

NOTAS PARA PENSAR EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN

DIÁLOGOS ENTRE FILOSOFÍA Y EPISTEMOLOGÍA

María Flavia Cuello

Alicia Soledad Martínez

Fecha de recepción: 31/08/23

Fecha de aceptación: 02/11/23

Resumen

Las siguientes son narraciones de experiencias pedagógicas desarrolladas en las cátedras de Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación del Profesorado de Educación Física de nivel superior perteneciente al IPEF (Córdoba), durante el año 2019. Las unidades curriculares mencionadas pertenecen a tercer y cuarto año de la carrera de Profesorado de Educación Física, según el plan de estudios 133/14.

Durante el ciclo lectivo 2019, transitamos inquietudes en nuestros espacios áulicos. Emergieron demandas de discusión e intercambio docente que derivaron en un instrumento de evaluación y el análisis reflexivo de la formación docente de lxs estudiantes a partir de sus trayectos formativos.

Las discusiones tuvieron la intención de articular los espacios curriculares, el campo de la Educación Física y los interrogantes que traían lxs estudiantes sobre sus prácticas. Decidimos organizar las reflexiones por ejes en una instancia evaluativa final compartida entre ambas unidades curriculares. El diálogo permitió identificar los espacios de formación docente como espacios de análisis y reflexión sobre “lo que les pasa a lxs estudiantes en sus prácticas”. Reconocimos “desfasajes” y “contradicciones” del campo, analizamos los contenidos y el anclaje de diversas propuestas teóricas, con la intención de conjugar sentimientos y pensamientos que se producen en la actividad

diaria de las cátedras. Esto permitió problematizar los saberes que circulan en el campo, las nociones de cuerpo que se inscriben en los marcos conceptuales, las percepciones de la disciplina y el rol docente, para poner en discusión la formación docente y la identidad disciplinar.

El propósito de esta presentación es mostrar los análisis que se realizaron en las cátedras de Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física, a partir de un punteo sobre distintas temáticas que emergieron como demandas de discusión y que devinieron en un instrumento de evaluación y divulgación.

Palabras clave: Filosofía, Epistemología, Educación Física, Formación docente, Trayectorias formativas

NOTES TO THINK ABOUT THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION FROM TRAINING SPACES DIALOGUES BETWEEN PHILOSOPHY AND EPISTEMOLOGY

Abstract

The following are narrations of pedagogical experiences developed in the chairs of Philosophy and Education and Epistemology and Research of the Higher Level Physical Education Teachers belonging to the IPEF (Córdoba), during the year 2019. The mentioned curricular units belong to the 3rd and 4th 1st year of the Physical Education Teacher program, according to the 133/14 study plan.

During the 2019 school year, we experienced concerns in our classroom spaces. Demands for discussion and teaching exchange emerged that led to an evaluation instrument and reflective analysis of the students' teacher training based on their training journeys.

The discussions had the intention of articulating the curricular spaces, the field of Physical Education and the questions that the students brought about their practices. We decided to organize the reflections by axes in a final evaluative instance shared between both curricular units. The dialogue made it possible to identify teacher training spaces as spaces for analysis and reflection on “what happens to students in their practices.” We recognized “mismatches” and “contradictions” in the field, we analyzed the contents and anchoring of various theoretical proposals, with the intention of combining feelings and thoughts that occur in the daily activity of the chairs. Likewise, this allowed us to problematize the knowledge that circulates in the field, the notions of the body that are inscribed in the conceptual frameworks, the perceptions of the discipline and the teaching role, to put into discussion teacher training and disciplinary identity.

The purpose of this presentation is to show the analyzes that were carried out in the chairs of Philosophy and Education and Epistemology and Research in Physical Education, based on a pointer on different topics that emerged as demands for discussion and that became an evaluation instrument. and dissemination.

Keywords: Philosophy, Epistemology, Physical Education, Teacher training, Training trajectories

Los caminos de las cátedras de Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física¹

¿Para qué Filosofía y Educación?

La problemática en torno al aporte de la asignatura Filosofía y Educación surge cuando, al inicio de la cursada, lxs estudiantes preguntan: *¿Por qué tenemos filosofía? ¿Para qué nos sirve tener filosofía en el Profesorado de Educación Física?*

En la mayoría de las situaciones, no aparece como una pregunta con malas intenciones, sino más bien como un fastidio, una molestia, porque se presume como un tiempo perdido. No se trata de una ofensiva, se percibe más bien como una sumatoria en torno a un malestar latente que suma tensión y decepción a cuestiones preexistentes.

