

Enseñar a enseñar Educación Física: conocimiento, investigación y experiencia

❖ **BOLOGNA LIPRANDI, CARINA** | carinabologna@gmail.com

IPEF/FEF/UPC, Argentina

RESUMEN

Esta investigación nace del interés por hacer visibles las experiencias de profesores experimentados y recién iniciados en la práctica docente, documentando singularidades de su hacer en aquellas mediaciones cotidianas puestas en juego en la tarea de enseñar a enseñar, en búsqueda -por qué no- de indicios para nuevas prácticas y sentidos. Sostiene Achilli *“dar existencia teórica a lo obvio, a lo oculto, contradictorio y desconocido de la vida diaria, recuperando al sujeto de las acciones socioeducativas, recuperando su racionalidad subjetiva”* (2008, p.52).

Las preguntas que guían esta investigación son ¿los docentes recuperan en sus propuestas las preocupaciones que hoy instalan los discursos políticos y teóricos? ¿Desde qué concepciones (de enseñanza, de aprendizaje, específicas del campo de la EF) se ofrecen esos conocimientos? ¿Qué conocimientos privilegian los docentes en sus propuestas? ¿Cuáles son los conocimientos que los docentes de la formación reconocen con imprescindibles para los estudiantes? ¿Son diferentes las propuestas de los docentes recién iniciados y las de aquellos que tienen más experiencia? ¿Cómo enseñan a enseñar los profesores de Práctica docente del PEF?

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Formación Docente, Enseñanza.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2003 en adelante podemos reconocer una serie de decisiones en política educativa que, en sintonía con las actuales discusiones específicas en el campo de la formación docente, dan cuenta de un movimiento sostenido hacia el cambio y que alcanzó su concreción con la aprobación en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional donde se expresa un interés por mejorar la calidad de la formación docente, reflejado en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que inicia en el año 2007 un proceso federal de transformación de la formación en todo el país.

Tanto los discursos políticos como los teóricos han instalado y fortalecido una perspectiva particular para entender la labor de los docentes en la formación. Al respecto, las recomendaciones para los profesados de Educación Física (EF) publicadas por el INFD explicitan que los docentes formadores sean mediadores profesionales, creativos y expertos, que andamian el proceso de formación, que impliquen a los alumnos para poner en acción todas sus capacidades (perceptivas, lógico motrices, actitudinales, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales) para ir superando su nivel de habilidad motriz y reflexionando acerca de las formas más adecuadas para la enseñanza. (Hisse 2009, p. 68)

Estas definiciones han jerarquizado el trabajo de los profesores en el nivel superior, ubicándolos en el centro de la escena en relación a la problemática sobre la formación inicial y a la vez han instalado -a fuerza discursiva y curricular- nuevas preocupaciones pedagógicas y didácticas a tener en cuenta por los docentes en su trabajo, poniendo en la mira su quehacer cotidiano.

El interés teórico y curricular es explícito, superar una racionalidad instrumental situando la labor docente en relación a una enseñanza reflexiva, facilitar los aprendizajes a los estudiantes, construir propuestas que alberguen a todos, investigar la propia práctica y problematizar el objeto de estudio. Sin embargo, encontramos trabajos de investigación que evidencian que aquello que sucede en los IFD es otra cosa.

Furman, Poenitz y Podestá, analizan las evaluaciones finales de la carrera de Profesorado de Biología, tomando como caso una institución del nordeste de Argentina. A partir del estudio de caso, las investigadoras participan de las instancias de evaluación y luego realizan entrevistas semiestructuradas a los docentes. Los resultados del análisis de los datos muestran que “Los

profesores [...] ponen el acento, sobre todo, en conocer si los alumnos manejan definiciones y vocabulario específico y si pueden dar descripciones y explicaciones sencillas de los conceptos estudiados. Esto nos permite conjeturar que la falta de una evaluación de competencias de pensamiento más complejas puede ser reflejo de una ausencia del trabajo con modos más complejos de operar con el conocimiento dentro de las clases, una pregunta que sería interesante abordar en un futuro trabajo". (2012, p.186)

La "conjetura" de Furman, Poenitz y Podestá (2012) respecto de los modos de operar de los docentes dentro de las clases es la puerta que abrimos para ingresar al aula, como espacio privilegiado para recuperar los modos en que los docentes realizan la tarea de enseñar a enseñar en el diario encuentro con sus estudiantes, futuros profesores de EF, en el marco de las actuales discusiones políticas y teóricas, entendiendo que a enseñar se aprende y el espacio del aula en la formación docente se constituye en un contexto real de acción, donde la integración de conocimiento y experiencia genera las bases para "aprender a enseñar". Recuperar las propuestas de enseñanza de los docentes nos permitirá estudiar los procesos y lógicas particulares de traducción, síntesis y operativización de un objeto de conocimiento referido a la enseñanza de la EF en la escuela.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Indagar por los modos en que los profesores de la formación docente enseñan, instala una interrogación didáctica que pregunta por el método. Históricamente, la idea del método ha sido asociado a una corriente tecnicista que ingresó en el campo didáctico en la década del 70 y que refiere a "una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto" (Edelstein, 1996, p. 79). Sin embargo perspectivas más actuales entienden la cuestión metodológica en relación directa con un problema de conocimiento.

Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción [...] penetrar en esa lógica para luego, en un segundo problema, atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. (Edelstein, 1996, p. 81)

Esto implica comprender que lo metodológico se encuentra en íntima relación con las concepciones teóricas que los docentes tienen en relación a la enseñanza, el aprendizaje y el objeto a ser enseñado. Dice Edelstein *“así concebida la metodología desde la cual un docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación de su campo de conocimiento [...] Perspectiva que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. Estilo que, en consecuencia, en su complejo entramado, expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo) aun cuando no pueda ser objetivada, en tanto se juega en las prácticas”*. (1996, p. 83)

Complejizando el análisis, investigaciones como las de Vezub (2016), Alliaud y Vezub (2011) y Guevara (2016) advierten sobre la necesidad de dar visibilidad a los saberes prácticos que los docentes despliegan cotidianamente en su tarea de enseñar.

El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. [...] Los saberes prácticos son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo. Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar sistemáticamente sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir y escribir textos de la práctica. (Vezub, 2016)

El saber comprendido en estos términos invita a despejar teóricamente algunas dimensiones de su constitución. En nuestro caso, el saber a indagar se imbrica en el campo específico de la EF, por lo que interesa detenernos sintéticamente en él para dar algunas pistas sobre aquello que nos convoca.

La hegemonía en el campo de la EF se dirime entre posiciones que la entienden como una disciplina ligada a la salud, la actividad física, el disciplinamiento¹⁹ y al rendimiento deportivo y una línea que pugna por inscribirla en el territorio de la educación, donde la EF se constituye en una práctica pedagógica que ofrece saberes valiosos de la cultura corporal y el conocimiento subjetivo de sí. (Ainsenstein, Bracht, González, Rozengardt)

A riesgo de avanzar en hipótesis, podríamos suponer que la formación docente en EF tiene como desafío resolver un doble carácter “práctico” (Amuchástegui, 2004) construido a partir de sus marcas fundacionales: un conocimiento que se resuelve en el hacer y que no requiere más que la imitación y la repetición de una serie de movimientos estereotipados para ser al-

canzado. El impacto de la idea del método asociado a una corriente tecnicista (Edelstein, 1996, p. 79) en el campo de la EF encontró terreno fértil para su desarrollo.

Esta episteme estaría presente, como conocimiento tácito, en los modos de entender el campo de la EF por los docentes en la formación, también reflejada en las estrategias puestas en acción para la enseñanza en las aulas y en los modos de entender la función profesional de los futuros docentes en las instituciones escolares.

Esta particularidad propia del campo de la formación en EF se complejiza al imbricarse entre las características comunes que implica la labor que cotidianamente llevan adelante todos los docentes del sistema educativo, sean de diversas disciplinas o de distintos niveles.

Entre las marcas distintivas que signan la tarea docente, la transmisión de la cultura y los saberes es sustantiva, pero ese saber que se transmite es generado en otros contextos. Como sostiene Terigi (2013) en todas las instituciones existen maestros y profesores que transmiten unos conocimientos específicos que no son producidos por ellos, paradójicamente y al mismo tiempo, producen un saber particular que es el que permite esa transmisión. Ese saber particular producido sobre la enseñanza que Terigi ilumina paradójicamente no es recuperado por los docentes: *el saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal* (Terigi, 2007) *y, debido a ello, tiende a permanecer informulado. No es reconocido por los mismos actores, los docentes [...] Entre los docentes, el caso más llamativo de falta de reconocimiento y formulación del propio saber posiblemente sea el de los profesores de Práctica y Residencia de la formación docente inicial.* (Terigi, 2013, p. 11)

Diversos estudios, como los de Alliaud (2006) y (2007), Feldman y Suárez (en Alliaud 2006), han visibilizado una dimensión práctica del trabajo de enseñar en los procesos de formación docente. Vezub (2006) pone en evidencia un movimiento desde una lógica centrada en el conocimiento experto hacia un enfoque que valoriza la práctica profesional, el saber hacer, como fuente de conocimiento, indagación y construcción de propuestas de enseñanza.

