



Educación Física y Ciencia, vol. 18, nº 2, e016, diciembre 2016. ISSN 2314-2561
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Departamento de Educación Física

Re-pensando la formación docente desde la cátedra de Pedagogía. Una experiencia académica con estudiantes de educación física

Rethinking teacher education from the chair of Pedagogy. An academic experience with physical education students

Ana Riccetti*; Fernando Aguilar Mansilla* y Hernán Echenique*

*Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
 | ariccetti@gmail.com ; faguilar_2004@hotmail.com ; hhechenique@yahoo.com.ar

PALABRAS CLAVE

Formación docente
 Educación física
 Saberes
 Prácticas

RESUMEN

Presentamos una experiencia académica, llevada a cabo en la cátedra de Pedagogía del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con el objetivo de generar una propuesta diferente a partir de las indagaciones realizadas por el equipo de cátedra, para favorecer procesos reflexivos en la construcción del conocimiento profesional, como aporte al mejoramiento de la enseñanza de grado. Nos propusimos introducir modificaciones que permitieran asumirnos como docentes facilitadores del aprendizaje a partir de la generación de espacios de formación de intercambio fluido en una modalidad taller. La intención fue que los estudiantes pudieran visualizarse como protagonistas de su propia formación. Se parte de la necesidad de producir un cambio en las prácticas docentes y en el rol pasivo de los estudiantes observado en el cursado de la asignatura Pedagogía. Se recolectaron datos en distintos momentos del cuatrimestre, las apreciaciones fueron recogidas en reuniones de cátedra, registros de clases y respuestas a preguntas abiertas solicitadas en la elaboración de un ensayo grupal. Los datos obtenidos de distintas fuentes ponen de manifiesto la necesidad de reformular la propuesta valorando las fortalezas y los desafíos señalados por los distintos participantes para próximas experiencias académicas.

KEYWORDS

Teacher education
 Physical education
 Knowledge
 Practices

ABSTRACT

This paper presents an academic experience conducted in Pedagogy, from the Physical Education Department in the Universidad Nacional de Río Cuarto, in order to generate a different academic proposal carried out by the teaching team. The aim is to encourage thoughtful processes when building the professional knowledge, and to contribute in the improvement of the teaching undergraduate degree. We proposed changes that allow teachers to assume the role of facilitator of learning process from the creation of opportunities for training and fluent exchange in workshops. The intention was that students could see themselves as protagonists of their own learning. There is a need for a change in teaching practices and in the passive role of the students, which was seen in this subject. Data were collected at different moments of the semester; the reviews were collected at academic meetings, class registrations and answers to open questions asked in an essay developed in groups. Data collected show the need to rethink the proposal, considering the strengths and challenges point out by the participants for future academic experiences.

Fecha de recibido: 18-02-2016 | Fecha de aceptado: 28-11-2016 | Fecha de publicado: 15-12-2016

Cita sugerida: Riccetti, A., Aguilar Mansilla, F., Echenique, H. (2016). Re-pensando la formación docente desde la cátedra de Pedagogía. Una experiencia académica con estudiantes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), e016. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe016>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Introducción

El trabajo presenta algunas aperturas a nuevas indagaciones que realiza el equipo de cátedra de Pedagogía -asignatura perteneciente al Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)- con el objetivo de generar categorías que favorezcan procesos reflexivos en la construcción del conocimiento profesional, como aporte al mejoramiento de la enseñanza de grado.

Desde el año 2003, la cátedra viene problematizando la formación y las prácticas docentes en educación física, en el marco de proyectos de investigación y de innovación pedagógica aprobados por la SeCyT de la UNRC.

Las indagaciones iniciales acerca de los procesos de transformación curricular acaecidos en el Profesorado a partir de la modificación del Plan de Estudios en 1998, advierten la necesidad de considerar a los sujetos educativos y a los contextos en los que interactúan desde perspectivas interpretativas y críticas si se pretenden cambios sentidos y posibles en el desarrollo curricular y en las prácticas docentes, más allá de una mera modificación o prescripción técnica en el diseño curricular.

