

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

PEDAGOGÍA PUEF CURSADA 2021

CLASE 3: El criterio de distinción de las teorías pedagógicas. Las visiones no críticas de la educación y su expresión en la Educación Física

1. Introducción

La presente clase corresponde a la Unidad 2 del programa de Pedagogía 2021, denominada “Las teorías pedagógicas: criterios de análisis. Las teorías del consenso o no críticas. Expresiones en la Educación Física”. En esta unidad recorreremos algunas manifestaciones significativas del pensamiento pedagógico, con la intención de que construyan parámetros o criterios pedagógicos que les permitan repensar las prácticas y acciones educativas, sus sentidos, orientaciones y sus implicancias sociales y políticas. Buscamos además dar cuenta específicamente de las teorías pedagógicas como herramientas para pensar las prácticas de la Educación Física, a través de retomar algunas discusiones pedagógicas que se desarrollan actualmente en ese campo.

Antes de avanzar, es conveniente revisar una distinción entre los conceptos de **realidad** y **teoría** para comprender mejor la idea de teorías pedagógicas. En la Clase 1, a partir de autores como Nassif (1958) y Torres Carrillo (2016), advertimos la diferencia entre educación y Pedagogía. Para Nassif, la educación es una realidad, hecho o proceso que se manifiesta durante toda la vida de un individuo y que desarrollan los grupos sociales desde hace siglos, y su reflexión y sistematización constituyen el cometido de la disciplina pedagógica. En esta misma línea, Torres Carrillo señala que la existencia de múltiples prácticas pedagógicas (escolares y no escolares) “no implica necesariamente que sus

protagonistas u otros especialistas generen conocimiento sobre ellas. Es decir, no implica que transformen dichas prácticas en saber o en teoría pedagógica, que las sustenten o cualifiquen” (2016: 104-105).

La Pedagogía, tal como abordamos en las Clases 1 y 2, es una disciplina que se dedica a la producción de saber sobre las prácticas educativas, a partir de su descripción, análisis y explicación, y deviene por tanto en la generación de teorías acerca de la educación, que es su objeto. La Pedagogía se caracteriza por tener una pretensión de intervención en los hechos o situaciones que estudia, en tanto produce un saber teórico-práctico prospectivo o proyectivo que apunta al mejoramiento de la educación, en una dirección vinculada a la perspectiva que se asuma (Silber, 2007).

A lo largo de la cursada, y más específicamente en el recorrido por la unidad 2, nos interesa que vayan (re)conociendo que *existen diferentes teorías pedagógicas* y que ellas pueden analizarse a partir de un **criterio de distinción y sus fundamentos**. Es decir, que logren comprender en qué consisten tres grandes perspectivas sobre la educación que les vamos a presentar en esta clase y en la siguiente, y sus distintas vertientes o matices, que se sostienen sobre miradas acerca de las funciones de la educación, los sistemas educativos y el proceso de escolarización, la relación de la educación con el Estado, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, los sujetos educativos (docentes y estudiantes) y sus saberes.

Es importante comprender la distinción entre estas teorías y sus fundamentos, ya que las visiones de la sociedad y teorías sociales que portamos operan (más o menos explícitamente) en las acciones y relaciones que llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana. Particularmente, *nuestra tarea como profesionales de la educación siempre está atravesada por teorías sociales y pedagógicas*, aunque no lo hayamos pensado sistemáticamente o no les hayamos puesto nombre. Como vimos en la Clase 2, y recuperando la noción de intervención educativa, siempre intervenimos a partir de posicionamientos teóricos e ideológicos. Las teorías que sustentan nuestras acciones suelen prevalecer de modo irreflexivo, si no nos detenemos a pensar en ellas.

En la presente clase, en un primer momento, establecemos un criterio que permite distinguir y organizar las teorías de la educación en dos grupos, que llamaremos “no críticas” y “críticas”, analizando cómo conciben a la sociedad, qué fines le asignan a la escuela, qué relaciones establecen entre educación y sociedad, de qué modo interpretan la desigualdad y qué rol asumen los sistemas educativos en ella, aspectos que seguiremos profundizando en la Clase 4.

En un segundo momento, abordamos las teorías pedagógicas más representativas de las denominadas teorías “no críticas” o “del consenso social”, ellas son: la **pedagogía tradicional**, la **escuela nueva** y la **pedagogía tecnicista**. Nos interesa aquí describir el contexto de surgimiento de cada una de las teorías, las respuestas educativas que propusieron a los problemas que definieron; la finalidad que le asignan a la escuela, la concepción de los sujetos que aprenden, el rol de quienes enseñan, las características que portan los contenidos a enseñar y las metodologías que proponen. En este recorrido, analizaremos las expresiones de estas teorías (no críticas) en el campo de la Educación Física (EF).

2. Criterio de distinción de las teorías: la relación entre educación y sociedad

¿Cuál es el criterio que nos permite distinguir entre las teorías “no críticas” y las teorías “críticas” de la educación?

Para responder a esta pregunta, tomaremos como referencia un conjunto de autores que nos van a permitir organizar el panorama de corrientes y tendencias pedagógicas desde una perspectiva histórica y sistemática. Entre ellos, destacamos los aportes de Dermeval Saviani (1983), un pedagogo brasileño contemporáneo que, desde un enfoque marxista, propuso un análisis de las teorías pedagógicas y su recepción en América Latina, en el contexto de los primeros años de la década del 80 del siglo pasado.

La contextualización histórica de su perspectiva resulta crucial para comprender los elementos que el autor jerarquiza al momento de describir el panorama de teorías educativas. Saviani comienza su análisis a partir de realizar un diagnóstico de la crisis de la educación en América Latina y observar cómo esto se expresa en los niveles de fracaso escolar, y de fenómenos como la exclusión de gran parte de las poblaciones de nuestros países del sistema escolar y la marginalidad de estos sectores sociales respecto al resto de la sociedad¹. Enfocado en este diagnóstico, el autor analiza la posición que diferentes teorías pedagógicas asumen con relación a este problema.

Es así como la exclusión social y la marginalidad se vuelven el foco a partir del cual Saviani organiza el pensamiento pedagógico, y lo hace en dos grandes grupos. **La clave que opera como factor de definición de ambos grupos de teorías y de distinción entre ellos es la**

¹ Hay que tener en cuenta que este diagnóstico de crisis se vincula al crecimiento importante de la matrícula que los sistemas educativos latinoamericanos habían tenido durante las décadas de 1960 y 1970, junto con la disminución cada vez mayor del presupuesto para educación en los años '80. En la década de 1980 se registra, además, la caída de la mayor parte de los gobiernos autoritarios en los países latinoamericanos, y al mismo tiempo la instalación de gobiernos que tienden de manera creciente a implementar paquetes de políticas educativas inspirados en premisas neoliberales, inclinadas hacia prioridades económicas que buscan hacer de los sistemas educativos aparatos rentables para los Estados (Torres, 2001; Silber, 2002).

particular manera como cada uno conceptualiza la relación entre la educación y la sociedad.

Saviani nombra a esos dos grupos de teorías como “no críticas” y “críticas”², y asume las diferencias entre estas perspectivas a partir de definir como criterio de distinción el grado de “criticidad” que estas concepciones sustentan respecto de la relación entre educación y sociedad, y del papel de la primera en la conservación o transformación social. Es decir, de algún modo intenta responder a la pregunta sobre: ¿cómo se posicionan las teorías educativas frente al problema de la desigualdad? Según ese posicionamiento, el autor las considerará como parte de las teorías “no críticas” o las teorías “críticas” de la educación.

