



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF

Isabel Pastorino

Diciembre, 2015

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Isabel Pastorino

La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Ma. Teresa Sales

Montevideo, 22 de diciembre de 2015

Foto de portada: www.freepik.com

Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Consejo de
Formación en
Educación

Dedicatoria

Esta tesis esta dedicada a todos aquellos que contribuyeron de alguna manera en esta historia



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

A los protagonistas de esta tesis sin quienes este trabajo no hubiera sido posible, a ellos mi mayor gratitud.

A mi tutora: María Teresa Sales, por su confianza, su generosidad en tiempo y conocimiento y por su incansable apoyo en este largo proceso de aprendizaje.

A la Comisión Sectorial de Enseñanza, sus integrantes y en especial a la coordinadora de la Maestría Mercedes Collazo por su disposición y apoyo constante.

A mis hijas: Antonia y Juliana, por las horas cedidas.

A Sebastián por estar, por acompañar y sostener.

A Nora por su apoyo incondicional y su capacidad de entrega.

A mis padres.

A mis hermanos: Jorge, Victoria y Cristina.

A mi familia toda: suegros, cuñados, cuñadas y sobrinos.

A mis compañeras de trabajo, de estudio, y amigas: Mariana, Virginia, Nancy, Marcela, Elisa y Luciana.

A mis amigas: Verónica, Carla, Amelia.

A todos aquellos que no están nombrados pero forman parte de esta historia.



Resumen

Esta investigación se propuso analizar la función de *la orientación de la práctica* en el contexto de la práctica docente (en adelante Prado¹) de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (en adelante ISEF), de la Universidad de la República (en adelante UDELAR). El trabajo focalizó en la configuración de *la orientación* por parte del docente, específicamente en su composición. El mismo se desarrolla en torno a ciertas interrogantes: ¿cómo se compone la orientación?, ¿qué saberes la configuran?, ¿cuáles son las representaciones de los actores?, ¿de dónde provienen?, ¿qué identidades o tradiciones docentes se evidencian en ellas?, ¿a qué saberes dan lugar?

La metodología utilizada en este estudio es de corte cualitativo. El grupo seleccionado representa el cien por ciento del universo para el caso (compuesto por tres profesores orientadores y un coordinador).

Para el alcance de los objetivos se emplearon diferentes técnicas: el estudio de documentos, entrevistas en profundidad a los docentes y el análisis del material textual extraído de las grabaciones de audio de las orientaciones realizadas. Los datos obtenidos se analizaron a la luz de categorías ex ante y emergentes y fueron posteriormente triangulados a los efectos de llegar a las conclusiones. Las mismas se desarrollan a partir de tres ejes fundamentales:

1. Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones.
2. Concepciones de educación, y de educación física escolar que subyacen.
3. Naturaleza y alcance de la reflexión, que se alcanza en la orientación.

A partir del análisis realizado se desprenden evidencias que dan cuenta de los elementos más importantes que inciden en la configuración de la orientación, entre estos de destacan: los supuestos básicos subyacentes, y las posturas del docente en relación a estos, el nivel de confianza que se genera con el estudiante, la relación teoría –práctica que predomina en la orientación, los saberes que circulan, y las trayectorias de vida de los docentes, las identidades y tradiciones que en forma compleja encarnan.

Palabras clave: Enseñanza Universitaria, Práctica docente, Orientación, Educación Física

Abstract

This research has the purpose of analyzing the function of *orientation of practice* in the context of the subject: "Teaching Practice I requirement" (henceforth PRADO 1) for the course of Bachelor in Physical Education at the Superior Institute of Physical Education (henceforth, ISEF) at the Universidad de la República, Uruguay (henceforth, UDELAR) It focuses on the configuration of **orientation** on the part of the teacher, specifically in its composition

This work attempts to answer certain inquiries: what components does orientation have? What body of knowledge is included? Which are the representations of the actors? Where do they originate? What teaching identities or traditions do they reveal? What knowledge do they give rise to?

The methodology used in this study is qualitative. The group selected represents the whole universe, (100%) composed of three tutors and one coordinator.

