

LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL LUGAR DE SABER DOCENTE EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN

Guillermo Martín Almada

FaHCE, UNLP/DGCyE

guillermoalmada325@gmail.com

Resumen

“Las elecciones de los docentes de Educación Física de escuela secundaria frente a la oferta de capacitación, en La Plata (2007 - 2009)” es la Tesis de Maestría que dio origen a los resultados que se presentan en éste trabajo. La investigación tuvo el objetivo fue analizar la elección de la oferta de capacitación pública y privada en los docentes de Educación Física que se desempeñan en escuelas secundarias del distrito de La Plata, durante los años 2007 a 2009.

La ponencia explica las estrategias de elección de la capacitación de los docentes de Educación Física, a través de las siguientes dimensiones de análisis: I) qué demuestran las políticas de capacitación en clave histórica; II) la valorización del saber docente en las políticas de capacitación.

Respecto de la primera dimensión se analizan las transformaciones en las políticas de capacitación en Educación Física en relación con la historia de la asignatura. La segunda dimensión se centra en análisis de las variaciones en la valoración del saber docente de las políticas de formación docente continua. Las conclusiones derivan en la reconstrucción de las lógicas de elección, vinculadas a diferentes formatos, circuitos y destinatarios de formación.

Palabras clave: FORMACION CONTINUA, SABER DOCENTE, POLITICAS.

Introducción

Considerar las decisiones de los docentes que elijen opciones de capacitación implica pensar en la influencia de distintos aspectos: la estructura de la política de capacitación provincial, el valor del puntaje, el momento del ciclo vital de los

profesores, los costos, la regulación de la carrera docente, el contenido y la metodología de las propuestas elegidas. Estos aspectos pueden influir de manera interdependientes en las elecciones.

A partir de la interdependencia de estos aspectos se planteó la siguiente hipótesis: *la elección individual de opciones de capacitación no se encuentra solo asociada a los contenidos que se vinculan con la práctica y con la incidencia que el puntaje tiene para la carrera docente, sino que están involucrados otros elementos vinculados con las características y la situación de quien elige.*

Desde esta perspectiva cobran peso en el análisis de la elección: el momento particular de la carrera docente, la biografía del docente, las características de su formación inicial, las particularidades de su socialización laboral y las características particulares del marco que plantea la política pública de capacitación de donde se elige.

Durante el período seleccionado (2007 a 2009) estos aspectos, interactuaron con los cambios que a partir del 2008 se sucedieron en la valoración de puntaje que el estado provincial le asigna a la oferta pública frente a la generada por otros oferentes. También se relaciona con las variantes metodológicas de la oferta asociadas a la expansión de la educación superior, que en nuestro país resultó del crecimiento de las carreras de posgrado a partir de la década de 1990, lo que implicó también pensar el peso que adquiere la acreditación¹ en la valoración del oferente al momento de la elección.

1. Las políticas de capacitación en clave histórica

Esta revisión histórica pretende recuperar la riqueza del pasado, con la certeza de que estos sentidos operan en la elección de la capacitación a partir de la cual se puede arribar a las siguientes conclusiones:

a. La historia de la capacitación docente y la historia de la consolidación de la Educación Física como asignatura escolar convergen en la gramática institucional de la segunda mitad del siglo XX.

¹ La acreditación refiere el reconocimiento formal que poseen las instituciones para ofrecer acciones de capacitación. Consejo Federal de Cultura y Educación, (1994), Documento A-9. "Creación de la Red Federal de Formación Docente Continua"