En el intercambio, lxs estudiantes manifiestan que tienen muchas materias con un enfoque constructivista, una crítica sociohistórica permanente, una revisión teórica, y discursividades que pretenden atender la diversidad y la complejidad de lxs sujetxs, intencionalidades que en definitiva se disuelven (según sus palabras) a la hora de interactuar en el campo, en la escuela, en el club, con lxs chicxs.

¿Qué es eso de Filosofía y Educación?

En los acuerdos de docentes de la cátedra y la discusión de temas para el programa, Filosofía y Educación presenta uno o dos textos y autores que de modo llano plantean la

¹ En algunos casos, para dinamizar la lectura, haremos referencia a las unidades curriculares a partir del nombre coloquial que compartimos estudiantes y docentes del IPEF: Filosofía (para Filosofía y Educación) y Epistemología (para Epistemología e Investigación de la Educación Física).

pregunta ¿para qué Filosofía y Educación? Las charlas entre docentes refieren a la insistencia de esa pregunta por parte de lxs estudiantes.

Las inquietudes expresan que lxs estudiantes de tercer año de una carrera de nivel superior necesitan aclaraciones acerca de lo que en la formación se denomina el campo general, que aporta riqueza discursiva y teórica a los abordajes específicos de la Educación Física. Que no se entienda el porqué de Filosofía y Educación hace suponer que las anteriores unidades curriculares o asignaturas no lograron demostrar el fundamento del campo de la formación general. O que las razones y justificaciones teóricas nunca alcanzan.

Si la Epistemología no sirve para mirar las prácticas, ¿para qué sirve?

La asignatura Epistemología e Investigación de la Educación Física se encuentra en cuarto año. Lxs estudiantes que cursan esta materia ya han pasado por un año de residencia de Práctica Docente y por una serie de unidades didácticas que corresponden al campo de la formación general, en las que adquieren contenidos sobre temáticas que, de acuerdo a lo que propone el plan de estudios, brindan la posibilidad de enriquecer la práctica profesional.

La pregunta sobre “para qué” una epistemología de la Educación Física se traduce en gestos de incompreensión y en suspiros cuando se presentan los primeros contenidos sobre la ciencia, el conocimiento científico, los paradigmas. Y siempre se llega a la misma respuesta: “la Epistemología nos sirve para mirar la práctica”. Ese *mirar* es el que se intenta desnaturalizar a lo largo del año, ya que se trata de una mirada didáctica, de intervención en el acto didáctico, pero no necesariamente una mirada reflexiva sobre las condiciones históricas, políticas y pedagógicas de las prácticas; tampoco parece ser un mirar crítico sobre los discursos que producen conocimiento científico en el campo de la Educación Física. Entonces, un eje sobre el que nos proponemos trabajar responde al intento por revisar la mirada pedagógico-didáctica, instrumental, de lxs estudiantes.

En este punto, nos interesa pensar aquello que lxs estudiantes llaman “falta de acuerdo y desconocimiento” entre las cátedras, un “desfase” entre lo que se enseña y lo que ellxs como futuros docentes van a necesitar para sus prácticas de enseñanza específicas.

La falta de acuerdo

Lxs estudiantes expresan la “falta de acuerdo” por la necesidad de conocer lo que cada materia ofrece, para no superponer contenido, ni repetir textos. Cuando lxs estudiantes manifiestan ya haber visto, leído o trabajado un contenido, un tema, un texto o un autor, parecen “mansamente”² expresar “ya lo sé” o “sí gracias, pero no es lo que necesito”. Ofrecen de esta manera una difícil certeza sobre una experiencia de saber ya cooptada, una experiencia de aprender retenida. La mirada deconstructiva de Filosofía y Educación piensa estas certezas como el anulamiento subjetivo a una experiencia otra, una colonización totalitaria de las oportunidades para conocer y experimentar. Ciertos discursos contienen una excesiva carga de sentido que produciría un vaciamiento de su capacidad de transmitir. El camino para el abordaje de tales temáticas y contenidos estaría clausurado, una clausura que presenta la vivencia excesiva de un determinismo discursivo (De Sousa Santos, 2000), para nuestro caso, un determinismo pedagógico.

