



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Sentidos formativos en la Educación Física: Tras los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico del profesorado del campo en formación ¹

Hincapié Bedoya, Daniel

Sentidos formativos en la Educación Física: Tras los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico del profesorado del campo en formación ¹

Educación Física y Ciencia, vol. 21, núm. 4, 2019

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439962413010>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e106>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Sentidos formativos en la Educación Física: Tras los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico del profesorado del campo en formación ¹

Formative Senses in Physical Education: Behind the implicit discourses in the pedagogical knowledge practices of the teachers of the field in formation

Daniel Hincapié Bedoya
Universidad de Antioquia, Colombia
danbedoya77@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e106>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439962413010>

Recepción: 15 Septiembre 2019
Aprobación: 02 Diciembre 2019

RESUMEN:

El artículo presenta avances investigativos asociados a la tesis de maestría que tiene como objetivo reconocer los sentidos formativos implícitos en el saber pedagógico del profesorado en formación de Educación Física en el Valle de Aburrá. Se definen como sujetos de investigación al profesorado de Educación Física en proceso de práctica pedagógica profesional a partir de la selección de ocho profesores en formación adscritos a tres universidades diferentes. En términos metodológicos se recurre a la teoría fundamentada y se soporta sobre una base analítica interpretativa apoyada en los análisis discursivos. Finalmente se discuten los datos obtenidos en los procesos de análisis y codificación y se configuran, como hallazgos investigativos, los sentidos formativos del rendimiento, la convivencia y el sexismo a partir de una discusión soportada en el análisis e interpretación de los diferentes códigos encontrados.

PALABRAS CLAVE: Sentidos formativos, Saber Pedagógico, Educación Física, Práctica Pedagógica, Profesorado en Formación.

ABSTRACT:

The article presents research advances associated with the master's thesis that aims to recognize the implicit formative senses in the pedagogical knowledge of the teacher in formation of Physical Education in the Valley of Aburrá. In methodological terms, grounded theory is used and supported on an interpretative analytical basis endorsed by discursive analysis. Finally, the data obtained in the analysis and coding processes configured are discussed, and as research findings, the formative senses of *yield*, *coexistence* and *sexism* based on a discussion supported in the analysis and interpretation of the different codes found are put together.

KEYWORDS: Formative Senses, Pedagogical Knowledge, Pedagogical Practice, Teachers in Formation, Physical Education.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se presentan avances en cuanto resultados investigativos asociados a la tesis de maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia (Colombia), investigación articulada al macro proyecto de investigación: “Capacidades docentes y formación de profesionales del campo de la Educación Física, el Deporte, la Recreación y la Actividad Física en Medellín”, proyecto aprobado en la convocatoria interna de la Universidad de Antioquia (CODI), liderado por el grupo de investigación PES (Prácticas Corporales, Sociedad, Educación - Currículo) y desarrollado en colaboración con la Universidad San Buenaventura, la Universidad Católica Luis Amigó, el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (todas tres ubicadas en el área metropolitana del Valle de Aburrá, Antioquia, Colombia) y la Universidad de Valladolid (España). El estudio toma como sujetos de investigación al profesorado del campo de la Educación Física (en adelante EF) en formación y se concentra en el análisis de sus prácticas pedagógicas profesionales.

La EF en tanto materia del currículo escolar presenta un origen reciente si se compara con otras asignaturas, cuestión que define unas condiciones entre las que se ubican su lugar secundario y subsidiario, constituyéndola en una área con escasa prioridad para las autoridades educativas (Aguayo, 2010), contexto que ha llevado a justificar su presencia en la escuela en términos de rueda de auxilio de las demás áreas del

saber (Martos-García, Lorente-Catalán, y Marínez, 2018). Estas Condiciones, sumadas a su constitutivo saber práctico y su tradicional carácter técnico, podrían estar relegando a la disciplina al lugar de un activismo del que poco se interroga o discute sobre su valor social y su finalidad o sentido pedagógico; subvalorando, de paso, su contribución pedagógica en tanto práctica de saber sobre la cual se proyecta la formación del sujeto en la escuela.

Lo anterior advierte una conexión entre saber, práctica de saber y formación en la que la racionalidad técnica se reconoce como el eje articulador de la disciplina y de las prácticas pedagógicas, trama que podría estar aportando en la configuración del saber pedagógico del profesorado de EF y que, de acuerdo con Pastor, Monjas y Pérez podría estar condicionando el saber dentro de marcos de un evidente interés tecnológico e instrumental, propio de la matriz biomédica y de una dirección u orientación hacia el rendimiento deportivo y la condición física, situando al profesorado en el lugar de un técnico ejecutor (2003 citados en Martos-García et al., 2018) o como lo advierten Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo, y Quiceno (1988) despojando al profesorado de su carácter o condición de intelectual -en tanto transmisor y transformador de la cultura- por el de operador -en este caso de conocimientos “empaquetados” o diseñados desde afuera-. En este sentido, se reconoce una tensión al interior del campo de la EF y allí de la formación del profesorado de la disciplina, entre la preocupación o pretensión por una definición científica de la EF y la definición de una orientación pedagógica de la misma (Tinning, 1996; Bracht, 1996). De acuerdo con Carr y Kemis la dominancia de este enfoque técnico, arrastra consigo la pretensión por una educación neutra y objetiva, despojándola de sus connotaciones ideológicas y filosóficas (1998 citados en Martos-García et al., 2018).