- b. En ese plano, la relativa especialización disciplinar, curricular y formativa de la educación física encontró reflejo en la capacitación docente de la década de 1990, en la concreción de cursos especializados en el marco de las nuevas políticas de capacitación.
- c. Esta oferta especializada se vio atravesada (como el resto de la oferta de capacitación) por una tensión entre dos lógicas: la lógica del puntaje y la lógica de la acreditación.
- d. La lógica del puntaje quiere decir que la oferta de capacitación se asocia al otorgamiento de puntaje establecido en el marco del Estatuto de 1958. Esto hace que el puntaje sea defendido por los sindicatos docentes, en función de su defensa global del Estatuto. Pero también relaciona a la capacitación con un “derecho” de los docentes, en su condición de trabajadores, y se asocia a la posibilidad de acceder a una recompensa salarial.
- e. La lógica de la acreditación fue establecida por la RFFDC. Se basa en el reconocimiento de la calidad de la institución oferente y supone que el Estado se posiciona como un regulador de una oferta de la que puede participar pero que no monopoliza.
- f. La Ley de Educación Nacional junto con la Ley Provincial de Educación de 2007 y la decisión de la sobrevaloración del puntaje de la oferta estatal de 2008 confirman una “victoria” de la lógica del puntaje por sobre la de la acreditación.
- g. Sin embargo, existen algunas excepciones. La más llamativa en el distrito de La Plata es el Congreso de Educación Física y Ciencias, ya que no ofrece puntaje, pero es reconocido ampliamente por los docentes de Educación Física como una instancia de capacitación, cuya convocatoria se basa en el prestigio de la institución organizadora.

2. Saberes docentes y formación continua en Educación Física²

² Los puntos descritos a continuación forman parte de las conclusiones de la tesis de maestría mencionada al comienzo de la comunicación, cuyo trabajo de campo consistió en el análisis documental (bibliografía especializada en el tema, normativas, estatutos y censos docentes) y la realización de entrevistas semi- estructuradas realizadas a docentes que, en su mayoría, se graduaron de la UNLP en distintos momentos. En la selección de los entrevistados se tomaron en cuenta dos criterios centrales: el año de graduación y la antigüedad en la docencia.

2. a. La valorización del saber docente en las políticas de capacitación

Es posible advertir variaciones en la valoración del saber docente que se expresan en las transformaciones de las políticas de formación docente continua. Al respecto, Tardif (2004) advierte que el saber docente es un saber desvalorizado, frente al campo intelectual y de recontextualización oficial³: *“los saberes de la formación profesional y los saberes curriculares de los profesores parecen siempre ser más o menos de segunda mano”*. En este sentido, continúa *“la función docente se define en relación a los saberes, pero parece incapaz de definir un saber producido y controlado por los que la ejercen”* (40; 2002)

Esta afirmación se sostiene, desde la concepción del saber de los docentes que se instala a partir de la conformación del programa institucional moderno, que advierte que la necesidad de un saber técnico en la formación docente y en la capacitación fue moldeando una gramática de la escolaridad, que vincula la capacitación con la obtención de “recetas” de enseñanza provenientes del saber experto.

La aparición de los expertos y el surgimiento de la formación universitaria en 1953 a través de la creación del Profesorado de Educación Física en la UNLP se dan en el marco de la división de los campos de la educación, lo que acompaña y consolida la separación entre los productores de conocimiento y quienes lo aplican.

Las reformas de los años '60 en el marco del desarrollismo y de los '90 en el contexto neoliberal acentuaron estas características, y se basaron casi exclusivamente en las necesidades de las administraciones educativas, limitando la autonomía de la formación docente continua que vinculó la oferta casi íntegramente a las reformas curriculares y estructurales.