Respecto al primer grupo de teorías, las mismas se constituyen como “no críticas”, debido a que en ellas:

“(…) La sociedad es concebida como esencialmente armoniosa, tendiendo a la integración de sus miembros. La marginalidad es, entonces, un fenómeno accidental que afecta individualmente a un grupo más o menos grande de sus miembros, lo que constituye un desvío, una distorsión que no sólo puede, sino que debe ser corregida. La educación aparece allí como un instrumento de corrección de esas distorsiones” (Saviani, 1983:1).

Para estas teorías, entonces, el problema de la marginalidad o la exclusión no es un problema inherente a la sociedad capitalista, sino que es un accidente, un error, que debe subsanarse. Veremos más adelante que justamente la escuela es concebida como aquella institución cuya función es subsanar estos errores y tender a la integración social.

En cuanto a las teorías “críticas”, así las explica el autor:

“El segundo grupo de teorías concibe a la sociedad como esencialmente marcada por la división entre grupos o clases antagónicos que se relacionan sobre la base de la fuerza material expresada, fundamentalmente, en las condiciones de producción de la vida material. En ese cuadro, la marginalidad es entendida como un fenómeno inherente a la propia estructura de la sociedad. Porque el grupo o clase que detenta mayor fuerza se convierte en dominante apropiándose de los resultados de la producción social y tendiendo, en consecuencia, a relegar a los demás a la condición de marginados” (Saviani, 1983: 2).

Como podemos advertir en las diferentes citas de Saviani, las teorías “no críticas” y las teorías “críticas” tienen un entendimiento muy distinto acerca de la sociedad en general, la función de la educación en ella y la marginalidad. **Aquí es importante tener presente que**

² Otros autores que también han trabajado estas diferencias entre las teorías han hablado de perspectivas “del consenso (social)” y perspectivas “del conflicto (social)” (Karabel y Halsey, 1976; Tedesco, 1980; Ornelas, 1994).

cuando hablamos de “entendimientos distintos”, queremos decir que estas teorías funcionan como especies de “anteojos” desde donde observar y comprender la sociedad. Muchas veces esto se confunde y es interpretado como que hay teorías que “quieren” que haya desigualdad y otras que no. Sin embargo, la diferencia no está allí, sino en la comprensión que hacen de esos procesos de marginalidad; es decir, la distinción no se encuentra en el deseo de que la desigualdad exista, sino en el modo de comprender, entender, leer, qué es y por qué se produce la marginalidad³.

Es así como para las teorías “no críticas” la marginalidad es concebida como un “accidente” susceptible de ser corregido, deslindando las responsabilidades de ésta hacia un supuesto “afuera” de la escuela. Desde la perspectiva de las teorías “críticas”, la desigualdad es un fenómeno “inherente”, propio de la estructura social capitalista a la que además caracterizan como injusta. La escuela constituye una institución fundamental para la preservación de esa sociedad desigual a partir de promover la adaptación de las personas y la legitimación social del *statu quo*. De esta manera, una construcción social arbitraria y desigual es aceptada como igualitaria y justa, aún por aquellos que peores condiciones de vida llevan, en el marco del sistema capitalista. Sobre esto último, nos concentraremos en la Clase 4.

En lo que sigue analizaremos con más detalle las perspectivas de la educación no críticas.

3. Perspectivas de la educación “no críticas”

Como ya mencionamos, entre las perspectivas que vamos a denominar “no críticas”, “acríticas”, o “del consenso”, están las teorías educativas que entienden que la sociedad es un todo armonioso que funciona con una dinámica tendiente a la integración de sus miembros. Desde esta visión **estructural-funcionalista** de la sociedad, los procesos o condiciones que no contribuyen a la existencia y evolución de la sociedad son considerados como disfuncionales (Ornelas, 1994). La desigualdad/ exclusión se constituye aquí como un fenómeno particular que afecta a un grupo y que puede y debe ser corregida. Saviani incluye dentro de este grupo de teorías a la Pedagogía Tradicional, al Movimiento de la Escuela Nueva y a la Pedagogía Tecniciista.

³ Es importante advertir que en esta Clase y la siguiente utilizaremos los términos marginalidad, desigualdad y exclusión como sinónimos, aunque cada uno de ellos denote explicaciones diferentes sobre los procesos sociales.

Para las teorías no críticas, la educación se erige como la vía privilegiada para la corrección de la marginalidad, que tiende a comprenderse en términos individuales, o focalizado en algunos grupos. Es decir, la exclusión como desvío es un problema que reside en las personas y/o grupos particulares y por ello las intervenciones deben estar dirigidas a “arreglar”, “ayudar”, “civilizar” a esas personas o grupos.

Así, estas perspectivas consideran que la educación constituye un factor de igualdad social y, en consecuencia, de superación de la exclusión porque atribuyen el origen de la desigualdad a causas particulares/individuales que no tienen que ver con la tarea y la función de la escuela. Por eso, la educación puede ser un “remedio” para un mal que le es externo. En este sentido, según explica Saviani, desde esta perspectiva la educación constituye

“una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social. El logro óptimo de su función coincide, entonces, con la superación del fenómeno de la marginalidad. En tanto ésta aún existe se deben intensificar los esfuerzos educativos; una vez superada corresponderá mantener los servicios educativos en un nivel por lo menos suficiente como para impedir la reaparición del problema de la marginalidad. Como puede observarse, en lo que respecta a las relaciones entre educación y sociedad, se concibe a *la educación con un amplio margen de autonomía frente a la sociedad*. Tanto que le cabe un papel decisivo en la conformación de la sociedad evitando su disgregación y, aún más que eso, garantizando la construcción de una sociedad igualitaria”. (Saviani, 1983:1) (La cursiva es propia).

El **estructural-funcionalismo** es una teoría sociológica que comienza a ser predominante entre los científicos sociales a fines del siglo XIX y principios del XX. Algunos de sus referentes son Talcott Parsons y Robert Merton, quienes toman influencias del positivismo de Durkheim y de la perspectiva de Weber (Parsons, 1975). Esta teoría entiende a la sociedad como un organismo vivo compuesto, en analogía al cuerpo biológico, de estructuras y funciones para satisfacer las necesidades y demandas sociales, y mantener la unidad y estabilidad del sistema (Ornelas, 1994). La analogía con los organismos vivos se vincula, además, con una idea acerca de la evolución continua de la sociedad, y supone que los elementos que la componen son interdependientes entre sí, y cualquier proceso o condición que no contribuya a esa evolución y estabilidad, es considerado como disfuncional. Algunos ejemplos de las estructuras o elementos de la sociedad que distingue esta teoría son las instituciones, normas, valores, tradiciones, etc.

Carlos Ornelas explica que las teorías pedagógicas que se sustentan en teorías funcionalistas de la educación

“tienen una concepción básica de una tendencia a la evolución de la sociedad y la naturaleza social hacia una jerarquía social meritocrática. Al centro de sus supuestos *está la idea de que la función selectiva de los sistemas educativos es neutral*. Así, únicamente esos que tienen méritos y pueden adquirir las competencias necesarias para manejar las instituciones modernas son capaces de dirigir a la sociedad” (1994: 66).

Este autor explica cómo, para estos enfoques, la función principal de la escuela en la sociedad es servir como agente que asigna roles sociales estableciendo consensos. Y ello a partir de dos modos complementarios. El primero, preparando a los individuos de acuerdo a los requerimientos técnicos de las instituciones modernas; esto es, proporcionándoles habilidades técnicas (o competencias). El segundo, conformando individuos que acepten las demandas del orden social establecido, proporcionándoles los valores y normas de la sociedad industrial y su organización jerárquica.

La escuela, de este modo, no sólo contribuye al orden social seleccionando a los individuos para distribuirlos en las distintas categorías de la vida social. También, como complemento, los socializa para que acepten a la sociedad de buen grado, y a las normas sociales establecidas, sin cuestionamientos.

