

La experiencia de lxs estudiantes del Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”. Relaciones entre la cultura experiencial y la formación inicial

Higher Institute of Physical Education students' experience. Relation between the experiential culture and initial

Fernando Acosta, Daniela de los Ángeles Pizarro y César Suárez Vranken
Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico

Resumen

Este trabajo es un avance de investigación. El objetivo fue analizar, en el espacio de la formación docente inicial, la relación entre la cultura experiencia de lxs estudiantes ingresantes en el desarrollo de la carrera. La metodología utilizada es de carácter cualitativa. Como instrumentos de recolección de la información apelamos al análisis de documentos y entrevista como estrategia metodológica.

Acercarnos a la problemática nos deja los siguientes resultados. Advertimos un discurso que tiene un alto consenso entre lxs estudiantes que gira en torno a la reproducción del proyecto formativo. Aparece tibiamente la cuestión del poder, es decir, el lugar de lo institucional en la conformación de los discursos. Por otra parte, el deporte es problematizado desde la perspectiva escolar tomando como referencia la inclusión o exclusión y los programas de competencias deportivas locales, regionales y nacionales. La educación física (EF de aquí en adelante) del hacer es interesantemente interpelada desde el lugar que la escuela le asigna al área disciplinar, la evaluación y el abandono de la función de enseñanza (“tirar la pelota”).

Palabras clave: cultura experiencial; formación; discurso enunciativo; discurso reflexivo.

Abstract

This job is an investigation advance. The aim, in initial teaching training, is to analyze the relationship between the experiential cultures of new students in the development of their career. The applied methodology is qualitative. Document analysis and interview were used as methodological strategy. Final works and focused interviews were used in this special case. To get close to the problem shows us the following: we can see a shared speech between students about the formative project. The power issue seems to appear, which is said; the institutional position in the speech creation. On the other hand, sport is taken on board from the school perspective taking as a reference the inclusion or exclusion and local, regional and national competition programmes. The Physical Education (PE) of doing is interestingly appealed from the place school has given to our disciplinary area, the evaluation and the abandon of teaching function (“throw the ball”)

Keywords: experiential culture; training; declarative speech; reflective speech.

¹ Utilizamos en el desarrollo del trabajo un lenguaje no sexista. Proponemos un uso igualitario del lenguaje que pretende fomentar una imagen equitativa y no estereotipada de las personas a las que se dirige el mismo. Esta es una apuesta política para visibilizar a las mujeres y otros colectivos discriminados sabiendo que el lenguaje puede ser una herramienta de exclusión. La letra “X” ocupa ese espacio.

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

El equipo pampeano de investigación indaga las dificultades de la EF para traducir sus avances epistemológicos e intervenciones pedagógicas en el ámbito escolar. Desde 2012, planteamos preguntas en torno a cómo la formación inicial prepara a lxs futuros docentes para el ejercicio del rol docente.

En una primera etapa, se abordaron las biografías de lxs estudiantes que ingresan a la carrera. Las conclusiones de aquel trabajo, revelaron la conformación de una cultura experiencial (Pérez Gómez, 1995) caracterizada por la existencia de tres guiones: EF del hacer; EF deportiva y EF genérica. Cultura concebida como plataforma cognitiva, desde donde lxs estudiantes, interpretan la EF desde el ingreso al Instituto Superior de Educación Física (ISEF). Una cultura desprovista de sentido didáctico, fuertemente ligada al deporte federativo y a la construcción de masculinidades y femineidades. A partir de esta investigación, nos preguntamos entonces, si esta cultura, le permite al estudiante volverse sobre sí mismos, su biografía escolar y deportiva, para producir nuevos conocimientos; o por el contrario, si esta cultura experiencial actúa como un potente filtro impidiendo una actitud reflexiva.

112

Metodológicamente se trabaja con un enfoque cualitativo. La labor en terreno consistió en el análisis de los trabajos finales (TF de acá en adelante), y entrevistas focales realizadas a estudiantes de cuarto año. El TF es el último trabajo que lxs estudiantes realizan durante la carrera, es defendido ante una mesa examinadora y si es aprobado, el estudiante se convierte en profesor de educación física. El mismo pretende ser el discurso escrito a partir del cual lxs estudiantes se reconocen, interpretan y expresan la realidad de su formación.

Recorrer durante dos años este proceso investigativo, centrado en indagar la experiencia de lxs estudiantes a través sus discursos escritos y orales, nos lleva a contar hoy que nos pasó a nosotros como investigadores. En principio, decir que interpretamos una experiencia conocida de antemano por la mayoría de nosotros²; que también portamos una biografía escolar y no escolar aprehendida de manera acrítica; recorrimos este mismo espacio de la formación inicial por ser egresados del ISEF; posteriormente nos insertamos en el sistema educativo formal o al trabajo en organizaciones sociales (clubes, gimnasios, colonias etc.); para finalmente, volver a la organización formativa.

²A excepción de la Prof. en ciencias de la educación Ángeles que por primera vez toma contacto con la cultura académica e institucional de la EF.

En este sentido, la perspectiva epistemológica que asumimos es constructivista e interpretativa, subjetiva y transaccional donde investigador y objeto de investigación estamos inevitablemente vinculados de manera interactiva. No intentamos predecir, controlar, ni producir leyes, sino comprender fenómenos. A medida que analizábamos los TF, comenzábamos a crear significados, no solo a partir de los objetivos de la investigación, sino a partir de ese campo interno de representaciones ya vivido por nosotros. “Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los contextos que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social e los grupos y personas” (Pérez Gómez, 1999).