Se hace necesario revisar críticamente las actuales demandas sociales dadas las condiciones bajo las cuales circula la información, la formación y la educación en general; es decir, se hace necesaria una actitud atenta frente a los actuales discursos y cambios educativos agenciados desde afuera y con presión sobre los procesos de formación del profesorado. Lo que se advierte es una discursividad que podría definirse como postmoderna, circulando alrededor de los procesos educativos dentro de los cuales la EF no es ajena, plantean Poblete y Gamboa que, dentro de esta trama social y cultural post, se ejercen configuraciones y concepciones que definen las funciones de la actividad física (2013) y que, de acuerdo con Fernández-Balboa (2003), ponen en cuestión muchas de las habilidades de los docentes, desconociéndose todavía sus implicaciones para la EF en la escuela. De esta manera, se descubre una narrativa directamente imbricada con los códigos de la EF: la preocupación por el cuidado del cuerpo, la ejercitación, la alimentación y la nutrición, el hedonismo, la salud, entre otros discursos advierten sobre el protagonismo del cuerpo y del movimiento en relación con una discursividad que Rojas (2000) ha definido como propia de una cultura “light”, proveniente de la práctica del ejercicio físico y que, de acuerdo con Guervilla (1993 citado en Gracia, 2008) es un asunto que no puede descartarse del currículo oficial de la EF; condiciones que exigen la presencia de un profesorado crítico frente a la discursividad circundante, que se asuman como agentes transformadores de la cultura (Gracia, 2008).

Ante este contexto y su consecuente discursividad, se presenta la emergencia del paradigma del aprendizaje al tiempo que se cuestiona el lugar de la enseñanza y del profesorado en los procesos educativos, invisibilizando la función social del maestro y de la educación en la escuela (Biesta, 2016) y presentando una enseñanza, especialmente al interior de la EF, caracterizada por la despolitización de su contenido y por la desprofesionalización del profesorado, quien permanentemente se ve ocupado en funciones exclusivamente metodológicas u operativo-didácticas (Fernández-Balboa, 2003).

Al anterior panorama, se le suma la indefinición, ambigüedad y progresiva despedagogización de la formación del profesorado, no solo por las condiciones ya mencionadas, sino, además, por los términos o marcos normativos que, de igual manera, vienen modificando las disposiciones legales sobre las cuales se sustentan las facultades, escuelas e institutos que forman los profesores y profesoras en Colombia. En este sentido, es evidente la contradicción entre la ley general de educación (ley 115 de 1994) y el estatuto de profesionalización docente (decreto 1278 de 2002). Por un lado, la ley 115/94 define una serie de disposiciones que demandan por la formación de un profesorado con idoneidad pedagógica, específicamente

expresa en su título 2º, artículo 109, que la formación de educadores deberá “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador”. No obstante, el decreto 1278 de 2002, por el cual se regula la profesionalización docente, abre la posibilidad de vincular a la carrera docente a cualquier profesional que se presente y logre superar la prueba de méritos para desempeñarse como educador o educadora en la escuela; situación que deja en evidencia la ambigüedad, relativismo y contradicción en la formación y profesionalización del profesorado, advirtiendo sobre su progresiva despedagogización.

Estas cuestiones permiten reconocer un problema epistemológico y teórico-práctico alrededor de la EF en tanto disciplina pedagógica y en tanto materia educativa del currículo escolar, lo que, de paso, representa un desafío para los procesos de formación, institucionalización e inscripción del profesorado al ejercicio profesional en medio del “debate” en el que se sitúa la configuración de la EF como disciplina; finalmente, se advierte la necesaria reflexión alrededor de las orientaciones pedagógicas y de los sentidos formativos que desde la EF se despliegan en la escuela, especialmente a la luz del tratamiento realizado por el maestro en tanto sujeto de saber pedagógico y último curricularizador. El artículo presenta un panorama sobre el reconocimiento de los sentidos formativos que aparecen implícitamente en las prácticas de saber pedagógico del profesorado de EF; en este sentido, se hace un esfuerzo por el reconocimiento y el entendimiento de los diferentes discursos, orientaciones, disposiciones, saberes, teorías y prácticas de saber dimensionadas como sentidos formativos desplegados por los y las profesoras de EF en formación en el contexto de la enseñanza y de las intervenciones pedagógicas desde y sobre el cuerpo en la escuela.

METODOLOGÍA

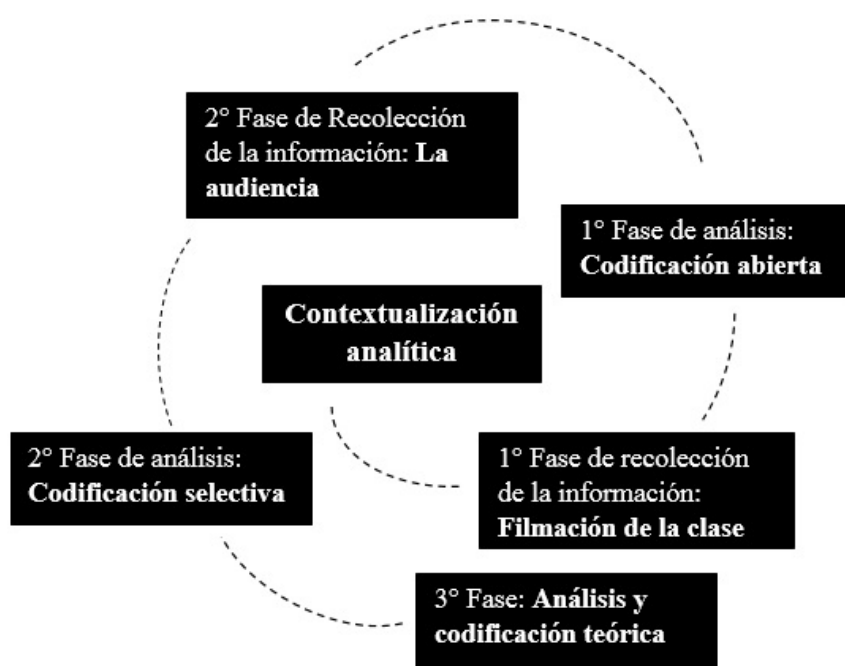
La investigación se enmarca dentro de una perspectiva epistemológica sustentada en la analítica interpretativa y configurada por una ruta metodológica en la que se privilegia la aproximación inductiva dentro de concepciones constructivistas situadas en la interpretación de la realidad, a partir de la cual se propende por la generación de explicaciones teóricas antes que por la confirmación de proposiciones definidas desde otros modelos investigativos (Stake, 2010). En este orden de ideas, se privilegian diferentes formas de acercamiento a la realidad, opción y posición metodológica que viene siendo propuesta y practicada a partir de enfoques “analíticos hibridizados” (Holstein y Gabbrium, 2013, p.45) o del tipo bricolaje (Kvale, 2011), que de acuerdo con Pinar et al., (1995 citados en Rifa, 2003) obedecen a comprensiones de la realidad a partir de la definición de marcos explicativos postestructurales a través de los cuales se presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas.