Tanto la afirmación de Terigi como los resultados de las investigaciones dan pie a esta investigación a recuperar los modos en que los profesores de la Práctica Docente y Residencia enseñan a enseñar EF en una institución particular como es el IPEF, teniendo en cuenta que otra de las características comunes de la labor docente es la enseñanza, en el marco de las regulaciones institucionales (Terigi, 2013)

“(…) proponer una definición institucional de la enseñanza implica proponer que la institucionalidad funciona produciendo restricciones determinadas a la función. Así, la autonomía de los docentes –un valor defendido con distinta intensidad según los niveles del sistema educativo que se consideren– nunca es absoluta, pues la posición institucional produce restricciones a lo que los docentes pueden hacer o dejar de hacer”. (Terigi, 2013, p. 14)

Se selecciona para esta investigación la carrera de PEF que ofrece la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Si bien no es la única casa de formación en EF de la región, se la reconoce como institución de amplia trayectoria en el campo, nuclea la mayoría de los estudiantes, cuenta con 2300 alumnos provenientes de diversas las latitudes del país y una planta docente de 150 profesores.

El plan de estudios para el PEF organiza las asignaturas, seminarios y talleres que se ofrecen en tres campos: formación específica, formación general y de la práctica docente (Diseño Curricular, PEF, 2013). El campo de la práctica docente ofrece una unidad curricular anual en cada año de la formación y es en los últimos dos años donde cobra mayor relevancia la práctica de residencia en instituciones educativas de formación primaria y secundaria.

La doble referencia permanente entre la casa de formación y la escuela donde los estudiantes realizan sus residencias, vuelven a la Práctica Docente III y Residencia y a la práctica Docente VI y Residencia, en espacios privilegiados para mirar cómo los docentes que ofrecen estos espacios de formación enseñan a enseñar a sus estudiantes. Al respecto Alliaud (2014) sostiene que: *“(…) el Profesor de Práctica es la figura clave en este proceso. En estos espacios el docente en formación tiene que aprender a enseñar a través de las enseñanzas que le imparta su “maestro” y de las condiciones que éste genere para lograr su aprendizaje. Son los formadores/ profesores de práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando. Porque son los profesores de Práctica los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio”.*

Se seleccionarán a cuatro profesores de Práctica Docente y Residencia²⁰, dos de la Práctica Docente III y dos de la Práctica Docente IV. El primer criterio de selección será la accesibilidad, no es posible ingresar a las clases sino a partir de los permisos e interés por participar de los docentes. El segundo criterio será generacional, permitiendo la compa-

ración entre profesores con experiencia específica en la tarea y aquellos que recién comienzan su recorrido en la formación docente.

En línea con el problema, este trabajo se inscribe en la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma interpretativo, ya que permitirá reconstruir con cierta exhaustividad aquello que emerge de los datos, atribuyendo “sentidos” al decir y al hacer docente en el cotidiano de la clase, indagando desde un enfoque etnográfico, en busca de *“documentar lo no documentado de la realidad social”* (Rockwell, 2009, p.21).

Destacamos que la búsqueda no será guiada por la lógica de las buenas prácticas, tampoco interesa develar si se acercan o se alejan de los planteos teóricos acerca de aquello que se define como un buen docente. En un trabajo de investigación en el que Lea Vezub (2016) revisa cuáles son los conocimientos y las aptitudes profesionales que los formadores se proponen transmitir y construir en la formación inicial y qué saberes consideran relevantes para poder efectuar dicha transmisión, sostiene que la preocupación de su trabajo *“fue el rescate de las voces y de la experiencia de los formadores en tanto protagonistas, sujetos clave y muchas veces silenciados del saber pedagógico”*. (Vezub, 2016, pag. 5)

“(...) es la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque que sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales, aspecto solo posible de identificar a partir de indicios que es necesario descifrar”. (Edelstein, 2011, p.115)

Ingresar al aula, espacio privilegiado para la transmisión de un saber, nos permitirá encontrar algunas respuestas acerca de cómo los docentes enseñan a enseñar.

Sin embargo hay algo más. Sin dudas, el aula es ese lugar en el que la transmisión se despliega, pero pareciera que para que efectivamente suceda aquello por lo que la enseñanza se desvela: el aprendizaje, es necesario que se juegue algo difícil de capturar.

Una interesante investigación realizada en el IPEF con estudiantes de Práctica Docente y Residencia IV, concluye que los saberes prácticos han prevalecido sobre los saberes eruditos y disciplinares al momento de tomar decisiones sobre la enseñanza. (Cena, Etcheverry, Ordoñez; 2017) En las entrevistas los estudiantes destacan cómo algunos docentes han dejado huella en su formación, con mucha menos referencia al papel del conocimiento

adquirido a lo largo de la carrera, lo que me invita a pensar en maestros con nombre y apellido que resignifican los saberes del campo.