Para analizar las implicancias de las teorías no críticas en el campo de la EF les proponemos como bibliografía obligatoria el capítulo de Valter Bracht (1996) “El niño que practica deporte respeta las reglas del juego... capitalista”, en el cual explica cómo desde estos distintos enfoques se realizan valorizaciones diferentes del producto y del proceso de socialización que ocurre en el deporte de niñas, niños y adolescentes. Este autor expresa que, desde una perspectiva funcionalista, existen dos visiones acerca del papel de la Educación Física escolar: la “biológica” y la “biosicológica”.

4. Perspectivas de la educación “críticas”

Entre las perspectivas “críticas” o “del conflicto”, están las teorías educativas que parten de considerar que la sociedad misma no constituye un todo armonioso, sino que la conflictividad, la lucha, la confrontación son constitutivas de lo social. El fundamento de esta visión es el reconocimiento de que la sociedad está atravesada por profundas divisiones entre grupos y clases que se relacionan sobre la base de la fuerza material que expresan en las condiciones de producción. Aquí se pone en evidencia el costado marxista del análisis.

Las sociedades, para estas perspectivas, están atravesadas por conflictos que se relacionan con la estructura material, económica y productiva de cuño capitalista y que se refleja en la superestructura política y cultural.

Estas teorías educativas conciben a la educación, principalmente la escolar, como un instrumento de discriminación social y, por lo tanto, de reproducción de la marginalidad. Los sistemas de enseñanza no son concebidos como un ámbito autónomo respecto de la sociedad, sino que, al tratarse la educación de un proceso social, debe ser comprendido en relación con las sociedades que lo llevan adelante. Esto quiere decir que, si nuestras sociedades producen marginalidad, la educación que las mismas desarrollan no está por fuera o exenta de ese fenómeno. Al respecto, Saviani señala que, desde esta perspectiva:

“(…) La educación es entendida como *totalmente dependiente de la estructura social* generadora de marginalidad, cumpliendo allí la función de reforzar la dominación y legitimar la marginación. En este sentido, la educación, lejos de ser un instrumento de superación de la marginalidad, se convierte en un factor de marginación ya que su forma específica de reproducir la marginalidad social es la producción de marginalidad cultural y, específicamente, escolar.” (Saviani, 1983:2). (Las cursivas son propias).

En otros términos, “el sistema escolar juega un papel sustancial en la reproducción de la estructura jerárquica de la sociedad y de su

El **capitalismo** es un sistema económico y social que se basa en la *propiedad* privada de los medios de producción y en su aprovechamiento con miras a la obtención de beneficios (ganancias) bajo una economía de libre mercado. Se ha tendido a contraponer el capitalismo al comunismo, como un sistema en el que el modo de producción es comunitario y sus medios colectivos. Desde la **perspectiva marxista**, en las sociedades en que el capitalismo se desarrolla, el *conflicto* es un componente central. Dicho conflicto es producto de la lucha de clases permanente, como motor de la historia y mayor determinante de los fenómenos sociales (Ornelas, 1994: 66). En este sentido, cuestiona a la perspectiva funcionalista, por cuanto entiende que el orden y la estabilidad social son aparentes, y como producto de la dominación de una clase sobre otra. Es por ello que para Marx -referente que da el nombre a la perspectiva- este tipo de sociedades necesitan reproducir las condiciones fundamentales de su existencia para subsistir y expandirse, es decir, las relaciones sociales de producción. Estas relaciones son fundamentalmente las que se dan entre capitalistas (dueños de los medios de producción - dinero, maquinarias, materias primas-) y trabajadores (la fuerza de trabajo). Según esta perspectiva, la reproducción de estas relaciones de producción se garantiza mediante los salarios, y los medios por los cuales el obrero es capaz de trabajar (inculcación de valores y hábitos, por ejemplo, en la escuela).

división del trabajo. Sin embargo, esto no supone consenso [como se asume desde las miradas “no críticas”] sino dominación y degradación de seres humanos” (Ornelas, 1994: 70).

En el desarrollo de la Clase 4 abordaremos en profundidad este conjunto de teorías pedagógicas críticas, identificando diferenciaciones sustantivas entre ellas. En esta ocasión, sólo queremos enfatizar cómo entienden a la sociedad y su vinculación con la educación, en oposición a las teorías pedagógicas no críticas.

A continuación, nos abocaremos a analizar los rasgos más sobresalientes de las tres teorías pedagógicas que ubicamos, según la clasificación realizada por Saviani, dentro del grupo de teorías no críticas de la educación: **Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva y Tecnicismo**. En el análisis propuesto, consideramos las implicancias de estas teorías en el campo de la EF. En la medida en que la inclusión de la EF en el curriculum escolar tiene sus propios avatares que son abordados en otras materias de la carrera, nos interesa que puedan reflexionar en los modos en que estas teorías pedagógicas han influido en la enseñanza de la EF. Por último, queremos señalar que en la descripción de cada una de las teorías no utilizaremos el lenguaje inclusivo, dado que desde estas perspectivas se concibe a un sujeto universal masculino, propio de la mirada moderna.

5. Pedagogía Tradicional

En la Clase 1 analizamos la creación de los Sistemas Educativos Nacionales a nivel global en el Siglo XIX y contextualizamos este suceso a partir del análisis de distintos procesos sociales y educativos específicos que fueron permitiendo la distinción entre dos conceptos centrales para la Pedagogía: educación y escolarización.

Los ideales de la Revolución Francesa, la Ilustración, el ascenso de la burguesía y la doctrina del Liberalismo, la secularización de las sociedades y del conocimiento en particular de la mano del Positivismo y el resquebrajamiento del poder de la Iglesia Católica, fueron algunos de los movimientos y procesos que cristalizaron en el proyecto histórico, social y político de la Modernidad, y en el marco de la cual se gestó lo que denominamos Pedagogía Tradicional.

Les sugerimos que releen el punto "La educación en la perspectiva histórica" de la Clase 1 para profundizar en qué contexto y bajo qué influencias se gestó la Pedagogía Tradicional.

Pineau (2001) señala que fueron tres los discursos del Siglo XIX que impactaron en el campo pedagógico: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional. En tanto el **liberalismo** ha sido abordado con detalle en la Clase 1, les invitamos a que recuperen lo allí expresado para comprender cuál es su importancia en la constitución de los Sistemas Educativos Nacionales y, más concretamente, en el pensamiento pedagógico que acompaña su origen.

Al respecto, en este apartado sólo enfatizaremos que la organización de los Sistemas Educativos Nacionales se asentó en el principio según el cual la educación es derecho de todos y deber del Estado. Derecho que se corresponde con los intereses de la clase ascendente que trataba de constituir una sociedad democrática superando la opresión del Antiguo Régimen (Feudalismo). En efecto, para la burguesía, era necesario superar la barrera de la ignorancia para celebrar el contrato social “libremente” entre individuos (contrato que, como se abordó en la Clase 1, abrirá el juego a la “meritocracia”). Es en este sentido que la burguesía percibió la necesidad de ofrecer instrucción mínima para la masa trabajadora, y dirigió la educación a la formación del ciudadano disciplinado. De este modo, la escuela se erigió en el instrumento para convertir a los súbditos en ciudadanos (Saviani, 1983, Gadotti, 1998).

Con respecto al **Positivismo**, abonó en dos frentes a la causa escolar:

“En primer lugar, a la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la “cultura científica” para otros, o la “cultura nacional” para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la sociedad. La cultura que la escuela debía difundir era considerada como la más evolucionada de todas las posibles y, por tal, con derecho a desterrar y subordinar a cualquier otra presente” (Pineau, 2001: 44).