Different techniques were employed to reach our objectives: the study of documents, exhaustive interviews with the teachers and analysis of the textual material taken from recordings of the orientations performed. The data obtained were analysed in the light of *ex ante* and emergent categories, and were later compared so as to reach conclusions..

These were developed around three main points:

- 1) Possible relationships between the type of knowledge that predominates in the orientation and tendencies of the teacher with respect to identities and traditions.
- 2) Underlying concepts about education and physical education at school.
- 3) Nature and scope of the ideas obtained in the orientation.

As a result of this analysis, evidence arises accounting for the most important elements which influence the configuration of the orientation. Among these the outstanding ones are: the basic underlying suppositions and the teacher's point of view in relation to these, the level of confidence generated with the student, the theoretical/practical relationship which is established, the knowledge exchanged, and the life experience of the teachers, with the identities and traditions that they represent.

Keywords: University education, teaching practice, orientation, physical education



Tabla de figuras

1. Los saberes del docente (Tardif, 20004)	32
2. Postura docente (Schön, (1998)	58
3. La postura del estudiante en el contrato con el docente (Schön, 1989)	58
4. Configuración para el análisis de los datos	65
5. Interrelación entre las fuentes de datos, los conceptos fundamentales y las categorías de análisis	67
6. Dimensiones categorías de análisis y sus interrelaciones	68
7. Referencias para identificar los diferentes actores del estudio	69
8. Referencias para identificar las fuentes de datos	69
9. Propuesta para el análisis de la realidad	72
10. Propuesta de análisis para el eje 1, a partir de la interrelación entre los objetivos de la investigación y las categorías seleccionadas	73
11. Propuesta de análisis para el eje 2, a partir de la interrelación entre los objetivos de la investigación y las categorías seleccionadas	97
12. Propuesta de análisis para el eje 3, a partir de la interrelación entre los objetivos de la investigación y las categorías seleccionadas	103
13. Tradiciones en la docencia	114
14. Identidades docentes (Carr y Kemmis 1989)	114
15. Naturaleza y racionalidades de la reflexión en la orientación (Schön 1998)	114
16. Concepciones de educación física asociadas a los modelos de la didáctica	115
17. Tipos de saberes del docente que circulan en la orientación (Tardif, 2010; Jackson, 2002)	115
18. Configuración de la orientación en el docente 1	115
19. Configuración de la orientación en el docente 2	115
20. Configuración de la orientación en el docente 3	116
21. Configuración de la orientación en el docente 4	116

Tabla de contenidos

1. Introducción	11
2. Marco teórico conceptual	16
2. 1. Orígenes de la profesión docente	16
2. 2. Las tradiciones en la docencia	18
2. 2. 1. La docencia como vocación	18
2. 2. 2. La docencia como oficio	19
2. 2. 3. La docencia como profesión	20
2. 3. Perspectivas e identidades docentes	20
2. 3. 1. La perspectiva técnica o positivista	21
2. 3. 2. La perspectiva práctica o fenomenológica	21
2. 3. 3. La perspectiva crítica o emancipatoria	23
2. 4. El saber de los docentes	25
2. 4. 1. El proceso de socialización profesional	33
2. 5. La educación física en el Uruguay	35
2. 5. 1. La educación física escolar	38
2. 5. 2. La educación física y sus modelos didácticos	41
2. 6. Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis	44
2. 7. La orientación	53
2. 7. 1. La naturaleza y el alcance de la reflexión	55
2. 7. 2. La configuración del pensamiento práctico y los niveles de reflexión	56
2. 7. 3. La relación y el contrato con el estudiante	57
3. Metodología	60
3. 1. El caso de estudio	60
3. 1. 1. Descripción de la práctica	60
3. 2. Las fuentes de datos	62
3. 2. 1. Las devoluciones- orientaciones	63
3. 2. 2. Entrevistas	63
3. 2. 3. Documentos	64
3. 3. Análisis de los datos	64
3. 4. Aspectos éticos	65
3. 5. Criterios de calidad	66
3. 6. Contenido de análisis	67
4. Análisis y resultados	70

