

Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata, 2008.

Pedagogía de la formación en prácticas corporales.

Rodríguez, Andrea.

Cita:

Rodríguez, Andrea (2008). *Pedagogía de la formación en prácticas corporales. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-021/36>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVfm/rHB>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



JORNADAS DE CUERPO Y CULTURA.

Título: Pedagogía de la Formación en Prácticas Corporales

Nombre y Apellido: Andrea Rodríguez

Institución: UNLP FaHyCE

Eje temático: Problemas y debates del cuerpo y la cultura.

Resumen:

La educación ha sido atravesada por distintas tradiciones, la pedagogía de la formación docente no ha quedado exenta de este atravesamiento. Según Davini hay tres tradiciones que se destacan y otras tendencias que no llegaron a concretarse como tales, la tradición normalizadora – disciplinadora, la tradición académica y la tradición eficientista.

Si bien parecen antagónicas hay una suerte de coincidencia en el discurso en cuanto al “deber ser” del docente. Por esta razón, se ha obturado la posibilidad de poder entender al docente, por lo que “es”, de los verdaderos desafíos que enfrenta en el trabajo pedagógico. La escuela y el conocimiento comparten una suerte de epistemología espontánea, en la cual son neutrales, correspondiendo esta concepción a una visión homogénea y homogeneizadora de la realidad. No se consideran ni a los sujetos concretos, ni a su diversidad cultural, sin embargo se constituyen como centrales al momento del “acto pedagógico”.

Las tradiciones se mantienen a lo largo del tiempo, están institucionalizadas, e incorporadas a las prácticas de los docentes.

Se realizará un análisis de las situaciones por las que atraviesan los alumnos practicantes, de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y 2, al momento de enfrentarse con la realidad institucional en la que les toca intervenir.

Ponencia

La intención del presente trabajo, es plantear el problema que se le presenta al alumno, de las Cátedras *Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y 2*, al ingresar a los establecimientos educativos asignados para desempeñarse como practicantes.

Las prácticas de la enseñanza que llevarán a cabo los alumnos practicantes, están abarcadas por las prácticas docentes, las cuáles, están determinadas por condiciones socioculturales, políticas y económicas, y están inmersas en instancias institucionales, en momentos históricos determinados, esto implica, que el proceso de enseñanza, presenta un alto grado de complejidad por ser la síntesis de múltiples determinaciones.

La situación pedagógica transluce relaciones de poder. Según Foucault (1987), el poder no es un recurso, sino una relación entre sujetos, realiza un análisis del sujeto y del entramado de redes de poder que se ejercen sobre él, que lo atraviesan y a su vez las retransmiten.

El trabajo docente, es complejo y contradictorio, supone una relación entre sujetos, con experiencias diversas y jerárquicamente diferenciadas, y además incluye la circulación de conocimientos de la cultura considerados legítimos. La relación pedagógica que se realiza en el contexto escolar, se desarrolla dentro de mecanismos de control, que determinan en cierta forma las prácticas educativas.

Los alumnos practicantes están atravesados por estas cuestiones de poder, las mismas generan tensiones.

Estas tensiones están provocadas por las representaciones que portan los distintos docentes formadores, los de la Cátedra y los Profesores de los Establecimientos escolares, sumándose también las propias de los alumnos practicantes.

Según Marín^[i], el término “*representación: imagen que nos devuelve como idea y como memoria los objetos ausentes, y que nos los pinta tal como son*”...“*da a ver el objeto ausente (cosa, concepto o persona) sustituyéndolo por una imagen capaz de representarlo adecuadamente*”.

Las representaciones están íntimamente relacionadas con las distintas tradiciones educativas que tuvieron que ver con la formación de los docentes.

Según Davini, en el libro *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, expresa qué se entiende por tradiciones “...*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 la conciencia de los sujetos. ...*” más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.” (Pág. 20).

Según la autora las tradiciones que han atravesado la pedagogía de la formación son:

- La tradición normalizadora – disciplinadora: “el buen maestro”.
- La tradición académica: “el docente enseñante”.
- La tradición eficientista: “el docente técnico”.

Estas tradiciones parecen antagónicas, pero en la práctica se fusionan. Todas comparten un discurso en cuanto al “deber ser” del docente. ejemplo de moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador. Esta es una de las razones por las que se ha obturado la posibilidad de poder entender al docente por los verdaderos desafíos que enfrenta en su trabajo cotidiano.