La percepción particular en esta discusión es que, cada vez que lxs docentes pronunciamos que lxs sujetos y la realidad son complejas construcciones sociales, repetimos, y por defecto, se hace un vacío de contenido; como efecto del decir, vaciamos su sentido conceptual y pragmático. En resumen, no se sabe qué es concretamente eso que decimos, el “re decir” parecería anular la posibilidad de su experiencia.

Probablemente, las subjetividades, las realidades y los discursos que sostienen las discusiones se encuentren escindidos de la práctica por la que ellxs emergen y transitan. Se percibe que allí es necesario saber *otras cosas*; por ejemplo, cómo controlar un grupo, cómo presentar un buen juego, cómo hacer para que a lxs niñxs les guste lo que se está presentando, cómo llegar con los tiempos propuestos en la planificación, etc. Pareciera que las realidades de sus prácticas poco tienen que ver con las realidades que podemos presentar en Filosofía y Educación y en Epistemología e Investigación de la Educación Física.

El desconocimiento entre las cátedras de los trayectos de formación

² En referencia a la propuesta de Freire, lxs estudiantes buscan una elegancia académica que exprese “correctamente” la necesidad en el mundo de aprendientes (Freire, 2003).

La experiencia de cursado relatada por lxs estudiantes ofrece percepciones donde cada unx de ellxs debe atravesar escenas “psicotizantes”³: dependiendo de las unidades curriculares y de lxs docentes a cargo, se afirma un discurso que a la hora siguiente y sentados (muchas veces) en el mismo asiento, se debe desmentir. La percepción es que lxs estudiantes reciben y son llevados a reproducir definiciones cerradas, que clausuran sentidos en torno a la realidad, lxs sujetos y las prácticas de Educación Física. Dependerá de la capacidad de convicción de lxs docentes o de las muestras concretas que cada docente ofrece como prueba de que “conoce y es reconocido” en el campo de la Educación Física; esta prueba servirá para que lxs estudiantes le crean y respeten su palabra, y en correspondencia, valoren los conocimientos que reciben. En estas escenas, no pareciera existir relación entre las unidades curriculares de Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física, como tampoco relación entre esta última unidad curricular y otras del campo general y específico, como Sujetos de la Educación, o Historia de la Educación Física. En correspondencia a los análisis de lxs estudiantes –cuando pensamos la problemática de la identidad de la Educación Física–, los saberes que se enseñan en la formación están fragmentados y no dialogan entre sí. O lo que es más complejo, no denotan tener nada que ver entre sí.

Entonces, cuando se piensa la identidad y el campo de producción de conocimientos, se reconoce una fragmentación: de saberes, de discursos, de objetos y de prácticas. Y en este sentido, lxs estudiantes adoptan diversas posturas: algunas promueven la idea de que la Educación Física representa un saber común entre todos esos saberes diversos, que recae en el análisis y la selección del mejor contenido para enseñar, y esa posibilidad la proporcionan todas estas fragmentaciones. La otra postura es posicionarse en una de esas fracciones y trabajar, desarrollar, transmitir conocimiento –en otros términos, producir– desde ahí. Las más elegidas y nombradas por lxs estudiantes, en ese caso, siempre están vinculadas con las ciencias biológicas y las neurociencias. Para esto último, la preocupación como docentes radica en que la Educación Física desde su origen disciplinar sigue proporcionando la representación de un espacio productor de efectos sobre lxs sujetos a los que se destina, y no tanto como un espacio de construcción colectiva que colabora en el reconocimiento de los saberes para lxs sujetos que participan en la posición pedagógica de estudiantes en la Educación Física.

³ Expresiones de convencimientos, que al análisis reflexivo pierden lógica o sentido consciente con la continuidad de hechos de la realidad.

Diálogos entre Filosofía y Epistemología: las inquietudes comunes

Al comenzar a dialogar sobre situaciones áulicas cotidianas entre las unidades curriculares antes mencionadas, la pregunta que se presenta es ¿qué es lo que Filosofía y Educación trabaja en el tercer año de la carrera, para retomar como experiencia cercana con lxs estudiantes del cuarto año en Epistemología e Investigación de la Educación Física? En ese momento, la necesidad era aclarar que no tenía nada que ver la propuesta de una con otra unidad curricular; así, lo que se suponía debía ser una dificultad de articulación teórica era más bien una ruptura epistémica.