La emergencia de problemáticas y tensiones entre el diseño y el desarrollo curricular, la persistencia de “tradiciones” y “culturas del trabajo de la enseñanza” de alguna manera “cristalizadas” a pesar de los cambios significativos que presentaba el nuevo Plan de Estudios, fueron emergentes empíricos para reorientar las propuestas pedagógicas hacia el abordaje de las representaciones sociales, las historias de vida y *habitus* que se ponen en juego y se actualizan en las diversas situaciones de la formación de grado.

En este sentido, la inclusión de las historias de vida en las instancias de formación constituye todavía un desafío, que implica la búsqueda de nuevos dispositivos, que resignifiquen saberes y prácticas, en la alternancia de trayectos de prácticas-teorías-prácticas, y que permitan abordar desde una mirada crítica y comprometida las difíciles problemáticas que se presentan a principios del siglo XXI, enmarcados en contextos de crisis y desigualdad educativa, que configuran subjetividades, e involucran a todas las organizaciones e instituciones.

Al respecto, en el ámbito de la educación física se plantea también la búsqueda de nuevos perfiles, que den cuenta de aspectos científicos, sociales, políticos, ideológicos, que se orienten a prácticas profesionales diversas, sometiendo a debate tradiciones de formación, resignificando saberes y prácticas.

Los referentes teóricos remiten al abordaje de las “representaciones sociales”, en tanto imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que el sujeto construye durante su historia personal, prácticas y discursos predominantes - explícitos o implícitos, consientes o inconscientes - que pasan a formar parte del bagaje con que se mira, comprende y analiza la realidad (Sanjurjo y Vera, 1994; Moscovici, en Jodelet, 1986). Nos referimos no sólo al universo de los procesos cognitivos, sino fundamentalmente de los simbólicos, que incluye las ideologías, los procesos de educación y comunicación y las conductas emocionales (Di Giácomo, 1987).

Los aportes que desde la sociología realiza Bourdieu (1988, 1991) brindan elementos teóricos que permiten ampliar las interpretaciones, a partir del reconocimiento de la relación construida entre dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, lo social plasmado en condiciones objetivas y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente. Las primeras, referidas a los campos de posiciones históricamente constituidas y las segundas a los *habitus*, como sistemas de disposiciones incorporadas por los agentes a lo largo de su trayectoria social.

La trayectoria de un sujeto no sería, entonces, una sucesión determinada de actos, sino una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente, expresiones de sujetos particulares, en campos y posiciones, con *habitus* (Bourdieu, 1988, en Gutiérrez, 1994) desde los

cuales significan estas cuestiones. Las “creencias”, ideales”, “rituales”, contribuyen a consolidar una “identidad docente”, que se sostiene a través de “imágenes” que así como revelan, en parte también ocultan:

“(…) Su identidad se construye entre lo que él quisiera ser, lo que otros creen que es y lo que él cree ser. Se construye anteponiendo y negando imágenes (Remedi, Aristi, Castañeda, 1987). En la mayor parte de los casos, el docente se cubre, en su trabajo, con una máscara profesional (...) En su formación debería tener la posibilidad de confrontarse con sus propias imágenes, las de sus compañeros y profesores” (Edelstein y Coria 1995:54).

Entender a los sujetos estudiados -docentes y estudiantes- como agentes particulares, con “campos” y “*habitus*” contruidos histórica y socialmente, resulta significativo para repensar la implementación de nuevos dispositivos de formación, que permitan la construcción reflexiva del conocimiento profesional, en tanto los *habitus*, contruidos en las trayectorias particulares, constituyen un sistema de posiciones durables pero no inmutables, que se pueden reformular en procesos de “autosocionálisis” (Bourdieu, 1991 en Edelstein y Coria, 1995).

Entendiendo que la práctica educativa es una práctica social, el formar supone que se reconstituyan los saberes y las competencias para determinar los propósitos y contenidos del curriculum considerando en la transposición que se realiza, la necesaria integración de conocimientos científicos y técnicos, en situación de acción (Edelstein, 2004). El “práctico reflexivo” revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes; esta práctica, que requiere de cierta sistematicidad y regularidad, puede ser aprendida y construida en el trayecto de formación (Edelstein, 2004; Sanjurjo, 2004).

Al referirnos a la Educación Física como práctica social, hacemos referencia a un ámbito apto para el ejercicio de una racionalidad compleja que nos acerca a su comprensión como conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, posibilidad de colaborar en la construcción de subjetividades complejas y de una realidad social plena de incertidumbre y contingencias (Giraldes, 2006).