Además, la escuela y el conocimiento comparten una suerte de epistemología espontánea, se tiene una visión homogénea y homogeneizadora de la realidad. No se consideran ni a los sujetos concretos, ni a su diversidad cultural, sin embargo éstos se constituyen como centrales al momento del “acto pedagógico”.

La *tradición normalizadora disciplinadora* está ligada a la modernidad y a la filosofía positivista. El

origen histórico de los programas de formación de los docentes pertenece a las mismas concepciones. La educación se orientó hacia el disciplinamiento y la homogeneización ideológica de grandes masas. Ubica al docente como modelo del “deber ser”, contribuyendo al debilitamiento del desarrollo profesional docente y a su situación laboral.

La *tradición académica* se caracteriza por la importancia del conocimiento disciplinar y por la débil formación pedagógica que reciben los docentes en su formación. Los docentes toman un papel de reproductores del conocimiento y enseñan contenidos aceptados como legítimos por la dirigencia y las corporaciones de expertos.

La *tradición eficientista* se instauró en la década del 60, ligada a la ideología desarrollista. La educación se vincula a la economía, como inversión o como formadora de recursos humanos para ocupar puestos de trabajo en la industria o en el mundo de los negocios. El profesor es visto como un técnico, y lleva a la práctica el currículum prescripto en el que se enuncian objetivos de conducta y medición de rendimientos.

Además de estas tradiciones, co existieron otras tendencias, que no llegaron a consolidarse como tradiciones, representando proyectos ideológicos – pedagógicos, como formas de resistencia hacia las tradiciones hegemónicas y que circulan en el discurso e imaginario de los docentes. Por ejemplo propuestas como la de Dewey y Kilpatrick, Pedagogía para la Educación para la Democracia, la Escuela Activa, el constructivismo piagetiano y pospiagetiano, la Pedagogía Humanista.

La Formación en Educación Corporal no estuvo exenta del atravesamiento de estas tradiciones, no es propósito del presente trabajo hacer hincapié en este tema, ya fue elaborado y desarrollado por otros colegas anteriormente, pero sí hacer mención a las características más concretas en cada una de ellas, como por ejemplo:

- La creencia de la enseñanza de las técnicas en los deportes porque conducía al aprendizaje del mismo.
- La educación psicomotriz se centró en una práctica basada en la organización de “*nociones estructurales*” ligadas al “*cuerpo pensante*”, a decir de Benilde Vázquez siendo estas nociones esquema corporal, espacio, tiempo, objeto, ajuste.
- El disciplinamiento de los cuerpos, marchas, desfiles, todos al mismo tiempo, etc

El problema que se plantea al elaborar un Proyecto Pedagógico es preguntarse qué se considera valioso para los alumnos y cómo enseñarlo.

Para Bernstein, “*la lógica interna de cualquier práctica pedagógica, entendida ésta como un transmisor, un transmisor cultural: un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de cultura... distinguiré entre lo que se transmite, los contenidos y la forma de transmitirlos. Es decir entre el qué y el cómo de cualquier transmisión. Cuando aludo a la lógica interna de una práctica pedagógica, me refiero a un conjunto de reglas antecedentes al contenido a transmitir*”. (Pág. 73)

La regla jerárquica hace referencia a que tanto el transmisor como el adquirente tienen que aprender a serlo. El transmisor enseña a ser adquirente, pero el proceso de aprender a cómo ser transmisor “*supone la adquisición de las reglas de orden social, carácter y modales sociales*”. (pág. 75)

La segunda regla es la de secuencia. “*Unas cosas deben ir antes y otras después*” (Pág. 75), en consecuencia hay un progreso. En toda práctica pedagógica las reglas de secuencia suponen reglas de ritmo. “*El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado*”. (Pág. 75).

La tercera regla es la de criterio. “*Los criterios le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición*”. (Pág. 75). En toda relación docente, lo esencial es evaluar las competencias del adquirente para decidir cuales son los criterios que se utilizarán.