La distancia de las propuestas teóricas y didácticas en la presentación de contenidos, en los modos de entender y abordar el conocimiento y la ausencia de referencias y relaciones de parte de estudiantes y docentes se reflejaba en reuniones de áreas donde quienes dictan Epistemología e Investigación de la Educación Física decían desconocer lo que Filosofía y Educación daba como contenido, o que lxs estudiantes no sabían nada de lo que requerían para trabajar desde la epistemología. Este punto crítico tiene que ver con el enfoque que Filosofía y Educación decide para su planificación temática. Intercambiando las realidades de ambas propuestas, se concluyó que la única coincidencia es la demanda de lxs estudiantes por un espacio que les permita analizar y pensar sus prácticas formativas. Esta demanda no es inicialmente clara, aparece como tensión cuando expresan: “eso que usted dice yo no lo puedo llevar a la práctica”.

Y allí fue donde se produjo el encuentro: al parecer, en Filosofía y en Epistemología emerge la necesidad de expresar que “eso” que cada unidad curricular ofrece no es la realidad, y que sus prácticas formativas constituyen una crisis y un conflicto que no saben o no pueden resolver.

El diálogo entre docentes de Filosofía y de Epistemología condujo a proyectar una instancia conjunta, donde se fijó el objetivo de trabajar estas problemáticas que se traducen como la superficie de encuentro entre ambas. Se planificó construir una herramienta evaluativa en cada cátedra, que permitiera abordar formulaciones específicas de lxs estudiantes, y luego cerrar con un debate áulico que expusiera sus relaciones teóricas.

Las temáticas propuestas se fueron construyendo junto a lxs estudiantes a modo de ejes organizadores de la discusión. Una vez definidos, lxs estudiantes debían elegir un eje y

presentar su análisis teniendo en cuenta los contenidos desarrollados en la unidad curricular y las experiencias de la práctica. La intención de esta consigna fue considerar y retomar las interpelaciones que lxs estudiantes formularon a partir de las experiencias de la práctica docente formativa y las experiencias de cursado de la carrera.

Para trabajar estas temáticas, desde Filosofía se les solicitó a lxs estudiantes proponer temáticas a modo de ejes organizadores de la discusión en torno a lo que podían enunciar como intereses propios en el desempeño del rol docente de Educación Física, intereses que las unidades curriculares del campo general como las propias prácticas docentes formadoras no les dejaban explicitar en sus contenidos de planificaciones de clases. Una vez definidos los temas, lxs estudiantes debían elegir una temática por grupo y presentar sus análisis teniendo en cuenta los contenidos críticos desarrollados en la unidad curricular y las experiencias de la práctica formativa.

En el caso de Epistemología, se les solicitó un registro escrito, a modo de relato de alguna experiencia como residentes practicantes de Educación Física en la escuela que se les había asignado desde la unidad curricular Práctica Docente IV, o alguna experiencia como estudiante de Educación Física de nivel superior. A partir de narrar su experiencia desde el enfoque etnográfico,⁴ problematizamos la práctica docente y la identidad disciplinar de la Educación Física. Estas reflexiones las inscribimos en ejes temáticos y de discusión para pensar la práctica docente y la Educación Física como área de conocimiento.

El planteamiento conducía a un registro de contradicciones y desfases en las propuestas de las clases teóricas de la unidad curricular Práctica Docente IV, experimentadas durante el período de formación y durante las residencias de la práctica en las escuelas. En algunos casos, las contradicciones se presentaron entre sus experiencias como estudiantes y los contenidos que abonan al marco conceptual de la formación docente. En ambos casos, se hacía foco en el estudio reflexivo de sus experiencias como estudiantes, practicantes y participantes en proceso de formación.

Los ejes de discusión fueron los siguientes:

⁴ Tomamos como referencia de este enfoque a Rosana Guber (2011), (2014), (2021) y lo que plantea en relación con los registros y el campo desde la antropología. Asimismo utilizamos aportes de la etnografía educativa a partir del análisis de notas de campo, en línea con los trabajos de Diana Milstein (2021), (2023).

- ✓ Desfase entre los contenidos teóricos de la carrera, de los campos de formación, y las experiencias de práctica de formación docente.
- ✓ Fragmentación de discursos que sostienen la disciplina Educación Física en los espacios de formación docente.
- ✓ Límites del campo disciplinar con otros campos de estudio.
- ✓ Representaciones que circulan sobre lxs profesorxs de Educación Física.
- ✓ Proceso de identificación sobre el enunciado: *A lxs estudiantes de Educación Física nos gusta la competencia.*

Presentamos a continuación algunas problemáticas que dieron lugar a los diálogos entre Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física.

