

Congreso de Educación Física y Ciencias

14º Argentino, 9º Latinoamericano, 1º Internacional

18 al 23 de octubre y del 1 al 4 de diciembre 2021

Departamento
de Educación Física

FaHCE



Prácticas De Enseñanza En La Formación Superior No Universitaria

...De Vacíos, Debilidades Y Contradicciones

Gladys Carolina Alderete

Instituto de Formación Docente de Bella Vista

caroalderetelicef@gmail.com

Resumen

Esta ponencia analiza el Campo de la Práctica Profesional o Docente, de la Formación Docente Superior No Universitaria de Educación Física. El texto es producto del trabajo de investigación (2014-2017) llevado a cabo para realizar la tesis de Maestría en Educación Corporal. En él se expondrán algunos vacíos, debilidades y contradicciones encontrados en tanto la formación de los futuros profesores de Educación Física en las Prácticas de Enseñanza. Categorías producidas a partir de las observaciones, entrevistas y principalmente el análisis de documentos (lineamientos curriculares, Constitución Nacional, Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Corrientes, entre otros) como fuente de información en contraste con la teoría del Programa de Investigación Científica (PIC) Educación Corporal que nos permitió replantearnos lo que se hace, se dice y se piensa en este Campo de formación, a recurrir a la necesidad de otorgar nuevos sentidos a conceptos claves como saber, enseñanza y práctica, que se constituyan en herramientas teóricas que guíen la enseñanza en este campo de formación, específicamente de la Residencia Pedagógica.

Cuando decimos vacíos, debilidades y contradicciones, estamos haciendo referencia a la teoría que subyace a este campo de formación, los saberes específicos, las tradiciones repetidas de manera acrítica, las prácticas, la enseñanza y el lugar que le asigna la formación superior a las prácticas de enseñanza. Así como también, si existen razones fundadas para que así sea u otro modo de pensarla sin que por ello se deje de resaltar la importancia crucial de esta enseñanza en la formación de profesores de Educación Física.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza – Currículum – Formación Docente – Enseñanza – Saber.

Para la Formación Docente Inicial De Nivel Superior, es indiscutible el valor que adquiere el Campo de la Práctica Profesional o Docente, ya que se supone que es el espacio que más se asemeja al que en un futuro, será el campo laboral de cada docente, en este caso de Educación Física. Ahora, las razones por las cuales, cobra ese valor, es lo que se pondrá en discusión en este trabajo, considerando en realidad, según nuestro estudio, que es el campo de mayor debilitamiento dentro del currículum.

Partimos de la idea que es preciso contar con un Diseño Curricular que incluya, contenidos específicos para el llamado Campo de la Formación en la Práctica Profesional, particularmente relacionados con qué, por qué y para qué enseñar, y no sólo con cómo, como ahora ocurre; porque si es cierto que nos preparamos para educar, no es menos cierto que, en tanto profesores o maestros, sólo podremos impulsar la educación, mediante la enseñanza. Por eso preferimos, entre los nombres que se les asignan, el de “Prácticas de Enseñanza”. Se les suele llamar “pedagógicas”, pero la etimología de *pedagogo* implica, propiamente, “acompañante de niños”, también conductor (Corominas, 2006:447), y ni educar ni enseñar nos parece eso. Podemos aceptar asimismo “Prácticas Docentes”, de *docere* “enseñar” (Corominas, 2006:219), pero de allí deviene también *dócil*.

He aquí, que en intento de plantear a este campo de formación como Prácticas de Enseñanza, es que analizamos el sentido de enseñanza en el currículum que nos lleva a pensar que la ausencia de un sentido fuerte de “enseñanza” en el mismo, claramente enunciado mediante conceptos y acciones, hace que las Prácticas de Enseñanza se reduzcan a un repetir, reproducir, estancias y tránsitos, haceres, en instituciones educativas, como si con eso bastara para aprender a enseñar una disciplina tan compleja como la Educación Física.

En tanto, las estrategias “democráticas” previstas por el currículum: reflexiones compartidas entre estudiantes, con formadores, co-formadores, en pequeños grupos, etc., no resuelven el problema porque no sobrepasan el nivel individual de la experiencia (la llamada “vivencia”), porque no hay una teoría con la que contrastarla (que convertiría a la experiencia en experimento). Para reemplazar las “vivencias” y el mero debatir sobre ellas entre iguales o desiguales, por reflexiva y democráticamente que se lo haga, es preciso trabajar a partir de una teoría que permita establecer contenidos, temas, asuntos, respecto de los que juzgar las prácticas propias de la Educación Física en la Formación Superior.