Este avance de investigación tiene cuatro momentos: síntesis del proyecto del ISEF, sus intenciones, cambios curriculares y expectativas formativas; descripción de la cultura experiencial del ingresante al ISEF; el análisis del discurso que surge del trabajo empírico; y por último, se presentan las reflexiones iniciales del trabajo de investigación.

Acerca de los antecedentes sobre la investigación en formación docente inicial, tomamos como referencia el monográfico Educación Física y Formación del Profesorado en Latinoamérica³; “Educación Física: cultura escolar y cultura Universitaria”⁴(2009), y “Cambia el currículum. ¿Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de EF”⁵ (2006). Presentamos a continuación una síntesis de los aportes realizados por los distintos autores al campo de investigación en formación docente inicial.

Marrero (2011) en “La Identidad en cuestión: Currículo, contradicciones profesionales y su expresión en las prácticas de Investigación en los profesores de Educación Física de Uruguay”, aborda algunas tensiones en la formación de Licenciados en EF. Los resultados dan cuenta de una inadecuada relación entre los objetivos poco realistas del currículum, la inadecuación de los instrumentos conceptuales y prácticos para alcanzarlos, y la inseguridad subjetiva consiguiente, como el factor clave que explica la centralidad del cuestionamiento de la

³ Revista Ágora para la Educación Física y el deporte. N° 13. 2011.

⁴ “Educación Física: cultura escolar y cultura Universitaria” (2009). Cachorro, Scarnatto y otros. UNLP (Universidad Nacional de La Plata)

⁵ “¿Cambia el currículum. Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de EF” (2006). UNRC. EFUNARC (Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto).

identidad en la producción académica de los investigadores. Crisorio (2011), en "La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento", trabaja el problema de la divulgación y apropiación del saber; e intenta señalar la recuperación de la transmisión oral, frente a los actuales abordajes de la enseñanza a partir de técnicas audiovisuales.

Por otra parte, el trabajo de Fensterseifer y González (2011), "La educación física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado", parte de una revisión epistemológica, en relación al Estado Republicano y el Estado Democrático, donde la escuela se instaure como un lugar estratégico en los ideales republicanos. Proponen superar problemas históricos de formación que no son exclusivos de la Educación Física, como el problema de la relación "teoría-práctica", educación y política.

En referencia al campo de estudios en Argentina, Villa (2011), en "Currículum, Educación Física y Formación del Profesorado. El caso del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata", desarrolla una investigación histórica para analizar la formación del profesorado en EF en dicha Universidad, a partir de considerar las reformas curriculares implementadas a partir de la creación del profesorado desde 1953 hasta la actualidad, deteniéndose en las continuidades- que en ellas se expresan. Villa afirma, que los programas consultados reivindican el papel de los contenidos como eje organizador y de la bibliografía como sustento de los contenidos.

114

Di Capua (2006), en "¿Cambia el currículum. Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de Educación Física", realiza un seguimiento y evaluación de una propuesta curricular implementada en el Profesorado de EF (PEF) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) a partir de 1998 en el contexto de la Transformación Educativa.

En el estudio de Cachorro (2009), "Preguntas para graficar prácticas corporales", indaga a estudiantes que ingresan a la carrera de EF a partir de las preguntas ¿cómo son sus cuerpos, cómo los viven? ¿qué significados les atribuyen a sus prácticas corporales? Considera que los deportes, los medios y la comunicación son puertas de acceso a la subjetividad corporal. Es por ello, que da cuenta en su investigación como el cuerpo se hace y modela conectando con la ejecución de otras prácticas corporales, además se expresan en otras áreas extracurriculares en otros escenarios de participación social.

Villagrán (2009), en “Versiones del cuerpo en la Universidad”, trabaja a partir de narración autobiográfica de una estudiante fisicoculturista, los discursos, experiencias, trayectos corporales y significaciones, buscando la información emergente hacia una aproximación al marco sociocultural del ingresante a la carrera de EF. En los relatos de la alumna puede identificarse una cosmovisión de la EF deportiva.

Díaz Larragaña (2009), en “Relatos del cuerpo: El enfoque biográfico y las prácticas corporales”, da cuenta de las significaciones sociales que se anclan en las prácticas sociales de los sujetos y la construcción identitaria que los sujetos realizan en busca de su definición en la sociedad, y qué grado de articulación poseen las prácticas corporales como condensadoras de rasgos identitarios en la juventud.

En torno a los objetivos de esta investigación, podemos decir que los trabajos de Cachorro (2009), Villagrán (2009) y Díaz Larragaña (2009), abordan el ingreso a la carrera de EF; sus discursos, experiencias, significaciones.

2. SABERES DE LXS ESTUDIANTES AL INGRESAR A LA CARRERA

115

El proyecto formativo espera desarrollar una formación que prepare a lxs estudiantes para la comprensión de las problemáticas educativas. En este sentido, uno de los objetivos del Instituto es estimular a lxs estudiantes a reflexionar sobre sus biografías escolares y deportivas.

Al indagar las biografías en el primer año, se advirtió una cultura experiencial caracteriza por un débil sentido didáctico, la omnipresencia de un discurso ligado al deporte competencia/federativo; y una vivencia genérica heteronormativa. Para Pérez Gómez (1999), esta cultura es una forma particular que cada individuo tiene para producir significados inducidos por el contexto, mediante aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaboraciones críticas en diferentes organizaciones sociales y educativas. Cultura, que intuimos, motivan al estudiante novel a pensar la EF como un hacer, distanciada de concebirla como una práctica educativa vinculada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A continuación se describe brevemente los tres guiones antes señalados.