En segundo lugar, el Positivismo estableció la científicidad como el único criterio de validación pedagógica. Toda propuesta educativa debía demostrar que era científica para ser incluida en el curriculum. Asimismo, impactó reduciendo

“la comprensión del hecho educativo. La pedagogía fue reducida a la psicología, y ésta a su vez a biología. Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que aprende, y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución [...] De esta forma, se podía establecer desde el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quiénes no. [...] Todo el discurso médico y psicométrico basado en el darwinismo social abonó estos planteos” (Pineau, 2001: 44, 45).

También el Positivismo colaboró en fortalecer la dimensión prescriptiva de la Didáctica, suponiendo la existencia de un método único, general, universal, posible de ser aplicado por cualquier docente y bajo cualquier condición, y eficaz para alcanzar los resultados esperados.

Por último, el **aula tradicional** ordenó las prácticas cotidianas a partir de la adopción del método simultáneo y gradual como la forma hegemónica que organizó de modo universal el espacio, el tiempo y el control de los cuerpos. Se le otorgó al docente un lugar privilegiado: una persona con formación específica, portadora y representante de la cultura considerada válida, munido de un método eficaz para instruir a sujetos de aprendizaje a quienes les correspondía asimilar los conocimientos que les eran transmitidos.



Fotografía recuperada de:
<https://mendozantigua.blogspot.com/2016/09/efemerides-17-de-septiembre-de-1858-se.html>

La pretensión de homogeneidad en la que se asienta esta teoría presupone sujetos capaces de ser modelados, formados, controlados, plausibles de convertirse en “buenos ciudadanos” de las democracias nacientes.

En términos generales, y siguiendo a Pineau (2001), a fines del Siglo XIX el logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado por el siguiente triángulo:

- alumno pasivo y vacío, reducible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente,
- docente fundido en el método, encargado de (y especializado para) transmitir los contenidos considerados válidos,
- saberes científicos acabados y nacionalizadores.

Iguals, sí. Diversos ... ¿también? La Pedagogía tradicional en los albores de la escuela argentina

El Sistema Educativo Argentino se fundó –tras la sanción de la Ley de Educación Común en 1.884- en el contexto de la construcción del Estado- Nación, con el objetivo político de propagar la idea de supremacía de la identidad nacional. Esta orientación patriótica logró naturalizar en el sentido común una identidad política, social y cultural única, compartida por poblaciones que en realidad tenían historias, culturas e identidades diversas y diferentes entre sí.

Se propagó la idea que establecía una *equivalencia entre igualdad y homogeneización*, entendiendo igualdad no como acceso igualitario al goce de derechos políticos, civiles y sociales, sino como igualdad cultural. Sobre esta matriz se procesaron las diferencias: todos debían escolarizarse de idéntica manera, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social o la religión.

Es por ello que desde sus orígenes la escuela pretendió un mismo patrón para todos, donde el uso del tiempo y los espacios escolares, la sanción de la impuntualidad, la implementación de uniformes escolares, la supresión de castigos corporales, fueron algunas de las normas codificadas que coadyuvaron para legitimar ese proyecto (Puiggrós, 1990). Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", capaz de integrar a todos los habitantes. En efecto, quienes persistieron en afirmar su diversidad, fueron percibidos como un peligro para esa identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado "el" grado de civilización.

Como analizaremos en la clase 4, este "mito igualitarista" ha calado profundo en nuestra sociedad. Aún con matices, las huellas del proyecto Moderno permanecen instaladas en las prácticas escolares, legitimando un orden disciplinario arbitrario y homogeneizante.

Algunas implicancias de la Pedagogía Tradicional en la enseñanza de la Educación Física

Los discursos higienista, fisiologista y nacionalista, fueron algunos de los que desembarcaron en este campo entre los Siglos XIX y XX, acompañando los orígenes de la escuela primaria obligatoria y su consolidación como forma educativa hegemónica (Pineau, 2001).

A partir del análisis de las siguientes imágenes, les proponemos que reflexionen sobre el papel que tuvo el cultivo físico en las escuelas como partes del proyecto Moderno.



Fotografía recuperada de:

<http://elrincondelaeducacionfisicaucm.blogspot.com/2018/12/la-evaluacion-en-la-educacion-fisica.html>

538 ELEMENTOS DE GIMNÁSTICA FISIOLÓGICA

Sí, es muy lindo y entretiene
Atajarlo siempre así.

Toman ahora la posición contraria a la anterior y ejecutan los movimientos con el brazo izquierdo.

Al terminar se toman de las manos y en ronda marchan cantando:

¡Compañeras! La campana, etc.

CUADRO I.



304. — Jugar al volante

Terminada la estrofa, la maestra manda:

¡Bailen!

Las alumnas se detienen y cantan:

Meditemos, amiguitas...
¿El baile hay que elegir?
Sí, ensayemos suavemente
Pasos de bailes así.

ROMERO BREST, E., (1939) *Elementos de Gimnástica Fisiológica*. Librería del Colegio, Bs. As. (8ª edición)

RONDAS ESCOLARES

539

Al decir "así" toman la primera actitud y comenzando por la izquierda ejecutan diez pasos de hamaca (figura 305).

Quedando en posición de firmes se toman de las manos y cantan:

Sí, ensayemos suavemente
Pasos de bailes así.

CUADRO II.



305. — Jugar al baile

Al terminar los dos versos levantan las manos y ejecutan el paso de hamaca en ronda comenzando por la izquierda y siguiendo por la derecha, diez movimientos para cada lado.

Luego marchan cantando la primera estrofa:

¡Compañeras! La campana, etc.

Al terminar, la maestra manda:

Actividad:

En relación con la imagen del libro de Romero Brest, analiza cómo se expresa la pedagogía tradicional en la Educación Física, intentando identificar qué roles asumen el sujeto que enseña y los que aprenden, de qué naturaleza es el contenido y qué metodología privilegia.

6. Escuela Nueva

A fines del siglo XIX se produjo un cuestionamiento a la Pedagogía tradicional que fue dando origen a una nueva teoría de la educación que tomó cuerpo en un amplio **movimiento de renovación**, cuya expresión más típica fue conocida bajo el nombre de **“Escuela Nueva”**. Es importante señalar que el movimiento de la Escuela Nueva designa a una amplia corriente desarrollada en Europa y en Estados Unidos, que tuvo su auge en las primeras décadas del siglo XX, aunque en América Latina fue recepcionado algo más tarde. Este movimiento abarcó muchas expresiones y propuestas, primero a través de experiencias restringidas, después defendiendo su generalización en el ámbito de los sistemas educativos.

La teoría y la práctica de la Escuela Nueva se diseminaron por diversas partes del mundo, producto de una renovación que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño. Nos interesa mencionar algunos referentes principales del escolanovismo como John Dewey, William Kilpatrick (norteamericanos), Ovide Decroly, María Montessori, Édouard Claparede, Roger Cousinet (europeos). No estudiaremos a todos, pero sí presentaremos las líneas directrices de la pedagogía nueva y su expresión en el campo de la Educación Física.

Si bien los inicios del escolanovismo como tal se remontan a fines del siglo XIX, pueden situarse algunas de sus raíces ya en el siglo XVIII. Por ejemplo, podemos mencionar -entre un conjunto de filósofos ilustrados-, a Jean Jacques **Rousseau**, a quien es posible pensar como el precursor de la Escuela Nueva, dado que, en su propuesta pedagógica, se perfilan algunos principios que serán luego retomados por el escolanovismo, tales como la **individualidad**, la **espontaneidad** y la **centralidad del niño en el proceso educativo** (paidocentrismo).