Es preciso ir más allá de cómo enseñar, que es lo que hacen las Didácticas Generales y Especiales, y las Prácticas Docentes (I, II y III), cuando se empeñan en enseñar las técnicas y estrategias de enseñanza (mando directo, resolución de problemas, circuitos, estaciones, etc.). Es preciso pensar *qué es* enseñar deportes, juego, gimnasia, danza, *por qué y para qué* hacerlo, como prerrequisito para pensar *cómo* enseñarlos, enfrentando, las situaciones efectivamente multivariadas de las clases. Tanto por la particularidad de cada alumno como por la lógica intrínsecamente específica de cada contenido.

En general, el DCJ¹ (y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional) confunde la enseñanza con la “transmisión”, es decir, con aquello que “se pasa”, olvidando o desconociendo que la enseñanza es siempre enseñanza de un objeto. Partiendo que el DCJ dice nada del objeto de estudio de la Educación Física, puesto que define a la corporeidad y la motricidad como objetos de intervención, y poco de su enseñanza, en tanto sólo propone técnicas y estrategias para desarrollarla.

Pensar la enseñanza en el campo de la Educación del Cuerpo –y actuarla- implica articular un conjunto de teorías (sobre el cuerpo, el sujeto, las prácticas corporales, la enseñanza misma) que permitan enseñar críticamente las prácticas con que una cultura “hace” cuerpo y los modos como se lo representa, precisamente porque al conocimiento producto de esas prácticas y de esas representaciones se lo confronta con el saber en tanto falta, con lo que esas prácticas y representaciones no han podido pensar ni actuar. A su vez, el vacío que encontramos en el Campo de la Formación en las Prácticas de Enseñanza es, de carácter teórico. Pero en él se cuelan, a la vez, enunciados respecto de las Prácticas de Enseñanza que provienen de la formación docente, en general, y de tradiciones institucionales de vieja data, tanto en el ámbito de la Educación Física como en los de otras carreras docentes que incluso pertenecen al mismo instituto formador.²

Lo que en general se trabaja en las Prácticas de Enseñanza, los saberes que se supone conforman ese campo, los discursos que lo sustentan como campo de la formación, incluido el de la Educación Física, las relaciones entre la teoría y la práctica que en él se sobreentienden, lo que se entiende por práctica y por teoría, todo ello, en general, es el fruto del cruce de discursos tradicionales y tradiciones. De esto se nos hace muy difícil elaborar un análisis, si por él entendemos, como hay que hacerlo, el tratamiento de las cosas por separado y de una

¹ Diseño Curricular Jurisdiccional. Específicamente el de la provincia de Corrientes, año 2010.

² Ejemplos de lo que sostenemos, más allá de los que presentamos, puede encontrar en el DCJ cualquier lector avezado en la Formación Docente Superior

por vez, dado que las intersecciones y contradicciones entre discursos, prácticas y acciones son constantes y abigarradas.

Un procedimiento al que hemos recurrido a lo largo de todo nuestro trabajo es la articulación del análisis de documentos y la observación de la realidad en la que se llevan a cabo las tareas que de ellos emergen tomando como unidad de análisis la Residencia Pedagógica. Unidad curricular especial que está, comprometida con otras carreras docentes y con las escuelas asociadas. Esa circunstancia hace más compleja su realidad, en la medida en que exige la concreción de una serie de acuerdos con instituciones que, a su vez, deben atender múltiples compromisos.

Cuando se interroga el discurso de la Educación respecto de las Prácticas de Enseñanza, puede pensarse –y de hecho pensábamos- que se encontrará uno con proposiciones diferentes a las que provienen de la Educación Física. Sin embargo, si el análisis aislado refuerza esta idea, su comparación hace ver que ambos responden a discursos análogos respecto de la educación y de las prácticas, y que esos discursos son solidarios de una representación general del ser humano mismo. Aquí, el ser humano es concebido como un organismo biológico de cuyo funcionamiento dependen y devienen, ya su movimiento, ya la corporeidad y la motricidad. Uno y otros son epifenómenos de la sustancia viva, la cual guarda, en definitiva, la verdad última de lo humano. Por lo tanto, las prácticas educativas no pueden sino hacer algo con esa sustancia, fundamentalmente, hacerla evolucionar, desarrollarse, madurar, tanto psíquica como física y socialmente. Desde ese modo de pensar se hace prácticamente imposible siquiera considerar objetos culturales.