Al respecto, se considera que el campo de la educación física es un espacio privilegiado en el que se conjugan “saberes disciplinares” junto a “saberes prácticos” y “prácticas sociales”, que ponen en juego una cultura, un *habitus*, unas actitudes, un “saber ser”. De allí la importancia de “formar el *habitus*” a partir de situaciones que contemplen el saber y el saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren en el cotidiano de las situaciones en las que se interviene, articulando teoría y práctica (Perrenoud, 1994).

Presentando la experiencia de formación: decisiones y procedimientos

Con la intención de re-pensar la formación y partiendo de la necesidad de producir un cambio en las prácticas docentes y en el rol pasivo de los estudiantes en el cursado de la asignatura Pedagogía, nos propusimos introducir modificaciones que nos permitieran asumirnos como docentes facilitadores del aprendizaje y de acompañamiento a partir de la generación de espacios de formación de intercambio fluido en una modalidad taller. A partir de este posicionamiento (diferente para la cátedra) se intentó que los estudiantes, quienes generalmente están acostumbrados a ser receptores y a participar como espectadores, pudieran visualizarse como los verdaderos protagonistas de su propia formación y la necesidad de pensarse al mismo tiempo como estudiantes y futuros docentes.

Con el propósito de “hacer como si...” fueran docentes, comentaremos la experiencia de formación que describiremos a continuación. Organizaremos el escrito de este apartado en tres secciones: contexto de implementación e ideas iniciales; organización de la propuesta; y apreciaciones de la experiencia.

Contexto de implementación e ideas iniciales

La experiencia de formación de grado se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre de 2015 en la cátedra de Pedagogía correspondiente al primer año del Profesorado en Educación Física de la UNRC. La carga horaria de la materia es de dos horas de teórico para los 200 estudiantes inscriptos y dos comisiones de prácticos con una carga horaria de dos horas cada una. El teórico y ambas comisiones de prácticos se cursan los días lunes a la tarde, tratándose una carga horaria intensa, puesto que los estudiantes inician el cursado de la primera asignatura a las ocho de la mañana. Entonces, hasta aquí se pueden identificar aspectos externos a la cátedra que inciden en el cursado y programación de Pedagogía, por un lado, el número de estudiantes excede a la capacidad del equipo de cátedra para llevar a cabo una experiencia de formación en la cual se logre establecer vínculos más cercanos con los estudiantes; en la cátedra se conforma por un profesor adjunto, un profesor encargado de los prácticos y una profesora ayudante de primera, además de contar con tres ayudantes alumnos de segundo año. Por otro lado, el cronograma no considera un horario para almorzar, ocasionando que el horario de Pedagogía coincida con el almuerzo.

Las ideas iniciales que nos permitieron re-pensar la modalidad de organizar la materia surgen del contexto descrito anteriormente y también de la experiencia docente de la cátedra. Por consiguiente, luego de realizar sucesivas reuniones de cátedra –docentes y ayudantes alumnos- en las cuales se programaron los contenidos, la bibliografía y se acordó como eje transversal del cursado la modalidad taller. En las reuniones se compartieron las experiencias y valoraciones de los docentes y de los ayudantes alumnos que ya habían cursado la asignatura en las identificamos preocupaciones compartidas entre las que se destacan: el docente como expositor y único responsable en el desarrollo de los temas, sumado a la pasividad y escasa participación observada en los estudiantes, dejando la sensación que en el momento de la evaluación escrita es el único momento de valoración del “proceso de aprendizaje”.

Como ideas iniciales y formando parte de nuestro posicionamiento didáctico-pedagógico acordamos en destacar el papel activo de los sujetos en el proceso de aprendizaje, donde también intervienen otros significativos (sus compañeros, los docentes, los ayudantes alumnos), entendiendo que el aprendizaje se basa en una construcción personal y compartida con otros, que además requiere tomar decisiones encaminadas a un aprendizaje significativo.

En síntesis, en la etapa inicial de programación de la experiencia nos encontramos con contradicciones en cuanto a la perspectiva asumida por la cátedra y lo que sucedía en las aulas. De ahí la necesidad de implementar una propuesta distinta.