Es recurrente en los relatos de lxs estudiantes⁶, la mención a situaciones carentes de sentido didáctico, es decir, de planificación de contenidos, estrategias, tareas y metodologías de evaluación. Otra característica de la cultura experiencial es la incesante referencia al deporte. Un contenido, que no es pensado desde el currículum y la didáctica. Por el contrario, es abordado como parte de la preparación para los programas de competencias deportivas municipales, provinciales y nacionales. El significado otorgado al deporte designa una cultura específica construida en torno al deporte federativo, a la cultura del club que se filtra en la escuela a través del aprendizaje de reglamentos, técnicas, de valores como la pasión y el amor por el deporte, cimentada en la búsqueda de talentos deportivos, del imperio de la técnica, el aprendizaje de reglamentos, calendarios de competencias locales, regionales, nacionales y sudamericanas, torneos, hinchadas, etc.

Por último, el discurso de lxs estudiantes, revela una experiencia genérica relacionada a la construcción de masculinidades y femineidades en las clases de EF. Esta matriz de género, más notoria en el nivel secundario, pertenece a una tradición instalada en el campo de la educación y de la EF a finales del siglo XIX y principio del siglo XX. Según Scharagrodsky (2004), los aprendizajes diferenciales para varones y mujeres se concretan en comportamientos, actitudes, usos corporales, tipos de movimientos, tipos de contacto, utilización del espacio, empleo del tiempo y formas de agresión distintas, expresiones estereotipadas, expresiones ridiculizadas, uso de diminutivos y aumentativos y alabanzas y amonestaciones.

Para Pérez Gómez (1999), la cultura experiencial implica el desarrollo y la encarnación de un campo semántico que la configura. En nuestra investigación, por ejemplo, en la denominada EF del hacer, lxs estudiantes la significan con las siguientes palabras: "El profesor armaba los equipos y jugábamos toda la hora"; "En EF solo hacíamos deporte"; "Recuerdo que practicábamos solo fútbol". En el caso del deporte alguna de las palabras que configuran las experiencias son "exigente/exigencia", "técnicas", "reglamentos", "vimos", "basaban en", "se trabajaban", "especialista", "pasión", "amor".

⁶ Cuando se hace mención a los relatos se está haciendo referencia a los resultados de la investigación "Registro de la biografía personal de lxs estudiantes de Educación Física". Acosta Fernando. Instituto Superior de Educación Física (ISEF) "Ciudad de General Pico", La Pampa, Argentina, 2013

Para enriquecer esta caracterización de la cultura experiencial de lxs estudiantes, el equipo indaga los motivos de la elección de la carrera en los siguientes años: 1990, 1991, 2005, 2011, 2013. Los resultados expresan, un piso del 50% de motivos de elección de la carrera en torno al deporte, sobre todo, con cercanía a la práctica o al gusto personal por la actividad deportiva o por hacer deportes. A veces se da junto con el gusto por la actividad física. Mucho más bajo en el registro aparece como motivo la enseñanza. Esta cultura experiencial intensamente relatada y vivida por lxs estudiantes, es la que intentaremos analizar a partir de ahora, al interior de los discursos en los TF y las entrevistas realizadas.

3. LAS PALABRAS DE LXS ESTUDIANTES

Pensar la experiencia formativa de lxs estudiantes desde la perspectiva cultural, implica pensarla (cultura), como un tejido de significados, expectativas, comportamientos divergentes o convergentes, de carácter flexible y de naturaleza simbólica y (no siempre) reflexiva. Hablamos de concebir espacios donde lxs actores contribuyen a construir lo cultural desde diferentes acciones, es decir, desde pensar, repensar, cuestionar, compartir o reproducir. Para Castoriadis (1993⁷), existen dos formas de organizar la cultura. Una, racional donde no se hace más que reproducir, repetir o prolongar formas ya existentes. Otra, poética, donde el sujeto da forma al caos de manera reflexiva.

La cultura experiencial estudiantil que indagamos, de carácter histórico y social (biográfica), se inscribe en otras culturas, específicamente la social, la institucional y la docente (Pérez Gómez 1999). Y es desde esta trama que analizaremos los discursos que circulan entre lxs estudiantes. Discurso portador de dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas (Dijk, 1999) y donde es necesario ir más allá de la frase escrita. La práctica discursiva es un constructo sociológico (Alexander 1987; Knorr-Cetina, Cicourel 1981)⁸ porque lxs actores se involucran en el texto y en el habla al mismo tiempo, como individuos y miembros de grupos sociales e instituciones. Un análisis crítico del discurso implica una teorización y descripción de los procesos y las estructuras sociales que dan lugar a la producción de un

⁷ Castoriadis. C. 1993. En Pérez Gómez Ángel (1999). "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Ed. Morata. España

⁸ Alexander 1987; Knorr-Cetina y Cicourel 1981, en Wodak Ruth. Meyer Michael (2003) "Métodos de análisis crítico del discurso". Ed. Gedisa.

texto como de las estructuras sociales y los procesos en los cuales los individuos o los grupos en tanto sujetos históricos, crean sentido en su interacción con los contextos (Fairclough y Kress, 1993).⁹

Proponemos un análisis dinámico por los bordes de lo explícito/implícito; la teoría explícita e implícita; la cultura del estudiante y la institucional. En este sentido, se desprende del trabajo en terreno, que existen dos discursos en lxs estudiantes. Uno, que denominamos descriptivo (de aquí en adelante DD), y otro, reflexivo (de aquí en adelante DR). El primero, hace hincapié en la enunciación de situaciones vividas por lxs estudiantes, que no llegan a problematizarse. Mientras que el segundo, propone un marco de reflexión a partir de la presentación, descripción y análisis crítico de situaciones escolares y formativas. El DD está organizado en torno a la presentación de distintos temas como sentimientos vividos en la carrera, la experiencia grupal y corporal. Entre tanto, advertimos un incipiente DR entorno a lo escolar, deporte y el propio espacio formativo.

