

¿CÓMO ARTICULAR TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO? REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE APROXIMACIÓN A PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

HOW TO ARTICULATE THEORY AND PRACTICE IN TEACHER'S EDUCATION? REFLECTIONS FROM AN EXPERIENCE OF APPROXIMATION TO EDUCATIONAL INTERVENTION PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION

Mónica **PASO** (Universidad Nacional de La Plata — Argentina)¹

Luciana **GARATTE** (Universidad Nacional de La Plata — Argentina)

María-Cecilia **CARRERA** (Universidad Nacional de La Plata — Argentina)

Jesica **MONTENEGRO** (Universidad Nacional de La Plata — Argentina)

RESUMEN

En este artículo reflexionamos acerca de una experiencia didáctica desarrollada en la cátedra de Pedagogía del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, que implicó introducir un trabajo de campo en un proceso formativo hasta entonces predominantemente teórico. Se buscó favorecer la relación entre la teoría y la práctica en la formación pedagógica de los futuros docentes mediante la observación y conceptualización de situaciones y prácticas educativas diversas. También se pretendió explorar el potencial de la metodología seleccionada para articular los dos campos de referencia que configuran la enseñanza de la asignatura: la teorización pedagógica genérica y la teoría pedagógica específica de la Educación Física.

ABSTRACT

In this article we reflect upon a didactic experience developed within the Pedagogy subject of the BA courses for Physical Education at the National University of La Plata, Argentina, which involved the introduction of field work in an educational process that had until that moment been predominately theoretical. We intended to favor the relationship between theory and practice in the pedagogic education of future teachers through the observation and conceptualization of diverse educational situations and practices. We also aimed at exploring the potential of the methodology selected to

¹ Direcciones de correo electrónico de las cuatro autoras: mopaso@netverk.com.ar, lgaratte@gmail.com, mcecilia.carrera@yahoo.com.ar, montenegro_jessica@yahoo.com.ar.

articulate the two reference fields that determine the teaching of the subject: generic pedagogic theorization and Physical Education specific pedagogic theory.

PALABRAS CLAVE. Formación pedagógica; experiencia didáctica innovadora; Educación Física, articulación teoría y práctica; teoría pedagógica, prácticas educativas.

KEYWORDS. Pedagogic education; innovative didactic experience; Physical Education; theory and practice articulation; pedagogic theory; educational practices.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo analizamos y reflexionamos acerca de una experiencia didáctica innovadora iniciada en el año 2011 en la cátedra de Pedagogía, espacio curricular perteneciente al tercer año del Profesorado y Licenciatura en Educación Física² de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP), con el cual se inicia el trayecto de formación pedagógica de los estudiantes de las mencionadas carreras.³ El curso es de duración cuatrimestral y está a cargo de un plantel docente configurado por dos profesores y cuatro auxiliares docentes, todos con dedicación simple (nueve horas semanales), mayoritariamente titulados en Ciencias de la Educación. También integran el equipo dos adscriptos, uno graduado y otro estudiante avanzado. La matrícula aproximada es de 400 alumnos a quienes, hasta 2012, se les ofertaban tres modalidades de promoción, a saber, como alumno regular con examen final, como alumno regular sin examen final y como alumno libre.

La experiencia que presentamos se inscribe en una propuesta formativa que pretende brindar a los estudiantes un espacio de reflexión crítica sobre algunos temas y problemas de la teoría y la práctica de la educación que han sido seleccionados considerando su relevancia para la formación de los futuros graduados. Para ello, en el programa del curso se privilegia un enfoque histórico y sistemático, entendiendo a la Pedagogía como una ciencia crítica de la educación orientada a la descripción y comprensión de la complejidad inherente a los procesos educativos, así como también a la reflexión y la producción de regulaciones para su mejoramiento (Programa de Pedagogía, 2011). Tal como lo plantea Ricardo Nassif (1958), esta voluntad de intervención de la Pedagogía plantea un permanente vaivén del conocimiento pedagógico entre la teoría y la práctica, la experiencia y la doctrina, la

² La carrera de Educación Física fue creada en el año 1953 y el plan de estudios vigente para las dos titulaciones fue aprobado en el año 2000. Según datos provistos por el Departamento de Alumnos, anualmente se inscribe un promedio de mil estudiantes.