A partir de esta base epistemológica se opta por un enfoque cualitativo soportado por la teoría fundamentada en tanto metodología de análisis cuya característica principal obedece a la generación de teoría afirmada en una base sustantiva a partir de una aproximación inductiva (Requena, Carrero, y Soriano, 2006). Así mismo, se recurre al análisis discursivo como técnica a través de la cual se puede reconocer la facultad del discurso, en tanto práctica a partir de la cual se sostienen y orientan las relaciones e interacciones sociales y se organiza la vida diaria, o para este caso, desde las cuales se despliegan las prácticas pedagógicas y los ejercicios de saber pedagógico; atributo que advierte acerca del poder del lenguaje, en tanto “práctica discursiva” (de acuerdo con la etnometodología) y en tanto “discursos en práctica” (de acuerdo a las propuestas foucaultianas) con poder subjetivador (Holstein y Gabbrium, 2013).

En cuanto al diseño investigativo, se realiza un estudio sobre el profesorado de Educación Física en formación en el área metropolitana del Valle de Aburrá (Colombia), a partir de una selección de ocho profesores en formación atendiendo a tres criterios básicos: estar realizando la práctica pedagógica profesional en el contexto escolar formal; haber elegido la escuela como el contexto de práctica en su proyección profesional y estar dentro de un programa de formación inicial que certifique la titulación de licenciados o profesores (esto, dadas las condiciones de formación de los profesionales del campo de la EF en la que se distinguen diferentes titulaciones). A partir de allí se define una ruta sustentada en el carácter abierto y flexible

del enfoque cualitativo y de la teoría fundamentada, en tanto método a partir del cual la fase de recolección de información se alimenta constantemente de ejercicios previos de análisis a las fuentes primarias, en lo que supone el principio de comparación constante; en este sentido, la investigación transita por cuatro fases, entre la recolección y el tratamiento de la información.

Se parte de una fase de contextualización analítica en la que se presenta una revisión previa del contexto de formación profesoral y en la que se puede contextualizar la investigación dentro de un marco que, en parte define o condiciona, en tanto práctica discursiva, el saber pedagógico y los sentidos formativos que pudieran estar presentes en el profesorado en formación. Luego de esto, se transita, en un diálogo de ida y vuelta por las siguientes fases de recolección y análisis de información: una primera fase de recolección de información que consiste en la filmación y observación de las clases de los sujetos seleccionados, luego se desarrolla una fase de análisis denominada codificación abierta, correspondiente a un primer análisis del video de clase grabado; después se realiza una segunda fase de recolección de información, en la que se realizan entrevistas a los profesores en formación observados para luego pasar a la segunda fase de análisis denominada codificación axial o selectiva, la cual consiste en una depuración de los primeros códigos donde pasan a ser agrupados a partir de la configuración de familias de códigos y finalmente se realiza una última fase denominada análisis y codificación teórica, la cual representa la síntesis interpretativa del investigador en una proposición teórica sustentada en los datos hallados en la base empírica. En la figura 1 se muestra el tránsito por estas diferentes fases de recolección y análisis de la información.



De esta manera, se reconocen dos grandes fases o momentos analíticos; un primer momento realizado con la utilización del software de análisis de datos Atlas.ti (versión 7), a través del cual se realiza una codificación abierta y selectiva sobre los documentos primarios, asociando códigos a citas de la base empírica dado su valor descriptivo para representar o sintetizar la cita seleccionada, para luego ser agrupados dentro de familias de códigos. En esta primera fase se configuran los resultados, en términos de sentidos formativos implícitos, encontrados en el saber pedagógico de los profesores observados a partir de la codificación de las clases y de las entrevistas analizadas. Luego de este primer momento analítico se realiza un ejercicio de análisis e interpretación “artesanal” alrededor del código teórico encontrado en los procesos de codificación, ejercicio

que representa una síntesis teórica del investigador sustentada en los datos o en la teoría sustantiva. En este sentido, se retoman los documentos primarios (texto escrito o imagen) y las citas asociadas al código o familia de código, con la intención de presentar y hacer visible el discurso que, implícitamente, está siendo proyectado e intencionado en la intervención pedagógica.

Para efectos de este artículo se presentan los resultados obtenidos a partir de la codificación realizada con el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (versión 7), de los cuales se desprende una primera discusión que permite reconocer algunos hallazgos de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir la codificación realizada sobre los documentos primarios (sesiones de clase y entrevistas) y a través del análisis discursivo, se logran reconocer una serie de sentidos formativos circulando o proyectándose desde el saber pedagógico del profesorado de EF en formación en sus intervenciones pedagógicas. En este sentido, se presta atención a los ejercicios de saber pedagógico de los profesores en formación en cuanto prácticas pedagógicas que atienden a una conexión entre saber y momento histórico y que, de acuerdo a los planteamientos foucaultianos, obedecen a una “producción política de la verdad”, con poder sobre la regulación de las prácticas y de las configuraciones sociales, culturales e institucionales de las que también somos parte (Cherryholmes, 1999) y a partir de las cuales se proyectan, contenidos en el juego de significados, unos sentidos formativos que son puestos en práctica o desplegados en las intervenciones que desde la EF se desarrollan en la escuela.

Los ejercicios de codificación, abierta y selectiva, permitieron la configuración de cuatro familias de códigos: Saber; Interés; Saber Pedagógico y Sentido Formativo. A continuación, en la figura 2, se presentan las respectivas familias codificadas a partir de la frecuencia en términos de citas asociadas a los diferentes códigos que la configuran.

