

## **Trayectoria de formación. Una narrativa personal.**

Augusto Tancredi

FaHCE – UNLP

[tutotancredi@gmail.com](mailto:tutotancredi@gmail.com)

### **RESUMEN**

El título quiere dar cuenta de mi formación como profesor de Educación Física prontamente graduado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, específicamente vinculada a lo que tiene que ver con las prácticas de la enseñanza. Teniendo en cuenta que estoy transitando el tramo final de la carrera, comencé a pensar en las distintas concepciones que fui adoptando en las prácticas, por lo que buscaré interpretar, analizar y reflexionar sobre ellas, entrando en diálogo con autores, pensando en el proceso que he pasado para llegar a la concepción que hoy sustento, la cual si bien es un todo del recorrido por la carrera se asocia más al último año y sintiendo que me acompañará al menos en mis primeros años como profesor una vez graduado.

A propósito de la reflexión realizada durante la práctica surgieron algunas preguntas que direccionarán este trabajo, tales como, ¿Cómo pensaba las prácticas al inicio de mi formación? ¿Con qué corriente de la Educación Física se relacionaban más? ¿Cómo y por qué fue cambiando y evolucionando mi pensamiento sobre las prácticas de enseñanza? Intentaré encontrar las respuestas en el desarrollo del trabajo, apoyándome tanto en la bibliografía, como en mis experiencias en las prácticas de enseñanza y mi recorrido general por la Facultad.

**Palabras clave:** Formación, práctica, teoría.

## DESARROLLO

” En verdad, no nací marcado para ser profesor de esta manera,  
Sino que llegue a serlo con la experiencia de mi infancia,  
Mi adolescencia y mi juventud.”

Freire, 2015

En primer lugar, quiero marcar que mis distintas ideas sobre las prácticas fueron variando no sólo con el tiempo, lineal, sino yendo y viniendo, atravesado por distintos conceptos y corrientes, que fueron enriqueciendo el recorrido, situación que retomaré más adelante, para explicar y ejemplificar correctamente.

En mis primeros tres años en la facultad, con las cursadas de los distintos ejes de la materia Educación Física que se replica hasta el quinto año en el programa de la carrera, sumado a las disciplinas que desarrollan las teorías de esos años y la innegable carga que uno trae consigo de su formación en el colegio secundario, entendía a las prácticas como acabadas, con una manera de enseñar, una manera de evaluar, una direccionalidad ineludible del alumno de aprender. En ese momento solo buscaba “la” forma de enseñar y desarrollar mis prácticas, y acababa por frustrarme por no encontrarla, ya que no lograba hacer una lectura amplia de lo que estaba transitando.

En este tiempo tuve mi primera experiencia configurada en un espacio de realización de acciones vinculadas con la educación física a la que podría denominarse “real” como profesor a cargo de un grupo de niños y niñas en la Casita Cielo Azul del barrio de Ringuet. En aquella ocasión la situación tuvo como marco la inundación del 2 de abril de 2013 y fui a ayudar y con el tiempo me hice cargo de lo que se llamó “taller de Educación Física” en el que una vez por semana iba a hacer las veces de profesor y dar clases. El lugar para las clases, un patio de tierra de aproximadamente diez por siete metros, con dos árboles grandes y compartido por otras señoritas voluntarias. De la clase participaba todo aquel integrante de la casita que tuviese ganas, niños y niñas de tres a doce años. Contaba con escaso material, con suerte una pelota y nada más. Claro que intentando seguir las

“coordinadas”<sup>1</sup> de mi formación hasta el momento, las clases no funcionaban como lo pensaba lo que producía cierto ánimo de frustración ya que no concebía que las cosas no salieran como las había pensado.

En este sentido puedo relacionar este momento de mi formación con lo desarrollado por Rodríguez, A. (2017, p.349.) cuando desarrolla las características de la corriente eficientista donde “Las clases se organizaban sobre la base de un criterio biológico, psicológico y técnico, y se respetaba la estructura compuesta por tres partes: entrada en calor, parte central y vuelta a la calma.”, así como también, con la mirada sobre el alumno el cual es visto como un cuerpo-organismo, que concebía su aprendizaje como una suma de conductas, y las evaluaciones dependían de la medición y el control del rendimiento.