De acuerdo a la posición que adopte el docente frente a estas tradiciones serán las estrategias y los estilos de enseñanza que utilizará para llevar a cabo sus propuestas

Este atravesamiento de tradiciones trajo aparejados diferentes mandatos, el socializador inculca formas de valorar, sentir, pensar, prescriptas y han dado lugar a proyectos autoritarios; el mandato instructivo deriva a una enseñanza transmisora, receptiva y acrítica, sin tener en cuenta los saberes de los alumnos. Por ejemplo Fenstermacher (1989), distingue la noción de la “enseñanza con éxito” de la de “buena enseñanza”; la primera, remite a una relación lineal de causa efecto; en cambio en la segunda, demanda al docente a interiorizarse acerca de las culturas de sus alumnos y repensar los contenidos de la enseñanza.

Las tradiciones explicitadas también sostuvieron desde sus orígenes, que al egresar de la escuela nos convertía en iguales, todos adquiriríamos los mismos conocimientos. Todos sabemos que el cúmulo de conocimientos y las trayectorias son diversificados y desiguales. La misma enseñanza produce diversos aprendizajes tanto como alumnos cursen en la cátedra.

Tomando el hilo conductor del trabajo, se volverá al tema de las tensiones generadas por las representaciones, en los alumnos practicantes y se analizarán desde tres ejes fundamentales: los alumnos, los docentes de las escuelas y los docentes de la cátedra.

La formación como docentes se produce en distintas instancias: la biografía escolar y la trayectoria en clubes, la preparación inicial o de grado en las instituciones formadoras y la socialización profesional en los lugares de trabajo.

El ambiente organizacional y pedagógico de las escuelas tiene un peso decisivo en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Es mandato de la tradición académica, esperar que los alumnos y las alumnas vuelquen el bagaje de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en su trayectoria de formación, cuando realizan sus primeras prácticas pedagógicas. Esta tarea tan compleja, se favorecería, si desde los comienzos de sus estudios en el profesorado se estuviera en contacto con las instituciones educativas, con las clases de educación física, intercambiando saberes y experiencias con los docentes que estén en función.

Prawat (1992) destaca como preconcepciones de los profesores noveles: la tendencia a considerar al contenido y a sus alumnos como entidades realmente estáticas, en el que actividad y aprendizaje son vistos como fenómenos semejantes y tener una visión del curriculum como serie de itinerarios prefijados por los que necesariamente debe pasarse para llegar a una meta, que como una “matriz de ideas” debe ser explorada en unos períodos determinados de tiempo.

Los alumnos llegan a la Cátedra con un bagaje de conocimientos que les brindó la formación de grado y la biografía escolar, conformada por las propias experiencias en prácticas corporales adquiridas a lo largo de su vida, ambas constituyen su matriz pedagógica.

Esta matriz pedagógica, es en síntesis, el conjunto de representaciones, que los alumnos practicantes portan al momento de ingresar a los establecimientos educativos, en mas de las veces, estas representaciones no son coincidentes con las de los profesores que van a ser sus tutores o guías al momento de las prácticas de la enseñanza en las escuelas, en consecuencia se produce la primera tensión.

Por otro lado, los alumnos tienen la presión de la aprobación de sus Prácticas, debiendo presentar toda la documentación formalmente requerida por la Cátedra, la elaboración de un Proyecto Pedagógico acorde a cada grupo en los que le toca desempeñarse y los planes de clase. Tarea bastante complicada por la visión estática del contenido, del alumno, del aprendizaje, según al decir de Prawat mencionado párrafos arriba.

La mayor preocupación de los alumnos cuando comienzan a dar sus clases es poder llevar a cabo la totalidad de las actividades planificadas en el plan de clase, sin poder visualizar si todos los alumnos

escucharon consignas, si están interesados en la propuesta, si todos participan de la clase o porqué no, si todos pueden realizar lo propuesto o no es comprendido, si deberían cambiar sobre la marcha las estrategias utilizadas, en definitiva, cuando finaliza su clase les preguntamos acerca del aprendizaje de los alumnos que tuvieron a cargo, la mayoría no sabe qué contestar, porque se dedicaron a “cumplir” con lo explicitado en el Plan de Clase.