✖ INT_Crítico	7	Interés
✖ INT_Ecológico	1	Interés
✖ INT_Práctico	30	Interés
✖ INT_Técnico	53	Interés

Para los efectos de este estudio, el interés se entiende de acuerdo a la intencionalidad que se tiene con el saber, tal como fue definido por Habermas (1982), no obstante, se advierte que esta referencialidad se toma como posibilidad para reconocer la orientación de la práctica en tanto ejercicio de saber; es decir, para entender que el saber no puede ser entendido como conocimiento neutro o puramente objetivo; en este sentido, no implica que el estudio este adscripto a la clasificación propuesta por el teórico, atendiendo la advertencia de Moreno, Toro, y Gómez, quienes plantean la necesidad de una revisión al momento de poner a dialogar una referencialidad eurocéntrica con las condiciones de asimetría presentes en las configuraciones sociales de América Latina (2018).

Los datos de la figura 2 permiten evidenciar, de entrada, la predominancia del interés técnico y luego del interés práctico sobre otras posibles intencionalidades con las prácticas pedagógicas, cuestión que permite señalar la constante dependencia de la EF por el saber aplicativo.

✖ SAB_Biomédico	3	Saber
✖ SAB_Disciplinar	34	Saber
✖ SAB_Enciclopédico	8	Saber
✖ SAB_Sitauo	9	Saber
✖ SAB_Técnico_Deportivo	8	

En la figura 3 se advierte la frecuencia de citas codificadas dentro de la familia saber y discriminadas entre saber biomédico, saber situado, saber disciplinar, saber técnico deportivo y saber enciclopédico. Cabe anotar que los diferentes códigos que conforman esta familia (igual que todos los demás) obedecen a procesos de análisis inductivos y que su nominación ha sido definida a partir del método comparativo constante en el que, luego de la codificación abierta, se logran sintetizar en los anteriores códigos por su valor descriptivo con la respectiva cita asociada. En este sentido, la tabla advierte la predominancia del saber disciplinar por sobre los demás saberes codificados, algo que puede entenderse como natural o esperado en la medida en que el análisis corresponde a una práctica desplegada desde un saber específico. No obstante, lo que interesa aquí es poder entender luego cómo y de qué manera estos códigos permiten configurar los distintos sentidos formativos. También resulta importante señalar el lugar del saber situado, que, para efectos de esta investigación, hacer referencia a la utilización o despliegue de un saber conectado con las condiciones del contexto social atendiendo a orientaciones de pertinencia por sobre razones técnicas.

SP_CURR_Funcionalista	26	Saber Pedagógico
SP_CURR_Interdisciplinar	2	Saber Pedagógico
SP_CURR_Recontextualización	8	Saber Pedagógico
SP_DID_Competencia	14	Saber Pedagógico
SP_DID_deportiva~	24	Saber Pedagógico
SP_DID_Juego	11	Saber Pedagógico
SP_EST_PROF_Acrítico	9	Saber Pedagógico
SP_EST_PROF_Autoritario	16	Saber Pedagógico
SP_EST_PROF_Cálido	21	Saber Pedagógico
SP_EST_PROF_Conciliador	16	Saber Pedagógico
SP_EST_PROF_Crítico	9	Saber Pedagógico
SP_EST_PROF_Reflexivo	22	Saber Pedagógico
SP_EST_PROF_Supervisor	21	Saber Pedagógico
SP_FBK_Militar	25	Saber Pedagógico
SP_FBK_Motivador	13	Saber Pedagógico
SP_MET_Constructivista	12	Saber Pedagógico
SP_MET_Descubrimientoguiado	5	Saber Pedagógico
SP_MET_Tradicional	31	Saber Pedagógico
SP_PLAN_Flexible	13	Saber Pedagógico
SP_PLAN_Improvisado	4	Saber Pedagógico
SP_PLAN_Rígida	8	Saber Pedagógico

La figura 4 presenta la frecuencia con la que se han codificado las citas provenientes de los documentos primarios con códigos relacionados con el saber pedagógico; en este sentido, se logra reconocer la categorización de seis códigos asociados a esta familia y discriminados así: saber pedagógico curricular (SP_CURR_); saber pedagógico didáctico (SP_DID); saber pedagógico estilo del profesor (SP_EST_PROF_); saber pedagógico feedback (SP_FBK_); saber pedagógico método (SP_MET_) y saber pedagógico planeación (SP_PLAN_). Esta familia de códigos posee, a diferencia de las anteriores, subcódigos que ayudan a entender de manera más discriminada el significado de la cita asociada, por ejemplo, dentro del código saber pedagógico curricular se encuentran los subcódigos: funcionalista, interdisciplinar y recontextualizador; este último en términos del tratamiento que el profesor o profesora en formación hace del saber en los procesos de enseñanza y dentro de los procesos de curricularización.

SF_Control_Disciplina	22	Sentido Formativo
SF_Control_Orden	8	Sentido Formativo
SF_Conv_conflicto	2	Sentido Formativo
SF_Conv_Coop	5	Sentido Formativo
SF_Conv_inclusión	22	Sentido Formativo
SF_Conv_Otredad	4	Sentido Formativo
SF_Conv_Val_amistad	6	Sentido Formativo
SF_Conv_Val_Autorregulación	1	Sentido Formativo
SF_Conv_Val_Cuidado	7	Sentido Formativo
SF_Conv_Val_Honestidad	10	Sentido Formativo
SF_Hedonismo	21	Sentido Formativo
SF_Rendimiento~	52	Sentido Formativo
SF_Salud	6	Sentido Formativo
SF_sexismo	9	

La figura 5 muestra los seis códigos (control; convivencia; hedonismo; rendimiento; salud; sexismo) agrupados dentro de la familia sentidos formativos, algunos de estos códigos presentan subdivisiones, para el caso el sentido formativo convivencia, que presenta ocho códigos descriptivos asociados (conflicto, cooperación, inclusión, otredad, valores: amistad, autorregulación, cuidado y honestidad). Estos códigos obedecen a ejercicios interpretativos del investigador de acuerdo a la lectura de sentido de la cita seleccionada.

Los anteriores códigos condensados en esta familia están relacionados directamente con el propósito del estudio en tanto responden a los sentidos formativos, no obstante, se advierte la necesidad de volver sobre los demás códigos y familias de códigos configurados, en la medida que representan tanto prácticas discursivas como discursos en práctica, a partir de los cuales se puede profundizar en la interpretación y comprensión de sentidos formativos que se encuentran circulando implícitamente en las prácticas de saber pedagógico del profesorado de EF en formación.

