORMACIÓN

Reconozco tres zonas problemáticas centrales que hemos tenido que resolver en la formación de docentes en el área de Educación Física en nuestra experiencia curricular singular, en particular en los momentos de diseño del currículo y de las experiencias de formación, de los que sólo puedo dar cuenta muy resumidamente.

PROBLEMAS LIGADOS A LAS RELACIONES ENTRE LA FORMACIÓN Y LA SOCIEDAD

Debíamos diseñar una formación para un conjunto de jóvenes provenientes de medios urbanos pequeños, con una motricidad ligada a experiencias de deportes poco formalizados, escasa valoración del juego y el movimiento expresivo, con una visión del conocimiento memorístico y estático. Debíamos realizar una tarea permanente de investigación para determinar por qué estos jóvenes elegían esta profesión y esta institución, relevando los significados de la formación docente y profesional en los contextos políticos y económicos cambiantes de nuestro país y región.

Debíamos preguntarnos, desnaturalizándolo ¿qué cosa es la Educación Física? ¿qué hacen quienes se dedican a ella?, ¿dónde lo hacen, con quiénes y para qué? ¿qué deben saber y saber hacer quienes realizan esas prácticas?; ¿qué espera la gente de quienes se dedican a la práctica de enseñar Educación Física? Todo esto sabiendo que las respuestas son provisorias y están en disputa, es necesario incidir socialmente con un trabajo de calidad para orientarlas.

Sabíamos que debíamos formar para el sistema educativo y para fuera de él en contextos de incertidumbre, desarrollando “competencias de empleabilidad” en nuestros estudiantes antes que habilidades para empleos fijos, aún con la convicción de la necesidad de luchar por lograr buenos trabajos. Debíamos romper con tradiciones arraigadas en torno a la separación genérica, el valor del cuerpo, de los contenidos como construcciones históricas falsamente descargadas de valores.

Sabíamos también que deseábamos formar sujetos que fueran lectores críticos de la realidad y pudieran incidir para que la sociedad sea cada vez mejor, más justa.

PROBLEMAS LIGADOS A LAS RELACIONES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN EL HACER Y A LA TEORÍA CON LA EMPIRIA EN EL CONOCER

Era necesario romper las dicotomías de teoría y práctica, reconociendo las ideas que se expresan en todo régimen de prácticas y en los modos en que las prácticas generan discursos. Anular las “materias teóricas” y las “materias prácticas”.

Había que adelantar todo lo posible la práctica de intervención socioeducativa y valorar la investigación como todo esfuerzo de producción propia de conocimientos. Lo mismo se hacía necesario al observar el campo laboral desde el comienzo de la formación.

PROBLEMAS LIGADOS A LA CONSIDERACIÓN DEL SUJETO DE LA FORMACIÓN

El sujeto debía ser incluido según dos horizontes: el personal, como protagonista de la formación docente/profesional (el “yo” de la formación, nuestro sujeto de aprendizaje) y el horizonte de destino, aquel sujeto que será el destinatario de la intervención socioeducativa del futuro docente/profesional. Para ello, era necesario distinguir y organizar los contenidos de la actividad profesional para los distintos públicos, considerando en cada momento las características de los sujetos y también establecer estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas para revisar la biografía personal de nuestros estudiantes y sus modificaciones a partir de las experiencias institucionales. Introducir una cultura cooperativa, entre los profesores y entre los estudiantes, donde se valore el esfuerzo y la producción personal y el aporte a equipos de trabajo.

Sabíamos también que la ciencia nos propone un discurso insustituible para la formación profesional pero no omnisciente. Es necesario valorar y aprender a interpretar y utilizar también los discursos de la filosofía, del arte, del cuerpo.

CIERRE

Los momentos de diseño sólo nos ponen atentos para anticipar el camino a transitar, pero de ninguna manera garantizan resultados. Ningún plan, ni discurso por sí despliega los objetivos que se proponen desde una mirada particular. Ninguna “ingeniería curricular” asegura la formación.

Las preguntas que nos hacemos quienes somos responsables de dirigir las instituciones de formación también deben formularlas quienes se están formando. Claro que lograr que eso ocurra es también nuestra tarea.

Thinking about Phys Ed teacher education practices

ABSTRACT

In order to approach the crucial issues that come about when defining what the themes for professional teacher education may be, one could identify and describe Phys Ed curricular designs, or else study the problems that come about when these designs are implemented. However, neither approach is taken in this paper, because a third, yet different perspective is put forward: that of considering several important issues running through the articulation of both curricular design and teacher education practices. At the end, we present several aspects that were brought about by a reflection and discussion process that involved a group of teacher education professors housed in the Physical Education Teacher Education Program (called Instituto Superior de Educación Física) in the Province of La Pampa, Argentina. These identified aspects, presented for debate in this paper, were the result of a process of change implemented at the end of the 90s and that is currently still taking place.

KEYWORDS: curriculum – curricular practices – historical critical perspective – critical epistemological perspective

Pensar as práticas de formação de professores em educação física

RESUMO

Para abordar as grandes questões que surgem nos processos de definição sobre a que corresponde atuar na formação docente profissional para a Educação Física, se poderiam descrever as propostas curriculares inscritas nos planos de estudo ou desenvolver os problemas que a sua implementação suscita. Assim, se analisam, aqui, um conjunto de considerações que acompanham os processos curriculares nas experiências de formação. Para concluir, se consideram os elementos de reflexão que os docentes do Instituto Superior de Educação Física de La Pampa produziram para a mudança curricular que aconteceu ao final dos anos 90 e que continua até os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: currículo – práticas curriculares – crítica histórica – crítica epistemológica.

NOTA

¹ Según el análisis de Juan Samaja (1994).

REFERÊNCIAS

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

SALGUEIRO, A. M. *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro, 1998.

SAMAJA, Juan. *Metodología y epistemología*. Buenos Aires: EUDEBA, 1994.

SOUTO, M. Prólogo. In: BEILLEROT, J. *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas, 1996. (Colección Formación de formadores).

Recibido: 10 de abril de 2006
Aprovado: 20 de maio de 2006

Rodolfo Rozengardt
Av. San Martín 147, General Pico
La Pampa –Argentina
CP 6360

Correo electrónico: rozencar@ciudad.com.ar.