4. 1. Conceptos fundamentales para el análisis de la realidad	70
4. 2. Análisis de la realidad a partir de ejes temáticos	72
4. 3. Eje 1. Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones	73 74
4. 4. Cultura docente en acción. Dialogando con los datos	74
4. 4. 1. La identificación de momentos en las devoluciones	74
4. 4. 2. Saberes predominantes en la orientación, sus énfasis, y su relación con la experiencia de los docentes.	82
4. 4. 3. La orientación y sus supuestos	91
4. 5. Eje 2. Concepciones de educación y de educación física que subyacen	96
4. 5. 1. La planificación y el lugar que se le asigna en el análisis de la práctica	98
4. 5. 2. Los contenidos de la educación física sus porqué y para qué	101
4. 6. Eje 3. Naturaleza y alcance de la reflexión que se alcanza en la orientación	103
4. 6. 1. La postura del docente desde su rol y la relación con el estudiante	103
4. 6. 2. La postura del estudiante en el contrato con el docente	106
4. 6. 3. Los niveles de reflexión y el proceso de socialización profesional	107
5. Conclusiones	113
5. 1. Presentación de las conclusiones	114
5. 1. 1. Representación cromática de los conceptos fundamentales	114
5. 1. 2. Representación cromática de la configuración de la orientación en cada docente según las categorías de análisis	115
5. 2. Desarrollo de las conclusiones	116
5. 2. 1. Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones	116
5. 2. 2. Concepciones de educación y de educación física que subyacen	119
5. 2. 3. Naturaleza y alcance de la reflexión que se alcanza en la reflexión	120
Bibliografía	125

1. Introducción

Esta investigación fue realizada en el marco de la Maestría en enseñanza Universitaria. En ella se aborda la configuración de la orientación de la práctica docente durante la formación de los estudiantes en la Licenciatura en educación Física de la Universidad de la República.

Las prácticas docentes “operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al “ser “ y al “deber ser” profesional . El pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto”. (Andreozzi, 1996, p. 21).

Se parte entonces desde el reconocimiento de la importancia que tiene la práctica profesional, en este caso la práctica docente, y de la preocupación por conocer cómo es que se configura la función de su ‘orientación’ en el Instituto Superior de Educación Física.

El trabajo se centra en los supuestos que subyacen, los saberes, y las relaciones entre estos y las identidades y tradiciones docentes que conforman la orientación. Por su parte la reflexión, como elemento central de la orientación, se analiza a partir de la relación entre el docente y el estudiante, las características de este ‘contrato’, el peso institucional y su incidencia en las racionalidades que se dan. Se trata de comprender la orientación de la práctica en la institución, y no meramente describirla.

Los antecedentes inmediatos que se encontraron como más relevantes y que se vinculan con el tema investigado son tres: El primero es el trabajo de Fernández A. M. (2012) y su tesis de Maestría en Psicología y Educación, “La figura ‘orientación’ como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria”. La misma se centra en la figura didáctica ‘orientación’ en la tradición universitaria, y se refiere a la relación saber-conocimiento y al aspecto vincular en la relación ‘orientador’ ‘orientando’. Estas relaciones se analizan a través del desarrollo de las universidades y sus modelos. Los aportes fundamentales del estudio para mi investigación fueron: el análisis de los modelos de orientación y sus características, así como también los orígenes de la función y los rasgos constitutivos de la misma.

El segundo estudio, es el realizado por Rodríguez, L. (2008) y su investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en Enseñanza y

Aprendizaje de la ORT El trabajo se titula “La práctica Docente en la Formación de Profesores de Educación Física”. El contexto para esta investigación fue la práctica docente del ISEF, pero en este caso el foco del análisis estuvo puesto en el momento de la reflexión de la práctica (diálogo entre practicante y orientador), las características de este diálogo y su incidencia en el aprendizaje del oficio docente.

Por último la investigación de Rodríguez, A., (2014), acerca de Los “Modelos de orientación que circulan en el ámbito de la práctica docente de magisterio y educación física en las escuelas de practica de la ciudad de Maldonado” presentada para la “Maestría en Didáctica de la Educación Superior” del Instituto Claeh. En este trabajo, como su nombre lo indica, se realiza un análisis comparativo de las prácticas docentes de magisterio y educación física en escuelas de práctica de Maldonado. El objetivo del mismo estuvo enfocado en reconocer modelos de orientación y las claves teóricas en ambos centros de formación docente.