Es importante situar a la Escuela Nueva como un movimiento pedagógico de irrupción, de ruptura en el campo pedagógico, pero también de conservación. **¿Por qué decimos que se trata de un movimiento de ruptura y de conservación?**

En primer lugar, representó una **ruptura** respecto de las prácticas escolares hegemónicas que habían consolidado al aula tradicional. En efecto, el escolanovismo tuvo como punto de partida un **cuestionamiento a la pedagogía tradicional** que debía ser superado a partir de

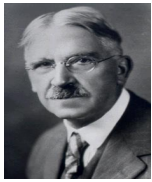
cambios en las prácticas pedagógicas, aspectos sobre los que nos detendremos a analizar más adelante.

En segundo lugar, decimos que se trata de un movimiento de **conservación** porque al igual que el enfoque tradicional, la Escuela Nueva comparte una **visión optimista** con relación a la educación. Si bien realiza un cuestionamiento a la pedagogía tradicional, ello no la convierte en una teoría crítica de la educación, dado que confía en que modificando la escuela es posible que se mejoren los resultados educativos y el orden social. Al igual que la pedagogía tradicional, acepta el *status quo* y se concentra en cuestiones técnicas y de organización, buscando responder al cómo, debido en que toma al qué como algo dado. En este sentido, no se entiende a la escuela como espacio de poder ni se preocupa por los intereses a los que sirve. En todo caso, los cambios en las prácticas escolares son pensados para mejorar la sociedad y no para alterar o cambiar un sistema social. Ahora bien, **¿qué tipo de sociedad se buscaba mejorar?** Esta pregunta nos lleva a considerar brevemente el contexto de surgimiento y de auge de este movimiento y comprender por qué situamos al escolanovismo dentro de las teorías no críticas de la educación.

Las propuestas educativas de este movimiento están estrechamente vinculadas con las preocupaciones políticas de la época. Desde fines del siglo XIX, tanto en Europa como en América, se sancionaron leyes nacionales de educación, resultado de la preocupación de las clases dirigentes por incluir compulsivamente a las masas en la educación básica en función de los intereses políticos y económicos de los estados incipientes. Este impulso tuvo lugar en un contexto caracterizado por el triunfo definitivo del **capitalismo industrial**. Es necesario pensar, además, que la Escuela Nueva como movimiento se consolida en tiempos de la primera y segunda guerra mundial. Si bien esto no determina el nacimiento de esta corriente pedagógica, sí es posible pensar que los hechos ocurridos entre las dos guerras mundiales fueron un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. Este periodo se caracteriza fuertemente por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que este sistema económico apoyaba su expansión.

Según Gadotti (1998), la Escuela Nueva acompañó el desarrollo y progreso capitalistas, proponiendo la construcción de un hombre nuevo dentro del proyecto burgués de sociedad. Pocos fueron los pedagogos de este movimiento que rebasaron el pensamiento burgués para evidenciar la explotación del trabajo y la dominación política propios de la sociedad de clases. Sin embargo, se trató de un movimiento renovador complejo y contradictorio, debido a que algunos educadores socialistas fueron influidos por el escolanovismo.

Entre los representantes de la escuela vamos a leer y a estudiar a **John Dewey**.



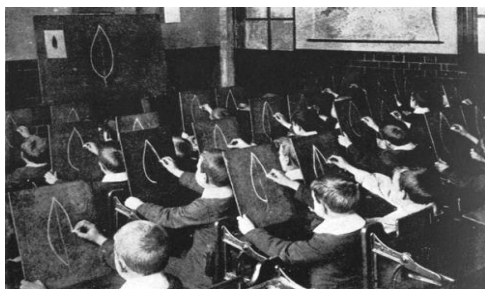
Fotografía recuperada de: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:John_Dewey_cph.3a51565.jpg

John Dewey (1859- 1952), filósofo pragmatista norteamericano, liberal. Admirador de la democracia capitalista. Después de James y Pierce –los fundadores del pragmatismo en EE. UU.- fue uno de los máximos exponentes de esa filosofía en Estados Unidos y el mundo. La filosofía pragmatista defiende el activismo, afirma el valor de una sociedad abierta, la importancia del espíritu experimental para la regulación de la conducta y la resolución de los problemas concretos tanto individuales como grupales, y rechaza los fines en sí mismos. Para esta filosofía si algo no tiene un fin o un uso determinado, no hay razón alguna para que tal cosa exista. Fue una filosofía que le dio un gran impulso a la educación, una educación definida como “progresiva en tanto habría de propugnar el

desarrollo conjunto de la individualidad y sociabilidad del alumno, tomado como una personalidad independiente” (Nassif, R., 1992: 7). Para conocer más sobre la biografía de este autor, les invitamos a ver el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=NMmR-1bKd54>

Dewey plantea que la educación debe ser representante de la vida presente y formar individuos abiertos, emprendedores e inquisitivos que sustentaran la vida democrática. Para los escolanovistas la base de la educación debía estar en el niño y desde sus intereses. Según Dewey, la **escuela tradicional** se aleja de estas premisas y se vincula con:

- una enseñanza de **contenidos y destrezas elaborados en el pasado** (estático y acabado) que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones,
- una imposición “desde arriba y desde afuera”,
- la **formación de hábitos morales y de conducta** también elaborados en el **pasado** y que deben ser internalizados por la población a educar,
- su principal **objetivo** es formar a un **individuo, en general**, joven para las **futuras responsabilidades** y el **éxito** en la vida,
- el hecho de que el **contenido** de la educación proceda del **pasado** exige que los **alumnos lo reciban de manera dócil y obediente**,
- los **medios de instrucción** son **dos: maestros** como agentes que comunican el conocimiento e imponen reglas de conducta **y libros** que median la relación de los alumnos con los cuerpos de conocimiento.



Fotografía recuperada de: <https://www.timetoast.com/timelines/historia-de-le-evaluacion>

Actividad:

A partir de la lectura de los capítulos 1 y 2 del texto de Dewey, observa la imagen y analiza:

¿Qué **críticas** se podrían hacer a este tipo de educación desde los planteos de la Escuela Nueva? (piensa en el lugar del **alumno**, del **docente**, los **contenidos**, la **metodología de enseñanza**).

Los escolanovistas criticaron el modelo tradicional y sostuvieron que el **fin de la educación** es la formación del educando atendiendo a sus necesidades y demandas específicas en relación directa con su edad y momento evolutivo. Concebían al educando como un **sujeto libre que debe ser orientado** -y no coaccionado-, para el cumplimiento de sus actividades y para el mejor desarrollo de su actividad presente. Por lo tanto, la **libertad** es el eje axial en la formación del alumno y en la relación docente- alumno.

La Escuela Nueva corrió el eje de la instrucción y la transmisión de conocimientos para impulsar una enseñanza más preocupada por los **métodos**, por los **efectos emocionales** de esos métodos, por los sentimientos de los sujetos implicados y no sólo por su intelecto. En este sentido, promovió una educación integral (intelectual, moral y física), activa y práctica.

De una pedagogía centrada en el esfuerzo individual, se impulsó una enseñanza centrada en los intereses de los alumnos, una enseñanza promotora de procesos de libre **descubrimiento, de exploración espontánea** y no directiva del medio y del contexto, de cultivo de experiencias vivificantes, enriquecedoras, promotoras de nuevas experiencias. La educación manual, la invención libre, los trabajos experimentales y las actividades de expresión corporal son **temas y contenidos** revalorizados por Escuela Nueva.



Ilustración recuperada de:
<https://lilianunrc.wixsite.com/modelospedagogicos/quienes-somos2-c1w5j>

La organización del aula ya no descansaría en la figura del docente como transmisor del contenido y promotor de las destrezas, sino que requeriría de un **ambiente estimulante** para que el propio alumno oriente su proceso de aprendizaje. El móvil para aprender pasaría a estar depositado en el interés individual, estimulado a partir de la actividad libre. La iniciativa pasaría a manos de los alumnos, quedando para el **docente** un rol de **promotor, estimulador y guía**.