Definiciones del campo disciplinar y observaciones de los otros campos de estudio

El desfase entre lo que se enseña y sus prácticas de enseñanza específicas

En este punto, se entrecruzan el abordaje específico de la práctica docente como práctica formativa, los contenidos del campo disciplinar específico y del campo general. El reclamo aquí se presenta en dos enunciados claros: *no nos enseñan lo que realmente necesitamos para ser profes / lo que nos enseñan no es aplicable en la realidad*. La recurrencia de expresiones en torno a: *¿cómo se hace con esto, si tengo que enseñar vóley?*, o: *en la escuela donde estoy haciendo la práctica me dijeron que solamente dé la técnica de pase*. Particularmente, estas expresiones expresan reduccionismos que se reproducen en el campo de trabajo de la Educación Física, pero que lxs estudiantes en su condición perciben como demandas de contenidos reales y concretos de la Educación Física. Es decir, los demás contenidos o referencias teóricas formarían parte de una ficción.

En este conjunto de discusiones y debates, se suma, como remisión a un pecado, algo que no se permite manifestar abiertamente en la mayoría de estas otras unidades curriculares: en palabras de lxs estudiantes, “nos dicen que no debemos hacer competir ni enseñar a competir a nuestros alumnxs. Nos dicen que la competencia está mal; pero en deportes y destrezas, lo único que los chicxs quieren y ven como atractivo es competir”.

En este punto, demandar a lxs estudiantes que no compitan ni enseñen a competir repercute como una exigencia a modo de una descontextualización social y específica para la Educación Física. Posiblemente significa que todas las unidades curriculares del campo general niegan la competencia como base de contenidos del campo disciplinar específico, y se lo negamos también como recurso demandado en el intercambio social amplio. La expresión de una estudiante parece confirmar lo dicho cuando expresa: “en realidad, profe, ¿sabe qué pasa?, a nosotrxs como estudiantes de Educación Física nos gusta la competencia”.

En todos estos puntos, tanto Filosofía como Epistemología representan, en su factor crítico y analítico, el observador de estas situaciones y el espacio reflexivo que no busca dar respuestas a modo de recetas a seguir, por lo que, la mayoría de las veces, resultan un recurso para la catarsis de la crisis formativa de lxs estudiantes.

La unidad curricular Filosofía y Educación ofrece un conjunto de elementos teóricos para develar naturalizaciones y estructuras discursivas que ejercen efectos de verdad acerca del conocimiento y sus derivas disciplinares.

La noción de desfasaje desde la Epistemología

Interesa recuperar dos situaciones que se dieron a final de año, en el marco de la propuesta de *diálogos*, donde se conformó una mesa redonda para cerrar la cátedra con análisis que lxs estudiantes decidían plantear a raíz de los ejes presentados para la discusión.

Un primer relato titulado “Cuerpo a cuerpx” reflexiona sobre las nociones teóricas de cuerpo y género que se presentan en el profesorado y las nociones que circulan en sus prácticas docentes.

A mí me interesa plantear cómo nosotros en la teoría vamos teniendo diferentes conceptos de cuerpo y género: la noción de un cuerpo solamente biológico, después se le dio una funcionalidad, un cuerpo accesorio, después fue entendido como “un todo”, todo esto en la teoría, pero después en la práctica, generalmente siempre seguimos actuando con el cuerpo biológico. Igual con lo de género, cómo en la teoría hablamos que el género es algo que se construye, que no está definido por lo biológico, pero en las clases de Educación Física, a la hora de llevarlo a lo práctico, seguimos teniendo este concepto simplemente biológico. Lo relacioné con un texto de Ética, de Flores, haciendo referencia que ponemos la heterosexualidad como un ideal, como la única opción.

Otro estudiante señala “lo normal”: *claro, lo normal, dice el que estaba hablando, y todo lo que sale de eso [refiriéndose a lo práctico] es lo normal. Entonces sólo mostramos una parte, con todo lo que dejamos de lado estamos provocando un desconocimiento de eso, al no mostrarlo, provocamos un desaprendizaje, habla esta autora. Entonces quería resaltar que la teoría a través de estos conceptos no coincide para nada con la práctica, seguimos diferenciando actividades para varones, para mujeres, formas de moverse, formas de actuar, etc.*

El segundo relato, “No sabemos cómo teorizar la práctica”, recorre las vicisitudes y cuestionamientos por los que pasan lxs estudiantes en relación con sus experiencias en residencias, desde la unidad curricular de Epistemología e Investigación de la Educación Física.