³ La UNLP es una universidad pública argentina, creada en 1905. En la actualidad tiene las dimensiones de una macro-universidad que abarca todos los niveles del sistema educativo a través de cinco instituciones pre-universitarias y una de nivel superior formada por 17 Facultades. En este último nivel, atiende a unos 100.000 estudiantes repartidos en 118 carreras de grado. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es la institución de formación docente que, en función de su matrícula y de la cantidad de titulaciones ofertadas, es la más importante del país.

norma y el deber ser. Asumiendo estos supuestos, el programa se estructura articulando los temas y problemas propios de la Pedagogía con algunas reflexiones y análisis históricos y sistemáticos procedentes del campo de las teorías y prácticas de la Educación Física (en adelante EF). La integración de dimensiones analíticas desarrolladas desde una pedagogía específica –la de la EF– permite enriquecer la formación al aproximarla a un tratamiento interdisciplinario de los tópicos.

En el marco antes descrito, la propuesta de efectuar un trabajo de campo surgió de la necesidad de propiciar un acercamiento a prácticas educativas diversas como un recurso para mejorar la articulación entre los marcos de teorización pedagógica genéricos abordados en nuestro curso y los desarrollos de teoría pedagógica específicos del campo de la EF. Esa iniciativa, a su vez, se vinculaba con otras dos preocupaciones que los docentes veníamos compartiendo desde hacía algunos años. Por un lado, destacábamos como problemático que los ejes temáticos del programa de nuestro curso se centraran, de manera predominante, en el área de la educación escolar y de la educación física escolar. Partíamos de reconocer un clima de época signado por la ampliación de las formas y los ámbitos de educar/educarse y de asumir que tal pluralidad desafiaba a nuestra propuesta formativa a fin conceptualizar distintos espacios, sujetos, temporalidades y formas de intervenir en las educaciones resultantes (Paso y Garatte, 2009). Por otro lado, identificábamos una situación paradójica: mientras que en el campo de la EF existía ya una rica producción conceptual y debates que recuperan categorías pedagógicas generales para analizar problemáticas de la práctica docente en la especialidad, la formación de los profesores estaba y sigue estando sustentada en un plan de estudios disciplinario y en una división del trabajo entre pedagogos generalistas y docentes de educación física.⁴ El corolario de tal situación, a nuestro modo de ver, era la probabilidad de que se configure una formación escindida. La conciencia del obstáculo epistemológico y pedagógico que implicaba el predominio de una perspectiva como la descrita operó, en una primera instancia, como disparador para repensar el programa del curso a fin de incorporar perspectivas, temas y problemas en debate en el campo de la teoría pedagógica de la Educación Física, intentando articularlos con el campo teórico específico de la Pedagogía (Paso y Garatte, 2011). En un segundo momento, el desafío que nos planteamos fue profundizar ese intento de articulación teórica en una propuesta didáctica que incorporara, de manera sistemática, la reflexión sobre situaciones educativas concretas desarrolladas en diferentes ámbitos de intervención del profesor de Educación Física.

La presentación de este trabajo ha sido estructurada en tres apartados. En el primero, describimos la innovación introducida en la enseñanza de Pedagogía para Educación

⁴ La formación pedagógica no depende administrativamente del Departamento de EF- que gestiona los planes de estudios de la Licenciatura y el Profesorado en EF- sino del Departamento de Ciencias de la Educación que, además de formar pedagogos, brinda materias de formación docente a las numerosas carreras que se dictan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en otras Facultades de la UNLP.

Física durante el año 2011 y el marco conceptual de análisis. En el segundo, presentamos un balance con un detalle de los logros, dificultades y desafíos pendientes. En el tercero, exponemos algunas conclusiones retomando los principales ejes de análisis y sugiriendo líneas de mejora.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Encuadre general

La innovación diseñada consistió en incorporar a la cursada de la asignatura la planificación, ejecución y evaluación de una observación e informe de situación educativa concreta, involucrando al grupo docente en su conjunto y a una proporción de los estudiantes (los que realizaron la asignatura bajo la modalidad de “promoción como alumno regular sin examen final”⁵). Hasta entonces, la asignatura era de dictado exclusivamente áulico en clases separadas –cuatro horas de teóricos semanales y dos horas de Trabajos Prácticos semanales. Si bien se considera deseable que las observaciones alcancen al universo de estudiantes, por razones de factibilidad vinculadas a la proporción docente–alumnos, se consideró razonable iniciar la experiencia con un número limitado de estudiantes que participan en la modalidad mencionada, incorporando a quienes, cursando bajo otro régimen, lo solicitaran. Nos planteamos como objetivos de la actividad que los estudiantes desarrollaran o ampliaran su capacidad de observar y contextualizar socio–históricamente situaciones educativas concretas; conceptualizaran las tendencias pedagógicas que subyacen a las intervenciones y relacionaran la situación educativa observada con algunas problemáticas propias del campo educativo y cultural actual.

