

La profesionalidad del docente de Educación Física: un proceso de formación permanente con otros

Ivana Rivero, Verónica Picco, Viviana Gilleta, Silvia Libaak, Claudio Aruza

Equipo de investigación UNRC

ivrivero@yahoo.com.ar

Presentación

El reconocimiento de la Licenciatura en Educación Física como carrera ordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, ha implicado la generación de espacios de encuentro entre docentes de la especialidad propicios para la discusión, reflexión, y movilización colectiva. Espacios en los que se puede ejercitar la 'capacidad de escucha', en términos de Molina Neto y Krebsburg Molina (en Bracht y Crisorio, 2003: 235) para avanzar en la aproximación de quienes hacen la Educación Física en los patios de las escuelas, en los clubes, gimnasios, en la calle y quienes la hacemos en la universidad, asumiendo la responsabilidad de formar profesores.

Buscando conocer y comprender las relaciones que se trazan entre formación docente y ejercicio profesional del docente de Educación Física, nuestro equipo de investigación avanzó en el reconocimiento de nuevos contextos laborales, en la explicitación de las particularidades de la enseñanza de algunas prácticas corporales, tensando esta información con la realidad y posibilidad de formación docente.

A partir del análisis de entrevistas realizadas a docentes de la especialidad insertos laboralmente en distintos escenarios, han surgido algunos resultados preliminares. En esta ponencia se presentan cuatro resultados que se ofrecen para la discusión: la profesionalidad del docente de Educación Física es un proceso continuo que no acaba en la formación inicial; dicha profesionalidad se asienta en compartir espacios, problemáticas, dudas, y experiencias con colegas. Los docentes afirman que la construcción de saberes sobre prácticas corporales

radica primero en la experiencia corporal, y luego, en la reflexión y análisis; finalmente, se reconoce que la didáctica de las prácticas corporales es un tema de vacancia que demanda producciones académicas.

Sobre la investigación

Esta ponencia remite a una investigación que tiene por objetivo conocer y comprender las relaciones entre la formación docente y el ejercicio profesional del docente de Educación Física.

A partir de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de Educación Física insertos laboralmente en diferentes contextos laborales y dedicados a la enseñanza de diferentes prácticas corporales (algunas más conocidas y arraigadas al campo que otras), se pudo avanzar en el reconocimiento de diferentes contextos laborales del docente de Educación Física y en la descripción de las particularidades del ejercicio profesional en la enseñanza de distintas prácticas corporales¹.

Si bien las entrevistas se realizaron con diálogos relajados donde los entrevistadores pretendían acceder al punto de vista de los entrevistados, las preguntas giraron en torno a cuatro ejes temáticos identificados como ejes de discusión presentes en bibliografía utilizada como antecedentes: la práctica, los practicantes, relaciones entre la práctica y la Educación Física, formación profesional, didáctica de la práctica.

A partir del reconocimiento de los 'puntos de anclaje de la subjetividad' (Kerbrat Orecchioni, 1997) en cada documento, se buscaron y analizaron marcas textuales y ausencias, huellas de producción que permitieron por comparación y contrastación encontrar ideas recurrentes que, al compartirlas con sus pares, fueron ganando representación (Glaser y Strauss, 1967).

¹ Al abordar la enseñanza de prácticas corporales con escasa presencia en el ejercicio profesional del docente de Educación Física, pero que son demandadas por la sociedad (como la vida en la naturaleza, la murga, el circo) resultó necesario entrevistar a aficionados dedicados a la enseñanza de esas prácticas. Aquí se presentan resultados de las entrevistas a docentes de Educación Física.

Es así, como se han identificado al menos cuatro resultados que se presentan a continuación.