El contexto de enseñanza debería procurar ciertas condiciones: una relación docente alumnos apropiada para estimular un conocimiento mutuo y un contacto directo, un ambiente estimulante dotado de materiales y recursos didácticos, un clima de trabajo alegre y bullicioso que reemplazaría al clima de disciplina, rigor y tedio del enfoque tradicional, un trabajo entusiasta, autoregulado y promotor tanto de individuos autónomos como de ámbitos de sociabilidad y colaboración mutua, para el desarrollo de proyectos colectivos.

En Argentina es posible rastrear diversas experiencias escolanovistas, entre las que se destacan las desarrolladas en la provincia de Buenos Aires (Vergara), Córdoba (Sobral) y el litoral (Cossetini).

Les invitamos a que miren el siguiente documental titulado “La escuela de la señorita Olga” que narra, desde el testimonio de sus estudiantes y profesores, la experiencia educativa realizada por las Hermanas Olga y Leticia Cossetini entre 1936 y 1950 en la ciudad de Rosario, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWITY>

Para analizar el documental les proponemos algunas preguntas orientadoras: ¿Cómo se presenta el contenido de la enseñanza? ¿Cuáles son las actividades que se consideran valiosas para el aprendizaje? ¿Cuál es el rol del alumno? ¿Cuál es el rol del docente? ¿Qué valoración se realiza de la igualdad y la diferencia en el aula? ¿Qué forma adquiere el espacio escolar?

El concepto de **experiencia** que propone Dewey es una categoría central que da sustento a la propuesta pedagógica escolanovista. En efecto, Dewey definió a la educación como “reconstrucción continua de la experiencia”, para así darle sentido, significación, una vez que permite repetir y crear nuevas experiencias. Para Dewey una experiencia es **antieducativa** cuando perturba o detiene el desarrollo de ulteriores experiencias. Cuando produce embotamiento, falta de sensibilidad y de reactividad, se restringen las posibilidades de enriquecer las experiencias futuras. A su vez, una experiencia puede aumentar las habilidades automáticas estrechando el campo de experiencias. Puede resultar deleitable, pero estimular actitudes negligentes o débiles. Las experiencias no son educativas cuando están desconectadas entre sí y promueven una dispersión de las energías. Este tipo de experiencias generan hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. Ello no permite controlar experiencias futuras, son recibidas como vienen, produciendo goce o descontento. **Cualquier experiencia tiene** un efecto inmediato (agrado, desagrado) y una influencia sobre experiencias ulteriores. El efecto inmediato no es el problema para el educador sino lo segundo. El desafío es promover experiencias que, sin disgustar al alumno, lo inciten a una actividad que les **provoque experiencias posteriores**. Una experiencia sirve, dice Dewey, si continúa viviendo en experiencias futuras, de aquí que el desafío educativo sea desarrollar este género de experiencias. Por tanto, las experiencias son valiosas si promueven una continuidad experimental. De allí la importancia que asume el **rol del docente** desde este modelo pedagógico, que **debe asumir el desafío de desarrollar** una dirección positiva para la selección y organización de métodos y materiales educativos, necesarios para orientar el derrotero de las prácticas educativas.

Actividad:

“Se dice que un fabricante de muebles, en una ocasión en que John Dewey intentaba encargarle unos bancos para su escuela, le respondió: ‘Usted desea muebles para que los niños trabajen y yo los tengo sólo para que escuchen’”⁴.

¿Por qué crees que Dewey quiere muebles para que los chicos trabajen y no para que escuchen?
¿Cómo se relaciona esta idea con el concepto de experiencia que Dewey propone?

Llegados hasta aquí, nos interesa analizar la influencia de la escuela nueva en el campo de la Educación Física (EF) y, en este sentido, nos preguntamos **¿qué elementos del pensamiento escolanovista han tenido y/o tienen impacto en la EF?**

Según Lamour (1991), la EF fue influenciada por la Escuela Nueva y, en efecto, los conceptos de **libertad, interés, actividad**, tanto como los **métodos centrados en el grupo** o en la **actividad lúdica**, forman parte de sus fundamentos teóricos o de su metodología. La mayor expresión de este movimiento en la EF la tuvieron los llamados **métodos activos**. Así, la clase de EF como lugar privilegiado para la actividad motriz del niño cobra relevancia, entendida ésta como espacio de exploración y superación personal.

El principio escolanovista de atender a las necesidades y demandas específicas de los educandos en relación directa con su edad y momento evolutivo también fue tomando por la EF. A modo de ejemplo, la pedagogía tradicional buscaba que el alumno se adaptara a las reglas del deporte adulto en su forma acabada. La renovación pedagógica de la Escuela Nueva influyó sobre la EF de modo que busca, por el contrario, adaptar las reglas y códigos deportivos al niño en cada una de las actividades, por ejemplo, modificar la altura de la red (en básquet, voleibol), las distancias de carreras (atletismo), los pesos de las pelotas, o incluso los movimientos gimnásticos.

Otra de las expresiones más fuertes de la Escuela Nueva en la EF fue la valoración del **juego** como recurso pedagógico y actividad formativa por excelencia, en la medida en que se asume que, jugando, el niño desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus instintos sociales, su habilidad manual.

Para finalizar, nos interesa que elaboren algunas conclusiones personales: **¿qué cree que puede aportarle la perspectiva y principios de la escuela nueva a un futuro profesor/a de EF?**

⁴ Trentin, C. “Un asiento con historia” en *Revista El Monitor de la Educación*, año 2, N°4, Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación, pp. 33-34.

Actividad:

Imagina una clase de Educación Física que responda a los principios de la Escuela Nueva. ¿Qué contenidos podrían trabajarse? ¿Qué actividades serían posibles? ¿Cuál sería el rol del docente?, ¿y del estudiante? Realiza el ejercicio de fundamentar por qué esa clase pensada es representativa de la Escuela Nueva.

7. Pedagogía Tecnicista

Lo que denominamos **pedagogía tecnicista** forma parte del movimiento utilitarista de la educación de comienzos del siglo XX en los Estados Unidos. Este movimiento se desarrolla en paralelo al auge del enfoque taylorista aplicado en la industria y de la creciente influencia y desarrollo de la psicología conductista.

Si bien no nos interesa aquí conocer en profundidad el taylorismo, para comenzar, delinearemos algunas características de este enfoque de producción a fin de considerar elementos que nos ayuden a comprender su influencia en el pensamiento pedagógico tecnicista. El taylorismo fue un modelo de producción que comenzó a aplicarse a principios del siglo XX en la industria y que mostró gran capacidad para aumentar la cantidad y la calidad de la producción a partir de una transformación de la organización del trabajo en las fábricas, es decir que mostró gran efectividad en el sistema productivo. En términos generales, este sistema consiste en una racionalización del trabajo de modo científico, donde cada aspecto del trabajo es estudiado, desarrollado y gestionado científicamente. Esta organización permite reducir los tiempos de producción y delegar en una gerencia el conocimiento del proceso productivo, quitando entonces a los trabajadores el poder sobre dicho conocimiento, así como la capacidad de controlar la totalidad del sistema productivo. Debemos enfatizar que el taylorismo no tiene que ver con las innovaciones tecnológicas, sino con las posibilidades de controlar la línea de producción. Compartimos algunos rasgos generales de este método:

- ✓ preconiza el análisis detallado de todas las operaciones que forman parte del proceso de producción (transformación de la materia prima en producto elaborado).
- ✓ Especialización de los obreros en pequeñas fases del proceso de producción donde cada uno desarrolla una función muy concreta dentro de este proceso, habiendo recibido previamente indicaciones concretas sobre qué y cómo hacerlo.
- ✓ Un conjunto de expertos desde el departamento de planificación del trabajo desarrollará la base científica que proporciona las normas y leyes del mismo.
- ✓ El concepto de trabajo deja paso a otro más preciso que es la *tarea* considerada

industria) ofrecen los *objetivos concretos* del currículum. De este modo, el enfoque utilitarista al servicio de la eficiencia social y de la reproducción social configura un marco para la teoría y desarrollo de la enseñanza, en el que quedan indicados no sólo los contenidos de la enseñanza y los objetivos de la misma, sino también una metodología para la búsqueda de esos objetivos (análisis de tareas), y una forma de planificar la enseñanza (tecnología) tomada de la industria.