Continuando con mi formación, también emparentada con estas experiencias en la Casita, surgen otros recuerdos, referidos a “una” forma de llevar a cabo la enseñanza, y en la que prima la idea de que el contenido a enseñar depende de la edad de niños y niñas. Esta mirada fue parte de mi formación y marcó algunas de mis prácticas iniciales y asocio a la psicología cognitivista, tendencia que aportó a la enseñanza en las escuelas “la consideración de los intereses y necesidades naturales (evolutivas) de los alumnos: el aprendizaje dependía de la evolución del pensamiento en correlación con los supuestos estadios considerados de acuerdo a la edad.” (Rodríguez, 2017, p.350.)

Ya en el último año de la carrera me encontré con otra visión, la de la teoría social crítica, internalizando otras miradas, conceptos y maneras de hacer y pensar las prácticas, que iré desarrollando a continuación.

En este sentido, Rodríguez señala que algunas características de esta teoría es tomar al conocimiento mediado por la experiencia, que el sujeto comienza a ser parte de la realidad social, que las ciencias son cambiantes porque cambia la sociedad. Su propósito es buscar la emancipación de las personas, usando la razón como procedimiento y poniendo énfasis en la libertad y autonomía racional. Se comienza a pensar a los procesos de enseñanza y los de aprendizaje como separados, no lineales, ya que no siempre que se enseña se aprende y no siempre que se aprende se enseña. De esta manera el docente deja de ser un instructor,

---

<sup>1</sup> Con este término hago referencia al formato de clase desarrollado en la facultad hasta el momento, más rígido, siempre con una parte inicial, central y vuelta a la calma, en donde no se tenían en cuenta los intereses y la realidad de los alumnos, sino un cierto contenido a enseñar, acabado.

un técnico que produce conocimiento, en su lugar debe interpretar e investigar su propia práctica situándola en un marco histórico y en un espacio determinado. A su vez el alumno es considerado como un partícipe y actuante que genera conocimiento, y ya no como una tabula rasa que hay que educar. Se toman a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, donde las estrategias a utilizar son la inclusión y la escucha de los alumnos, sus problemas, realidades, deseos, intereses, etcétera. Así la intención del profesor debe ser proponer tareas que promuevan la reflexión y la crítica. (2017, p.351)

Al respecto se expresa Hornstein (1994, pp. 71-72) al decir que

“la autonomía es alcanzada por el hombre cuando deviene un sujeto reflexivo que está en condiciones de cuestionar las significaciones imaginarias sociales<sup>2</sup>, dándose a sí mismo sus leyes. El sujeto tiene a su disposición una capacidad de fantaseo y de invención si combate su tendencia a recaer en lo instituido [...], mediante la reflexión que cuestione esta clausura en la que estamos cautivos. [...] Supone poner en suspenso los criterios y las reglas que fundan el pensamiento como actividad simplemente consciente, con el supuesto de que otros criterios y reglas, todavía no seguros, acaso aún desconocidos, podrían reemplazarlos.”

Con relación a lo anterior, según Rancière se llegará a la emancipación siempre que no se someta la inteligencia de los alumnos a la del profesor; debe haber dos voluntades, la voluntad de enseñar del profesor, de la cual los alumnos se someten por su voluntad de aprender, y dos inteligencias, volviéndose embrutecimiento con su coincidencia. Por el contrario, será emancipador “el acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad” (2016, p.29). De esta manera se busca que el alumno sea productor de su propio conocimiento, y el docente incentive, motive y acompañe para que aquel pueda producirlo.

Asimismo, Rancière (2016) hace referencia a que buscar la igualdad partiendo del supuesto de que hay desigualdad, termina por reproducir la desigualdad al infinito, proceso que lleva

---

<sup>2</sup> El conjunto de significaciones imaginarias sociales, operan como los organizadores de sentido de cada época social-histórica, estableciendo lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo devaluado, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, etc. Son un sistema de interpretación, pero también de valoración, produciendo adhesiones y su interiorización en los sujetos. A su vez, son una pieza eficaz del sistema de control social de la vida colectiva, en especial del ejercicio del poder.

adelante la escuela. De esta manera, “instruir puede, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento.” Es decir que en el primer acto se produce un embrutecimiento y en el segundo, emancipación.