Estos códigos resultantes, tal y como se ha advertido, no pueden leerse por separado o aisladamente. En este sentido, se requiere revisar cómo se desarrollan las prácticas de saber sobre los cuerpos en la escuela, desafío que exige penetrar en la obviedad a partir de lecturas interpretativas sobre las selecciones curriculares, los estilos del profesorado, las didácticas, los conocimientos o saberes, las intencionalidades pedagógicas explícitas o pre definidas, entre otros tratamientos que operan como discursos y que constantemente son puestos en juego durante la enseñanza por parte del profesorado y que, en su globalidad, constituyen el saber pedagógico, que, acuerdo con Messina (2008), representa un saber de la experiencia del ser docente, es decir, un saber que vincula la reflexión desde la práctica y que adquiere al mismo tiempo un poder de producción de saber, concepción a través de la cual se desplaza la tradicional visión del currículo como programa y de la pedagogía como disciplina externa o como un objeto teórico construido desde afuera.

De acuerdo a lo anterior, y para efectos de este artículo, se establecen, a partir de los anteriores resultados presentados, tres casos configurados como sentidos formativos leídos en su relación con las diferentes familias de códigos. Las herramientas analíticas de los estudios del y sobre el discurso permiten “desnaturalizar” los códigos y de esta manera descubrir el sentido contenido implícitamente, de acuerdo con Grice (1975) y Sperber y Wilson (1994), se trata de rescatar el valor inferencial (el ir más allá de lo literal), por sobre explicaciones centradas en la codificación y decodificación de la comunicación humana (citados en Santander, 2011). De esta forma, se presentan los casos del rendimiento; el sexismo y la convivencia, en tanto sentidos formativos extraídos de los análisis sobre el saber pedagógico del profesorado de EF en formación y sustentados teóricamente en la base empírica del estudio, atendiendo a los postulados de la teoría fundamentada.

Se parte de la premisa que tanto el interés, como el saber, el saber pedagógico y los consecuentes sentidos formativos codificados en los ejercicios de análisis y agrupados como familias, representan distintos niveles de aproximación al reconocimiento de los sentidos formativos implícitos en el saber pedagógico del profesorado de EF en formación, de igual modo es indispensable, en una búsqueda de sentido, tanto el reconocimiento de los intereses que se tienen con el saber, como el saber mismo que se pone en juego; así mismo, es indispensable la codificación, sobre diferentes dimensiones de la intervención pedagógica, y que en el marco de este estudio es tratado como saber pedagógico (métodos, estilos, didácticas, planeación o retroalimentación), finalmente se vincula la atención sobre aspectos que en el momento mismo de la codificación se han advertido ya como sentidos formativos.

Lo primero que se advierte es la predominancia de intereses técnicos y en menor medida de intereses prácticos, de un saber fácilmente reconocible dentro de sus límites disciplinares, un saber pedagógico inclinado hacia un dominio curricular funcionalista, una didáctica deportivizada, un estilo del profesorado tensionado entre actitudes cálidas, reflexivas, autoritarias y supervisionistas, un uso del feedback o de la retroalimentación con acento y tono militar y una marcada metodología tradicional en el desarrollo de las clases; de igual manera, se observan unos sentidos formativos proyectados hacia unas preocupaciones por la convivencia, una presencia de disposiciones sexistas y unas ideas de rendimiento, muy imbricadas con orientaciones hacia el control del alumnado.

P15: USB_Practicante2_Entrevista.docx - 15:8: Toda la institucionalidad es así, es decir cuando estás en la academia vos salís con el pensamiento que vas a cambiar todos los métodos tradicionales que existen didácticamente, pero llegas a una realidad, entonces es como la confrontación entre la universidad y la realidad, y la realidad nos dice que llegaste acá y aunque no nos guste el colegio militar uno saluda y ellos se deben poner de pie (hace un silencio) y deben hacer una hilera de niños y una de niñas.

La cita anterior es un buen ejemplo para entender cómo a partir de diferentes expresiones del saber pedagógico se puede abstraer la dirección hacia un sentido definido como sexista en la intervención pedagógica desplegada desde la EF. Por un lado se advierte un tratamiento curricular funcionalista sobre el cual el profesor en formación no expresa mayor actitud crítica o reparo ante la demanda o disposición institucional de la escuela en la cual realiza la práctica, del mismo modo se puede advertir un estilo acrítico por parte del profesor y un sentido formativo en el que el sexismo aparece como consecuencia de un tratamiento pedagógico caracterizado por una alta valoración de la EF (en términos disciplinarios), el orden y el control, así como por una resignación frente a la utilización de las didácticas y las metodologías tradicionales.

Esta misma orientación sexista es fácilmente perceptible en las intervenciones pedagógicas dentro del desarrollo de las clases de EF como tal:

P23: USB_Practicante2_TranscripciónClase.docx - 23:24: niños, hilera de hombres, hilera de mujeres, espere, espere, vayan por las loncheras y vuelven acá. [El profesor organiza el grupo para llevarlo nuevamente al salón].

P 5: UdeA_Practicante2_TranscripciónClase_CierreconAceleración.docx - 5:26: Juan... ¿Les van a prestar un balón? [Pregunta el profesor]

¿De qué, de básquet? [Pregunta el estudiante]

No sé... ellos quieren jugar fútbol [Responde el profesor] no sé qué quieren jugar las niñas.

En este caso, por ejemplo, se advierte implícitamente, una orientación sexista al interior del desarrollo de las clases, uno de los profesores, hace referencia a la discriminación entre hombres y mujeres como forma de organización de la clase, mientras que el otro predefine unas prácticas deportivas como masculinas y femeninas asociándolas a hombres y mujeres sin observarse ningún detenimiento reflexivo frente a su elección o afirmación.