Se advierte que además del campo de recontextualización oficial existe el campo de recontextualización pedagógica, con relativa autonomía respecto a la

³ Serra (2004) define al campo de la capacitación como un subcampo dentro de la recontextualización oficial, dado que los discursos y las prácticas que se asocian a la capacitación articulan producciones del campo intelectual de la educación, nacional e internacional, con sus respectivas recontextualizaciones nacionales e internacionales, que constituyen una forma particular de entender la capacitación en la Argentina.

autoridad política y del control del Estado (Serra, 2004), donde entran en juego las decisiones del hacer pedagógico de los profesores que pueden o no alinearse con los lineamientos.⁴ Frente a estas políticas es posible pensar que la cultura escolar posibilitó la reinterpretación de los contenidos de la capacitación por parte de los docentes, es decir la adecuación de los mismos a los contextos particulares que le permiten diseñar estrategias de enseñanza desde su propia relación con el saber. En este marco la presencia del saber docente en el campo de recontextualización pedagógica empieza a ser reconocida y pasa de tener un lugar devaluado a un lugar preponderante, a través de las políticas de formación docente continua que atienden a la profesionalización y a una visión integral de la formación permanente.

En este sentido hay que señalar un cambio en la evolución los modelos y la agenda de las políticas de capacitación en Latinoamérica que son la contracara de lo que plantea Tardif. En lugar de centrarse casi íntegramente en las necesidades de las administraciones educativas, buscan “impulsar una serie de iniciativas diversas arraigadas en la escala de lo local, en las situaciones específicas que viven los docentes, en los problemas de enseñanza reales, en las prácticas cotidianas y en los modos particulares de hacer escuela” (2009;10) lo cual implica un acercamiento en la relación entre los distintos campos de la educación (intelectual, pedagógico, de recontextualización oficial).

En las elecciones que los docentes realizan sobre la oferta de capacitación, el vínculo con la práctica es un aspecto muy valorado por los docentes, los cambios recientes en las políticas de capacitación que instalan una perspectiva situada en la relación con el saber vuelven la percepción de la oferta más atractiva, que al mismo tiempo brindan la posibilidad de generar una mayor implicación en quienes la eligen.

2. b. Las elecciones sobre las lógicas de formación continua

⁴ Hay que advertir que no toda la oferta de capacitación que generan los gremios, universidades y oferentes privados se ajusta a las normativas incluso hay una parte de la oferta que no posee valor de puntaje

Aunque la política de capacitación provincial se sostenga en conceptos como “desarrollo profesional” y “educación integral” expresados en la Ley de Educación Nacional (2006), es posible reconocer que la lógica del puntaje estaría definiendo las elecciones de capacitación de los profesionales.

En este sentido, las lógicas de formación se reconstruyen desde dos planos. Por un lado, en el plano de las representaciones, los agentes del campo de la capacitación (tanto referentes como docentes), perciben que los cambios que ha impulsado la provincia en el 2008 son justos y ya que conciben la formación continua como un derecho y reposicionan a los docentes en la construcción de las distintas estrategias individuales de capacitación.

Por otro lado, en el plano de las características de las elecciones y acciones de los profesionales en Educación Física, respecto de su formación, la “carrera por el puntaje” constituye una marca en la gramática de la escolaridad que se estableció y consolidó a través del vínculo entre capacitación y carrera docente previsto por el Estatuto el cual implicó una lógica de “credencialismomeritocrático” para el acceso y permanencia en los puestos de trabajo, que no se estaría relacionando necesariamente con la idea de formación “como derecho”. En general, se observa una preponderancia de la participación en el circuito organizado principalmente alrededor del formato de curso que satisface la necesidad de puntaje en el corto plazo, mientras que otras opciones de formación que incluyen otros formatos no son inicialmente consideradas por los docentes como una fuente formación rápidamente acreditable y que redunde en mejoras posicionamiento en el corto plazo.

Más bien, los profesores reconocen que la formación en otros formatos demanda un esfuerzo muy grande en términos de inversión de capital y ligan la posibilidad de obtener el puntaje después de un tiempo prolongado. No obstante, ambas ofertas conviven, aunque en diferente medida, y son elegidas; en algunos casos, por un mismo docente.

De esta manera, con una mirada en ambos planos, es posible inferir que los cambios que plantea la normativa son justos, pero continúa existiendo distancia entre ambas lógicas forjada por la separación entre los distintos campos del saber académico, profesional, escolar, al cual contribuyó al desarrollo de un

mercado de la capacitación que se consolidó través de la implementación de la RFFDC (Red Federal de Formación Docente Continua) que empieza a perder fuerza a partir de los cambios suscitados en el 2008.