Siguiendo la noción de desfasaje, una de las estudiantes recupera un texto de Griselda Amuchástegui, “Entre monólogos silenciosos y cuerpos alquilados”, y comenta qué es lo que le llamó la atención de este texto para entender cuál podría ser este desfasaje: *¿por qué no podemos enseñar algo teórico sobre la propia práctica? Al no poder concebir a la práctica como algo teórico, entonces no nos podemos valer de lo teórico. Me llamó la atención lo de los cuerpos alquilados, eso es que están los estudiantes ahí, yo voy y doy la clase, sin importar si el alumno está aprendiendo o no. Es algo meramente práctico, yo vengo con mi plan de clase, y ese es mi único método para saber que doy una clase, y no hay una intervención teórica, no sabemos cómo teorizar la práctica.*

¿Por qué no podemos entender a la Educación Física como una disciplina teórica al margen de lo que puede suceder en la clase? Otro estudiante plantea que eso puede ser porque nos agarramos de teorías que ya están escritas. Entonces como profesores no escribimos nuestra propia teoría.

Siguiendo la temática, un estudiante comenta: para mí el desfasaje se basa en una hipocresía de lo que aprendimos en la casa de formación. Porque todo lo que están diciendo tiene que ver con aprendizaje y luego con preguntas orientadoras para aprender, ¿y cuántas veces hacemos eso en la práctica?, ¿cuántas veces les preguntamos a los chicos si entendieron algo de lo que le enseñamos?, o ¿qué entendieron de lo que les enseñamos?

Hay una cuestión con respecto a este tema –interviene otro estudiante–, que cuando se habla de teoría en Educación Física es dar el reglamento de un deporte, siendo que la teoría puede ser lo que vemos acá –refiriéndose a epistemología–. Siempre cuando uno dice “voy a dar teoría”, bueno, ¿cuánto mide la cancha de vóley, cuánto mide la cancha de fútbol? Y no se abre el campo a pensar que la teoría puede ser una reflexión sobre el movimiento. Y tomando lo que vos decís –le plantea a su compañera–, por ahí la discusión es, no esto de emancipadores y críticos, sino que por ahí las mismas instituciones –de la práctica– nos llevan a los modelos tecnicistas, entonces vos tenés que hacer lo que el colegio dice; hace diez años que viene haciendo el test de 1500 m, por dar un ejemplo, y vos tenés que hacerlo.

Es difícil brindar una propuesta superadora estando acá adentro [refiere al IPEF]. Hay un desfasaje entre toda la teoría que vemos acá [refiere al espacio de Epistemología e Investigación de la Educación Física] con la práctica docente. Porque cuando vamos a la clase, decimos “hoy vamos a ver la lógica de campo dividido”, teóricamente, sí capo, vos tenés todo lo que necesitás, [hace referencia a lo que se le brinda en el trayecto de formación] y prácticamente ni ellos, ni vos, te sentís cómodo con lo que estás haciendo. Entonces si vamos a pensar en un término emancipatorio, primero tenemos que ver si nosotros nos vamos a emancipar de lo que venimos aprendiendo y de lo que venimos forjando, y también, si después en las propuestas [didácticas] hacemos que todo lo que nosotros forjamos le introducimos a ellos [refiriéndose a sus estudiantes]. El desfasaje no siempre viene como una bajada de línea, de los que están arriba, sino lo que uno elige hacer, plantean otros estudiantes.

Del mismo modo que en Filosofía y Educación, otras recurrencias para este desfasaje se asentaban en “Todo lo que te dice un texto no se reproduce en la clase”. “El niño de 2 años es así, así y así, y cuando vos ibas a la clase te encontrabas con un montón de problemas que ninguno de los textos decía, creo que a todos les pasó”, comenta otro estudiante.

De acuerdo con las experiencias recuperadas en los relatos de lxs estudiantes, la problemática del desfasaje entre la teoría y la práctica es una recurrencia en Filosofía y en Epistemología. Habría que pensarla de modo arqueológico, en términos de Foucault, recuperar estas inquietudes que traen lxs estudiantes y tomarlas como elementos a pensar del campo disciplinar, tanto diacrónica como sincrónicamente.