Organización de la propuesta

Con el propósito de promover una actitud activa y comprometida de los estudiantes durante el cursado de Pedagogía, en el horario de los prácticos (comisión uno: de 12 a 14hs. Comisión dos: de 14 a 16hs.) se organizaron distintos momentos.

En primer lugar, en el inicio del cuatrimestre los estudiantes formaron grupos de trabajo (de no más de 8 integrantes), se tuvo en cuenta la cantidad de temas que se programaron para su desarrollo durante el cuatrimestre (12 clases aproximadamente) y por sorteo a cada grupo le fue asignado un tema del programa, el propósito fue que los estudiantes desarrollaran las temáticas de la materia con la orientación y participación de los docentes. Es decir, cada temática fue desarrollada por dos grupos, cada uno lo hizo en la comisión de los prácticos correspondiente.

En segundo lugar, desde la cátedra apostamos por el aprendizaje colaborativo y cooperativo en diversos contextos (presenciales y virtuales), por tal motivo generamos un espacio virtual de intercambio grupal entre ambas comisiones, utilizando la plataforma educativa de nuestra universidad -SIAT- que permite entre otras funciones, habilitar foros y mantener un contacto extra-clase de manera asincrónica y virtual. También se acordaron y programaron dos horarios presenciales de consulta grupal por temática con la presencia de los

docentes y de los ayudantes alumnos. La consulta presencial se programó el día lunes en el horario de 13:30 a 14:30hs (es decir, compartiendo el horario el práctico entre ambas comisiones) y los días jueves de 16 a 17hs. Este espacio de consulta fue pensado con el propósito de establecer un vínculo más cercano y personalizado, debido a que se trata de un grupo numeroso (aproximadamente 200 estudiantes) característico del primer año de la carrera. También se pensó como instancia de seguimiento de la lectura y de la planificación de la temática que cada grupo tenía que desarrollar. La primera consulta el día lunes tenía por objetivo comentar la lectura de los autores y compartir las dudas o ideas que necesitaban ser explicadas para una mejor comprensión. Mientras que la segunda consulta presencial (el día jueves), tenía la intención de dialogar con los docentes acerca del modo y las estrategias que los grupos habían pensado para dar la clase: recursos materiales y audiovisuales, otros materiales que complementarios, la planificación de la tarea para que sus compañeros realizar en la clase. Vale aclarar que el rol del equipo de cátedra fue el de acompañar y orientar cada una de las propuestas grupales, con la idea de acompañar el dictado de la clase de manera conjunta.

Las dos consultas presenciales se realizaban una semana antes del día que les tocaba dar la clase, mientras que el foro se encontró habilitado durante todo el cuatrimestre.

Como tarea final, cada grupo tenía que preparar un ensayo sobre la temática que les tocó desarrollar, para ello se elaboró una guía donde se establecieron los criterios de valoración y de formato académico para el documento, el cual tenía como fecha de entrega una semana después de la clase. Como requisito final en el ensayo se solicitaba que respondieran a una serie de preguntas acerca de la actividad, de ellos y de la materia para evaluar la experiencia.

Durante todo el proceso de elaboración y realización de la clase el equipo de cátedra tenía como función la de acompañar, sugerir, orientar, proponer, colaborar, atender a las dudas y a las ideas de cada grupo, esto es, estar disponibles.

Por último, es preciso aclarar que esta tarea demanda de los estudiantes un nivel de protagonismo y compromiso elevado, ya que si el grupo no lograba realizar las lecturas o pensar el modo de organizar y realizar la clase para presentar la temática, se dificulta llevar a cabo todo el proceso y recae nuevamente en la cátedra el dictado de los temas, situación que queríamos cambiar.

Resultados y apreciaciones de la experiencia

Aquí compartiremos las apreciaciones y perspectivas particulares de quienes estuvimos involucrados en la misma, a saber: los estudiantes, los ayudantes alumnos que colaboraron en la cátedra y los docentes.

-Los estudiantes: presentaremos las apreciaciones a partir de las respuestas a las preguntas formuladas en el ensayo acerca de la tarea, lo que aprendieron del grupo y de ellos mismos.