El sexismo ha sido investigado por Vásquez y Velásquez (1990) y Sharagrodsky (2007) en relación con la EF a partir de la predominancia de prácticas corporales asociadas con atributos masculinos dentro de la selección curricular de la disciplina (citados en Toro, 2015), así mismo Toro (2015), encuentra que esta disposición sexista está asociada generalmente al desempeño técnico dentro de diferentes prácticas

corporales, especialmente aquellas de carácter deportivo y en las que se exaltan atributos como la fuerza y el vigor físico logrando evidenciar cómo estas conductas sexistas se dan a partir de relaciones intergénero, intragénero y a partir de actitudes de auto exclusión; las tres ligadas a factores de desempeño motriz y condicionadas por la motivación e interés, de parte del alumnado, por la participación dentro de la clase.

Lo que resulta de interés a este estudio es la forma en la que el profesorado, y especialmente el profesorado en formación, en calidad de nuevo profesorado del campo de la EF, es quien sigue operando bajo estos determinantes sexistas, promoviendo con sus prácticas de saber pedagógico el sexismo en la escuela y configurando -ingenua o intencionalmente- este tipo de subjetividades en la educación escolar a partir de la EF, tanto en las intervenciones pedagógicas como a través de los procesos de curricularización. No obstante, es importante tensionar estas elecciones curriculares y tratamientos pedagógicos a la par de la emergente discursividad centrada en la convivencia, categoría que define unas referencialidades otras dentro de la tradicional suscripción de la EF a la matriz biológica, y en donde empiezan a reconocerse preocupaciones del orden de la diferencia, la diversidad y los procesos de configuración identitaria.

P11: PCJIC_Practicante1+Practicante2_Audiencia.docx - 281: es que también parte de la convivencia, pues les dije al principio, yo practiqué porrismo, por ahí 8 a 10 años, en el porrismo se ve mucha población de LGTBI y pues es una población normal, uno no tiene como por qué restringirse a eso porque el hecho porque vos tengas un gusto o el otro, no te hace un asesino, no te hace, no... uno no, las peores personas están donde uno menos se lo imagina, entonces eso de los prejuicios... pues no sé, no voy como con eso.

Se logra observar una orientación del saber, en la voz de una de las profesoras en formación entrevistadas, hacia la inclusión (en términos de convivencia) de personas pertenecientes a la población o comunidad LGTBI, en este caso, a partir de la experiencia personal y del vínculo específico en la relación profesional con una práctica corporal como el porrismo. Cuestión que, de acuerdo con Daolio, advierte sobre la tensión en el campo curricular de la EF, entre su adscripción a una referencialidad psicobiológica y la necesidad de vincular el saber a matrices multiculturales que permitan, a partir del reconocimiento de la diversidad y las configuraciones identitarias, trascender las tradicionales suscripciones de la disciplina a patrones motores y físicos (2002 citado en Neira, 2011). En este sentido, se logra reconocer la forma en la que el saber disciplinar - específicamente en lo que supone la experiencia personal corporal de una profesora en formación - permite proyectar reflexiones en torno al sentido de las intervenciones pedagógicas en tanto prácticas de saber desplegadas desde la EF en la escuela.

Aunque la inclusión es uno de los códigos descriptivos con mayor frecuencia, es necesario advertir que el hecho de tener distintos códigos dentro de la familia convivencia, da cuenta, de entrada, sobre la discursividad asociada a fenómenos como la inclusión, el conflicto y algunos valores como un sentido formativo presente en el saber pedagógico del profesorado de EF en formación, cuestión que indica sobre la carga axiológica, ética y moral de las prácticas o intervenciones pedagógicas desplegadas a partir de la EF en la escuela, a diferencia, probablemente, de las demás áreas del currículo escolar.

P 7: Udea_Practicante2_TranscripciónClase_Inicio_Quinto.docx – 26: Exacto. Hay que tenerlo muy en cuenta hay que saber perder, hay que saber cuándo las cosas no salen, después nos van a salir, quizás en este momento no.

P 7: Udea_Practicante2_TranscripciónClase_Inicio_Quinto.docx – 59: [aparta al estudiante del círculo y lo pone de espaldas a él] sin mirar hacia atrás y sin hacer trampa [da la indicación].

P 8: Udea_Practicante1_TranscripciónClase_Quinto1.docx - 67:67: usted lo acabó de hacer [se dirige a un niño que se ubicó de primero en una de las filas y que debe ir es al último lugar], hay que respetar el turno [levantando la voz].

Tanto la cita extraída de la entrevista como las citas vinculadas con fragmentos de clase codificados llevan en su interior mensajes de honestidad, de juego limpio y de respeto por las normas o reglas de juego, también por el respeto de los códigos de comportamiento en los espacios de socialización e interacción humana; aspectos que, a partir del análisis aquí propuesto, deben situarse en el orden de los discursos o de las prácticas discursivas que gradualmente van ingresando a la escuela, y que encuentran en la EF una importante plataforma de saber dentro del currículo escolar para la proyección del desarrollo ético y moral, pensemos,

por ejemplo en la retórica relacionada, generalmente, con diferentes contenidos de la EF, especialmente con el juego y el deporte, a los cuales se les asocia con el cultivo de valores y actitudes positivas, a partir de las cuales, entre otras se ha justificado su presencia en el currículo escolar. De igual modo, se puede reconocer esta orientación pedagógica al interior de códigos relacionados y ubicados dentro de familias como saber y saber pedagógico.

P11: PCJIC_Practicante1+Practicante2_Audiencia.docx.docx – 86: no... en lo personal por ejemplo hablaba con el profe y es que tenemos que ubicarnos en el contexto de los niños en esta institución... y es que, ellos salen acá a la clase de educación física porque son niños que en su mayoría viven en conventos, no viven con los papás.

P 4: UdeA_Practicante1+Practicante2_Audiencia 2.doc - 4:35: tratar de que sean mejores personas, seres más íntegros, que por lo menos salgan y sepan socializarse con otros; una actividad con otro, porque uno ve chicos que son aparte totalmente. Toca hacer una actividad en grupo, por parejas y “no, no, yo no; yo trabajo solo” ... entonces si así son en el colegio con las personas que conviven todo un año a diario imagínese afuera.