Resultado 1. Uno de los resultados que surgieron en el transcurso del proyecto y que responde a la relación entre la formación docente y el ejercicio profesional del docente de Educación Física es que *la profesionalidad es un proceso continuo que no acaba en la formación inicial*, es decir, la formación que se da en una Universidad, siguiendo planes de estudio que contemplan un área específica de formación, en este caso la Educación Física, se concibe como afirma Marcelo: "un proceso continuo, sistemático y organizado" (1999: 2). Se la puede entender como un proceso de construcción de competencias básicas generales y específicas que permiten ejercer una práctica reflexiva que genera permanentemente nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad.

El campo de la Educación Física, como todo campo, es dinámico, en constante transformación, donde surgen problemas nuevos para los cuales no sirven los esquemas incorporados con anterioridad. En el ejercicio de la profesión los saberes construidos se ponen a prueba constantemente, se reactualizan, demandan formación permanente.

Además, podemos ver variedad de nuevas prácticas que se incluyen en la Educación Física como consecuencia de las demandas sociales ampliando las oportunidades y escenarios laborales para los docentes.

No se deben descuidar entonces las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica concreta y cotidiana de la Educación Física en los diferentes contextos y campos donde se llevan a cabo. La formación continua es necesaria para configurar el conjunto de saberes y categorías de esas nuevas intervenciones profesionales. Se reivindica así el lugar de los profesionales "prácticos" (Tenti Fanfani, 1989:32)² para legitimar la intervención profesional.

² Es decir, los profesionales que enseñan deportes, gimnasia, vida en la naturaleza, juego en el club, la escuela, el gimnasio, etc.

En esta dirección, autores como Ron (2010), Fernandez Vaz (en Moreno Gomez W. y S. Pulido Quinteros, 2009), Molina Neto (en Bracht y Crisorio, 2003) plantean que la formación docente no sólo debe formar para enseñar, sino además para investigar y diseñar modos particulares de intervenir y gestionar en ámbitos y contextos no escolares.

Resultado 2. *La profesionalidad del docente de Educación Física se asienta en compartir espacios, problemáticas, dudas, experiencias con colegas.* La formación profesional en Educación Física, no se centra solamente en el curriculum de la formación inicial sino que es una problemática y desafío que alcanza toda la carrera y trayectoria profesional. Es un proceso inacabado, abierto hasta el final de la carrera, que evidencia a la identidad profesional como un proceso de construcción continua (Molina Neto y Kreuzburg Molina, en Bracht y Crisorio, 2003).

En esta construcción de identidad profesional cobra gran importancia el encuentro con el otro, con la comunidad docente, especialmente con el colega profesional. Este encuentro permite socializar las experiencias pedagógicas, reformular conceptos, posicionamientos, estrategias metodológicas entre otros. Según refiere Molina Neto en (Ruiz, 2004) la generación de distintos espacios de interlocución en la educación física permite hacer formación a partir de las experiencias de los profesores.

El campo de la educación física está atravesado por diferentes acciones pedagógicas, competencias y características en respuesta a las diferentes demandas de la sociedad. Esta pluralidad de prácticas, conocimientos, intereses conlleva a un desdoblamiento de la comunidad de profesores de educación física en subgrupos o subcampos con diferentes identidades profesionales. De esta manera, encontramos grupos de docentes dedicados a la educación formal en distintos niveles educativos, a la investigación, a la formación de profesionales, a la educación no formal (en centros de salud: rehabilitación, prevención etc; en ámbitos recreativos: turismo, tiempo libre; en gimnasios, en entrenamiento de alto nivel competitivo y otros ámbitos).

Cada profesor en sus prácticas desarrolla y produce un conocimiento que le ayuda a encontrar soluciones creativas y satisfactorias a los problemas reales. Este conocimiento no siempre va de la mano del conocimiento formal académico. Según Molina Neto en (Ruiz, 2004) a partir de la divulgación de las experiencias docentes, muchas de las experiencias positivas pueden ser aprovechadas y transferidas a distintos escenarios educativos.

El encuentro, dialogo y debate entre estos profesionales puede ayudar a una reconstrucción de la formación docente, permitiendo la trasmisión de procedimientos didácticos, de recetas de cómo solucionar problemas comunes, de identificar obstáculos y desafíos, de elaborar de manera conjunta estrategias de acciones educativas en el campo disciplinar.

