

LOS SIGNIFICADOS EN LOS DISCURSOS DURANTE LA FORMACION EN EDUCACION FISICA

Gustavo Oscar Carnevale

Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina

Resumo

Este trabajo está vertebrado por algunas ideas que Philippe Meirieu considera necesarias para lograr lo que él llama *una verdadera revolución copernicana en pedagogía*, a partir de revisar tres 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, autonomía y aprendizaje; intentando reconocer cómo el lenguaje y los discursos atraviesan moldeando las prácticas, por no dudar de naturalizaciones históricas, o incluso, filtrándose por el tamiz de cierta vigilancia epistemológica.

Palavras chave: Formación. Autonomía. Aprendizaje.

Desde donde y ¿con qué intención?

Posicionado desde la perspectiva que indica, que los discursos imprimen una huella indeleble en el estudiante que transita la formación docente en Educación Física, condicionando el desempeño del futuro profesor.

Ya que es el lenguaje y su poder constitutivo, lo que construirá al sujeto en formación, moldeará de manera *particular y temporal*¹ al estudiante de Educación Física. Lo hará de forma *particular*, ya que debe quedar claro que los términos no poseen un sentido unívoco, en este caso, el sentido recaerá en las *particulares* interpretaciones –en la subjetivación– de los actores que confluyen en la formación de profesores de Educación Física. Esto a su vez, decretará el poder y grado de determinación que el discurso propuesto, impondrá en el estudiante del profesorado de Educación Física. No es

¹ Aunque podría considerarse una redundancia, ya que lo particular incluye lo temporal, considero interesante el tratamiento de los dos términos de manera separada.

casual usar el término imposter para remplazar imponer, ya que la influencia de los discursos en la formación determinarán la manera de: *fixar la voz* – de imposter, construir y afianzar discursos apropiados-. Dejando sentado, en primer lugar, que apropiados no se refiere al valor moral de los mismos, sino a la apropiación o aprehensión de ellos durante la formación. En segundo lugar, se afirma también, que los discursos están cargados de significados, expresan conceptos y posicionamientos, son interpretados por el Otro -en forma intencional o no- construyen sentido y subjetividad. Engloban: el lenguaje, las prácticas, los modos, los usos, las intenciones y las formas.

Y de manera *temporal*, básicamente por dos razones: 1- las verdades no son absolutas, universales, ni de carácter definitivo, -aunque esto contradiga varios presupuestos científicos, de los cuales habría que desconfiar- sino más bien son: circunstanciales, efímeras, con valor socio-histórico relativo y poseen validez temporal. 2- La segunda justificación de la temporalidad está dada, por no aceptar que la formación del profesor de Educación Física tenga un límite o punto de llegada, sino más bien que debe ser continua y permanente.

Este abordaje está centrado en la formación de profesores de Educación Física, tomando los aportes de la pedagogía, a través de la óptica de Philippe Meirieu, para pensar el campo de la Educación Física y la formación de profesores, más precisamente.

Me propongo problematizar, porque mantengo la hipótesis que es por esta vía –la problematización- que se hacen posibles ciertas subversiones de concepciones que circulan en los contextos de formación docente, concepciones que han sido aceptadas dócilmente.

Vale decir, circulan como naturalizaciones, amparadas por el accionar dócil, de quienes deberían proponer una revisión constante, profunda y continua, en pos de revertir los procesos naturalizadores, que las lógicas de la formación no universitaria en Educación Física imponen a través de sus discursos. Debo afirmar que esta manera de actuar, no se revela como una sorpresa, como un hecho aislado o como un déficit en la formación, sino más bien, como una muestra de coherencia absoluta, entre la manera que son aceptadas las cosas y los discursos de la formación docente, como intentaré formalizar más adelante, marcando la relación existente en los términos “docente” y “dócil”.

Como toda revisión y/o problematización, implica la formulación de ciertas preguntas², preguntas que a decir verdad, no son idénticas para todos, es evidente que en este caso, son sólo *algunas preguntas* sobre determinadas

² Incluso para no caer en lógicas positivistas, deberían ser las preguntas las que construyan problemas con el fin de revisar o refutar concepciones.

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.

¿Cuál es la diferencia entonces, entre una posición tomada y una respuesta? Lo que separa a una posición tomada de una respuesta es un abismo. Este abismo presenta en un extremo la idea de entender y pensar de determinada manera, con la convicción que es una *posición* válida respaldada por determinadas teorías. Estando en el otro extremo del abismo la pretensión de verdad absoluta, que generalmente tiene una *respuesta*.