Identificaciones del rol docente de Educación Física

Representaciones que incomodan

Al trabajar los ejes de análisis, lxs estudiantes abren un nuevo debate: no es lo mismo “ser mujer que ser varón cuando sos profe de Educación Física”; “primero, lxs chicxs te dicen seño, no profe, y después: lxs ves que vienen re contentxs y te miran de arriba a abajo, y te dicen, ¿vos sos la seño de Educación Física?, entonces yo les respondo que sí, y agrego ¿por qué?, porque pensé que eras un profe”; “lo común es que esperen un profe varón, canchero, y cuando ven que sos mujer se decepcionan y les ves el desgano o que no te hacen caso”.

En esta discusión emerge la cuestión de género: el profesor varón de Educación Física, como representación común y masivizada del docente, de la educación física y sus prácticas. Las estudiantes mujeres comienzan a contar sus experiencias comunes en prácticas formativas de las escuelas, y a ellas se agrega la de los clubes de deportes, donde se pronuncia mucho la diferencia: “cuando lxs padres escogen quién será entrenador de sus hijxs”, “prefiriendo al entrenador varón, o solicitando a la entrenadora mujer que haga lo mismo que hacía el profe”.

Los relatos demuestran que el mayor porcentaje de estudiantes mujeres no se corresponde con la demanda hacia quien ejerza la enseñanza de la Educación Física. Tengamos en cuenta que el contenido dominante de la Educación Física es el contenido deportivo tradicional o adaptado.

En la presentación del análisis en Epistemología, una estudiante plantea la pregunta que trajo para compartir en la mesa redonda: *¿Estamos preparados como profesores de Educación Física respecto al conocimiento brindado por las instituciones formadoras en relación a las nuevas generaciones y concepciones de las problemáticas actuales que atraviesan estas nuevas generaciones?*

Cuando fuimos a la práctica también nos encontramos con un ideal de cuerpo o con un tipo de Educación Física que cuando planteamos que había ya un desfase entre lo que veíamos acá [se refiere al espacio de Epistemología] y en las prácticas, todo esto de ser críticos, constructivistas, en esta práctica no era así, y planteamos otro tipo de Educación Física de la cual la profesora orientadora quería poner como en juego nuestra condición de la materia por plantear otra Educación Física que ella no estaba de acuerdo. Y acá en el IPEF también, a la hora de hacer alguna práctica deportiva, viendo con qué profesor, se va a tener en cuenta lo de cuerpo y género, si vamos a ver el cuerpo sólo como estructura y un sostén de huesos, de piel y de órganos, o como un cuerpo plural que cada uno viene con una problemática.

Volviendo a la noción de representaciones, se pone en tensión no solamente la representación social del docente varón de Educación Física, sino la representación de “una” Educación Física, que es la que circula en las escuelas, pero no es la que algunos estudiantes proponen y manifiestan. Esta “otra” Educación Física a veces incomoda no sólo a lxs docentes orientadores de la práctica, sino también a lxs estudiantes en su situación de practicantes, que además se inscriben en uno de los espacios de mayor vulnerabilidad de la práctica docente: la validación del saber docente, para acreditar, al final del trayecto de la formación, el título de profesorx.

En este entramado que producen las tensiones de lxs estudiantes, surgen algunas preguntas: ¿hacia dónde se dirige la enseñanza que la Educación Física propone? ¿Cuánta mella hacen los discursos “críticos” en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas corporales que circulan en los patios de las escuelas? ¿Hacia dónde apunta la comodidad de las prácticas docentes?

A modo de cierre

La propuesta de charlar con lxs estudiantes permitió también volver a mirar nuestros espacios áulicos. En ese tono se hablaba y presentaba cada tema en las clases, en referencia con cada eje de análisis y reflexión explicitada por lxs estudiantes. Una manera de relacionar, establecer vínculos y dar sentido u ofrecer una interpretación que permita simbolizar la experiencia disociada de teorías y prácticas.

Inicialmente pensamos cómo la Educación Física siempre rodea sus definiciones identitarias; es preciso quizás definirla como una proposición que presenta una variable de análisis con derivas sumamente interesantes. En otras palabras, de la misma manera que se pone en cuestión a la Educación Física, corresponde hacerlo con la ciencia.