De esta manera, anclándonos en la Psicología Social de Pichón Riviere, podemos considerar al grupo de profesionales de educación física como un conjunto restringido de personas que, articuladas por una misma formación profesional y representación interna, se proponen en forma explícita e implícita mejorar las practicas pedagógicas de educación física, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

Molina Neto y Kreuzburg Molina (en Bracht y Crisorio, 2003) proponen en esta relación grupal, la capacidad de escucha como competencia necesaria para el profesional de educación física, en los diferentes ambientes, tanto en la formación de profesores como en su práctica pedagógica; ya sea como estrategia de enseñanza o como modo de encaminar sus investigaciones.

Cabe destacar que en los ámbitos de educación formal, los profesionales que ejercen la docencia en universidades tienen la ventaja de que la Universidad ofrece posibilidades de interacción entre diferentes áreas de conocimiento que enriquecen las prácticas pedagógicas, proyectos de investigación, las publicaciones, etc. (Carballo en Cachorro, 2010). A diferencia de esto, en las instituciones de nivel inicial y primario solo está presente la relación entre áreas, no así la investigación; y en el nivel secundario no solo está ausente esta actividad sino que se suma (como un obstáculo) en la mayoría de los casos, una separación de la educación física en espacio y tiempo del resto de las asignaturas escolares.

Constituye un importante desafío generar espacios de encuentro y debate entre los docentes de diferentes ámbitos y niveles educativos, con distintas experiencias profesionales a los efectos de compartir inquietudes y generar estrategias que posibiliten resolver problemas propios de esta disciplina.

Resultado 3. *La construcción de saberes especializados sobre prácticas corporales radica primero en la experiencia corporal, y luego en la reflexión y análisis.* Juego, deporte, gimnasia, danza, actividades acuáticas, skate, malabares, murga, son prácticas que encuentran razón de ser nombradas si hay un alguien que participe, que intervenga corporalmente, alguien que se diga jugando, bailando, deportando, murgueando, malabareando, rolando, probando. Las prácticas corporales son construcciones culturales que aglutinan expresiones corporales que comparten ya sea, el medio en el que acontecen (rampas, canchas, pistas, agua), los elementos que se utilizan (música, pelotas, masas, pañuelos, cintas), el tenor de las acciones (saltar, correr, girar, representar), o las intencionalidades (autotelismo, productividad).

Los profesores entrevistados coinciden en afirmar que saber jugar, hacer gimnasia, practicar deporte, nadar, se aprende haciendo. Es así que se reivindica el valor de estar, de probar, de comprometerse, involucrarse, se reivindica la experiencia. Una experiencia "...significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos" (Dewey, 2000: 21), donde no sólo el actor carga de sentido el objeto sino que se deja modificar por él. La persona que practica un deporte, por ejemplo, no sólo consigue teñir el juego con su forma de moverse, con las decisiones que toma, sino que en ese preciso instante, él mismo está cambiando, está aprendiendo y desaprendiendo saberes. Esto es porque, "‘Aprender por la experiencia’ es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia" (Dewey, 1997: 124).

Como afirman Di Gregori y Durán (2009), la vinculación entre conocimiento y acción es insoslayable: el hombre sólo podrá asignar sentido a las cosas en tanto

pueda actuar con ellas. Sólo será experiencia para quien se deja atravesar por ella, para quien se entrega a ella.

Hasta aquí, se puede decir que se aprende a jugar jugando, a practicar deporte jugándolo, a bailar bailando: las prácticas corporales son saberes prácticos.