2. c. La formación continua y las particularidades del saber en Educación Física

Diker y Serra (2010) señalan que la capacitación es individual, que no contempla el trabajo en conjunto de los docentes ni la dimensión institucional. Es preciso advertir un rasgo diferencial respecto de lo que señalan estos autores en referencia a los saberes curriculares de la materia Educación Física. El hecho de que la competencia y los encuentros deportivos formen parte de la currícula de materia en la escuela secundaria, motiva la elección de capacitaciones en deporte como contenido en dos sentidos: por un lado, porque implica la posibilidad de contactarse con otros docentes para organizar encuentros deportivos más allá de los que plantea el municipio y la Dirección de Deportes de la provincia. Por otro lado, porque permite actualizarse respecto de las variaciones en los reglamentos de cada deporte.

Así es posible establecer una relación entre el trabajo de profesor de educación física y la necesidad de capacitación, que explica la elevada asistencia a actividades de capacitación de los docentes del área que marcan los referentes de capacitación provincial entrevistados.

Otro aspecto a resaltar refiere a las características del contenido y la valoración de la metodología de las capacitaciones vinculadas a la práctica. En este sentido la vivencia corporal de algunos saberes se presenta como la mejor vía para aprenderlos porque implica un recuerdo motor, en algunos casos la posibilidad de vivenciar y compartir los saberes, de comparar distintas formas de enseñarlo que exceden la metodología clásica: escuchar al experto que también se reconoce como necesaria y valiosa siempre y cuando se vincule con la práctica.

En este sentido mas allá del campo particular de la capacitación en educación física los referentes de la capacitación del distrito señalan un cambio respecto a la política de capacitación hegemónica de los '90 que en un marco de

descredito del saber docente, apuntalaban la actualización curricular y se abocaban a la didáctica del contenido. La política actual pone acento en la vinculación con la práctica y la perspectiva del desarrollo profesional, las propuestas que se generan desde esta perspectiva señalan que se trata de “borrar con la idea del experto que viene a dar cátedra” al mismo tiempo marcan que las demandas de los docentes están puestas en la necesidad de entender a los alumnos con quienes trabajan colocando la responsabilidad sobre sí mismos alejándose de la postura que culpabiliza a los alumnos. Estos cambios acompañan las mutaciones en el programa institucional (Dubet, 2004) distanciándose de la percepción de un sujeto pedagógico rígido. La elección de la capacitación sigue estos cambios que resignifican los saberes desde los propios espacios de trabajo.

2. d. Los formatos, los circuitos y los destinatarios de la formación continua

Las propuestas de formación docente se asientan en circuitos socio – formativos y estos circuitos están definidos por determinados perfiles y determinadas trayectorias de los profesionales en educación física.

Entre lo académico y lo práctico, si bien la oferta que genera la universidad con el Congreso de Educación Física tiene una amplia difusión, se presenta como capacitación en servicio por lo que prevé el no computo de inasistencias, además del carácter identitario de la institución para quienes cursaron la formación inicial allí y de la legitimidad de la misma para el abordaje de distintas temáticas, hacen que este evento aunque no otorgue puntaje reúna una amplia convocatoria como se advierte en las entrevistas. Más allá de esto se constituye como una oferta de formación continua que difunde otros formatos como las maestrías que se dictan en la misma UNLP. En este sentido vale aclarar que son formatos diferentes respecto de la adecuación a los destinatarios, uno se adecua fuertemente a las características y necesidades de los docentes que trabajan en las escuelas, el otro si bien concentra las horas hace adecuación débil porque son los docentes que eligen estas opciones quienes deben adecuarse a las características del formato académico

que es el que poseen las ofertas de posgrado.