Dentro de un sistema de subjetividades, muchas veces, es preciso apelar a la ruptura.

Formación

El primero de los términos que propongo revisar es *Formación*. ¿Qué profesor egresa, tras haber transitado su “formación” inicial en Educación Física³? ¿Qué es la *formación*? ¿Existe una sola manera de entenderla o concebirla? ¿Qué *formación* pretenden los institutos de educación superior en Educación Física?

Formación es el término que se ha convenido implícitamente, para nombrar el trayecto que un estudiante transcurre dentro del sistema educativo, con el objetivo de obtener un título que lo habilita a trabajar como docente. En este caso hablo de formación inicial, formación docente, formación terciaria o formación superior no universitaria en Educación Física⁴. Sin embargo no es el término lo que propongo revisar, sino su concepción, aunque es un termino polisémico no podemos pasar por alto ciertos significados que muchas veces, intencionalmente o no, se le da en los profesorados de Educación Física. La misma definición del verbo formar nos confronta con un ideal propio de nuestra cultura: la unidad, la completitud: la ilusión de dar forma, moldear, integrar todas las partes para formar un todo, fabricar, en definitiva lograr *un producto completo, acabado y terminado*. A su vez, este ideal promueve la idea, de que la imposibilidad de lograr un producto con esas características, es a causa de la limitación o defecto de la formación, subjetivada como incapacidad o impotencia de los docentes y/o de

³ Formación inicial es la terminología utilizada en Argentina, para designar la formación superior no universitaria. Es equivalente a la formación de grado, en las entidades Universitarias.

⁴ Todas estas terminologías son utilizadas para designar la formación inicial, su variación depende de la jurisdicción donde se encuentren las entidades formadoras.

los estudiantes. Sin embargo, lo que genera la imposibilidad de completud, es la idea de sujeto, pensar en “completar” no sólo nos remite a la concepción de un estudiante que comenzaría su carrera “vacío” de saberes, o al menos con saberes incompletos. 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 nivel terciario, observar una especie de carrera contra el tiempo, donde cada profesor intenta el desarrollo de una gran cantidad de contenidos, devenidos generalmente de la complejidad que representa las infinitas variables técnicas, estratégicas, metodológicas, tácticas y reglamentarias de los deportes institucionalizados. Como así también contenidos de las ciencias o disciplinas que rigen, explican o fundamentan el aprendizaje, léase por esto: pedagogía, psicología, didáctica, etc. Esta carrera, en la que se sumerge cada profesor con el fin último de lograr la mayor transferencia de conocimientos -generalmente técnicos- es la que moldea cada una de sus prácticas. Es entonces, que todos y cada uno de los *formadores* que se consideren éticamente dignos de estar frente a la *formación de formadores*, deberán asumir este rol, transformando al estudiante en un objeto que circula por las distintas materias, horarios y trayectos 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 Frederick W. Taylor respecto de la productividad y organización del trabajo⁵. Aunque suene descabellado relacionar la industria con la formación en educación física, se enuncian algunos principios y características del Taylorismo, que hacen ver mucho más fácil las analogías. 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, como también 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 sólo aquellos que aumentan la productividad. En tanto muchas

⁵ Forma de organización del trabajo industrial llamada “Administración científica.

veces la formación en Educación Física: busca en las ciencias⁶ o en los conocimientos científicos las bases para la relación cuerpo movimiento y saber, desplazando el saber que cada sujeto posee y puede reinvertir según la realidad que le toca, pretende basarse en planificaciones a-priori descuidando las subjetividades y particularidades de los estudiantes, es considerada como un campo eminentemente práctico-técnico, ignorando el aspecto reflexivo que toda práctica posee, no valora 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, sin percibir que es más importante saber enseñar que saber hacer.

Propongo preguntarnos ahora, si en algún momento de la formación se enseña y habilita a pensar a los estudiantes, Foucault plantea al respecto:

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. Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores 1º ed. Buenos Aires Siglo veintiuno 2011. p.317.)

En contrapartida a ésta proposición, se identifica, que las mas de las veces se reduce la acción de pensar a recordar y repetir -si es posible casi textualmente- lo propuesto por los profesores formadores.