El trabajo que se presenta en esta tesis, a diferencia de las investigaciones citadas como antecedentes, se enfoca, como ya se ha mencionado, en comprender cómo se configura la orientación de la práctica docente en el ISEF, desde una perspectiva compleja.

La orientación, entendida como función universitaria, según Fernández A., (2010) se relaciona con diferentes procesos de enseñanza que tienen en común el objetivo de proporcionar una asistencia individualizada del docente a la hora de conducir el aprendizaje del alumno.” (p.72). En el ISEF, la orientación, también conocida por tutoría, es la tarea que realizan los docentes orientadores en el marco de la práctica docente (observación de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados y su correspondiente análisis).

En ese sentido, la orientación, en tanto análisis de las prácticas de enseñanza, “constituye una alternativa para dar curso a la reflexión crítica sobre el trabajo docente” (Edelstein, 2011, p. 222) Asumir el rol de orientador de la práctica docente, supone una tarea singular, cargada de significados que se entrecruzan, ya que dicha función se realiza desde diferentes tipos de supuestos; los que determinan, de alguna manera, diversas formas de orientación.

En este trabajo de investigación se aborda el estudio de la orientación asumiendo que ésta, desde su complejidad, tiene un potencial clave en el proceso que acontece en las prácticas de formación profesional, en este caso en la práctica de formación docente.

Otros de los elementos que están relacionados con la motivación por estudiar y comprender la orientación surgen por un lado, desde mi experiencia como orientadora y

coordinadora de la práctica docente (función que desarrollo desde hace varios años), y por otro, desde la coyuntura institucional actual que atraviesa el ISEF como institución.

En el año 2006 el ISEF ingresa a la estructura universitaria y deja de pertenecer a la órbita del Ministerio de Educación y Cultura. Esto supuso un difícil proceso de adaptación no solo a las nuevas lógicas institucionales sino también en las formas de enseñanza-aprendizaje. En este último aspecto hubo un profundo desafío para transformar una lógica de enseñanza imperante, en contraposición a un modelo universitario donde el conocimiento se concibe en íntima relación con las tareas de extensión e investigación. Como consecuencia los docentes se vieron y se ven desafiados a actualizar y revisar sus formatos didácticos a la luz de la nueva institucionalidad. Otro aspecto que impactó directamente en el ámbito de la enseñanza fue la nueva Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria aprobada en agosto de 2011. Estos lineamientos y proyecciones forman parte de la llamada "Reforma Universitaria". El ISEF como parte de la Universidad de la República también ha sido impactado por los postulados de dicha reforma, particularmente en lo que refiere a la democratización de la enseñanza superior. Esto trajo como consecuencia directa el aumento paulatino de una matrícula de ingreso que tradicionalmente era limitada. Este aumento significativo en la matrícula de los estudiantes compromete el formato actual de la práctica docente y la desafía a una re-construcción. Se espera que los resultados de esta investigación signifiquen una contribución a la hora de acompañar 'reflexivamente' este proceso transformación.

Esta investigación se plantea ciertas interrogantes: ¿cómo se compone la orientación? ¿qué saberes la configuran? ¿cuáles son las representaciones de los actores? ¿qué identidades o tradiciones docentes se evidencian en ellas? ¿cómo incide la dimensión institucional en la orientación? ¿qué tipo de reflexión se evidencia?

La metodología es cualitativa y de corte etnográfico y tiene como premisa teórica el estudio de la orientación desde la perspectiva de los actores. De esta manera la investigación se propone comprender la configuración de la orientación y los supuestos que en ella circulan situados en su contexto singular. Para ello se estudiaron a lo largo de un año lectivo los procesos de orientación, su composición y desarrollo a partir de las intervenciones realizadas por los docentes a estudiantes avanzados en el contexto de una práctica de formación profesional.

El proceso de la investigación llevó lógicamente a tratar la relación docente orientador- estudiante y sus repercusiones en la orientación, considerada dinámicamente a lo largo del trabajo de campo.