A partir de tales objetivos, acometimos un conjunto de acciones en el seno del grupo docente con antelación a la inserción de los estudiantes en el trabajo de campo, entre ellas la elaboración de material didáctico (guías de observación y entrevista, pautas para informes), adecuaciones programáticas en las clases teóricas, selección de instituciones para efectuar la observación y negociación de la entrada con los responsables, organización de un cronograma de salidas a campo y establecimiento de acuerdos en el equipo docente y de adscriptos para la tutorización de los grupos.

Implementación de la propuesta

En la etapa de implementación, organizamos el desarrollo de la propuesta en tres momentos. El primero de ellos consistió en la preparación de los estudiantes para la salida al campo, lo que requirió adecuar el cronograma de las clases teóricas del

⁵ El régimen de promoción como alumno regular sin examen final de acuerdo a normas de enseñanza y evaluación vigentes hasta 2011 requería la asistencia a un 80% de las clases teóricas y prácticas del curso y la aprobación de dos exámenes parciales con una calificación de seis (6) puntos. Las evaluaciones parciales articulaban contenidos de las dos instancias de clases mencionadas. Al formalizar la experiencia innovadora se incluyó entre los requisitos la realización de una entrevista y/u observación en un ámbito de práctica pedagógica institucional o social y la presentación de un informe. El sistema de evaluación se completaba con un coloquio integrador final que debía aprobarse con una calificación mínima de seis (6) puntos.

curso para destinar tiempo al abordaje conceptual y metodológico de dos cuestiones: por un lado, dado que nuestro interés era que los estudiantes pudieran focalizar en aspectos pedagógicos de la situación a observar, se dio tratamiento a los elementos que configuran la situación educativa. Por otro lado, se abordaron aspectos metodológicos de la observación y registro de situaciones educativas.

El segundo momento fue la salida a campo propiamente dicha y el tercero la elaboración de los informes.

Para iniciar la conceptualización de la situación educativa partimos de sistematizar en las clases teóricas la perspectiva de Paulo Freire (2008), subrayando la importancia de deslindar situaciones educativas de otras que pueden contener momentos educativos pero no ser auténticamente pedagógicas. Al realizar el ejercicio de pensar en los componentes inherentes a la situación educativa, el mencionado pedagogo destaca la presencia de un educador, de un educando o educandos, encuentro inscripto en coordenadas de espacio y tiempo determinadas, mediadas por un saber que circula y se produce entre ambos, todo ello justificado desde objetivos que trascienden lo inmediato y remiten a proyectos, utopías o concepciones que le dan direccionalidad a las acciones educativas y hacen de éstas y del trabajo del educador cuestiones eminentemente políticas. La relevancia que le asignamos a este esquema analítico deviene no tanto de la posibilidad de identificar los elementos que el autor sistematiza, cuanto de habilitar a los estudiantes para captar la complejidad de la situación que observarán y ver cómo el ensamble de componentes, su presencia o ausencia, modos de asumir cada uno, pueden generar condiciones que hacen que la situación sea, en sí misma, pedagógica o no. Tal enfoque favorece, además, que los estudiantes puedan reflexionar sobre la función social de lo pedagógico, interrogarse por la especificidad de tiempos y espacios adjetivados como educativos así como por los intereses que se juegan en estas prácticas. En la clave de lectura de Freire otra cuestión central es el abordaje de la responsabilidad que cabe asumir a distintos sujetos (políticos, educadores) en relación con el cambio social, tópico que abre la reflexión a la dimensión ética, como elemento sustantivo de la situación educativa, la localización de las contradicciones entre el decir y el hacer y el análisis crítico de las creencias y convicciones que dan sustento a la práctica educativa. Todo ello, en procura de una mayor coherencia y cultivo de valores que puedan sentar las bases de una educación liberadora y fundada en el respeto a los otros.

