

La formación docente y la descontextualización de contenidos en educación física.

Fernando Komar. Profesor universitario en Educación Física, UNLP. Licenciatura en Educación Física (en tesis), (Argentina)

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 35 - Abril de 2001

En las conclusiones finales de la investigación de tipo cualitativo llevada a cabo en la escuela toba **Nueva Esperanza** de la ciudad de Rosario acerca de la habilidad motriz de los niños de nivel inicial y su vinculación con el marco social¹, surgieron interrogantes relacionados con la correspondencia de los contenidos y las metodologías propuestas por la Educación Física (e incluso por otras áreas) con la realidad cultural del contexto donde se desarrollan y la responsabilidad que al respecto les cabe a las instituciones formadoras. Aquella experiencia se basó en un programa de extensión cultural implementado por el *Centro Educativo Latinoamericano de Rosario* donde el principal objetivo era favorecer la formación de los niños de nivel inicial y primer ciclo EGB mediante el desarrollo de clases de Educación Física. Mediante sucesivas evaluaciones del trabajo se logró interpretar una problemática que no había sido considerada originalmente: aún con toda la voluntad por colaborar en el proceso educativo de los niños de esa comunidad, se habían trasladado contenidos y actividades muy comunes en los profesorados y en escuelas de cierta condición socioeconómica, pero ajenas en cierta forma a ese contexto. Por entonces pensé que el término *contenido colonizante* podría llegar a relacionarse, de alguna manera, con lo que Bourdieu define como *violencia simbólica* para explicar que la acción pedagógica llevada a cabo en una institución escolar no hace más que imponer la cultura dominante, por lo que se anulan las posibilidades de aquellas comunidades, grupos y etnias con particularidades y valores diferentes a los de las clases con mayor poder; es decir, el funcionamiento del sistema de enseñanza institucionalizado no hará más que reproducir la distribución del capital cultural y, en definitiva, la estructura del espacio social, en donde se puede apreciar la trama de relaciones entre grupos o clases.² Si bien la devolución de los alumnos fue muy alentadora, el correr de la investigación demostró que sus costumbres, gustos y preferencias motrices tenían otras características. Manifestaciones educativas y sociales como las de aquel ámbito no suelen aparecer en los textos de estudio ni tampoco indicios de la existencia de realidades donde lo expuesto fuese siquiera de dudosa aplicabilidad. Una de las pruebas más contundentes al respecto lo constituyó la apreciable diferencia entre el comportamiento motriz de los niños de esta escuela y las estructuradas caracterizaciones que, generalizadas, descontextualizadas y parceladas en edades suele ofrecer la mayor parte de la bibliografía que disponen los estudiantes. Por este motivo, resulta importante analizar desde qué perspectiva enfocan esta problemática las instituciones locales encargadas de la formación de docentes, más aún cuando, ante la implementación de la Ley Federal de Educación, los profesorados de Educación Física de la provincia de Santa Fe decidieron elaborar un proyecto en común referido al plan de estudios de la carrera³ que fue elevado al Ministerio de Educación provincial, contando con una primera aprobación de las autoridades correspondientes lo que hace inminente su aplicación en todo el ámbito jurisdiccional.

En el proyecto aparecen ideas muy precisas, tanto pedagógicas como legislativas, respecto al tratamiento de los aspectos socioculturales del contexto. Uno de los planteos respecto a cuáles deben ser los compromisos de un profesional que realiza una práctica social está vinculada a la intervención precisa "en las respuestas a los desafíos de nuestro **contexto socio-cultural** en el que conviven el postmodernismo de la opulencia con un subdesarrollo postmodernista (...)⁴". En el punto B.2, referido a la fundamentación específica, se exponen los dos tipos de saberes que, complementarios y mutuamente implicados, incluye el profesorado de Educación Física:

"Un saber disciplinar, que requiere a la Educación Física, en tanto saber conceptual y procedimental constituido por las teorías y prácticas construidas en relación, al problema de la

educación, el cuerpo y el movimiento humano, a los fines y valores que orientan su elaboración en nuestra **sociedad y cultura**, y a las formas de construir el conocimiento en la disciplina.