Al respecto, Recalcati (2016) sostiene que no olvidamos a los maestros que han dejado una marca en nosotros: *“(...) no sólo por lo que nos enseñaron, por el contenido de sus enunciados, sino sobre todo por cómo nos lo enseñaron, por el enigma irresoluble de su enunciación, por su fuerza carismática y misteriosa [...] No el contenido del conocimiento, sino la transmisión del amor por el conocimiento”*. (pag. 114)

El amor, la pasión, el afecto, la emoción. Aquellas fuerzas que impulsan al sujeto hacia el saber y que se despliegan en la clase serán también las que movilicen esta investigación y se vuelvan objeto para darles visibilidad, nombrar y reconocer sus efectos.

CONCLUSIONES

La investigación se encuentra en etapa de sistematización de los datos obtenidos. La tarea con el recorte empírico comenzó documentando de forma escrita y a través de audios y video, las clases de los profesores. Al momento el trabajo es de reconstrucción del registro de cada clase a partir de una nueva escucha, en este caso de los audios correspondientes.

A la vez se rescatan algunos fragmentos que resultaron llamativos de los registros de observación recuperando aquello que da a pensar el recorte empírico: preguntas, inferencias, conjeturas y vinculaciones teóricas.

La tarea que sigue es poner en diálogo las categorías a la luz del problema de investigación, intentando mantener los sentidos dados por los actores en el contexto de la clase y a la vez “desgarrar la trama de relaciones que se entreteje continuamente en la experiencia” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, pag. 33, 2008) donde hay voces que se encuentran y también hay significados que se pierden, producto seguramente de los límites e intereses del investigador.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsenstein, A. (2006). "La Educación Física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar". (Argentina 1880 – 1960). En Rozengardt, R. (coord.) *Aportes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Alliaud, A. (2014) "El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional" - 23 y 24 de octubre de 2014. INFD. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 1 de marzo de 2016 en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alliaud.pdf
- Amuchástegui, G. (2004). "De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados. Revista Pensar a Práctica número 7. Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Goiania. N.2. Goiania. Brasil.
- Arnold, P. (1997). "Educación Física, Movimiento y Currículum". Madrid: Morata.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J y Passeron, J. (2008). "El oficio del sociólogo". Buenos Aires: Siglo XXI
- Bratch, V. (1996). "Educación Física y aprendizaje social". Buenos Aires: Velez Sarsfield.
- Cena, M. (2010). "La construcción social del cuerpo en la formación docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba (Argentina)". Tesis doctoral. Departamento de Expresión Musical y Corporal. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Cena, M., Etcheverry A., Ordoñez, A. (2017). "Saberes y conocimientos de estudiantes de 4to año del IPEF en sus prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria". INFD. Convocatoria 2014 proyecto 2284. Córdoba. IPEF.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico" en Camillioni, A., Davini, C., Edelstein & Otros. *Corrientes Pedagógicas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011). "Formar y formarse en la enseñanza". Buenos Aires: Paidós.
- Furman, M; Poenitz, V. y Podestá, E. (2012). "La evaluación en la formación de los profesores de ciencias". 9 Praxis & Saber - Vol. 3. Núm. 6 - Segundo Semestre 2012. Pág. 165-189. Recuperado el 9 de enero de 2016 de http://educacion.udes.edu.ar/ciencias/wp-content/uploads/2014/04/FURMAN_POENITZ_PODESTA-La-evaluaci%C3%B3n-en-la-formaci%C3%B3n.pdf
- Guevara, J. (2016). "¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (tesis doctoral)". Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Hisse, M. (2009). "Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares". Profesorado de Educación Física. INFD. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

Jackson, P. (2005). "La práctica de la enseñanza". Buenos Aires: Amorrortu.

Recalcati, M. (2016). "La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza". Barcelona: Anagrama.

Rockwell, E. (2009). "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos". Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2013). "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué". Buenos Aires: Santillana.

Vezub, L. (2016). "Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores". Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016, 53(1), 1-14. Recuperado el 1 de marzo de 2016 en file:///C:/Users/Alumno/Desktop/doctorado/estado%20del%20arte%20abril/lea%20vezub.pdf

Documentos curriculares consultados y Leyes citadas:

Ley de creación de la UPC N° 9375 <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/8210B6A75E20272F032572C900538512?OpenDocument>

Ley de Educación Nacional N° 2626 http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

Ley de Educación Superior N° 24521 <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>

Contenidos Básicos Comunes para el nivel inicial y primario (1995)

Diseño Curricular. Profesorado de Educación Física. Provincia de Córdoba (2013)

¹⁹ Los análisis históricos sobre la conformación del campo de la EF muestran cómo sus objetivos estuvieron orientados hacia el mejoramiento corporal con tendencia a disciplinar y fortalecer el cuerpo a fin de dominarlo, para lograr mejores rendimientos militares, laborales y deportivos (Aisenstein, 2006) o para compensar las tareas que la escuela debía enseñar (Bracht, 1996).

²⁰ Para acceder a los espacios de la práctica docente en el PEF, los docentes deben poseer como título habilitante el de profesor de EF.