Este enseñar a pensar y enseñar a saber les permitiría, a los futuros profesores, poder hacer las intervenciones necesarias en las más diversas realidades áulicas. Mucho más que un sin número de técnicas específicas, ya que la realidad, en permanentes y vertiginosos cambios, requiere siempre de intervenciones particulares desde el lugar de profesor o maestro, más que desde el de un ejecutante experto.

¿Resulta útil seguir pretendiendo un egresado “completo” con respuestas a casi todo?⁷ O ¿sería preferible un egresado con ansias de respon-

⁶ Generalmente las ciencias naturales y/o positivistas.

⁷ 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).

derse muchas preguntas? un egresado con gran capacidad crítica y gran cantidad de preguntas inherentes a las diversas realidades que le tocará transitar, formado en la lectura como medio movilizador, en una lógica de cuestionamiento continuo.

Si bien es necesario salvar las respectivas distancias, la formación terciaria y sus actores debería preguntarse ¿Se está tan lejos, como se pretende estar, de las imágenes de la película “The Wall” de Pink Floyd? Cuando en su tema “Otro ladrillo en la pared” los alumnos desfilan muy ordenadamente, en silencio y prolijamente uniformados, hacia una gigantesca máquina de moler carne que los convierte a todos en una misma cosa, como un destino ineludible.

Aprendizaje

El segundo concepto que voy a abordar, se encuentra absolutamente relacionado y posee una pertinencia ineludible con la formación. No obstante, más que el concepto en sí, me interesa reflexionar sobre cómo se concibe su relación con la enseñanza.

Dentro de la formación superior no universitaria en Educación Física, no caben dudas que se menciona al aprendizaje, pero ¿Cuál es la justificación de hacerlo siempre dentro de un constructo, que pareciera indivisible? Es mencionado permanentemente como: *proceso de enseñanza-aprendizaje*.

Así naturalizado, como un proceso único, que nadie propone escindir, solo conlleva a una sensación de fracaso crónico e incurable, fracaso que también es atribuido al estudiante y/o al profesor,⁸ ¿Cómo no sentirse fracasado? Si cada profesor que emprende su tarea con profesionalismo y pasión, está seguro que hace “todo” para que sus estudiantes aprendan, aunque las mas de las veces, percibe en cambio, que solo unos pocos aprendieron, y muchos menos de esos pocos, aprendieron relativamente lo que el profesor enseñó.

Seguramente ese profesor habrá hecho mucho, pero no hizo aquello que es indispensable, y que tanto cuesta a los profesionales de la educación. Me refiero a entender la lógica que demuestra: que solo aprende quien quiere hacerlo, no hay un proceso de enseñanza-aprendizaje en sentido causal, hay que aceptar que no por enseñar necesariamente los estudiantes apren-

⁸ Como ya se hizo referencia en la imposibilidad de lograr un producto completo, acabado, terminado.

den. Para ser más taxativos, no hay un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que hay enseñanza -o no- y hay aprendizaje -o no-. Como dice Meirieu:

La cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía es constatar sin amarguras ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar del otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende...⁹.

Por su parte Giraldes dice:

Para que exista un aprendiz, éste debe reconocernos como maestro; sólo en la relación asimétrica, donde el que aprende reconoce un saber en el que enseña, se podrá concretar el acto educativo.¹⁰

Silvia Bleichmar asegura que:

Por otra parte desde que nacemos, si tuviéramos que aprender a vivir por ensayo y error nos moriríamos al primer error. No se puede aprender a vivir por ensayo y error: no le metemos a los nenes, los dedos en el enchufe para que sepan que la gente se muere por la descarga de corriente eléctrica. En cambio, les decimos: “No toques, porque te morís”. Y el niño nos cree. No sabe bien qué es morirse, pero sabe qué es perder el cariño del adulto. [...]Por lo tanto, no se aprende por ensayo y error sino por confianza en el otro. Se aprende porque uno cree en la palabra del otro.¹¹

¿No sería diferente si entendiéramos -y aceptáramos - que solo va aprender quien quiere hacerlo? Y dedicar las mismas energías que invertimos en transmitir saberes, a crear el lugar o la situación necesaria para que alguien quiera aprender. Sería muy diferente, si quienes están a cargo de la formación de profesores, pusieran muchas más energías en acompañar a sus estudiantes en la búsqueda de sentido de aquello que intentan transmitir, en lugar de pretender que dominen perfectamente el oficio del alumno: que

⁹ Meirieu P. *Frankenstein educador*, segunda impresión 2003, Barcelona Alertes S.A.