Otra parte del andamiaje conceptual relativo a la situación educativa devino de poner a disposición de los estudiantes esquemas analíticos procedentes de la Pedagogía Social, íntimamente ligados a la noción de educación social. Entre ellos destacamos el aporte de José García Molina (2003) quien ordena los elementos de la situación educativa adjetivada social articulando entre sus componentes el *deseo*, el *don* y la *ética*. El *deseo* es el elemento que motoriza la acción educativa y es imprescindible tanto para que el educador sostenga la decisión y oriente la intención de educar al sujeto humano y promover su encuentro con las herramientas culturales, cuanto para que el educando se comprometa en su propia formación. El *don* refiere a lo que el docente da en la transmisión y que el alumno adquiere, lo que media la

relación pedagógica. El componente *ético*, al igual que en el esquema freireano, remite a las opciones que el educador toma al educar y, en particular, a la actitud de permitir que el sujeto asuma su propio lugar –y el educador se retire– cuando están dadas las condiciones para su emancipación, renunciar a fabricar o moldear al sujeto a su imagen y semejanza.

En estas coordenadas conceptuales un tópico central es la relación educativa. La perspectiva de García Molina, trabajada en las clases teóricas, se orienta a lograr que los estudiantes comprendan la especificidad de un vínculo que no es directo ni personal, sino mediado por contenidos culturales que lo dotan de sentido. Como tal, requiere de un donador de cultura, de un receptor del don y de un “presente” que se transmite, lo que permite distinguir la relación educativa de otro tipo de lazos (afectivos, otros). Otra cuestión de interés en la situación educativa es relativa al tiempo, señalando que la temporalidad que se juega en estas circunstancias anuda un presente objetivado que actualiza un pasado y pretende proyectarse al futuro individual y social. En este enfoque, el tiempo pedagógico es visto como un tiempo no calculable, subjetivo, que el educando necesita para aprender, resignificar y poder asumir una postura propia. Desde el punto de vista del educador, se trata de un tiempo de acompañamiento del otro, de trabajo, un tiempo diferido que hace posible que el sujeto se autonomice y ocupe su lugar.

En síntesis, lo interesante de este esquema conceptual es que posibilita construir algunos criterios para deslindar situaciones educativas a partir de la consideración de lo que mueve las acciones, de los elementos que regulan las relaciones entre los protagonistas y de la naturaleza de las apuestas realizadas.

Consideraciones metodológicas

Con referencia a los aspectos metodológicos abordados en las clases para preparar a los estudiantes para el trabajo de campo, podemos hacer las siguientes consideraciones. Con antelación al inicio de las acciones, el equipo docente estableció un prediseño de observación, recreado de la propuesta que efectúa María Bertely (2002) y partiendo de considerar algunas áreas básicas para orientar la mirada⁶, a saber a) un campo problemático, b) establecimiento de dimensiones de análisis, c) delimitación del referente empírico de la observación y d) selección de técnicas e instrumentos para relevar la información. Desde tales opciones, les sugerimos a los estudiantes que construyeran un registro de campo, retomando de la misma autora las recomendaciones para confeccionarlo: separando cada hoja en dos columnas, la primera de “Registro descriptivo de la situación”, destinada a la caracterización exhaustiva de lo observado, la segunda de “Registro interpretativo de la situación”, dirigida a consignar las primeras interpretaciones realizadas en la propia situación de observación. En esta última columna se sugirió incluir dudas, preguntas,

⁶ Concebimos que la intencionalidad es una de las características más relevantes de este proceso, ya que identifica, por un lado, la función que tiene la observación y, por otro, precisa aquellos aspectos en los cuales focalizar (Anijovich, 2009).

inferencias, relaciones de lo observado con categorías teóricas trabajadas en el curso y pensamientos hilados en el momento del relevamiento.

Por último, se recomendó efectuar anotaciones y reflexiones generales inmediatamente después de finalizada la situación observada. Entre las pautas dadas, insistimos en que esa construcción conllevaba una primera instancia de registro individual que luego debía ser contrastada con los compañeros que habían participado de la misma experiencia.

Otro aspecto fue la preparación de los estudiantes para efectuar la entrevista. Aunque se dispuso de escaso tiempo para abordar el tema en clase, se sugirió que la misma se orientara a la obtención de información complementaria, aclaración de dudas sobre lo observado y a indagar al docente sobre su enfoque pedagógico. Se recomendó, en lo posible, entrevistar no sólo al docente a cargo sino a algunos alumnos. Se facilitó bibliografía complementaria sobre observación y entrevista (Astorga y Van der Bijl, 1991) para andamiar la realización del trabajo de campo.