4. LXS ESTUDIANTES Y EL GRUPO

118

La experiencia grupal aparece como figura central en los discursos de lxs estudiantes. Es un patrón de significado común que atraviesa la totalidad de los TF. El discurso se configura en torno a una dimensión afectiva. Lxs estudiantes tienen en diferentes momentos de la carrera, fundamentalmente en el ingreso y en la práctica pedagógica, distintos sentimientos que los movilizan: miedo, ansiedad, caos, desafío, extrañeza, rareza, novedad, confusión, éxito, fracaso, perdido, nervios, dudas, entre otros.

Como se vio, el grupo es un espacio que contiene sentimientos y emociones. Otro tramo de la carrera donde se sienten movilizados, es el de la intervención pedagógica, donde lxs compañerxs de la comisión actúan como fuerte sostén afectivo. Percibimos que lo grupal tiene un peso importante dentro del discurso estudiantil desde una dimensión afectiva/emocional, donde el debate e intercambio de ideas o la problematización queda relegada. El grupo no aparece como disparador para la discusión y el análisis de dimensiones específicas de la formación.

“

⁹ Fairclough y Kress.1993, en Wodak Ruth. MEYER Michael (2003), op cit.

Soy crítico y curioso”

Otro aspecto que caracteriza al DD, es la presentación de situaciones sucedidas durante la formación docente, que según lxs estudiantes han producido un impacto tal, que los llevan a revisar o directamente a cambiar sus representaciones. Utilizan para dar cuenta de ello, frases como “Me caracterizo por ser crítico” o “Me considero curioso”. Relata Matías¹⁰ (2012):

“Considero que aproximación al campo me permitió identificar diversos ámbitos de intervención profesional, sus características y problemáticas propias de cada ámbito... realizamos un proceso de deconstrucción y construcción desde la experiencia reflexiva lo cual me permitió ir eliminando prejuicios y estereotipos sobre la educación física”

En este discurso, advertimos que las frases antes señaladas, no son complementadas por la delimitación de situaciones problemáticas que los lleven a la reflexión. Matías por ejemplo, hace mención a problemas existentes en los ámbitos sin identificar, uno en particular, cómo está estructurado, qué actores fueron protagonistas, que se ponía en cuestión.

La construcción de representaciones relativamente autónomas, requiere por parte del sujeto, una provocación intencional que se da en un laborioso proceso de información plural y contraste sistemático (Pérez Gómez, 1999), donde está en juego la calidad epistemológica de las argumentaciones realizadas. Al decir representaciones relativamente autónomas, queremos señalar, una acción del sujeto capaz de poner en tensión su propio campo interno con el externo. Hablamos de la posibilidad por parte del estudiante de disponer de diferentes miradas, informaciones, contrastar situaciones.

Este discurso tiene un alto consenso entre lxs estudiantes. Se coincide casi plenamente acerca de lo que la EF es. Que queremos decir. No se pone en debate o en tensión la mirada institucional sobre la EF; aunque implícitamente, y de vez en cuando, aparecen planteos qué si lo hacen aunque que no llegan a profundizarse. Es aquí, donde emerge la cuestión del poder: “... Yo no sé si pones lo que piensas, lo que pienso yo...” (Pablo 2014); “Nosotros tenemos cosas construidas de las que no nos podemos salir, entonces si yo no estoy de acuerdo con lo que aprendí me voy... entonces si vos me preguntas que es la EF yo te voy a responder la EF del ISEF” (Cintia 2014). Son interesantes estas

¹⁰ Aclaremos que los siguientes nombres que aparecen a continuación son estudiantes del ISEF: Matías, Pablo, Cintia, José, Juan, Dante, Carla, Ailén, Belén, Julieta, Juliana, Ana, Alejandra.

frases porque nos invitan a pensar hasta qué punto el sujeto se compromete en la experiencia como estudiante. Es un asunto que dejamos pendiente para otros estudios.

Teoría vs práctica. ¿Teoría vs práctica?

Otra cuestión para señalar dentro de este discurso, es la relación teórica/práctica. Un estudiante de cuarto año dice: "(El ISEF) es re pedagógico mucho libro viste, pero tiene una experiencia de campo espectacular" (José 2014). La frase nos introduce en la relación teoría/práctica: el libro, por un lado, la práctica, por otro. Existe detrás de este comentario una manera de concebir la teoría como configuradora, más que una herramienta para interpretar/interpelar la práctica. La concepción que subyace en el discurso de lxs estudiantes es la denominada "bajada teórica" donde ésta última ordena la práctica. Se deja de lado una concepción más reflexiva, donde la teoría es un puente para analizar la práctica, identificar dimensiones problemáticas de la misma, la búsqueda de marcos conceptuales que permitan un marco de interpretación de la situación, la indagación de hipótesis de acción, etc. (Davini, 1995).