En el mismo sentido se pronuncia Freire (2016) cuando señala que, al considerar la práctica de enseñanza como una práctica política, ésta será distinta según su posicionamiento político. Reflexionar sobre esto es fundamental para no caer en posturas que no hacen más que frustrarnos, como atribuirle a la educación el poder de transformar el mundo, llevando tarde o temprano a sumarnos a la fila de quienes sufren esa enorme frustración. En su lugar, hay que reconocer límites de la educación, y de esta manera entender que es indispensable para la transformación social, en lugar de ser la llave, para que los derechos puedan comenzar a ser conquistados y no donados, que implique una participación cada vez mayor, creciente, crítica y afectiva de los grupos populares, tendrá que ser una educación valiente y curiosa, abarcadora y totalizante para llegar a la libertad. Deberá ser llevada a cabo con felicidad, con alegría y con pasión.

De la misma manera marca Edelstein (2013) expresiones importantes en los discursos de formadores, donde resaltan al analizar las propuestas de enseñanza la importancia de poner el cuerpo, disfrutar el desafío intelectual, sentir placer, entusiasmarse con la clase, desafiar, desoír profecías, poner en diálogo versiones posibles, entrar por muchos lados... cualidades que hay que tener en cuenta, formas de llevar a cabo una clase, las cuales me hacen ruido y entusiasman para llevarlas a cabo en mis propias prácticas, disfrutándolas y haciéndolas con pasión es la única manera que se puede llegar a producir cambios profundos.

Por otro lado, a menudo me he preguntado cómo mejorar mis prácticas, cuál sería la mejor forma de perfeccionarlas, buscando una clase ideal. Por medio del último tramo de mi carrera en la Facultad, me he dado cuenta que como señala Santos (2000, p.79), no hay una forma establecida de dar clases, siempre se tiene que tener en cuenta el espacio, entendido como la reunión de las formas (paisaje) más la vida que las anima, siendo siempre un presente, una construcción horizontal, una situación única. “Una razón por la cual no se puede prever completamente el resultado de una acción proviene, exactamente, del hecho

de que la acción siempre se realiza sobre el medio, combinación compleja y dinámica, que tiene el poder de deformar el impacto de la acción”, frase que denota que no hay una práctica buena o mala, correcta o incorrecta de por sí, sino que depende del paisaje y sobre todo del espacio, esa situación única.

Retomando la narrativa, una de mis clases de prácticas en secundaria que transcurrió en una escuela técnica me hizo pensar nuevamente en esto. Con el afán de proporcionarles distintos tipos y formas de trabajar la capacidad condicional fuerza, preparé una clase donde se trabajaría la potencia. En medio de su implementación, realizando una reflexión durante una pausa, la mayoría de los alumnos comentaron: “profe, mirá que nosotros somos de Tecnología eh” intentando expresar que ellos no estaban preparados para esos trabajos, sino que ellos se ocupaban de cosas más de escritorio, intelectuales y que su cuerpo no era para hacer ejercicios de potencia.

En ese momento reflexioné con ellos, y les expliqué que no hay un tipo de trabajos para los que se dedican a una especialidad y otro distinto para los de otra profesión. Pero al reflexionar luego de la clase, pensé que quizás no era el tema a trabajar en ese espacio, ya que ellos tenían otros intereses, otras capacidades. Pensando entonces que la práctica depende de cómo interpretar los objetos, lo cual equivale a reincluirlos en el conjunto de las condiciones relacionales. Éstas incluyen el espacio y se dan por medio de él. Entonces el espacio redefine los objetos que lo forman.

Buscando siempre superar las formas de la práctica y siguiendo el texto de Edelstein, G. (2013), pensar que se debe tener en cuenta la fuerza de “la mirada” y sus efectos, ya que el atravesamiento evaluativo en términos de calificación/descalificación tiñe toda instancia en que los sujetos se sienten observados, y como consecuencia, en lugar de favorecer procesos de objetivación y autoanálisis, provoca una clausura, un bloqueo frente a los otros.

Por otro lado, juega un papel clave establecer una relación de interioridad con los vínculos con el conocimiento, autorizarse como productores, autores y coautores, pero fundamentalmente dar lugar al placer, entusiasmo y el disfrute. Una buena estrategia para llevar a cabo esto sería mediante la idea de que

“Práctica y teoría, reflexión y crítica son señaladas como aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación. Para ello se reconoce

la necesidad de búsqueda de las herramientas pertinentes y, a la vez, comprender que no se trata de forzar su utilización” (Edelstein, 2013, p.192)

También se señala la importancia de pensar la enseñanza, desde el momento mismo de la planificación del proyecto anual o del plan de clase, poniendo en diálogo distintas miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideran de mayor potencialidad en función de sujetos y contextos, además de considerar enfoques epistemológicos, teórico-metodológicos, para luego hacer un posicionamiento personal.