Más allá que la Universidad tenga a través del Congreso en Educación Física y de las actividades de extensión un vínculo estrecho con quienes trabajan en las escuelas, la división entre el campo académico y el campo profesional marca una tensión, de hecho, es posible pensar que las maestrías conservan características excluyentes que restringen su oferta adecuándola a determinados perfiles y trayectorias académicas. Con lo cual, el campo de la formación docente de los profesionales en Educación Física se constituye de dos lógicas diferenciadas, por un lado, una lógica académica ofrecida por la Universidad y por otro, una lógica mercantil, acumulativa y condicionante para el ingreso al campo profesional. Se trata de una constitución del campo de la capacitación donde la formación continua aún no encuentra un espacio institucional.

3. La formación continua de los docentes de Educación Física: algunas conclusiones

Desde la perspectiva adoptada por éste trabajo de investigación cobran relevancia para el análisis de la elección de la oferta de capacitación por parte de los docentes de Educación Física: el momento particular de la carrera docente, la biografía del docente, las características de su formación inicial, las particularidades de su socialización laboral y las características del marco que plantea la política pública de capacitación de donde se elige.

De acuerdo al análisis de las entrevistas es posible advertir que, en principio, las estrategias en la elección de la oferta de capacitación responden a:

1) Aspectos vinculados a la lógica del puntaje, la cual se impone desde las reglas que regulan el campo de la capacitación en la relación “ilusión, capital, campo” (Serra, 2004).

2) Los intereses individuales asociados al carácter identitario individual del saber, que inciden en la valoración de determinado tipo de saberes, que su vez ubican a los sujetos con distintas competencias y en distintas posiciones en el campo laboral.

Además, se advierten una serie de particularidades en elección de la oferta de

capacitación en los profesores de educación física, vinculadas a:

a) Las características epistemológicas del saber: las capacitaciones que revisten un mayor interés para los docentes son los que permiten la vivencia corporal del saber y se asocian de manera directa a la práctica, es decir a la participación en juegos y actividades vinculadas a la enseñanza de la gimnasia y deporte. Las características de este tipo de propuestas de formación continua marcan el carácter social de saber, se distancian de las del rasgo individual que poseen otros formatos de capacitación (Diker y Serra, 2008).

b) Los saberes instalados en las instituciones: el gusto por individual o la preferencia hacia la enseñanza determinados deportes por parte los profesores es un rasgo del vínculo identitario con el saber que se traslada hacia los espacios de trabajo, implica que se instale en las instituciones una dinámica de trabajo alrededor de ese deporte que deriva en la compra de material, el acondicionamiento de los espacios de trabajo.

Una vez que la práctica de un deporte específico está instalada en la institución, existen mayores posibilidades de que traccione a que los profesores que se incorporan a trabajar en la escuela a organizar sus clases en torno de los mismos saberes, lo que podría derivar en la organización equipos de trabajo para la participación en torneos o encuentros deportivos, y a la necesidad de un tipo de capacitación específica que permita proyectar en función de los distintos niveles de complejidad que se aborden en las clases.

c) La incidencia de las características de los espacios de trabajo: los patios y gimnasios que tiene las escuelas secundarias no son un espacio estándar ni uniforme, presentan muchas variaciones respecto de las dimensiones y de las condiciones de seguridad que ofrecen, esto genera las condiciones para que puedan practicarse algunos deportes y otros no. De modo que actúan como otra variable que permite instalar determinados saberes en las instituciones.

4. Bibliografía

-Diker, G. y Serra, J. C. (2008). *La cuestión docente. Argentina: las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

-Dirección General de Cultura y Educación (1958). Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

-Dirección General de Cultura y Educación (2007). Ley Provincial de Educación, Argentina.

-Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: TentiFanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires: IIPE.

-Ministerio de Educación (2006). Ley de Educación Nacional, Argentina.

-Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO - Miño y Dávila.

-Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.