De esta manera, la convivencia como sentido formativo implícito puede captarse también en los intereses y en los tratamientos que se hacen con el saber en los procesos de enseñanza y de curricularización en términos del dominio del saber pedagógico. Las citas anteriores presentan en su contenido expresiones de un saber que trasciende los intereses técnicos y a partir del cual se privilegian las reflexiones sobre el contexto, cuestión que presenta un saber vinculado con las demandas sociales locales y que obedece, al mismo tiempo, a un tratamiento pasado por procesos de recontextualización del saber por parte de los profesores en formación en sus prácticas pedagógicas.

No obstante, tal como lo muestran los datos referenciados en las anteriores gráficas, sigue existiendo una alta valoración y elección por intereses exclusivamente técnicos y asociados con saberes técnico deportivos, contexto que plantea la constante tensión al interior de la disciplina entre una definición pedagógica y una orientación científica de la misma en la que los conocimientos son abordados desde una concepción del movimiento humano solo como problema técnico; tensión que en últimas se sustenta sobre el saber pedagógico del profesorado de EF en las prácticas pedagógicas en tanto espacio de materialización del saber.

Esta disposición o tratamiento de la disciplina permite reconocer la configuración del rendimiento como un sentido formativo implícito en el saber pedagógico del profesorado de EF en formación, observándose especialmente vinculado a una orientación competitiva, específicamente en lo que representa la utilización de la competencia como recurso metodológico y didáctico, también a partir de la utilización de metodologías tradicionales, del desarrollo de didácticas centradas en el deporte y en la instrumentalización del juego para fines exclusivamente motores y técnicos y en la predominancia de estilos de enseñanza caracterizados por la verticalidad y la supervisión.

P 6: UdeA_Practicante1_TranscripciónClase_Quinto.docx - 6:14: Perdió... hey qué es eso [cuestiona la forma en que se desarrolla el ejercicio], es zig-zag, zig-zag [llama la atención a uno de los chicos en el recorrido]... haha, haha, ahí, la última, la última, si ella le gana tiene punto el equipo de allá... nooo, perdió.

P 4: UdeA_Practicante1+Practicante2_Audiencia 2.doc - 4:20: competitividad. Me parece a mí que esta última es fundamental en estas edades y más en este grupo. El tema de la competitividad le va a dar mucha más motivación al estudiante durante la clase, y se puede ver ahí en el video que los niños siempre estaban... heyyy como vamos a ganar, vamos a ganar, vamos a ganar...

Allí se logra advertir o reconocer la utilización y la valoración que se tiene por el factor competitivo como estrategia para el desarrollo de las actividades de clase y que luego es confirmado a partir de las entrevistas al profesor en formación, cuestión que va perfilando una orientación o un sentido formativo relacionado con una discursividad asociada al rendimiento a través de la EF en la escuela.

P 6: UdeA_Practicante1_TranscripciónClase_Quinto.docx - 6:9: Ya tranquilas, ahí, ahí calmadas, va, sale, sale [advierte permanentemente a los estudiantes sobre el momento en que deben iniciar], ahí, ahí, usted en el rojo y ella en el amarillo, perdió, ahh, perdió sale.

Los diferentes datos presentes en la base empírica del estudio dan cuenta de una discursividad centrada en el mérito, el logro y en la definición de ganadores y perdedores; las citas codificadas dentro del código rendimiento permiten reconocer su relación con orientaciones eficientistas, no solo en lo que supone los ejercicios motores o las ejecuciones motrices sino también en relación con una idea de rendimiento académico en el que la EF aparece, más que dentro de una relación interdisciplinar, como una materia subordinada frente a otras áreas del currículo, cuestión que de paso expone las formas en las que la formación, como categoría pedagógica, se diluye, cada vez más, en los afanes de la eficiencia escolar y educativa o en lo que Biesta (2016) ha denominado como la aprendificación.

P11: PCJIC_Practicante1+Practicante2_Audiencia.docx.docx -160: Bueno, en lo personal, la profesora de tercero me pidió pues como el favor de que les trabajara mucho lo que era la lateralidad, porque era más porque por ejemplo en la clase de matemáticas, no sabían ubicarse en el plano cartesiano, entonces era como "ve, es que les digo vayan a la derecha y van a la izquierda, les digo arriba y van para abajo, entonces si puede trabajar las actividades que tengan que ver con eso, se lo agradecería mucho" pero en realidad más que porque ella lo haya pedido, pues se ve la necesidad, entonces sí, lo que más trabajamos en la clase, pues como decir que esa articulación, con matemáticas.

P11: PCJIC_Practicante1+Practicante2_Audiencia docx.docx – 162: No, no, pues les sirve, y hasta ahora no hemos hecho específicas como hacíamos el año pasado que era más de aprender a sumar, de reforzarles eso... "eh... cuanto es tanto por tanto" el que sabía salía, hacia el circuito, daba la respuesta.

Esta discursividad alrededor del aprendizaje y el utilitarismo de la EF, así como los diferentes lenguajes que logran captarse en los momentos de clase y que suponen ejercicios de retroalimentación o feedback, podrían estar asociados a lo que Han (2012), ubica como una “sociedad del rendimiento”, en la que, según los planteamientos del filósofo, se dirige hacia un cambio de paradigma centrado en lo neuronal y que presenta, entre sus principales características, el emprendimiento y la positivización del mundo; lo que produce un inconsciente social en el que se pasa del deber al poder, en tanto disposición positiva del sujeto que se cree dueño de sí mismo y que, bajo esta ilusión, autogestiona su vida desde un afán de productividad y rendimiento que el mismo se ha impuesto. Revisemos, en este orden de ideas, algunos fragmentos de las mediaciones o retroalimentaciones (feedback) dadas por el profesorado en el desarrollo de las clases:

"vamos a ver quién es el mejor jugando esto" ... "perdió, devuélvase" ... "no lo puede dejar llegar, ¿listo?, ahí vuelve otra vez" ... "Listo, perdió ella" ... "sale... párese, párese que no pasó nada, ahí" ... "tiene que ser en un solo pie, devuélvase, sale el otro" ... "le ganaron, sigue, muy bien, ahí con la compañera, ehheh perdió" ... "Ya tranquilas, ahí, ahí calmadas, va, sale, sale [advierte permanentemente a los estudiantes sobre el momento en que deben iniciar], ahí, ahí, usted en el rojo y ella en el amarillo, perdió, ahh, perdió sale" ... "Perdió" ... "Haha, haha, ahí, la última, la última, si ella le gana tiene punto el equipo de allá, nooo, perdió". (Fragmentos tomados de distintas sesiones de clase grabadas y transcritas)

Esta es la discursividad que circula constantemente en los ejercicios de saber pedagógico del profesorado de EF y que define una intervención pedagógica centrada, casi exclusivamente, en el orden de lo motivacional y sobre situaciones que exigen resoluciones motrices dentro de lógicas competitivas, bien sea frente a otros o frente al propio desempeño, en este caso corporal, avizorándose una forma de despedagogización en los procesos de enseñanza y una despolitización de la práctica educativa.