Luego el registro inmediato, importante para los procesos de análisis y reflexión de la clase, que lleva a la intervención y la apuesta a la mejora, un instrumento para obtener información para ser trabajada. Se debe seguir con este trabajo, en lo que el autor llama reencuentro con la clase, donde los procesos de reflexión y crítica se agudizan. Dar lugar desde reconstrucciones a la memoria de experiencias requiere habilitar formas expresivas diferentes, un lenguaje de la experiencia que se muestra pleno de sensaciones y emociones. Los procesos de reflexión y crítica podrían maximizarse a partir del intercambio con otros que hará posible la incursión en ciertos planos de objetivación, romper el aislamiento poniendo en diálogo distintas miradas. Se continúa con la interpretación, problematizar la clase, el análisis propiamente dicho. Se trata de un trabajo de construcción y deconstrucción, orientado a develar cuestiones a profundizar como las dificultades y los aspectos positivos. El objetivo de todo este trabajo, realizado en las cursadas de Observación y prácticas de la enseñanza 2, ha propiciado la mirada sobre un proceso en el que fue posible revisar desde dónde y cómo sustentar un modelo de enseñanza con el que enriquecer la elaboración de propuestas y que acompañe el diálogo que da lugar al aprendizaje y en palabras de Edelstein

Junto con ello, y como condición fundamental, se hace imprescindible facilitar la conformación de colectivos docentes, organizados como comunidades de prácticas, genuinamente interesados y comprometidos en la tarea de análisis que se propone como tránsito necesario para la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza por parte de los propios enseñantes.” (2013, p.208)

Pues esto mismo es lo que llevamos a cabo durante la cursada, en busca de internalizar estas prácticas durante nuestro recorrido como profesionales.

## CONCLUSIÓN

Para concluir este trabajo de recorrido por mi formación hasta el día de hoy, creo pertinente citar a Freire (2015) cuando menciona que “Nadie nace hecho: experimentándonos en el mundo es como nos hacemos a nosotros mismos”, titulado un capítulo de su libro Política y Educación, título tan ilustrativo y atinado para pensar desde allí este trabajo que poco queda por agregar. Sin embargo buscaré sumar alguna reflexión más mencionando que durante la producción de este trabajo, recordando mi recorrido de formación, contruyéndolo, deconstruyendo y reconstruyéndolo, llegué a la conclusión de que hoy soy, siento y pienso como un profesor, no sólo con los aportes de los últimos años de carrera (los más significativos y arraigados ahora), sino como un conjunto de todos los saberes y corrientes aprendidas durante la carrera. De esta manera llevé a cabo mis prácticas aprendiendo durante la cursada y en la experiencia misma de mis prácticas de enseñanza, y así seguirá pasando porque entiendo que uno nunca deja de aprender.

Porque como menciona Freire

“Pero no nací para ser profesor así. Me fui haciendo de esta manera, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de prácticas de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. [...] no hay vida en la inmovilidad. No hay progreso en el estancamiento. Si soy, de verdad, social y políticamente responsable, no puedo acomodarme a las estructuras injustas de la sociedad. [...] Nadie nace hecho, nos vamos haciendo poco a poco, en las prácticas sociales de las que tomamos parte.” (2015, pp.97-98)



## BIBLIOGRAFÍA

- Edelstein, G. (2013). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 5.
- Freire, P. (2015). Política y Educación. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. (pp. 88-98).
- Freire, P. (2016). El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. (Pp.37-48).
- Hornstein, L. (1994). “La subjetividad y lo histórico-social [Apartado: ‘Del contrato narcisista a lo histórico-social’]”. En L. Hornstein (comp.). Proyecto terapéutico. De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual (pp. 61-73). Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2016) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires, Libros del Zorzal. Prólogo y Capítulo 1
- Rodríguez, A. (2017). Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado. En Achucarro, S. Hernández, N. Di Domizio, D. (comps.). Educación Física: Teorías y Prácticas para pensar los procesos de Inclusión. UNLP-FaHCE, Colectiva y Monográfica. (pp.345-358) Recuperado de: file:///C:/Users/andrea/Downloads/92-13-854-1-10-20171030%20(4).pdf Fecha de consulta: 5/3/2018
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona, Editorial Ariel S. A. Capítulo 3.