Tarea: los estudiantes señalaron reiteradamente que aprendieron a realizar un ensayo (sus partes, requisitos y uso del lenguaje académico), la importancia de contar con recursos didácticos para dar la clase (afiches, presentaciones con la computadora, videos, entre otros); a mirar la docencia desde otro punto de vista, aprendieron acerca de los contenidos de la asignatura y los modos de posicionarse ideológicamente. Transcribimos textualmente lo expresado por ellos:

“Entendimos que enseñar no solo es pararnos frente a un aula y dar la clase y seguir ciertas reglas, sino que es comprender y dejar ser a los alumnos”

“...aprendimos a realizar un ensayo y que partes lo componen, también aprendimos a expresarnos frente a un grupo de alumnos que en nuestro caso eran nuestros propios compañeros pero sirve como práctica y experiencia para un futuro”.

“Aprendimos a debatir los temas a desarrollar y a través de los diferentes pensamientos llegamos a una conclusión entre todos”

“a la hora de explicar o pararse en frente de una clase hay que tener las ideas claras y ser lo más claros posible para que las de más personas puedan entender el tema de una forma fácil, y también aprendimos a relacionarnos en el entorno de una clase”

Grupo: aquí destacaron la importancia de coordinar y comprometerse con los otros para lograr un objetivo (la actividad propuesta), ya que mencionaron que la tarea grupal se dificultó cuando los miembros no se disponían a trabajar conjuntamente. También se señaló como un aspecto importante la interacción con el otro, destacando la necesidad de aprender a escuchar al otro y llegar a un acuerdo. Expresaron, además, la dificultad de trabajar en grupos numerosos, lo cual resulta un desafío para acordar ideas y organizarse. Al respecto los estudiantes escribieron:

“Sobre el grupo que formamos aprendimos que se llega al objetivo siempre cuando exista una relación recíproca entre los integrantes, y que nunca vamos a llegar a nada si no hay un mínimo de interés o de responsabilidad en cada uno de ellos, ya que como todo trabajo de equipo se logra con la unión de los mismos”

“Aprendimos a que debemos ser más organizados y empezar el trabajo con tiempo, ya que tuvimos muchas complicaciones a la hora de concordar horarios para juntarnos y realizar el trabajo”

Sin embargo, una de las valoraciones destaca lo agradable que fue realizar trabajos en grupo: “Todo se vuelve más llevadero y además se puede aprender de los demás, y por su puesto establecer nuevas amistades”.

Sobre ellos mismos: mencionaron que lograron aprender la necesidad de responsabilizarse con el propio aprendizaje, esto se vincula con la autorregulación (organización del tiempo, recursos y el compromiso necesario para llevar a cabo las tareas), puesto que durante el proceso se dieron cuenta que eran capaces de aprender y de realizar la tarea si se hubieran dedicado y organizado con tiempo:

“Aprendimos que siempre dejamos todo para último momento, reconocimos ese error y también nos dimos cuenta que con un poco de esfuerzo se pueden hacer bien las cosas”.

“Cada uno de los integrantes entendió y comprendió que las obligaciones de la Universidad pasan por cuenta propia y que si dejamos de hacer algo o no somos responsables en lo que debemos hacer no perjudicamos a nosotros mismos o al grupo con el que trabajamos”

“Para que las cosas estén bien hechas, hay que dedicarle tiempo y muchas pilas”

También mencionaron el aprendizaje logrado al dar una clase, colocándolos en otro rol frente a sus compañeros (y en un nivel de responsabilidad no vivenciado con anterioridad). Por su parte, señalaron que la modalidad de la cátedra les permitió debatir y generar discusiones sobre los temas:

“Aprendimos que somos muchos más capaces de lo que creíamos, y que nadie nos forma, solo nosotros tenemos que buscar el camino correcto, pero como bien dice el texto solo por mediación”

“Cada uno de los integrantes entendió y comprendió que las obligaciones de la Universidad pasan por cuenta propia y que si dejamos de hacer algo o no tenemos la suficiente responsabilidad, los perjudicados terminamos siendo nosotros”.

-Los ayudantes alumnos: marcan una preocupación por afianzar un posicionamiento ideológico en la formación docente sobre la tendencia crítica-reflexiva, que implique comprender el sistema educativo de manera socio-histórica con la toma de conciencia y compromiso social y ético del docente para la sociedad, validándose de una lógica cooperativa para la construcción de un conocimiento colectivo.