CONCLUSIONES

Los casos aquí presentados y configurados como *rendimiento*, *sexismo* y *convivencia*, representan sentidos formativos implícitos en el saber pedagógico del profesorado de EF captados en los diferentes niveles o dimensiones de este saber, bien sea en los momentos “previos” al ejercicio de enseñanza como puede ser al momento de la planeación o a partir de los referentes teóricos, epistemológicos, culturales o incluso experienciales del profesorado o bien en el momento mismo de la práctica pedagógica en tanto espacio de materialización del saber pedagógico; de acuerdo a lo anterior, se afirma que los diferentes sentidos referenciados y presentados aquí como resultados investigativos, hacen parte constitutiva del saber de los

profesores de EF en formación en tanto obedecen a procesos configuradores del saber del profesorado en su globalidad y no sólo definidos por su acción en el aula.

El *sexismo*, la *convivencia* y el *rendimiento* en tanto sentidos formativos desplegados por el profesorado en formación advierten sobre la presencia de unas orientaciones pedagógicas en la EF que pueden señalarse como antagónicas, a partir de las que se reconocen prácticas de saber desde las cuales se proyecta la formación de subjetividades diferenciadas y de características opuestas. Por un lado, se observa la forma en la que se reproducen unas actitudes competitivas e individualistas, a la par de unas disposiciones sexistas en términos de la reproducción de masculinidades y feminidades hegemónicas mientras que, desde otro ángulo, se observan preocupaciones formativas por la configuración de subjetividades colaborativas, respetuosas y de mayor reflexión ética frente a la interacción humana.

Este trabajo responde en gran parte, a un debate que aún se atreve como tímido en el campo de la EF en términos de la discusión entre la pedagogización y la cientifización de la disciplina. En este sentido, se presentan insumos a partir del análisis centrado en los procesos de apropiación del saber por parte del profesorado en formación y dimensionados en términos de saber pedagógico en la idea de reconocer los sentidos que adquiere la EF en el terreno de lo práctico; de esta manera, se logra advertir, en la base empírica de este estudio, una posible despedagogización de la EF al interior del profesorado en formación, especialmente sugerida por la alta valoración que se hace del saber disciplinar conectado con intereses técnicos, didácticas deportivizadas y metodologías tradicionales que siguen instaladas en matrices técnicas y biomédicas a partir de las cuales se configura un profesorado cómodo con un rol de ejecutor, alejado de su rol productor y de la pedagogía en tanto trabajo intelectual.

Finalmente, se reconoce la importancia de continuar penetrando en el conocimiento acerca del saber pedagógico del profesorado, en tanto dimensión potente para comprender el sentido que adquiere la EF, especialmente a partir de sus procesos de apropiación como disciplina pedagógica en las prácticas de saber desplegadas por el profesorado como sujeto de saber y último curricularizador, que tiene como encargo la enseñanza de la disciplina y la formación en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, H. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles Educativos*, 32(128), 97–117. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a6.pdf>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119–129. Retrieved from <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069/3497>
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Argentina: Editorial Vélez Sarfield.
- Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y crítica Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Editorial Pomares - Corredor.
- Fernández-Balboa, J. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora Para La EF y El Deporte*, (2–3), 5–22. Retrieved from https://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_1_miguelbalboa.pdf
- Gracia, A. (2008). La Educación Física en el mundo postmoderno. *Corporeizando*, 1(2), 171–183. Retrieved from <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/674/664>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Turus.
- Han, B. (2012). *La Sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial. Retrieved from <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Byung-Chul-Han-LA-SOCIEDAD-DEL-CANSANCIO.pdf>
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2013). Práctica interpretativa y acción social. En N. Denzin. & Y. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa. las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 228–269). España: Gedisa.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Martos-García, D., Lorente-Catalán, E., & Marínez, J. (2018). Educación Física y pedagogía crítica: una necesidad educativa. In *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 29–52). Valencia: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Messina, G. (2008). Formación “ docente ”: del control al saber pedagógico. *Docencia*, (34), 78–86.
- Moreno, A., Toro, S., & Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349–362. <https://doi.org/10.25115/psyce.v10i1.2104>
- Neira, M. (2011). Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. *Dialogia*, 0(14), 195–206. <https://doi.org/10.5585/dialogian14.3112>
- Requena, A., Carrero, V., & Soriano, R. (2006). *La Construcción de la Teoría a través del Análisis Interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Imprenta nacional del boletín oficial del estado.
- Rifa, M. (2003). Michel Foucault y el giro Postestructuralista crítico feminista en la investigación cualitativa. *Educación y Pedagogía*, 10 (71–83).
- Rojas, E. (2000). *El hombre light. Una vida sin valores*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta Moebio*, (41), 207–224. Retrieved from <https://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (311), 123–134. Retrieved from <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71637/00820073003930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toro, A. (2015). *Relaciones entre los procesos de feminización y la discriminación sexista en las prácticas Ludo-Corporales escolares*.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. Educación y Cultura. *Revista Del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de FECODE*, (14), 3–9.

NOTAS

- 1 Artículo derivado de la tesis de maestría "sentidos formativos implícitos en el saber pedagógico del profesorado en formación de Educación Física", del programa Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. Tesis asociada al macroproyecto: Capacidades docentes y formación de profesionales del campo de la Educación Física, el Deporte, la Recreación y la Actividad Física en Medellín, proyecto aprobado en la convocatoria interna CODI número 2016-13247 de la Universidad de Antioquia.