Es Enrique Dussel (Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. 2011) quien explica que la historicidad del conocimiento producido desde la lógica científica e industrial capitalista de Occidente impone afirmaciones que se inscriben como criterios de demarcación entre discursos categoriales y mitos. Tal concepción produce una confusión entre afirmaciones que se asumen como argumento empírico de las cosas, frente a otras afirmaciones que muchas veces son asumidas como explicaciones subjetivas del mundo y de la realidad. En tal confrontación, la ciencia impone y universaliza una distorsión de los núcleos de sentido donde se ciñen nuestras prácticas. Los significados de nuestra acción, del hacer, de la práctica, refieren (según la ciencia) a categorizaciones construidas como enunciados empíricos repetibles. Mientras que los enunciados interpretativos del mundo se ofrecen (según la ciencia) como sugerencias inestables e intercambiables (Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. 2011). Tal es quizás la clave de lo que se vive y enuncia como “desfasaje”: una discursividad propuesta desde el campo de la formación general que no se ajusta a los sentidos empíricos de la disciplina. Su enseñanza es afectada por esa vacancia en la problematización de su matriz conceptual, por esas nociones que a decir del saber científico positivista, son interpretaciones. Este modo de ver lo empírico produce un velamiento de sus estructuras y sus efectos, por lo que la práctica de la enseñanza de la Educación Física no necesitaría tales persuasiones, ya que no se inscriben en el código científico que el campo disciplinar valida.

Revisitamos la preocupación de que la Educación Física desde su origen disciplinar sigue proporcionando la representación de un espacio productor de efectos sobre lxs sujetos a los que se destina; y no tanto como un espacio de construcción colectiva que

colabora en el reconocimiento de un saber para lxs sujetos que participan en la posición pedagógica de la Educación Física. Centrada en la construcción de efectos acerca del cuerpo, es decir, en la perspectiva de los saberes anatómicos y fisiológicos, de las técnicas posibles de ser aplicadas y enseñadas, así como de los métodos de enseñanza o didácticas “desarrollistas” que procuran un bagaje motriz “enriquecido”, o el enfoque praxiológico de la acción motriz, la actualidad práctica de la Educación Física parece constituir sólo un saber contingente. Aquella discursividad que no se justifica empíricamente no ingresa al campo de necesidades en la práctica de la enseñanza, quizás por ello, las nuevas propuestas, como la Educación Corporal, aún no encuentran transformaciones en el quehacer de lxs docentes.

En términos sociológicos, podemos entender lo último como una instancia que ubica “la experiencia de los significados como parte integrante del significado total de la experiencia” (Bourdieu, 2014, p. 46). Dispone a lxs sujetxs a un modo único o totalizante de significaciones de sentido, provocando como única posibilidad la de plegarse a esta experiencia. De este modo, cualquier propuesta teórica se inscribe en esta lógica y fragmenta los saberes, ya que aumenta la suma de percepciones sobre la Educación Física con el mismo eje, el de la productividad sobre lxs cuerpxs, pero no propone un corrimiento de estos mecanismos, ni una revisión de sus estructuras disciplinares.

En este punto, se fija una crítica, un quiebre con el sentido planificado de ciertas formulaciones teóricas, traducidas en unidades curriculares diseñadas en un plan de estudios que pretende formar docentes de Educación Física. En tal sentido, un análisis de los lenguajes y de la identificación de las categorías que resultan fundamentales para pensarnos se torna imprescindible, ya que es a partir de ellos que se constituyen discursos con efecto de verdad. *Práctica Docente, Filosofía y Educación y Epistemología e Investigación de la Educación Física: ¿desde qué lugar construyen sus posiciones del saber hacer de la Educación Física?, ¿qué saberes y conocimientos cuestionan sus saberes y conocimientos?*

Referencias

Bourdieu, P. (2014). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Desclée de Brouwer.

Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (2011). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Siglo XXI.

Guber, R. (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Guber, R. (2014) *Prácticas Etnográficas*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Guber, R. (2021): "El registro de campo en las ciencias sociales. Consignación textual y reflexiva en la construcción analítica de la realidad empírica". En *Curso La entrevista individual y sus claves. Preguntar, registrar y analizar*, IDES (<https://virtual.ides.org.ar/course/view.php?id=76>), Buenos Aires.

Milstein, D. (2021) *La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos*. En *Curso Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso*. IDES, Buenos Aires.

Milstein, D. (2023) *La etnografía también es cosa de chicos*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.