John Franklin Bobbitt, un representante de esta corriente desde la teoría curricular, publicó en 1918 un libro en donde presenta sus principales ideas sobre la función que la escuela y el currículum deben tener. Discutiendo con la pedagogía tradicional, Bobbitt sostiene que la escuela y el currículum deben dar una respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella. Su propuesta es utilitarista en el sentido que considera que los contenidos y procedimientos pedagógicos deben actualizarse en orden de responder a las necesidades sociales. Para él es factible identificar lo que las personas deben aprender observando las tareas que efectivamente los adultos

realizan en el marco del sistema productivo. La educación a su entender debe preparar para la vida, por lo que el currículum debe ser capaz de expresar estas actividades. Es decir, las escuelas deben enseñar las actividades humanas que realizan los sujetos productivos en la sociedad. Bajo este paradigma los objetivos de la educación surgen de las necesidades del propio sistema productivo, por ello es que la consideramos utilitarista, porque la educación le es útil a la reproducción del sistema productivo, enseñando para su conservación y reproducción.

En nuestro país, el ingreso de la pedagogía tecnicista se inicia desde finales de la década del 50, encontrando su máxima expresión durante las décadas del 60 y del 70. Argentina atravesaba un periodo de expansión económica (conocido como Desarrollismo). Desde las políticas públicas se buscó articular el sistema escolar con las necesidades del sector productivo, para alcanzar una alianza estratégica que propendiera a desarrollar un modelo de industrialización basado en la producción de bienes con alto contenido tecnológico y empleo intensivo de recursos humanos calificados. Es importante comprender que, pese a que este modelo se gestó en este contexto histórico, sus expresiones e influencias persisten y se actualizan.

Desde el paradigma tecnicista en educación, el rol del educador no será detenerse a pensar qué hacer, cuáles son los objetivos de la educación, sino ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se dice que tiene que hacer, debe encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide. Los expertos (los que componían el departamento de investigación en el modelo industrial) como técnicos del currículo precisan describir y

analizar las habilidades, aptitudes, hábitos, y conocimientos necesarios para conseguir que las escuelas enseñen lo que la sociedad industrial requiere. Este experto en currículo es hermeneuta de los objetivos, es decir, los interpreta y además es el ingeniero que contribuye a decir cómo lograrlos. Se escinden, entonces, dos roles diferenciales en el ámbito educativo: el de los expertos en educación que diseñan, planifican el proceso de enseñanza y definen objetivos a lograr; y el de los docentes, que cumplen funciones técnicas en este proceso debiendo aplicar métodos y cumplir con objetivos que ellos no elaboraron. Lo que los expertos precisan realizar como técnicos del currículo, es describir y analizar las habilidades, aptitudes, hábitos, y conocimientos necesarios para conseguir que las escuelas enseñen actividades humanas que realizan los hombres productivos en la sociedad industrial. La enseñanza entonces, es un instrumento que necesita estructurarse en funciones separadas: decidir su contenido (sistema productivo), pensar sus mecanismos (expertos, pedagogos, psicólogos), y su ejecución (docentes).

Al respecto de las implicancias para el rol docente que tiene la asunción de una perspectiva pedagógica tecnicista, Apple (1986) en el texto incorporado en esta unidad (obligatorio para rendir el examen final), examina el impacto de la restauración conservadora en educación. Allí plantea que la introducción de la pedagogía tecnicista no es solo un intento de control de les empleades estatales para producir una enseñanza eficaz, sino una rearticulación de la dinámica del patriarcado y de clase en la escuela. Esta rearticulación se expresa, entre otras cosas, a partir de imponer transformaciones en el trabajo docente. A las transformaciones en el trabajo en el marco de la restauración conservadora, él la denomina INTENSIFICACIÓN. Pueden tomar estas preguntas para realizar la lectura de dicho texto: ¿En qué consiste la intensificación del trabajo docente? ¿Qué efectos tiene esta “intensificación” en la estructura del trabajo de docentes? ¿Qué resistencias elaboran ante las mismas les docentes? ¿Qué particularidades reconoce el autor que tienen esas resistencias al analizarlas desde una clave de género?

Como indicamos al inicio, la pedagogía tecnicista se ve fuertemente interpelada y nutrida también por el avance de la psicología conductista. Junto con los aportes de la organización científica del trabajo y de esta corriente psicológica, desde la pedagogía tecnicista se postulan diferentes cambios en la organización y funcionamiento de la escuela. Se buscó planificar la educación de modo de dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. Para ello, era necesario operacionalizar los objetivos y, por lo menos en ciertos aspectos, mecanizar el proceso. Se pretende además organizar el saber en destrezas perfectamente objetivables, mensurables y observables. Emerge la concepción de que un objetivo complejo es la suma de objetivos más específicos, del mismo modo que es transformar una materia prima en un producto elaborado a partir de la suma de tareas parciales debidamente secuencializadas. Así el saber parcializado se corresponde con la fragmentación seriada de las tareas propias

de las fábricas tayloristas. De este modo, la secuencialización de microobjetivos para el logro de macroobjetivos se nutre de la teoría psicológica “científica” propia del conductismo. Los métodos educativos pretenden producir en el alumno determinados cambios de conducta y tienden además a hacer perdurables los aprendizajes que los expertos han decidido grabar en las mentes y cuerpos, dúctiles y maleables, de los estudiantes.

El **conductismo** es una teoría propia del campo de la psicología que comienza su desarrollo a principios del siglo XX. Podemos reconocer como referentes de esta teoría a Watson, Thorndike, Pavlov y Skinner entre otros. Esta teoría se concentra en el estudio científico de la conducta humana entendiéndola como el resultado de la interacción entre organismos y entorno. Desde esta perspectiva se entiende al aprendizaje como una modificación estable en la conducta, asumiendo entonces la necesidad de que este cambio sea observable. De este modo, si no hay en las personas cambios en la conducta observables, se considera que no se produjo aprendizaje. Es por ello que desde el paradigma tecnicista se plantea la centralidad de plantear objetivos que sean acciones observables para poder evaluar el proceso de aprendizaje.

Esta concepción presupone una mirada unitaria de la enseñanza como “transmisión mecánica” y sugiere una imagen excesivamente estática y pasiva de los aprendizajes. En ella el estudiante se configura como receptor de una comunicación unilateral a la que no debe aportar nada más que la reproducción correcta del contenido transmitido cuando así se lo exijan las rutinas de control. Un control individualizado de cada estudiante y una exacta distribución del tiempo, coexisten con la organización planificada del centro escolar. El orden disciplinario pretende estar ahora al servicio de los imperativos de la productividad (Varela y Álvarez Uria, 1991).