El trabajo de campo: ámbitos y actividades

Los espacios educativos seleccionados por el equipo docente para realizar la experiencia de observación fueron diversos ámbitos de intervención del profesor de EF, tanto en sus propuestas como en sus grados de formalización⁷. Entre ellos, un Centro de Educación Física (CEF) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el que se realizan actividades deportivas abiertas a la comunidad. Otro ámbito seleccionado fue el Programa de Educación para Adultos Mayores (PEPAM), dependiente de la Secretaría de Extensión de la FAHCE-UNLP. Tal programa está destinado a personas mayores de 55 años y posee una oferta aproximada de 70 talleres de distintas disciplinas y áreas culturales. Se escogieron para la observación Talleres denominados "Cuerpo en Movimiento", a cargo de profesores de Educación Física. Estas propuestas están centradas en la práctica de ejercicios posturales, que si bien están dirigidos a ambos sexos, en la práctica se desarrollan mayoritariamente con mujeres de entre 60 y 75 años. Las actividades son aranceladas, con frecuencia de dos veces por semana y control de asistencia. Otro ámbito escogido para la observación fue el club Sporting, una institución de barrio de la ciudad La Plata que ofrece preparación física para distintas edades, entre ellas enseñanza de acrobacia, gimnasia artística y circo, como actividades aranceladas. En ese marco, se observó un taller de circo en el que participaban personas de distintas edades, desde escolares a adultos en el mismo grupo. Se seleccionaron también escuelas públicas de educación media cuyos planes de estudios son

⁷ En el curso se aborda con los estudiantes la idea de *grados de formalización*- que acuñara Gilda Romero Brest y retoma Sirvent (2006)- como categoría que facilita la interpretación de la complejidad y especificidad de las experiencias educativas a partir de sus relaciones con dimensiones socio-política, institucional y relativa a la enseñanza y el aprendizaje. Tal conceptualización resulta útil para analizar de modo integral las situaciones educativas, distinguiendo entre ellas las de mayor/menor grado de estructuración, según los parámetros indicados.

orientados en Educación Física aunque, en este caso, se llegó a negociar la entrada pero no se efectuó el trabajo, por cuestiones burocráticas. Se conformaron siete grupos de cinco estudiantes cada uno, coordinados por un tutor docente de la cátedra y cada grupo eligió el ámbito a observar según sus intereses y posibilidades horarias.

El segundo momento en el desarrollo de esta propuesta innovadora fue la salida al campo propiamente dicha, en la que cada grupo fue acompañado por un docente tutor del equipo de cátedra que actuó como mediador entre las instituciones visitadas y los alumnos, a la vez que fue un observador no participante de la experiencia. En esa instancia los estudiantes observaron y tomaron notas de manera individual para elaborar posteriormente un registro en forma colectiva, que representara lo común y lo diferente entre los miembros del grupo. También entrevistaron a docentes responsables y a otros actores institucionales, como directivos y participantes, a partir de un cuestionario abierto e informal que permitió obtener información complementaria y trabajar con los elementos emergentes de la situación. Una vez concluido el trabajo de campo, cada tutor tuvo un momento de diálogo con el grupo para intercambiar impresiones, explorar cómo los estudiantes pensaban abordar el análisis de la situación educativa y ayudar a articular lo sucedido allí con elementos conceptuales trabajados durante la cursada de la materia.

En el tercer momento, cada grupo de estudiantes produjo un informe narrativo e interpretativo, sustentado en los fundamentos y desarrollos conceptuales pertinentes para comprender y reflexionar acerca de la situación observada. Las pautas para la elaboración del informe incluían los siguientes apartados: contextualización, descripción, análisis de la situación educativa y conclusiones. Entre los anexos, debía incluirse el registro de campo efectuado por cada integrante del grupo.

Los docentes orientamos a los estudiantes en la producción colectiva del informe, sugiriendo posibles relaciones entre autores y conceptos, la profundización de ideas y la explicitación de supuestos en el análisis. En todos los casos, el proceso de escritura estuvo sostenido por momentos de revisión y corrección y de re-escritura hasta lograr el informe final. Por último, los grupos comentaron y defendieron su producción en el marco del coloquio integrador que debían rendir para aprobar la materia.