"Se pretendió la participación activa de los estudiantes, invitándolos a un análisis crítico reflexivo del material expuesto, dialogando entre pares, descubriendo y comprendiendo el sentido de los textos"

Otros de los aspectos que señalan hace referencia a las biografías escolares que construyen los estudiantes durante su paso por el sistema educativo y cómo incide sobre las representaciones del ser docente de educación física

"Entendemos que este espacio (pedagogía para educación física) cuenta con una desvalorización por parte de los estudiantes, porque no satisface las demandas establecidas desde la concepción tradicional que se tiene sobre la educación física. Es decir, nos referimos a la naturalización del docente como un técnico entrenador, al alumno como un deportista, y la relación verticalista en la que se vinculan"

Agregan como propuesta

"Proporcionar algunas herramientas para integrar los saberes desde los distintos recorridos escolares y así reflexionar sobre el material de estudio y vivencias individuales para llegar a una construcción colectiva"

-Los docentes: iniciamos el cuatrimestre entusiasmados con la posibilidad de brindar y brindarnos un espacio de intercambio distinto, más cercano, donde los estudiantes sean los protagonistas desde una actitud activa y más comprometida. Sin embargo, nos encontramos con numerosos obstáculos para generar un proceso que entendíamos se caracterizaba por un aprendizaje verdaderamente significativo. Entre los obstáculos (que también pueden ser entendidos como desafíos a superar) podemos mencionar la falta de lectura –y la ausencia de material- que se ponía en evidencia en la primera consulta con los docentes, resultando en un momento donde en lugar de conversar sobre dudas, inquietudes o ideas, se intentó que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de comprometerse con la tarea y la necesidad de hacerlo grupalmente. A lo largo de todo el cuatrimestre se observó la ausencia del material y de lectura para avanzar en la preparación de la clase. Por su parte, en la segunda consulta, que tenía como propósito la programación de la clase, algunos grupos la utilizaban para realizar las consultas sobre el texto y no se lograba avanzar en la organización de la clase. Es decir, asistían debido a que se trataba de instancias obligatorias para avanzar en la construcción conjunta de la clase, pero lo hacían sin la lectura y sin haberse reunido o debatido previamente. Pocos fueron los que asistieron con ideas acordadas grupalmente para compartirlas con los docentes.

En el momento de la clase, se observó frecuentemente la división de los temas por integrante, es decir, cada uno estaba a cargo de una parte del tema. Además, se evidenció la memorización del contenido a trabajar y la realización de resúmenes individuales que frecuentemente leían cuando les tocaba el turno de hablar. En general, un integrante era quien organizaba la presentación, así como el conocimiento de toda la temática, puesto que ante las preguntas de los docentes o de los compañeros estos “líderes” eran quienes tomaban la palabra y respondían. La sensación que nos dejó el momento de la clase es que fue considerada una instancia de evaluación oral (final y acabada en sí misma), restándole importancia al proceso de construcción y elaboración previo que requería la programación colaborativa de una clase.

En los ensayos se pudo observar la ausencia de elaboración propia a partir de las ideas de los autores, el plagio reiterado de los autores solicitados por la cátedra y de páginas Web, así como la falta de atención a las Normas APA que estaban mencionadas como uno de los requisitos para la elaboración del escrito. Muy pocos grupos lograron realizar un ensayo según la guía entregada, la mayoría optó por resumir del manual de cátedra o copiar de otras fuentes. Pensamos que este nivel de producción además puede estar condicionado por los acotados tiempos académicos y las exigencias de las distintas asignaturas que cursaban en el mismo cuatrimestre.

Entendemos que aprender requiere tiempo y organización, si los estudiantes no pueden organizar los tiempos resulta en una limitación para llevar a cabo el proceso significativo de apropiación y reflexión del conocimiento.

Por último, las siguientes preguntas fueron formuladas en una de las reuniones del equipo de cátedra durante el cuatrimestre para revisar la experiencia: ¿Habrá que explicitar y recordar los criterios de realización y valoración de la tarea grupal? ¿Se tendrá que considerar las consultas como examen oral? ¿Cómo garantizar el desarrollo conceptual de los contenidos si los grupos no se comprometen? ¿Dejamos que los grupos den la clase sabiendo que no están preparados? ¿Cómo garantizar y valorar la enseñanza y el aprendizaje de manera recíproca?