De este modo, no sólo el campo de la Formación en la Práctica Profesional de los profesorado de Educación Física está atravesado por una doctrina fisicista y biologista, sino los mismos discursos de la Educación y la Educación Física. Así queda muy poco margen para trabajar sin recurrir a la mera aplicación de teorías originadas en el campo de las ciencias biológicas y médicas. La propia política nacional de formación docente, a la que la LEN (art.73, inc. c) le encarga “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo”, inaugura un discurso biologista y psicologista, centrado en el individuo que aprende de acuerdo con un desarrollo psicofisioevolutivo y no en la enseñanza de conocimientos-saberes. El “individuo que aprende” representa a los individuos seriados según sus edades psicofisiológicas con sus supuestas capacidades de aprendizaje, (aunque estas dependan también del contexto), para los cuales se habilita toda una serie de estrategias de enseñanza, de métodos novedosos, que se supone garantizarán que todos aprendan todo.

La formación progresa entonces hacia su centro, esto es, “cómo” enseñar, con qué técnicas, qué estrategias, qué maneras, a costa de desplazar el pensamiento del qué, para qué, por qué enseñar. La LEN no expresa una idea de Educación, no define cómo el Estado la entenderá (no tiene por qué hacerlo), se remite a garantizar el derecho de enseñar y aprender, tal cual lo establece el art. 14 de la Constitución Nacional. Pero los documentos que de ella proceden tampoco refieren al saber, ni plantean lo que implica y significa la transmisión de una cultura de una generación a otra; sólo aluden a la transmisión de conocimientos, a la formación de capacidades y de competencias, a la “estimulación de la creatividad”, en orden a un sistema de niveles basado en la edad de los niños y las niñas. La palabra enseñanza apenas se usa para expresar la función laboral de los maestros, no para pensar lo que significa para la sociedad. El aprendizaje, en cambio, es un término frecuente en la documentación: indica, quizás, que lo que importa es su acreditación por el sistema.

Finalmente, señalamos esta ambigüedad e imprecisión respecto de la enseñanza, prácticamente anonadada por el aprendizaje, precisamente para señalar el exceso de responsabilidad descargado sobre docentes colmados por modos de hacer sin que se les diga qué, por qué, para qué. Sin que se les ofrezca un objeto epistémico sobre el que pensar antes de actuar su función.

La política educativa, en general, desdibuja desde hace años la idea misma de educación, a partir de fundarla en un supuesto incremento de capacidades y competencias, y no en el acrecentamiento del saber. Más allá de las declamaciones de renovación los significantes centrales persisten (biologización, individualismo, *savoir-faire* o, por ejemplo, en corporeidad, sujeto “autónomo”, estrategias, etc.), pero definidos más ambiguamente, con menos precisión; quizás para que los docentes sean más autónomos (más regidos por sus propias ideas) en su interpretación de los conceptos y en la toma de sus decisiones; lo que, en general, refuerza la fuerza de las tradiciones. En los documentos revisados, el saber está excluido, o velado, por la “transmisión de conocimiento”. Pero saber y conocimiento no tienen el mismo significado: uno se limita a transmitirse, es acabado, pleno, y completamente representable; el otro implica lo que no se sabe, incluso lo que es *imposible* saber.

En definitiva, si damos cuenta que las palabras definen las cosas, entonces para que el Campo de las Prácticas de Enseñanza, se constituyan como tal, con gran valor para la formación de futuros docentes en general y maestros del cuerpo en particular, es preciso contar con un Currículum que precise los objetos a enseñar, por qué y para qué enseñarlos, antes del expresar el cómo hacer, limitando un campo de saber específico a un mero listado de acciones a realizar como es en el caso de la Residencia Pedagógica, “la sistematización de

experiencias” como contenido de la misma. Ya que sin saber, no hay posibilidad de enseñanza. Entonces ¿De qué Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente del Nivel Superior en Educación Física estamos hablando?

Referencias

Constitución Nacional Argentina art. 14. 22 de agosto de 1994

Corominas, J., (2006) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Gredos. 447,219.

Ley N° 26.026: Honorable Senado Ley de Educación Nacional - 2006

Resolución N° 2300 de 2009 (Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Corrientes). Diseño curricular de la Provincia de Corrientes para el Profesorado de Educación Física.