3. BALANCE PROVISORIO DE LA EXPERIENCIA DE 2011

La producción de informes del trabajo de campo

Cabe recordar que, luego de realizar la observación de la situación educativa, cada grupo debía producir un texto colectivo que tomara como insumo los registros individuales de cada miembro. Dado que esas tareas de producción individual y colectiva no se realizaron en clase sino en forma domiciliaria, fue preciso pautar fechas de entrega de los registros, en primer lugar y de los informes, en un segundo momento. Ahora bien, esas actividades eran simultáneas al desarrollo de las clases y las evaluaciones parciales y finales que los estudiantes llevan a cabo durante el mismo cuatrimestre en que cursan la asignatura. La intensificación de la cursada por

promoción sin examen final de nuestra materia a partir de esta nueva exigencia curricular derivó en que algunos estudiantes solicitaran prórrogas para entregar sus registros o informes. Los docentes accedimos al pedido sin advertir las dificultades conceptuales que podría representar para ellos diferir –en algunos casos por varias semanas– esa entrega. En esas situaciones se pusieron en evidencia otro tipo de obstáculos relacionados con las herramientas metodológicas que es preciso poner en juego en el proceso de construcción de los registros de observación y entrevistas individuales y colectivas. En esos casos, los docentes debimos enfatizar las orientaciones y correcciones, así como también estimular reescrituras que permitieran ajustar los textos a las características esperadas de las descripciones e interpretaciones de las situaciones educativas observadas. Así, pues, buena parte de las dificultades identificadas en esta primera experiencia se relacionan con la coordinación y seguimiento de las producciones grupales de los estudiantes.

En ese proceso, advertimos que buena parte de las cuestiones antes señaladas podrían ser mejor canalizadas si lográramos aprovechar los recursos que ofrece el campus virtual de la Facultad, en términos de propiciar regulaciones más efectivas de las entregas y orientaciones metodológicas más precisas para orientar la construcción de registros e informes. Por otra parte, la disponibilidad de los registros que los estudiantes han realizado –tanto las versiones finales, como aquellas preliminares con diferentes problemas de escritura– nos permiten anticipar de aquí en adelante un trabajo de índole conceptual a la vez que práctico sobre la construcción de registros.

Uno de los hallazgos relevantes de la experiencia se vincula con la posición que adoptaron los estudiantes luego de realizar la observación. En una buena cantidad de grupos, notamos que nuestros alumnos asumían rápidamente una postura como “jueces” de los docentes que habían estado a cargo de las situaciones educativas observadas, valorando en muchos casos negativamente sus intervenciones, criterios didácticos y, en ocasiones, hasta su propio proyecto educativo. En igual sentido, reconocían y valorizaban positivamente a quienes consideraban “buenos docentes”, ya sea por la perspectiva explicitada durante la entrevista o por las acciones relevadas al momento de la observación. Si bien nuestra propuesta intentaba estimular procesos de reflexión y análisis de las experiencias observadas, de ninguna manera pretendíamos incitar a nuestros estudiantes para que asumieran una posición que desvalorizara o más aún invalidara al sujeto de la observación sino que, por el contrario, procurara comprenderlo en su contexto de intervención pedagógica poniendo en juego los aportes conceptuales y metodológicos construidos durante la cursada de la materia. Buena parte de las observaciones críticas de nuestros estudiantes se relacionaban con aspectos técnicos ligados a la propuesta de educación corporal en juego en la clase objeto de análisis. La resolución de esta dificultad tuvo varias aristas. En algunos casos, la perspectiva del docente observado operó como punto de contraste del enfoque de los estudiantes respondiendo éste con solvencia a las cuestiones técnicas señaladas y justificando sus decisiones, en función de las características del programa educativo y de los destinatarios. En otros, el ejercicio de problematización fue más costoso y requirió de una intervención más intensa por parte del equipo docente que tutorizaba a cada grupo.

A nuestro juicio, las dificultades evidenciadas para elaborar el informe obedecen, en buena medida, a la falta de práctica en la producción de escritos académicos que supongan una articulación de contenidos conceptuales en el proceso de interpretar una situación educativa dada. La tendencia generalizada en los informes era la escritura de relatos sin demasiada organización interna que se limitaban a describir lo observado reproduciendo el texto del registro. En algunos casos la articulación conceptual era escasa y en otros, inexistente.