120

Los discursos muestran un manejo de autores; lxs estudiantes seleccionan para sus trabajos autores críticos provenientes del campo de las ciencias de la educación y los proponen para configurar una situación, más que para pivotear en la teoría como un marco de interpretación de situaciones problemáticas concretas que han atravesado en la formación.

¿Se mueven los guiones?

En el análisis encontramos otro discurso (DR), menos utilizada por lxs estudiantes. En este sentido, el discurso que presentamos y analizamos a continuación, nos acerca de otra manera al objetivo de investigación. Lxs estudiantes se muestran reflexivos en torno a la EF del hacer y deportiva vivida en la escuela. Tienen una mirada que problematiza ámbitos, prácticas y discursos. Cuestionan, formulan preguntas y se los observa preocupados por el ámbito escolar que los recibirá a futuro.

Aquel campo internalizado en las biografías sobre el sentido de la EF escolar, es abordado por un estudiante, que dice con preocupación:

“Siento frustración por anticipado, yo sé que si voy a un colegio, más o menos un poco de idea tengo de cómo está la E.F. entonces me da cosa. Decís yo voy a caer con la propuesta re armada, y yo se la respuesta que tiene el director, o sea el colegio. ¿Qué hago? vengo a joder acá o a meterme en la misma rueda. Ya sé que si yo plasmó realmente lo que aprendí acá, yo se que van a venir y me van a decir, che flaco, dejate de joder” (Juan 2014)

Juan, percibe un contexto donde lo que acontece con la EF transcurre con cierta despreocupación por la enseñanza, y es por ello que utiliza el ejemplo de la rueda. Interpretamos que la “rueda” es el status quo escolar, lo que ocurre a diario en la escuela con la EF, que pasaría por un abandono de la función de enseñanza. Esta situación tiene dos dimensiones analíticas entrelazadas. Por un lado, el estudiante está viendo que lo que él lleva como practicante, que denomina como “armada”, y es bien diferente a lo que diariamente se hace en la escuela. Por otro lado, existe una especulación donde el estudiante imagina que puede llegar a molestar o fastidiar a futuro pensar un lugar de enseñanza en la escuela. Estas cuestiones sobre el lugar que la escuela le otorga a la EF, se extiende a otro componente del proceso didáctico como la evaluación:

“El valor que le dan acá (ISEF) a la evaluación es totalmente distinto a lo que se da en la realidad escolar que con la asistencia ya estas aprobado. Nosotros venimos con una evaluación extensa, bien trabajada y las respuestas de las autoridades, yo he hablado con profesores, y te dicen hace algo así nomas y ponele la nota... Mariana (2014). Otras estudiante agrega: “En los colegios donde estamos dando las clases, el profesor nos propuso hacer la evaluación nosotros para ayudarlo y nos dio las indicaciones, primero las asistencias, después si participa en clases bien o medianamente o si se apropia del contenido, pero lo principal es la asistencia, si los chicos van a clase... Lo principal es la disciplina que tienen los chicos” (Dante 2014)

Nuevamente, lxs estudiantes resaltan cómo percibe la escuela lo que ellos llevan como propuesta, en este caso de evaluación, y lo que el profesor espera de la misma: priorizar la asistencia y la disciplina como criterios de evaluación.

Otro aspecto que nos parece interesante traer, es una problemática actual del nivel secundario en torno a la obligatoriedad y la acreditación. Cuando lxs estudiantes dicen: “Me queda la sensación de que bueno, tienen la obligación de aprobarlos, y que de arriba le están diciendo que la base de la educación es así...” (Carla 2014), señalan algo que circula en los colegios y que parece

alcanzar también a la EF. Hacemos referencia a cómo los diferentes actores se posicionan ante las normativas ministeriales. Entendiendo éstas últimas, como "bajadas" sin posibilidad alguna de repensar propuestas alternativas.

El discurso analizado, muestra a estudiantes reflexionando acerca de una problemática trabajada por este equipo en el marco de la REIPEFE¹¹, en torno a la compleja relación entre la cultura escolar y la educación física. Relación que muestra, por una parte, a lxs actores escolares con cierta dificultad para asignarle a la EF un valor predominantemente pedagógico; y por otra parte, a algunos profesores con problemas para asumir la función de enseñanza.

Dentro de este mismo análisis incorporamos algunas preocupaciones sobre la relación entre educación física, educación y sociedad:

"... Hablo de la importancia de ser docentes, de la responsabilidad que implica tomar la decisión de ser profesores. Algunos docentes llegan a su escuela dándose latigazos en la espalda, diciendo pobre de mí, por qué habré elegido esta profesión, yo no quiero ser educador, yo no quiero volver a aquí; otros en la misma tarea con los mismos alumnos, los mismos políticos, con los mismos sueldos, viven entusiasmados su profesión y luchan por que sea mejor, y luchan por que a través de la escuela tengamos ciudadanos mejor formados y a través de ellos construyamos una Argentina mucho más solidaria, más feliz, próspera y justa de la que ahora tenemos... Para mí tenemos que llegar a la escuela o al campito, o al jardín con capacidad para afrontar las dificultades del campo laboral, social, político y meternos con nuestra tarea cumpliendo y dando lo mejor posible, pero para esto debemos pensar en hacer un proceso de formación conscientemente, aprovechando al máximo las herramientas que nos brinda y de manera comprometida" (Ailen 2009)

122

Vemos que Ailén se posiciona sólidamente en un terreno, el político/social/ pedagógico, hasta este momento poco mencionado por lxs estudiantes. Habla de la relación entre profesión y el cambio social, de luchas, salarios, de dificultades del campo laboral y el compromiso que implica la decisión de ser profesores.