En el proceso de aprendizaje, que el alumno practicante va desarrollando en el trayecto de sus prácticas de enseñanza dentro de una institución educativa, estas cuestiones mencionadas, se van modificando y luego, antes de finalizado este período deberían poder desempeñarse atendiendo a distintos imprevistos que no están escritos en las planificaciones

Los profesores a cargo de los alumnos practicantes en las escuelas realizan la tarea de tutores, los guían en sus prácticas cotidianas, aconsejan en la elaboración de los planes de clase, los orientan en la elaboración de Proyectos, pero el estilo que ponen en práctica cada uno de ellos es personal y depende de sus propias representaciones, algunos son mas directivos, otros mas contenedores, otros dejan que los alumnos creen sus propias propuestas.

La intención de la Cátedra es:

- Llegar a consensos con los profesores de las escuelas para que no obturen el accionar de los alumnos practicantes.
- Fomentar la formación de alumnos practicantes críticos, investigadores, reflexivos y que puedan llevar adelante sus prácticas de la enseñanza con criterios propios y autónomos.
- Conjugar los distintos discursos sobre las prácticas el del alumno practicante y el de los profesores de los cursos en las escuelas, teniendo en cuenta la lógica interna de la Cátedra.

Se pretende que los alumnos practicantes, mantengan un diálogo interactivo con la situación, la lean y la comprendan, descubran en ella aspectos nuevos, creando nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad. Su labor es múltiple y variada, se trata de elaborar un papel complejo que responda a las demandas sociales de aprendizaje, pero también a las necesidades de los alumnos, de forma que la tarea de docentes y alumnos se construya mutuamente.

El alumno practicante debería comenzar con un patrón de prácticas y finalizarlas con otro distinto. Del mismo modo tendría que suceder con la comprensión de las situaciones en el contexto dónde se llevan a cabo dichas prácticas.

Sintetizando, la formación docente requiere de variadas perspectivas teóricas y el análisis de las múltiples dimensiones de la realidad educativa, tales como: el dominio de los contenidos propios y relevantes de la especialidad profesional, la consideración y el conocimiento de las complejas dimensiones de la persona, el reconocimiento de lo contextual y su incidencia en la generación de esas representaciones y la asunción de actitudes de compromiso en un contexto socio-histórico y cultural particular.

Por lo anteriormente dicho, la formación en Educación Corporal, requiere de la lectura de bibliografía proveniente de diversos campos para facilitar la divergencia de pensamiento; sumergirse en las distintas realidades institucionales y poder leer el curriculum oculto de cada una de ellas, conocer las características, intereses, gustos, posibilidades de los grupos de alumnos asignados para las prácticas y poder realizar comparaciones con caracterizaciones teóricas, ya sea de bibliografía o de artículos de actualidad; conocer el Diseño Curricular según la jurisdicción en la que tenga que intervenir; implementar estrategias de enseñanza acordes a las necesidades de los alumnos y a los contenidos seleccionados y ser capaces de modificarlas si no son las adecuadas.

Asimismo, las tareas a llevar a cabo durante el proceso de formación deberían permitir tomar distancia tanto de los esquemas escolares incorporados en el pasaje por la cultura de la escuela, generadora de matrices de aprendizajes y representaciones, como de las formas de enseñanza habituales

del nivel para el que se forma.

Por todo lo expuesto, se requiere de una pedagogía propia que rompa con estructuras existentes, fortaleciendo la autonomía, el pensamiento crítico, el trabajo colectivo y solidario, la toma de decisiones, el manejo de variadas fuentes de información. Todo lo enunciado debe ser considerado en el contexto de la diversidad de: sujetos y ámbitos socioculturales.

Bibliografía

- Aisenstein, A., (1995): *Currículum presente y Ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina.

Barbier, J. M., (1999): *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Bernstein Basil, (2001): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Fundación Paideia, Madrid.

Bourdieu, P., (1998): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo veintiuno, Méjico, Madrid, España.

Carr, W., Kemmis, S., (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Edit. Martínez Roca, Barcelona, España.

Chartier, R. Foucault, de Certeau, Marin., (1996): *Escribir las prácticas*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.

Davini, M.C., (2005): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Foucault, M., (1992): *Microfísica del Poder*. La Piqueta, Madrid. España

Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M., (2001): *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. Buenos Aires Argentina

Salgueiro Caldeira, A. M., (1998): *Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un estudio etnográfico*. Octaedro, Barcelona, España.

Stenhouse, L., (1991): *Investigación y desarrollo del Currículum*, Ed. Morata, Madrid, España.

Vázquez, B., (1989): *La educación física en la educación básica*. Editorial Gymnos, Madrid.