Evaluación de la experiencia desde la perspectiva de los destinatarios

Si bien no se efectuó una evaluación sistemática mediante encuesta o instrumento similar, es factible reconstruir en parte, la perspectiva de los estudiantes, tomando en cuenta lo vertido en los informes. Para tal fin, hemos seleccionado trozos significativos del apartado "conclusiones" de sus informes, donde se volcaron reflexiones generales, vivencias y pensamientos hilados al calor de la observación o al realizar la escritura. A nuestro juicio, los mismos permiten dar cuenta del sentido asignado a la experiencia.

Un primer conjunto de citas deja ver la relevancia de esta experiencia para ayudar a los alumnos a dar contenido concreto a nociones (universo de la educación, educaciones, práctica educativa) que se abordan en el curso mediante la lectura de bibliografía:

"(...) esta experiencia (se refiere a la observación de un taller de circo) nos sirvió ya que nos hizo ver –gracias también a lo leído, otro tipo de educaciones que antes no teníamos en cuenta..."

"Las situaciones de enseñanza aprendizaje son muy variadas y las podemos encontrar representadas por diferentes agentes y en diferentes contextos, cada uno de esos factores lo hará particular, dependiendo del profesor, el alumno, del contexto (...)".

"La clase de circo que observamos fue una experiencia educativa diferente que si bien tiene características propias podemos rescatar que tiene un gran valor cultural ya que la idea es promover la cultura del circo que estuvo bastante olvidada (...)".

En relación con los sujetos de la EF puede afirmarse que las observaciones permitieron visibilizar a sectores sociales y grupos etarios no siempre conceptualizados como legítimos destinatarios de políticas y acciones pedagógicas:

"La observación nos permitió dilucidar que una clase de educación física no se puede limitar a una determinada edad, no debe estar sujeta a prejuicios, es necesario plantear un objetivo y avanzar con el mismo porque una persona mayor, al igual que otras edades, requiere de un espacio recreativo, de salud, que lo concientice de los buenos y malos hábitos".

"El Programa de Educación para Adultos Mayores (PEPAM) revaloriza una etapa de la vida, que es, en repetidas veces, dejada de lado por la educación, promoviendo la salud de los adultos mayores. El cambio y

transformación que representa el aumento de la población de este sector en la actualidad desafía a implementar estrategias, respuestas y nuevas políticas para los mismos”.

“La conformación de instituciones destinadas a tratar a este conjunto de la sociedad (se refiere a los adultos mayores) permite su integración, la integración que cada uno de ellos tuvo pero que el paso del tiempo se encargó de desplazar fundado en normas socialmente impuestas”.

Con referencia a las relaciones entre teoría y práctica pedagógica, es posible ver cómo los estudiantes dotan de significado a los contenidos del curso al relacionarlos con las situaciones educativas:

(La observación) “... nos hizo plasmar y experimentar las teorías abstractas que se ven en clase y que, a veces sin vivirlas, no son comprendidas en su totalidad”.

“A este caso (observado en el PEPAM) lo relacionamos con las propuestas escolanovistas que marcan la centralidad del alumno como ser psicosocial, la importancia de que el docente tenga en cuenta sus intereses, posibilidades y límites y el rol del docente como acompañante”.

(Mediante la entrevista) “obtuvimos información sobre inquietudes surgidas durante la clase, de gran riqueza tanto para interpretar el contexto en el que se desarrolla la práctica como para informarnos acerca del valor que dicha práctica tiene para él y para todos los alumnos”.

“Pudimos ver a un profesor ejemplar al que le interesa la formación de sus alumnos a un nivel más allá del trabajo de un músculo”.

Los argumentos extraídos de los informes inducen a pensar que los estudiantes tienen una opinión favorable acerca de la experiencia realizada. No obstante, sus contenidos están condicionados por ser parte de un instrumento (el informe final) que se vincula con la evaluación y acreditación del curso. En virtud de ello, se efectuó un sondeo informal orientado a registrar el aprovechamiento que tuvo la participación en esta propuesta. Aún con estas limitaciones, los estudiantes expresaron su interés en que se diera continuidad a la experiencia pues les había resultado motivadora, valoración que coincidió con la realizada por el equipo docente.