¹⁰ Giraldes M. ¿Por qué no podemos enseñar cómo nos gustaría? Conferencia UNLP, la Plata, 2007.

¹¹ Bleichmar, S. “cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas”, ciclo de videoconferencias. 1º ed. Bs. As. M.E. 2008.

consiste en estudiar y repetir la manera de decir y hacer aquello que deben decir y hacer para acreditar, según quien sea su profesor.

Sin que este acompañamiento en la búsqueda de sentido, se convierta en una anarquía pedagógica al estilo de las teorías del “niño rey”, sino que consista en un acompañamiento generador de subjetividades, acompañado de una transmisión de saberes, en base a las preguntas particulares surgidas de los propios estudiantes, donde la centralidad del proceso educativo lo ocupe el saber. No es menos importante, en el intento de proponer la búsqueda de sentido, evitar confundir *utilidad* con *sentido*, propiciar la posibilidad de que cada sujeto decida aprender no debe entenderse como la simplificación de explicar la utilidad de los saberes que se pretenden transmitir, sino de que encuentren sentido en base a las preguntas esenciales que ellos mismos tienen.

Y es que “el sentido” es muy diferente de la utilidad porque, según señala Claude Lévi-Strauss (1962, p. 15) [...], las cosas “no son conocidas por cuanto que son útiles: son declaradas útiles o interesantes porque ya son conocidas¹²”.

Habría que reflexionar, en este sentido sobre lo que dice Adrian Paenza, en una entrevista cuando habla de las metodologías que hacen al fracaso de la enseñanza:

El problema mayor reside en que nosotros, los docentes, damos respuestas a preguntas que los estudiantes no se hicieron. (idea planteada también por Meirieu).

He aquí entonces, que sobre el termino *aprendizaje* deberíamos reflexionar en tres sentidos, hacernos tres preguntas que no pueden quedar sin pensarse ¿Es el aprendizaje causa de la enseñanza bien intencionada y metodológicamente bien organizada?, la suma de contenidos transmitidos ¿aseguran un futuro profesor eficaz? Por ultimo ¿Transmitir saberes, es una tarea que debe estar perfectamente planificada a-priori por el profesor, o debe surgir de una relación asimétrica de ida y vuelta entre aprendiz y enseñante?

¹² Meirieu P. Frankenstein educador, segunda impresión 2003, Barcelona Alertes S.A.

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 concepto de *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 y los otros, no aparece, ya que no puede haber un “entre” o “asunto”, si no hay al menos dos que posibiliten una construcción “entre ellos”. 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? -tendencia predominante en nuestra cultura- ¿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? Pretensión propia de una cultura individualista e individualizadora.

Más allá de los peligros que encierra la *autonomía*, entendida como la negación de los otros 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” *nomía* quizás pueda tratarse, sólo, 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. Esa operación de apropiación y reutilización no es un «suplemento de alma», un añadido a una enseñanza que se haría, por lo demás, de modo tradicionalmente transmisivo, sino que es aquello que debe presidir la organización misma de toda empresa educativa. Es, hablando con propiedad, aquello por lo cual una transacción humana es educativa: «hacer comer» y «hacer salir», «alimentar al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle» y «acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera». (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 mas autónomo o con mas 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”

Por último, repasaré estos tres conceptos, 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, consti-

tuyendo profesores autómatas replicadores de discursos, discursos que por otra parte se circunscriben a la suma de criterios metodológicos estandarizados, de diferentes enfoques gestados en campos que no tienen mucho que ver con la educación del cuerpo, enfoques y criterios que la formación nunca propuso problematizar, por lo tanto siempre fueron presentados con carácter de “irrefutables”. La *formación* ha logrado construir productos terminados, por lo tanto: controlados, vigilados y normalizados con el objetivo de lograr un *profesor eficiente* que pueda justificar el título obtenido al cumplir con los estándares técnico-deportivos que se esperan del profesor de Educación Física, sin intenciones ni herramientas que le permitan problematizar sus prácticas, en definitiva un *buen docente*. Ya advertido en los inicios de este trabajo, retomo la relación entre los términos “docente” y “dócil” adhiriendo a la inquietud que plantea Crisorio en “La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento ” (2011)

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. docīlis, “que aprende fácilmente”. En tanto, “maestro”, que empezó a usarse en 993, deriva de MAGĪSTER, -TRI, “maestro, el que enseña” (igual que doctor, ōris, que también deriva de docēre), propiamente “jefe, director” [...] estoy convencido de que la elección de los términos para designar una realidad y, sobre todo, para generalizarla, no es ingenua (Crisorio 2011).