Otra estudiante habla sobre las ventajas del ISEF para afrontar los problemas de la realidad: "Yo creo que acá vemos como podemos hacer para desnaturalizar esto, y yo creo que tenemos las herramientas para adquirir conocimiento, dar una buena clase, y tratar como futuros profesores, de cambiar la sociedad, de cambiar las escuelas" (Belén 2014)

¹¹ Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. Integran esta red instituciones universitarias y terciarias de Brasil, Argentina y Uruguay.

La relación entre deporte y educación es otra situación que plantean de manera reflexiva. Transcribimos parte de la entrevista grupal donde estudiantes hablan al respecto desde diferentes lugares:

“A los intercolegiales van los que juegan bien y los que no, yo igual a eso de los intercolegiales no lo veo mal, pero acá desde el instituto no les gusta, yo no lo veo mal...” (Julieta, 2014)

“La figura de una estrategia de inclusión sería una escuela donde ese incluya a todos y no se excluyan chicos” (José 2014)

“Aparte tienen esa creencia que el que gana el intercolegial, hasta las mismas autoridades, sienten que le dan más cargo y ponen el trofeo en la vitrina. Yo lo jugué y en el momento me re gustaba. El otro día lo organice al intercolegial, y vi lo recrue que son, quedaban pibes afuera así, los desplazaban brutalmente de los 6 que jugaban, y eso es, y encima se iban re joya diciendo ¡no tengo clases! Está en decadencia” (José 2014)

“La institución de la escuela es la educación no el deporte” (Juliana 2014)

Sobre el telón de fondo de la postura de la organización formativa, “pero acá desde el instituto no les gusta”, léase también en clave de poder, hay distintas posturas en la palabra de lxs estudiantes. Un grupo de estudiantes acuerda con el desarrollo de los programas de competencias deportivas sin argumentaciones solidas. Mientras que otrxs, entienden que la escuela debe favorecer la inclusión a través del deporte, y no la exclusión que proponen algunos profesores al armar equipos para las competencias. Un tercer análisis reflexivo destaca el prestigio social y educativo que algunos profesores y colegios tienen al ganar estas competencias. Por último, un estudiante critica las competencia a partir de participar de la organización de un torneo escolar, pudiendo incorporar un componente biográfico.

Continuando con el lugar del deporte en el discurso de lxs estudiantes, analizemos lo que dice Ailén (2009):

“Hay diferentes discursos circulantes. Marino C.¹² cree que con un enfoque deportivo se pueden trabajar todos los contenidos curriculares a través del abordaje pedagógico de dos procesos: iniciación y desarrollo deportivo. Por su parte Rozengardt R¹³, señala la importancia de sostener los valores para la discusión en torno a inclusión e igualdad. Indica que el deporte es gobernado por un mercado voraz y muy poderoso y la escuela puede quedar

¹² Marino. C. “Deporte y EF: oportunidad para una alianza estratégica”. Revista Stadium. 2007

¹³ Rozengardt. R. “El deporte escolar: una oportunidad”. Revista La Pampa en Movimiento. ISEF. 2006.

tan debilitada que la alianza estratégica solo serviría para las estrategias de expansión de los mercados de consumo ligados a las prácticas deportivas... En este caso se sigue alimentando lo que aporta Marino, ya que no me enseñaban otra cosa que no sea deporte, privándome de conocer otras prácticas corporales y motrices de la cultura"

Nos parece importante traer la palabra de esta estudiante, porque ubica en el centro del problema a dos autores con posiciones antagónicas, para después reflexionar sobre el lugar que ocupó el deporte su biografía escolar.

La palabra de lxs estudiantes se vuelca también hacia el propio espacio formativo. Señalan como importante diferentes dispositivos que los han llevado a repensar sus experiencias. En este caso, un taller es el disparador para analizar representaciones:

"Mi pasado me estaba marcando, yo, que desde los ocho años me había avocado a un deporte federativo y de alto rendimiento, altamente codificado, esquematizado, de carácter psicomotriz (karate), tenía que dejar en la puerta del gimnasio donde se dictaba el taller, mi pasado y parte de mi presente para poder entender que eso que tanta vergüenza me causaba, que tanto rechazo me generaba era parte de la E.F". Finaliza diciendo: "A fin de cuatrimestre había logrado un alto grado de desinhibición (en comparación de cómo había arrancado) debido a romper con mis propios miedos y poner el cuerpo aunque me costara, afianzándome en mis compañeros, en su capacidad de entendimiento y en pensar que su mirada no era de críticas con malas intenciones sino de ayuda ante las dificultades, logre dejarme ayudar y dejarme llevar por mis impulsos, impulsos que desconocía y desconozco a veces en las situaciones en las que tengo que recurrir a la expresión corporal. Podía comunicar algún mensaje, idea, situación por medio de acciones corporales y motrices" (Ailén, 2009)

124

La cita deja ver la reflexión sobre su propia representación de EF vinculada a un deporte individual de contacto. En este sentido, el formato de taller fue un dispositivo para poner en cuestión sus aprendizajes corporales particulares en el karate: miedo a poner el cuerpo, desinhibición, impulsos, vergüenza, expresión corporal. Continúa el análisis incorporando cuestiones ligadas al cuerpo:

"...Ingrese al I.S.E.F con un predominante "cuerpo deportivo", tanto por el deporte que realizaba, como por ser alumna de clases de EF: cuerpo portador de competencia, comparación, cuantificación, clasificación entre buenos y malos para el deporte, con prejuicios fuertes sobre las mujeres por su supuesta incapacidad para competir con varones o con expectativas de no poder llegar a buenos resultados, participe de clases en donde el deporte es considerado un objeto que se transmite acríticamente como una extensión del ámbito federativo... Me voy como una alumna que ha crecido como "cuerpo a construir", entendiendo al cuerpo como aquello que siente y EXPRESA que

se construye aprendiendo elementos de la cultura (como los vividos en el taller de Juegos y expresión) y a la vez cambia y desarrolla su personalidad (como lo he hecho gracias a esta experiencia y paso por el I.S.E.F) Un cuerpo que aprende y entiende el cuerpo de los otros como asiento de un conjunto amplios de saberes y ve en el otro un colaborador antes que a un adversario, que aprende de sí mismo por lograr interactuar con el medio" (Ana, 2009)

La estudiante propone una problematización a partir de una vuelta a su biografía escolar indicando haber tenido una enseñanza acrítica del deporte. Posteriormente, hace un análisis del cuerpo, realizando una comparación entre cuerpo deportivo vivido en su biografía y cuerpo a construir entendido como portador de saberes, vinculado al aprendizaje.

En otro caso, observamos un cuestionamiento del rol de los profesores del ISEF, dice Alejandra (2009):

"... veo un estilo desde mi punto de vista transformador, que busca construir con los alumnos el contenido a partir de las posibilidades individuales y colectivas (...) cuando hablamos de cuerpo no solo hacemos referencia al de nuestros alumnos, sino también al nuestro, porque siempre hablamos de los chicos (alumnos) que hacen y que no, pero nosotros qué ponemos en juego para que ellos logren lo que nos pretendemos... y encontramos otro estilo conservador, no pudiendo romper o producir un quiebre con eso que ha vivido en su trayectoria en la formación docente y consciente o inconscientemente lo plasma en sus clases".

125

En referencia al estilo de profesor que denomina conservador continúa diciendo:

"... el profesor encargado del taller me resaltaba en cada clase, cada vez que hacíamos algún ejercicio, "que mi cuerpo, el prototipo de cuerpo deportivo, que soy muy alta y con extremidades muy largas" lo que dificultaría mi desempeño en estas actividades (gimnásticas)". Al respecto, la estudiante reflexiona entorno al cuerpo, al rol del docente a cargo del taller y del futuro rol a ejercer..."

"¿En un instituto de formación docente, es necesario tener un cuerpo que represente algún prototipo deportivo? ¿Qué hacemos con los que no entran dentro de ese prototipo de cuerpo deportivo? (...) Espero como docente no ocasionar nunca este tipo de frustraciones o representaciones pienso que todos podemos hacer todo, lo que nos diferencia es que algunos nos saldrá antes y a otros un poquito después con un poco de práctica y colaboración de todos, esto incluye compañeros y principalmente al profesor el cual debe ser capaz de que cada uno de sus alumnos con sus particularidades, evolucione individualmente"

En ambas citas, la estudiante hace hincapié en dos estilos diferentes de enseñanza, logran contrastar propuestas, se preguntan sobre las representaciones que tienen los docentes sobre el cuerpo, expresan haber sentido frustración ante situaciones vividas en el taller de gimnasia. Es más, elabora una hipótesis sobre el problema que advierte en el estilo conservador de uno de los profesores: "... no pudiendo (el profesor) romper o producir un quiebre con eso que ha vivido en su trayectoria en la formación docente y consciente o inconscientemente lo plasma en sus clases".

Advertimos en la palabra de estas estudiantes, la secuencia que mencionábamos antes, sobre la diferencia entre el discurso descriptivo y el reflexivo. Aquí observamos un discurso donde existe la identificación de una situación problemática, la identificación de propuestas diferentes, preguntas y elaboración de hipótesis acerca de lo que acontece.

Para cerrar los análisis, lxs estudiantes destacan como significativas el trayecto de la práctica pedagógica. Es un momento de la carrera importante porque les permite tener experiencias con diferentes públicos: niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores, públicos especiales y contextos de encierro. Sobre todo subrayan este último ámbito:

126

" Yo rescataría como experiencia significativa las practicas, todas las practicas, o sea, nivel inicial, primaria, secundaria, le estamos dando clases a abuelos también, y sobre todo lo que estamos teniendo ahora también que estamos dando un proyecto para los internos del correccional, es una experiencia que, o sea, no es tan habitual, sale de lo común que vallan dos a una cárcel a dar una clase de Educación Física, y aparte también esto que en lo práctico también es diferente, o sea vos estas acostumbrado a dar la clase de una manera, a tratar de una manera, y ahí a la gente tenes que tratarla de otra manera, porque son todos diferente, con una realidad o una historia personal que abarca mucho, así que eso es lo que saco de todo esto" (José 2014).

En el marco del DR analizado, observamos que lxs estudiantes interpelan sus biografías escolares y deportivas para reflexionar sobre la relación escuela y EF, el deporte, el cuerpo, el rol docente. Interpretan e interpelan la realidad escolar, la de la formación, se formulan preguntas, describen problemas escolares, exponen discursos, hablan de desnaturalizar, de pensar el lugar actual asignado a la EF escolar, del ser docente, de la inclusión, la exclusión.