Un saber pedagógico que permite **contextualizar las prácticas docentes** y que incluye, un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física⁵". Siempre dentro de la fundamentación específica se propone una intervención pedagógica desde la propia vivencia personal transformando al cuerpo-objeto del mundo natural, en cuerpo-sujeto, situado en un **contexto sociocultural** determinado⁶". Ya dentro de las síntesis explicativas de las materias o bloques de materias, una de las expectativas de logro del *Taller IV de Docencia y Práctica* para cuarto año, señala: "Los futuros docentes planificarán estrategias de enseñanza de contenidos de la Educación Física que puedan llevarse a cabo con alumnas y alumnos en edad escolar, respetando sus **características personales, sociales y culturales**⁷".

De acuerdo a todos estos enunciados, el profesor de Educación Física debería reflexionar sobre la práctica cotidiana para comprender las características particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto donde éste se desarrolla, para lo cual, en principio, el programa de estudio contempla, por un lado, disciplinas humanas para ahondar las cuestiones sociales y, por el otro, materias específicas que debieran esforzarse en pos de lograr la reflexión crítica sobre la práctica. Sin embargo las instituciones formadoras o al menos muchas de ellas, no logran construir en los futuros docentes la capacidad necesaria para estudiar e interpretar los posibles marcos socioculturales en donde intervenga la Educación Física como práctica social ni a relacionar los contenidos propios con dicha interpretación.

El contacto más próximo entre los futuros docentes y la realidad profesional lo constituye, sin dudas, la *práctica de la enseñanza*, donde el estudiante, ya en esta instancia, debe actuar en distintos contextos dotados de particularidades y características que los individualizan, a cuya interpretación aluden en forma permanente los enunciados del Plan de Estudios referido. Más allá de la capacidad crítica y la idea que sobre la Educación Física posea, el alumno del profesorado recibe una instrucción pedagógica basada en determinados contenidos que aparecen como universales y valederos por sí mismos; además, ciertos discursos docentes son aceptados y a la vez transmitidos en forma dogmática⁸, es decir, pareciera poco probable debatir o dudar sobre las afirmaciones del responsable de la cátedra o de los autores que se presentan como referencia bibliográfica, más aún teniendo en cuenta cierto imaginario frecuente entre los estudiantes que supone que la coincidencia con la teoría del docente aumenta las posibilidades de aprobar la materia. La ecuación parece lógica: docentes formados en serie⁹ repetirán en cualquier circunstancia aquellas verdades que les fueron transmitidas y que en algunos casos estudiaron en forma enciclopédica y memorística al mejor estilo de la antigua escuela secundaria. Ante esta situación, será el contexto el que deba adaptarse a la teoría propia.

Los diagnósticos institucionales y grupales que se llevan a cabo en los lugares de trabajo constituyen algunas de las herramientas que esgrimen los profesorado para enfrentar el problema de la contextualización de los contenidos disciplinares en función de la significatividad social y cultural. En ambos casos se provee al practicante de planillas previamente confeccionadas que deberán ser completadas con las referencias observadas o investigadas por el practicante. La guía del diagnóstico grupal contiene muchos datos que responden a una estructura rígida formulada sin ningún valor cualitativo, la descripción se transforma en cantidades y las respuestas en estadísticas del tipo: "de treinta alumnos, veinte no tienen certificado bucodental", que como dato aislado, desprovisto del motivo o incidencia pedagógica que pudiera tener, no aporta demasiado a la ya de por sí difícil tarea de interpretar el contexto. El diagnóstico grupal, más allá de efectuarse solamente antes de comenzar la experiencia frente al grupo, se elabora a partir de la observación de una o dos clases en donde se obtienen datos parciales y aleatorios de la historia grupal, a los cuales el profesor asesor agrega, en ciertas ocasiones, la información sobre los *niños - problema*, que en definitiva pareciera constituir el único objetivo útil para que el estudiante del profesorado desarrolle con normalidad su práctica.