Reforzando la idea con Crisorio, cuando cita:

En el pensamiento de Sir James Kay-Shuttleworth, secretario del Privy Council on Education y pionero del cambio en la formación de los maestros de las escuelas urbanas a partir de 1840, “El profesor virtuoso [...] tenía que ocupar ‘una posición humilde y subordinada y, aunque maestro en su escuela, para sus alumnos ha de ser padre y, para sus superiores, un inteligente servidor y ministro... (Jones, 2001, 66, en Crisorio 2011).

Realizando un repaso final: la formación intentó e intenta formar un buen deportista, con dominio técnico específico, convencido de poseer la verdad, conformista, acrítico, repetidor de estrategias metodológicas, decidido a aceptar -valga el neologismo-, “docentemente” los designios del sistema, del poder ejercido por las instituciones de turno y de los discursos reinantes –propios y foráneos-, en definitiva: “un buen docente profesante de discursos naturalizados”.

Afortunadamente, debemos reconocer el fracaso en el intento de unificar en un mismo proceso a *la enseñanza y el aprendizaje*. Dicho fracaso habilita a aprender todo aquello que algunos profesores jamás quisieran enseñar y en contraposición considerar irrelevantes ciertos discursos que se tratan de imponer, aunque desgraciadamente son pocos estos casos, dada la eficiencia de la educación como dispositivo¹³

La aceptación de no poder desencadenar los aprendizajes no reduce, pues, al educador a la impotencia; muy al contrario. No puede actuar directamente sobre las personas (¡felizmente!), pero sí puede obrar sobre las cosas y ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente la relación con la Ley y la relación con el saber. (Develay, 1996)

Respecto de la autonomía es necesario proponer alejarnos de su búsqueda –al menos con las intenciones de conseguirla de manera definitiva- lo que posibilita la opción de pensar y repensar las prácticas de manera crítica, conllevando esto, a una reinención permanente en el acompañamiento de los estudiantes y en el intento de transmisión de saberes. No ser un profesor de Educación Física autónomo, permitiría seguir pensando en un otro tan particular como uno, con su propia subjetividad. También permite pensarse 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, que a su vez forma parte de nuestra cultura individualizadora. Individualismo que se intenta invisibilizar, y que los profesores no podemos

¹³ “Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos.” (Agamben, 2005)

permitir que pase, quizás pensándonos como un sujetos éticos más que como individuos autónomos.

OS SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo

Neste trabalho se desenvolvem algumas ideias que Philippe Meirieu considera necessárias para alcançar o que ele chama *uma revolução copernicana na pedagogia*, a partir da revisão de três termos que compreendem os discursos que cruzam a formação em Educação Física - neste caso, a formação superior não universitária na Argentina. Sem totalização alguma, mas propondo a reflexão dos atores da formação para pesquisar a existência ou não de determinadas conceitualizações, os termos são: formação, autonomia e aprendizagem. Tentamos reconhecer como a língua e os discursos atravessam e modelam as práticas, sem duvidar de naturalizações históricas, e inclusive, mediante fugas da vigilância epistemológica.

Palavras-Chave: Formação. Autonomia. Aprendizagem.

MEANINGS IN PROFESSIONALIZATION PROCESS IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract

This work is vertebrate by some ideas that Philippe Meirieu considers necessary to obtain what he calls *a true copernicana revolution in pedagogy*, reviewing three terms that comprise of the speeches that cross the formation in physical education - in this case the argentinean nonuniversity higher formation -, proposing the reflection of the actors of the formation for investigate the existence or not of certain conceptualizations. The taken terms are: teacher, autonomy and learning; trying to recognize how the language and the speeches cross and mold practices, not to doubt historical naturalizations, or even, filtering by the sieve of certain epistemologic monitoring.

Key Words: Teacher Training. Autonomy. Learning.

Referencias

BLEICHMAR, S. **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, 2008.

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

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

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

CRISORIO, R. **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. **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, 2007.

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

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

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

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

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

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

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.

.....

Recebido em:02/04/2013
Revisado em: 25/10/2013
Aprovado em: 06/05/2014

Endereço para correspondência:
gustavocarnevalechaco@gmail.com
Gustavo Oscar Carnevale
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Decano: Dr. Aníbal Viguera
Calle 48 entre 6 y 7 La Plata (C.P.1900)
4230128/4236669/4230125/4236673