Reflexiones finales y propuestas

En la formación de grado emergen elecciones que son no sólo epistemológicas, sino ideológicas, estratégicas, morales, que se tensan entre la posibilidad de preparar para las “demandas del sistema capitalista”, o bien para un futuro “por construir”, o por “transformar”, de alguna manera “incierto”, pero no imposible de pensar y vehiculizar en intervenciones superadoras.

Por ello, a manera de reflexiones finales y de propuestas para la acción, propiciamos:

- * pensar la formación de grado en docencia como espacio de formación “continua” y “permanente”, reconociendo la historia escolar, motriz y de vida de los sujetos educativos, tal como nos señalan las investigaciones de perspectiva socioantropológica, frente a la denominación que da cuenta de la formación docente de grado como “formación docente inicial”;
- * incluir en los trayectos de formación pedagógica dispositivos que contemplen la alternancia prácticas-teorías-prácticas; que promuevan la formación del *habitus*, es decir de integración de conocimientos científicos y técnicos, en situación de acción;
- * contar con espacios de problematización de la formación y prácticas docentes desde perspectivas antropológicas, críticas, históricas, revalorizando los saberes prácticos, los afectos, lo actitudinal, como contenidos educativos explícitos, más allá de su categoría de curriculum oculto;
- * resignificar saberes y prácticas en educación física escolar, asignando nuevos sentidos a los contenidos educativos que den cuenta de una “cultura de lo corporal”, situada, de la historia “no documentada” de los usos y costumbres, y del cotidiano escolar;
- * avanzar en la profesionalidad hacia un oficio más responsable y autónomo, enfrentándose con la propia matriz de formación, y a nivel macro con un campo de contradicciones entre el perfil de la carrera – docente- , las demandas del sistema dominante y el peso de la institución deportiva.

Estimamos que la sistematización, posibilidad de hacer públicas y someter a debate las experiencias que surgen desde las cátedras vinculadas a la formación docente, constituye un aporte a su resignificación desde nuevas formas de racionalidad, deliberativas, prácticas, estético-expresivas. Frente al predominio de una

lógica técnico- instrumental, que en todos los ámbitos, ha caracterizado a la cultura de la modernidad y que ha impactado en los dispositivos de formación y en el futuro quehacer profesional de quienes hoy son estudiantes.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento y destacar la participación de los Ayudantes Alumnos en la cátedra Pedagogía: Lucrecia Fansini, Inti Fernández y Marcos Villemur. Gracias a su aporte, como estudiantes avanzados de la carrera, fue posible revisar nuestras prácticas docentes y pensar en la propuesta desde sus vivencias. También destacar su colaboración a través de los registros de las clases y de las conversaciones sostenidas con los estudiantes de primer año que resultaron en datos importantes al analizar la experiencia.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1988) La distinción. Bases y principios para la construcción del gusto. Madrid. Taurus

Di Giácomo, J. D.(1987) Teorías y métodos de análisis de las representaciones sociales. En Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. UPV-EHU. Madrid.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs. As: Kapelusz.

Edelstein, G. (2004) Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. En Álvarez Méndez, J. y otros La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo (pp. 53-63). Sta. Fe: Editorial Universidad Nacional del Litoral.

Giraldes, M. (2006) “Prólogo”. En Di Capua, A. 2006 ¿Cambia el currículum? ¿Cambian las prácticas”. Un estudio en el Profesorado de Educación Física. Río Cuarto: Edit. EFUNARC.

Gutiérrez, A. (1994) “Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales”. Bs. As. CEAL.

Jodelet, D. (1986) La representación social, fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología Social (pp.157-184) Bs. As.: Paidós.

Perrenoud. P. (1994) “Saberes de referencia y saberes prácticos. Una oposición discutible en la formación de enseñantes”. Seminaire des formateurs de IUFM, Grenoble. Mimeo.

Sanjurjo, L. y Vera, M. (1994) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. En Álvarez Méndez, J. y otros La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo (pp.121-129). Sta. Fe: Editorial Universidad Nacional del Litoral.