Para comprender más directamente esta problemática, fueron consultados algunos estudiantes de Educación Física de distintas instituciones de la ciudad de Rosario, con algún tipo de experiencia previa en Práctica de la Enseñanza. Liliana L., Sandra M. y Natalia S., al ser consultadas sobre el proceso que supone realizar un diagnóstico grupal e interpretarlo para luego volcarlo en la clase, manifestaron que no existe tal proceso ya que el primer contacto con los alumnos se utiliza para observar y en el siguiente deben iniciarse las prácticas con el grupo. Además agregaron que *diagnóstico*, como tema curricular, no había sido tratado aún en la materia correspondiente al momento en que ellas debieron elaborarlo. Claudia R. cursa cuarto año en otro profesorado, en su práctica había estado al frente de algunos alumnos con serios trastornos en la vida familiar, sin embargo, en ninguna asignatura había tenido la posibilidad de relacionar esta problemática social con los contenidos a desarrollar. El practicante no participa de la planificación anual, en esto coincidieron todos los entrevistados; ahora bien, la metodología más común para elaborar la planificación diaria se basa en la solicitud, por parte del profesor asesor, de un tema para la clase siguiente del cual debe buscarse correspondencia en algún enunciado incluido dentro de los Contenidos Básicos *Comunes* del Diseño Curricular Provincial que luego será transcripto en forma textual. Cuando pregunté la diferencia entre tema y contenido las respuestas fueron pronunciadas con ejemplos: "el profesor asesor pide que demos aros, bolsitas, bastones, etc."

A partir de esta metodología, el diagnóstico grupal que pueda llegar a elaborar el practicante no tiene relación alguna con los temas desarrollados, estos son planificados exclusivamente por el profesor asesor. No se aprecia entonces con claridad cuál es el objetivo del diagnóstico solicitado. El profesor Pedro S., docente de la cátedra Práctica de la Enseñanza en uno de los institutos de la ciudad, considera que es muy difícil enseñar a un alumno de profesorado a interpretar un diagnóstico, teniendo esto más que ver con la capacidad de observación individual, aunque aclaraba que detectar un problema no necesariamente conducirá a resolverlo. Por otra parte, también coincidía en que una o dos observaciones no son suficientes para profundizar en las características particulares del grupo, las que sí pueden trabajarse con el correr de las clases, aunque dependiendo del espacio ofrecido por el profesor asesor.

Como se ha visto, ya desde las instancias formativas, el docente tiene la posibilidad de desarrollar contenidos disciplinares en contextos culturales diversos, aunque, de una u otra forma, la acción pedagógica estará acotada por las normas del sistema educativo vigente, al menos en lo que respecta a educación formal. Stenhouse, relacionando la cultura con los temas escolares, advierte que si bien estos pueden poseer una transformación operada desde el ámbito escolar, su origen y existencia son independientes de ella. La escuela entonces se encarga de la distribución de conocimientos y no de su fabricación, para lo cual deben existir referentes externos propios de las culturas que luego se relacionarán con los contenidos curriculares.¹⁰ Para Pérez Gómez todo proceso de construcción de conocimiento está limitado al marco de referencia donde los individuos implicados actúan de acuerdo a sus juicios valorativos actuales.¹¹

La Educación Física, como práctica social, parece estar disociada de las distintas realidades en las que opera, encolumnada con sumisión tras las prescripciones invariables de textos pensados, generalmente, en ámbitos muy diferentes a nuestros lugares de trabajo. Mariano Giraldes, en una entrevista realizada por la revista *Epicuro* se pregunta "¿para qué mundo de la realidad se forma a los estudiantes de Educación Física? Si se capacita a los estudiantes para un mundo que evoluciona tan rápidamente, se tiene que cambiar el curriculum del Profesorado todo el tiempo y no se puede hacer eso; (...) un instituto pedagógico (...) debe basarse en aquello que tiene valores profundamente educativos y formativos, pero sí tiene que capacitar para cambios permanentes. Lo que es irrenunciable en Educación Física (...) es capacitar para el cambio, y no para aceptar todas las cosas del cambio porque muchas veces no le sirve al hombre; por lo cual será necesario además de capacitarlo para el cambio, darle capacidad crítica¹²".