En la pedagogía tecnicista el elemento principal es la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria, relegados a la condición de ejecutores y receptores de un proceso cuya concepción, planteamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos, imparciales que no participan del vínculo pedagógico directamente. La organización del proceso se convierte en la garantía de eficiencia, compensando y corrigiendo las deficiencias que se asume de antemano tienen los profesores y maximizando los efectos de su intervención. Emerge aquí una pedagogía basada en cierta desconfianza hacia los docentes, reduciendo sensiblemente su margen de acción y autonomía para construir y tomar decisiones sobre la enseñanza.

La pedagogía por objetivos es una posición conservadora, que ve en la educación y en la técnica del desarrollo de la enseñanza un instrumento eficiente, una tecnología, al servicio de la reproducción social.

La implementación de una perspectiva tecnicista ha permeado también la formación de profesores de Educación Física. En efecto, David Kirk plantea que ha predominado un enfoque arraigado o bien en las disciplinas madre del campo educativo cuyo interés no radica en la intervención, o bien en otras áreas del conocimiento como las ciencias biológicas, en las que prima una visión neutral de la ciencia. Tales perspectivas suscriben una visión de la enseñanza de la EF como terreno fértil para la ciencia aplicada y han contribuido a forjar una imagen del profesor como un usuario de teorías expertas cuya función es implementar en las escuelas las prescripciones del modelo tecnológico. Esta mirada tiene implicaciones en la forma en que los profesores de EF llegan a concebir su asignatura, moldea auto imágenes del propio rol y legitima una relación entre teoría y práctica fundada en la división del trabajo entre investigadores –productores y docentes ejecutores. De este modo, se configura un tratamiento de los problemas educativos como si fueran meramente técnicos y el corolario es la búsqueda de formas de resolución científica de los conflictos de la práctica en desmedro del abordaje de sus aspectos éticos, políticos e ideológicos (Paso y Garatte, 2011).

Actividad: Lean atentamente el fragmento del artículo “*Concepción de la Educación Física*” de Álvaro José Gracia Díaz (profesor del Departamento de Educación Física de la UPN de Colombia) que aquí se comparte:

EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL TECNICISMO

El ejercicio físico, el juego y las demás actividades, deben ser medios de la Educación Física y no su fin último. Cuando el profesor de Educación Física pierde de vista esta reflexión pedagógica, caerá en el reduccionismo, en donde se busca un fin de carácter puramente técnico-instrumental.

Es indispensable recuperar finalidades verdaderamente formadoras que trasciendan la instrucción técnica deportiva: por lo tanto, en concordancia con la concepción planteada de Pedagogía y su objeto de estudio, la Educación Física debe lograr las siguientes finalidades formadoras:

Cualificar el desarrollo psicomotor.
Desarrollar habilidades y destrezas naturales.
Preservar la salud.
Fomentar los valores sociales e individuales.

Por el contrario, la didáctica de tipo tecnocrático en la EF se caracteriza por:

- Objetivos instruccionales: Que apuntan al inmediatismo exclusivo de los movimientos técnicos depurados, que el hombre “debería dominar”, y no a la esencia de los valores humanos.
- Contenidos fraccionados: Derivados, generalmente, de los fundamentos técnicos deportivos, sin articulación con otras áreas o disciplinas académicas.
- Una concepción de aprendizaje mecanicista: Fundamentada en un modelo epistemológico (según Schaft 1974), mecanicista de la teoría del reflejo, según la cual, en la relación sujeto-objeto, en consecuencia, el alumno “capta” la realidad sólo a nivel sensorial, y el docente decide y piensa más en el contenido a enseñar que en la formación integral de los alumnos, menospreciando la participación subjetiva al conocer.
- Una concepción de evaluación como medición: en la cual, lo básico es la verificación observable y cuantificable de las conductas aprendidas, que deberá ser demostrada por el alumno. Se descarta la valorización de aspectos subjetivos propios de la vida humana, con el esfuerzo, la dedicación y la participación crítica, entre otros.

Actividad:

1. ¿Les resulta conocida en algún sentido esta mirada sobre la enseñanza de la EF? ¿Qué ejemplos se les ocurren de clases de EF en las que prevalecen los principios de la pedagogía tecnicista?
2. Imaginen y escriban una breve caracterización de una clase de EF en la que el deporte es objeto de enseñanza, bajo los principales “valores” y preceptos que sustenta la pedagogía tecnicista.

8. Bibliografía

Apple, Michael (1986) “El control del trabajo de los maestros”. En *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid, Paidós, pp. 39-59.

Bracht, Valter (1996) “El niño que practica deporte respeta las reglas del juego... capitalista”. En: *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield.

Carrera, Cecilia, Orienti, Noelia, Felipe, Celeste, Montenegro, Jesica y Alcoba, Julieta (2017) *Teorías pedagógicas: la relación educación - sociedad como posible criterio de distinción*, Ficha de Cátedra de Pedagogía. FaHCE, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120631>

Carrera, Cecilia; Garatte, Luciana. (2021) “Clase 1. Pedagogía, educación y escolarización. *Cursada Virtual 2021*”. Universidad Nacional de La Plata, FaHCE, Pedagogía PUEF. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121600>

Garatte, Luciana; Carrera, Cecilia. (2021) “Clase 2. Intervención educativa y formación como categorías propias de la Pedagogía. Criterios de intervención en el campo de la Educación Física. *Cursada Virtual 2021*”. Universidad Nacional de La Plata, FaHCE, Pedagogía PUEF. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121625>

Dewey, John (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada. Cap. 1 y 2.

Gadotti, Moacir (1998) “El pensamiento pedagógico ilustrado”. En: *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI.

Gadotti, Moacir (1998) “El pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva”. En *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, José (1986). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata. Capítulo primero.

Giroux, Henry (2011) “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”, en *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp.101-150.

Karabel, Jerome y Halsey, A.H. (1976) “La investigación educativa: una revisión e interpretación”. En Karabel y Halsey (comps.): *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press.

Lamour, Henri (1991). *Manual para la enseñanza de la Educación Física y deportiva*. Barcelona, Paidós. Segunda parte, acápite 10 “Métodos activos”.

Nassif, Ricardo (1958) "Los múltiples conceptos de la educación" En: *Pedagogía General*. Capítulo I. Buenos Aires: Ed. Kapeluszpp 3-17.

Ornelas, Carlos (1994) Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto? En: Torres; C. y González Rivera, G. (Coord.) *Sociología de la Educación: Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Parsons, Talcott (1975) "The Present Status of "Structural-Functional" Theory in Sociology". I Parsons, Talcott, *Social Systems and The Evolution of Action Theory* New York: The Free Press.

Paso, Mónica y Garatte, Luciana (2011) "Pedagogía y teoría pedagógica de la Educación Física: hacia una articulación entre campos en la formación de profesores". En: [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas , 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.990/ev.990.pdf

Pineau, Pablo (2001) "¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'". En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.

Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum*, Buenos Aires, Galerna.

Saviani, Dermeval (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En: *Revista Argentina de Educación*, Año II, número 2.

Silber, Julia (2007) "Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico". En Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (Comp), *"Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos"*. Publicado por la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Torres, Carlos (2001) "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX". En: Torres, Carlos (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el Siglo XXI*. CLACSO, Buenos Aires.

Torres Carrillo, Alfonso (2016) "Aclarando conceptos: educación, pedagogía, didáctica y metodología", en: *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires, Biblos.

Varela, Julia; Álvarez Uria, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid, Editorial La Piqueta.



¿Cómo citar esta clase?

Orienti, Noelia; Montenegro, Jesica y Alcoba, Julieta (2021). "Clase 3: El criterio de distinción de las teorías pedagógicas. Las visiones no críticas de la educación y su expresión en la Educación Física". Universidad Nacional de La Plata. FAHCE. Pedagogía PUEF, septiembre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121598>