5. COMENTARIOS FINALES

Después de presentar un panorama de los discursos que circulan entre lxs estudiantes a punto de recibirse, estamos ante una nueva pregunta: ¿los patrones de significados que lxs estudiantes construyen están inmersos en una lógica donde generalmente no cuestionan sus campos de representaciones (representaciones individuales) utilizando marcos útiles de interpretación oficiales (representación sociales); o por el contrario, lxs estudiantes intentan ensayar cierta calidad en sus argumentos de carácter reflexivo?

En este primer acercamiento al objeto de estudio, reflexionamos a partir de la frase de Geertz (1973)¹⁴ “El hombre es un animal suspendido en redes de significados que el mismo ha contribuido a tejer”. No hay dudas acerca de la existencia de una red de significados compleja, y agregamos, histórica y socialmente construidas en espacios de conflicto y poder. La cuestión es cómo el sujeto de la experiencia se mueve en esa red. Aquí, es donde juega sus cartas (Rozengardt R) la historia del sujeto, las tradiciones disciplinares que circulan en las diversas organizaciones educativas (escuelas, colegios, institutos de formación docente, universidades). Como dijimos: cómo se juega allí el estudiante. Cómo se mueve. Como crea sentido. Retomando la segunda parte de la cita, nos preguntamos, sí este estudiante teje su propia trama dentro del espacio formativo o aprende a tejer (aprehende) con las agujas de los otros.

Acerca de cómo el estudiante crea sentido a través del discurso, agregamos que es una acción siempre referenciada, inseparable e incomprensible al margen del contexto sociocultural en el que estudiante participa. No existen para el individuo formas independientes de los contenidos ni contenidos independientes del contexto cultural. Contexto de por sí ambiguo, inacabado, metafórico, interactivo, hermenéutico, cambiante, y que interrelaciona elementos simbólicos, que son además, una red de significados compartidos no siempre discutidos (Pérez Gómez, 1999).

Advertimos un discurso que tiene un alto consenso entre lxs estudiantes que gira en torno a la reproducción del proyecto formativo. Quizás, una especie de simbolismo interesado/complaciente que se juega como dominante en el discurso. Hablamos de un discurso urgente que enuncia, entre otras frases: “soy

¹⁴ Geertz (1973). En Pérez Gómez Ángel (1999). “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”. Ed. Morata. España.

crítico, reflexivo, curioso, me gustan los desafíos, me hizo click"; sin poder decir cómo se llegó, como se construyó ese camino, en qué lugar de la formación ocurrió, en qué situación, etc.

Otra característica, es la aparición tímida de la cuestión del poder, del lugar de lo institucional en la organización de los discursos. Como decíamos, este "Acá no les gusta..." tiene un valor que creemos es una dimensión discursiva para indagar a futuro.

Entorno a uno de los guiones que nos llevo a este trabajo, el deporte, fue problematizado desde la perspectiva escolar tomando como referencia la inclusión o exclusión y las competencias deportivas. En este sentido, hay dimensiones sin mencionar como la curricular (qué se espera del deporte en la escuela) y la didáctica (que y como se enseña el deporte en la escuela).

El otro guión, la EF del hacer, fue interesantemente interpelado desde el lugar que la escuela le asigna a nuestra área disciplinar, la evaluación, el abandono de la función de enseñanza ("tirar la pelota") y la función político pedagógica.

128

El último de los guiones, el de género, parece no representar un tema fuerte de reflexión. En pocos casos observamos que se problematizara al respecto.

A modo de cierre (provisorio) podemos decir, que algunxs estudiantes logran reflexionar entorno a la EF del hacer vivida en la escuela, pudiendo establecer después de pasar por la formación, nuevas miradas acerca del lugar de la EF en la institución escolar. Como también, pueden hacer lo mismo con el deporte, es decir, cuestionar cuales son las problemáticas que giran en torno de él.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, F – REKOFKY, N (2010). *"Las competencias deportivas en el Tercer Ciclo de la EGB"*. Investigación Educativa en la formación docente de La Pampa. Dirección General de Educación Secundaria y Superior. Área de Formación docente. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

ACOSTA, F – TAMAGUSKU, A (2010). *"Identidad de la formación docente. Una mirada hacia las prácticas"*. Investigación Educativa en la Formación Docente de La Pampa. Perspectivas y Posibilidades. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

DAVINI, M (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.

- DI CAPUA, A (2006). ¿Cambia el currículum. Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de Educación Física". UNRC.
- DISK, V (2003). Ideología y discurso. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona. Ed. Ariel.
- PÉREZ GÓMEZ, Á (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata. España.
- SPARKES, A (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. Revista Digital Ágora para la EF y el Deporte, nº 2-3, 51-60.
- SCHARAGRODSKY, P (2004). *"Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género"*. Cuadernos de Pesquisa.
- VILLAGRÁN, J (2009). *"Versiones del cuerpo en la Universidad"*. Educación física: Cultura escolar y cultura universitaria. UNLP. FAHCE.
- VILLA, A (2011). *"Currículum, Educación Física y Formación del Profesorado. El caso del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata"*. Monográfico Educación física y la formación del profesorado en Latinoamérica. Revista Digital Ágora para la educación física y el deporte. <http://www5.uva.es/agora/> ISSN de la edición electrónica: 1989-7200
- WODAK, R -.MEYER, M (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Ed. Gedisa.