Ahora bien, cuando la reflexión acerca de la enseñanza de las prácticas corporales se traslada al ámbito de la formación profesional, se advierte un complejo proceso de redefinición de perspectiva: se pasa de la mirada de la práctica construida desde el lugar de practicante a la mirada del docente, en tanto observador especializado e interesado en propiciar cambios. Los futuros docentes se esmeran en redefinir desde el rol de profesor, los saberes cotidianos vividos como practicantes inexpertos, se esfuerzan en transformar lo que aprendieron a hacer con su cuerpo en saberes proposicionales que les permita tomar consciencia de esas prácticas delineando su intervención profesional para proponerlas con conocimiento a otros. Este desafío sitúa la discusión en la metamorfosis que sufren sus concepciones sobre el saber hacer corporal que aprendió simplemente haciendo, pues en el marco del juego tiene que pasar de un jugar ingenuo, vivido, sentido en el cuerpo que no acusa interés extrínseco, a un jugar planeado, esperado desde una posición externa a la acción de jugar que le facilita la comprensión del juego como abstracción.

Para que el formador de profesores de Educación Física tenga éxito en su tarea universitaria resulta entonces necesario considerar el cúmulo de experiencias que han recogido individualmente y que le asisten a modo de antecedentes en el sostenimiento de una creencia sobre por qué o para qué estudiar cada práctica corporal. Este proceso se sitúa en la historia personal de cada uno y al tener herramientas experienciales sobre el jugar seguramente distintas, puede haber diferencias en las ideas, que complican la posibilidad de construir cimientos simbólicos comunes. Aunque puede ser entendido una dificultad, es precisamente esa imposibilidad la que le permite a la disciplina repensarse continuamente. En este sentido, dice Bracht:

“Entendemos que cuando discutimos la identidad de la Educación Física nos estamos refiriendo a un proceso de construcción histórica, por lo tanto contingente y en cuanto contingente sujeto a las luchas por la hegemonía. La

pregunta por el ser es, en este caso, sustituida por la pregunta por el siendo de la Educación Física: ¿Qué es lo que la Educación Física viene siendo?“(

(en Bracht y Crisorio, 2003: 40)

Resultado 4. *La didáctica de las prácticas corporales es un tema de vacancia que demanda producciones académicas.* Si revisamos la enseñanza de las prácticas corporales desde la perspectiva de la Educación Corporal, se hace visible la necesidad de construir nuevos conocimientos poniendo en cuestión los saberes anteriores. Esto lleva a un enriquecimiento teórico que pone en discusión los modelos didácticos para la enseñanza de los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza, el juego, entre otras prácticas. De esta manera, se actualiza la búsqueda de estrategias que llevan a una innovación educativa.

Blázquez Sánchez, Gomez, Mouston, Hernández Moreno, Eiroá, entre muchos otros, han avanzado en la producción acerca de los métodos de enseñanza de la Educación Física y proponen intervenciones pedagógicas en distintas situaciones de enseñanza. En misma dirección, se pueden encontrar investigaciones que avanzan en la didáctica de cada práctica corporal como universo de significado. Es así, que se encuentran producciones sobre la enseñanza de los deportes, de la gimnasia, del juego, la expresión corporal, etc.

Al momento de enseñar una práctica corporal, el docente resuelve prácticamente la tensión que se percibe entre los modelos propuestos por la didáctica general, aquellos de la didáctica de la Educación Física y finalmente, los modelos de la didáctica de la práctica corporal que pretende enseñar. De aquí que, deba estar atento a la complejidad del proceso de enseñanza, al contexto en que acontece y a la particularidad de las personas implicadas. En este sentido, “La enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. Esto supone que los fines no se pueden anticipar sino que se construyen cooperativamente, en los contextos y entre todos los implicados” (Litwin, 1997: 87).

Ahora bien, en la formación docente inicial, ¿se distinguen los métodos de enseñanza de acuerdo a los distintos niveles de concreción de la didáctica?, ¿aprenden a cuestionar esos modelos a partir de lo aprendido durante su intervención con un grupo

particular?. Intentando guiar la construcción de conocimientos evitando un aprendizaje escueto y superficial, el docente diseña y ensaya distintas estrategias que lo vuelven anfibio. Como afirma Jackson, el docente se encuentra frente a situaciones que nunca se podrá llegar a imaginar y destaca peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tiene lugar en el aula (1970, 17).