Aunque la problemática de la formación docente en Educación Física tiene larga data, tomó un nuevo impulso - junto a otros tantos temas relacionados- desde la aparición de la Ley

Federal de Educación. Sin embargo, antes y después, estos debates han pasado desapercibidos para muchos ámbitos y sectores comprometidos con la disciplina. Las consecuencias están a la vista. En la Mesa Redonda¹³ sobre formación docente desarrollada en el *Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias* surgieron, desde un mismo enfoque, distintos consideraciones referidas a esta temática. Eduardo Remedi, prácticamente coincidiendo con el planteo de Giraldes, expresaba que un cambio en el plan de estudios no implica de manera alguna un cambio en las prácticas curriculares, como así tampoco los cursos de formación que pueda tomar el docente implican un cambio en la práctica diaria frente a los alumnos. Por su parte, Patricio Calvo creía necesario entender el escenario de la educación a partir de la situación producida por el modelo económico implementado en la Argentina en la última década pero advertía que en la formación específica de la Educación Física argentina existe un gran retraso en la teorización social, sin explicaciones ligadas a la Historia y la Sociología. Ricardo Crisorio consideraba que el contenido no debe ser abordado desde un análisis puramente técnico, sino que deben tenerse en cuenta todas las relaciones que afecten a ese contenido, donde la práctica educativa pueda contemplar realidades tan diversas como las que existen en nuestro país, con cuyas características el docente debería relacionar los contenidos de la educación.

El problema de la descontextualización no puede limitarse tan sólo a una etnia o grupo en particular, es necesario tener en cuenta que cada escuela o institución educadora, sea cual fuese su posicionamiento social, posee características propias que la diferencian de cualquier otra, mientras que cada alumno aporta al conjunto su realidad personal. Por esto, considero imprescindible intentar nuevas estrategias que faciliten y favorezcan la relación triangular entre contenido, alumno y docente. Con esta premisa como objetivo y después de algunos minutos de argumentación, pedí a mis alumnos de octavo año EGB de la **Escuela Los Arrayanes** que escribiesen su autobiografía, que no necesariamente debía contener hechos relacionados con la materia. Grande fue la sorpresa y abundantes las exclamaciones interrogativas, pero si bien fue necesario fundamentar nuevamente la relación entre esta consigna y una clase de Educación Física, al cabo de unos instantes todos comenzaron a desandar sus historias personales. Lentamente el clima del grupo se fue distendiendo, en medio del silencio algunos preguntaron si era yo solamente quien fuese a leer lo que escribían. Los trabajos variaron en el grado de profundidad y en los detalles referidos; un alumno callado y atento, ingresante a principio de año, redactó - con la misma serenidad que expresa al hablar- la angustia que le había provocado recibir pelotazos en la cara durante las clases de Educación Física en las dos escuelas donde anteriormente había concurrido. La falta de habilidad deportiva sumada a otros aspectos de su personalidad provocaba risas y burlas de sus compañeros que se prolongaban al salón de clases y en definitiva caracterizaban el modo de relación dentro del ámbito escolar. También refería, por un lado, el hecho de haber aprendido a mantener la calma ante las agresiones externas y por otro, la relajación que le producían situaciones como pintar o acomodar a su gato entre las piernas para contarle su tristeza. Me pregunto cuantos niños nos han mostrado sus historias en cada gesto, en cada actitud, en cada silencio, mientras nosotros las hemos dejado pasar por un costado, ignorándolas, quizás inconscientemente, en nombre de objetivos estandarizados de dudoso valor práctico.