Sin perjuicio de lo anterior, es preciso señalar que hay muchos aspectos a mejorar. Hay consenso en la necesidad de ampliar y diversificar la oferta de ámbitos de observación, incluyendo situaciones educativas que puedan responder a clases de educación corporal o no, así como hacer efectivas observaciones en el sistema educativo formal. También se destacó la importancia de que los estudiantes conozcan ámbitos relativamente nuevos, tales como bachilleratos de educación popular. En materia de organización, se destaca la necesidad de repensar el diseño del trabajo de campo con miras a extender su implementación al cronograma de trabajos prácticos, lo que permitiría una mejor articulación con los dos componentes del curso, además de optimizar su realización al contar con más horas presenciales para

acometer las tareas implicadas en el mismo. En cuanto a la evaluación de la experiencia se considera relevante diseñar algún instrumento que recupere la perspectiva de los estudiantes de manera sistemática y rigurosa.

4. CONCLUSIONES

Entendemos que más allá de las iniciativas de cursos individuales como el de Pedagogía, la problemática de la articulación entre la teoría y la práctica en la formación pedagógica de los futuros profesores en Educación Física requiere de un abordaje curricular e institucional que, en algún sentido, nos trasciende. Como pedagogos, nos preguntamos acerca de la conveniencia de que actividades teórico-prácticas como las que estamos llevando a cabo puedan ser coordinadas a nivel institucional por un centro de prácticas que permita relevar espacios y establecer vínculos interinstitucionales para garantizar mecanismos de cooperación y retroalimentación. Esta propuesta iría de la mano de una mayor articulación de las actividades de enseñanza con las de extensión que ya disponen de singulares contactos y lazos con otras instituciones sociales y educativas.

Por otra parte, a nivel curricular, sería deseable que pudiéramos articular de manera horizontal y vertical, nuestro trabajo con otros cursos a fin de favorecer una continuidad, progresión, complejidad creciente y coordinación interinstitucional para la puesta en marcha de propuestas teórico – prácticas como las de nuestro curso. Dicho trabajo permitiría establecer un conjunto de experiencias de práctica que deberían integrar el proyecto académico de la carrera: definir cuáles son los ámbitos imprescindibles que un estudiante de Educación Física debería conocer, con qué actores sociales deberíamos interactuar, para desarrollar qué tipo de vínculos. Lo expresado hasta aquí, daría cuenta de la necesidad de un cambio sistémico y crítico con eje en la articulación entre la teoría y la práctica y de una estrategia que sea integrada, académica y social, curricular y didáctica.

Para finalizar, retomamos algunas reflexiones planteadas por Julia Silber (2007) referidas a la especificidad del saber pedagógico cuando nos señala el desafío que representa mantener una concepción amplia de práctica educativa sin perder su especificidad y caer en un pedagogismo extremo, donde toda práctica social es potencialmente educativa y, por lo tanto, objeto de estudio y formación de los estudiantes. Y también, cómo enseñar la construcción de una mirada específica, una mirada pedagógica que permita aportar desde lo propio del campo a una reflexión que se juega en interlocución con otras miradas y saberes.

Creemos que el desafío se presenta en el intento de avanzar en una articulación que permita una construcción sucesiva de entradas a la práctica: reescrituras, reelaboraciones, vuelta a situaciones vivenciadas en otros cursos, a fin de posibilitar un acceso a formas más complejas de entender e interpretar situaciones educativas y reflexiones más profundas que den lugar a criterios de análisis pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- Astorga, A. y Van der Bijl, B. (1991). Técnicas para el diagnóstico participativo. En *Manual de diagnóstico participativo*, (pp. 107-191). Buenos Aires: Humanitas.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertely M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Freire, P. (2003) Elementos de la situación educativa. En *El grito manso*, (pp. 31-48). Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Molina, J. (2003). *Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Paidós.
- Paso, M. y Garatte, L. (2009). *Pedagogía para futuros profesores de Educación Física: qué saberes para qué prácticas*. Ponencia presentada en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, 2 al 4 de septiembre de 2009, Rosario. Publicado en Libro de Resúmenes y trabajo completo en CD. ISBN: 978-950-673-766-5.
- Paso, M. y Garatte, L. (2011). *Pedagogía y Teoría Pedagógica de la Educación Física: hacia una articulación entre campos en la formación de profesores*. Ponencia presentada al VIII Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, 8 al 10 de agosto de 2011. Publicado en libro de resúmenes y en el repositorio institucional Memoria académica: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>.
- Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. En Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (comps.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*, (pp. 89-101). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de educación no formal. *Cuadernos de cátedra de ENF*. OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible el 12 de marzo de 2011 en <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/Revisi%C3%B3n%20del%20Concepto%20de%20EduNoFormal%20-%20JFIT.pdf>
- Universidad Nacional de la Plata (2011). Programa del curso de Pedagogía del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.