A modo de cierre

Lo expuesto abre la discusión en al menos dos direcciones: por un lado, sobre la actualidad y vigencia de las problemáticas construidas en las aulas universitarias. Si en la formación de grado las discusiones giran en torno a las problemáticas educativas comunes a algunos campos del saber predominantes, al tiempo que en el campus los futuros docentes recogen vivencias corporales poco debatidas pero ampliamente reutilizadas, pueden quedar a medio discutir cuestiones centrales inherentes a las prácticas corporales con las que efectivamente tendrá que trabajar el futuro profesor.

Por otro lado, lo expuesto abre la discusión acerca del desfase que inevitablemente se traza entre las ofertas de formación profesional continua (ya sean cursos de posgrado, perfeccionamiento, carreras de posgrado) y los problemáticas concretas que constantemente se reactualizan en la didáctica de nuevas y cristalizadas prácticas corporales. La demora en la expansión de la formación de posgrado. La construcción de docentes plásticos, docentes que escuchan y aprovechan discursos contruidos con intereses alejados a la Educación Física para desentrañar las preocupaciones del campo; docentes que se acomodan y adaptan su hacer profesional a diferentes realidades y en distintas condiciones, docentes que salen al encuentro con profesionales de otros campos, no temen ofrecer su práctica para ser vista e interpretada desde diferentes ópticas.

Bibliografía

Blanquez Sanchez, D. 1998. La iniciación deportiva y el deporte escolar.
Barcelona, Inde.

- Bracht V. Educação Física & Ciência: Cenas de Um Casamento (in)feliz. En Revista Brasileira de Ciencias do Esporte, 2000. V.2. N°1. Pág. 62.
- Bracht, V. y R. Crisorio (Coord.) 2003. La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. Ediciones Al Margen. La Plata.
- Carballo, C. 2010. "Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina", en Cachorro, G. y C. Salazar (coordinadores) Educación Física Argenmex: temas y posiciones. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata, La Plata (<http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>).
- Dewey, J. 1997. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Morata. Madrid.
- Dewey, J. 2000. Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva. Losada. México.
- Di Gregori C. y C. Durán. 2009. Conocimiento y acción: una concepción fundante para el modelo pedagógico y político de John Dewey. Artículo inédito.
- Glaser, B. y A. Strauss, 1967. The discovery of grounded theory strategies for qualitative research. Caps. III, IV y V. Aldine publishing company. New York.
- Glaser, B. y A. Strauss, 1967. The discovery of grounded theory strategies for qualitative research. Caps. III, IV y V. Aldine publishing company. New York.
- Jackson, P. 1970. La vida en las aulas. Madrid, Morata.
- Kerbrat- Orecchini, C. 1997. La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Editorial Edicial. Buenos Aires.
- Litwin, E. 1997. Las Configuraciones didácticas. Editorial Paidós.
- Molina Neto V. y R. Kreuzburg Molina. Identidad y perspectiva en Educación Física en América del Sur: formación profesional en Educación Física en Brasil. En Bracht V. y R. Crisorio (Comp.) 2003. La educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafío y perspectivas. Al margen. La Plata.
- Moreno Gómez, W. y S. Pulido Quinteros (Comp.) 2009. Universidad, currículo y Educación Física. Funámbulos. Medellín.

- Ron, O. La educación física y las instituciones deportivas: enseñanza de los deportes en la infancia y en la juventud. Revista Ciencia, deporte y cultura física. Colimba. México. Segunda época. Número 1. Enero 2010. Pág. 27-48.
- Ruiz, M. (2004). Pensando n la situación actual de la Educación Física en Brasil: formación e investigación en la Universidad de Río Grande do Sul. Entrevista a Vicente Molina Neto. Revista digital efdeportes. Año 10. N°76. Disponible en www.efdeportes.com. Consultado 02-08-13.
- Skliar, C. y J. Larrosa. 2009. Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Tenti Fanfani, E. 2005. La Condición Docente. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires. Argentina.