Creo que es indispensable revisar en profundidad las aplicaciones de los diagnósticos en las etapas formativas de los docentes, más aún si cuentan con el aval académico de instituciones que consideran fundamental la contextualización de la práctica. Pero además es necesario resaltar la figura del futuro docente, ofrecerle mayor participación en la elaboración de planes y programas, demostrarle que las prácticas deben favorecer su formación pero también la del grupo que tiene a cargo. Estos pueden resultar caminos que ayuden a conocer con mayor profundidad al alumno como ser social, a indagar sobre su vida extraescolar, la historia familiar, el contexto en donde se desenvuelve y la influencia pedagógica que estas características puedan ocasionar en la clase, a humanizar las prácticas construyendo un marco referencial real formado por la suma de las historias del grupo, a descubrir relaciones más funcionales entre el currículum y las necesidades e intereses apreciadas diariamente y no en los libros de textos, y en definitiva a que la Educación Física sea capaz de atender pedagógica y afectivamente la significación social y la demanda cultural del medio donde se desarrolla.

Notas

- KOMAR, F., *La habilidad motriz en el nivel inicial de la escuela toba Nueva esperanza y su vinculación con el marco social*, ARCIM - UNLP, 1999.
- BOURDIEU-PASSERON. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial LAIA, Barcelona, 1970. Página 95.
- Plan de Estudio de la carrera: Profesorado en Educación Física, Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación, 1999.
- Ibidem, p. 2.
- Ibidem, p. 9.
- Ibidem, p. 10.
- Ibidem, p. 36.
- FRIDMAN, Jorge, *La Educación Psicomotriz (en Educación Física): una falacia de nuestra época (y algunas consideraciones sobre tiempo, espacio y cuerpo)*, Mimeo de la ponencia presentada en el 1° Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, 1999, p. 1.
- Siempre me pregunté porqué en el encendido de los fogones es necesario cantar las mismas canciones lentas y aburridas aprendidas en el profesorado.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Editorial Morata, Madrid, (capítulo II), 1984, p. 35.
- PÉREZ GÓMEZ, A., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid, 1998, p.65.
- GIRALDES M., "Siete preguntas a Mariano Giraldes" en *Revista Epicuro N° 2*, Buenos Aires, junio de 1999, p. 11.
- REMEDI, E., CALVO, P. y CRISORIO, R., "Formación docente" en Libro de Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata, setiembre de 1993, p. 543.

Bibliografía

- ANSART, P., *Las sociologías contemporáneas*, Editorial Amorrortu, 1990.
- AUSUBEL, D., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Editorial Trillas, México, 1983 (reimp. 1993).
- BERGER, P. y LUCKMANN, T., *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1979 (primera edición en castellano, 1968).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1977.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT L., " Transmitir un oficio" en *Respuestas: por una Antropología reflexiva*, Grijalbo, México, 1995.
- BRUNER, J., *Desarrollo cognitivo y educación*, Editorial Morata, Madrid, 1988.
- CRISORIO, R., *Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Profesorado de Educación Física, Cátedra Gimnástica I, 1995.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A., "La práctica de la enseñanza en la formación de docentes" en *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1995.
- FRIDMAN, J., *La Educación Psicomotriz (en Educación Física): una falacia de nuestra época (y algunas consideraciones sobre tiempo, espacio y cuerpo)*, Mimeo de la ponencia presentada en el 1° Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, 1999.
- FRIDMAN, J., "Un nuevo marco para repensar la Educación Física" en *Revista Educación Física y Ciencia N° 4*, Universidad Nacional de La Plata, 1998.

- GIRALDES, M., "Siete preguntas a Mariano Giraldes" en *Revista Epicuro N° 2*, Buenos Aires, junio de 1999.
- LE BRETON, D., "En las fuentes de una representación moderna del cuerpo: el hombre anatomizado" en *Antropología del cuerpo y modernidad*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.
- PIAGET, J., *El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*, Editorial Paidós, 1984.
- PUIGGRÓS, A., *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Editorial Ariel, Buenos Aires, 1995.
- REMEDI, E., CALVO, P., CRISORIO, R., "Formación docente" en *Libro de Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Universidad Nacional de La Plata, setiembre de 1993.
- SACRISTÁN, G. y PÉREZ GÓMEZ, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid, 1994 (primera edición 1992).
- SEITELBERGER, F., "Aspectos neurobiológicos de la inteligencia" en *La evolución del pensamiento*, LORENZ, WUKETITS y otros, Editorial Argos Vergara, Barcelona, 1984.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*, Editorial Morata, Madrid, 1984.