El grupo seleccionado representa el cien por ciento del universo para el caso, compuesto por tres profesores orientadores y un coordinador. Para el alcance de los objetivos se emplearon diferentes técnicas: el estudio de documentos, entrevistas en profundidad a los docentes, y el análisis del material textual extraído de las grabaciones de audio de las orientaciones realizadas. Los datos obtenidos se analizaron a la luz de categorías ex ante, y emergentes, y posteriormente se triangularon con el marco teórico conceptual a los efectos de llegar a las conclusiones. El desarrollo del análisis y resultados se organizó a partir de tres ejes:

- 1. Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones.
- 2. Concepciones de educación, y de educación física escolar que subyacen.
- 3. Naturaleza y alcance de la reflexión, que se alcanza en la orientación.

A partir del análisis realizado se encontraron evidencias que dan cuenta de los elementos más sustanciales que inciden en la configuración de la orientación: los supuestos sobre educación, educación física, enseñanza y aprendizaje, la postura que adopta el docente en el contrato con el estudiante (tradicional o reflexiva), el nivel de confianza que se genera y la incidencia de estos elementos sobre la actitud que adopta el estudiante en la reflexión. Se analizaron asimismo la relación teoría –práctica que predomina en la orientación, los saberes que circulan, la posible incidencia de las trayectorias de los docentes a partir de las experiencias de vida (profesionales o personales), y las identidades y tradiciones que en forma compleja encarnan.

En síntesis se considera que los aportes más significativos de este trabajo se relacionan con develar las características, las limitaciones y potencialidades que tiene la orientación actual como función, en relación con el marco teórico definido.

Este trabajo consta de cuatro partes. En primer lugar se desarrolla el marco teórico en el que se presentan los conceptos sobre los temas fundamentales para este estudio. Los mismos se relacionan por un lado con la docencia: los orígenes de la profesión, sus tradiciones e identidades. Por otro lado con la educación física escolar y sus orígenes. Por último con el análisis de las prácticas de enseñanza, la orientación y la reflexión. En segundo lugar se describe y profundiza sobre la metodología, la cuál se define como cualitativa y etnográfica. Se presenta el caso de estudio, las fuentes de datos, las técnicas y herramientas de análisis y la interrelación que se establece entre estas últimas y los conceptos fundamentales; así como los aspectos éticos y de calidad. En último término se presentan la síntesis de los hallazgos de la investigación y las

conclusiones del trabajo, en relación a los objetivos, preguntas de investigación y marco teórico desarrollado de los tres ejes de análisis anteriormente presentados.



2. Marco teórico conceptual

El objetivo de esta investigación es estudiar la función de la orientación, específicamente, desde su configuración. Para ello, se ha abordado dicha función desarrollada por profesores orientadores cuya carrera de Educación Física era concebida como una formación docente en un área disciplinaria particular y cuyo ámbito de enseñanza en la actualidad es la práctica docente (Prado1) en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (UdelaR). Por estos motivos, el Marco Teórico de esta investigación se enfoca en el estudio de las tradiciones docentes y en las identidades asociadas a los paradigmas, para fundamentar las categorías de análisis que permitieron comprender cómo se configura y en qué medida inciden los saberes de la formación, en la práctica de orientación. En este sentido se presentan los estudios realizados por Sarason (2002), Tenti Fanfani (2007, 2012), Tardif (2004, 2012) y Carr y Kemmis (1988).

2. 1. Orígenes de la profesión docente

El trabajo de Sarason (2002) explica cómo la historia social y cultural de una nación aporta un contexto determinante para la elección que hacen sus habitantes de las carreras de formación: “en el pasado, por ejemplo, la opción de dedicarse a la abogacía o a la medicina, el servicio público o el clero estaba en gran medida predeterminada por la clase social, la religión, el color y la riqueza del individuo; estas profesiones, como es de suponerse, no constituían opciones realistas para las mujeres” (p. 65). En este sentido, y como se verá más adelante, esta es una de las razones que contribuyó a la consolidación del proceso de feminización de la docencia.

En el estudio que el autor realiza en los Estados Unidos expone que fueron dos los elementos que se combinaron para que la educación se transformara en deseable y obligatoria. Por un lado, era necesario que la gente se alfabetizara con propósitos religiosos —conocer la moral de la Biblia— y de construcción de ciudadanía —escribir, hacer cálculos, entre otros aspectos—. Por otro lado, las necesidades generadas por la segunda revolución industrial requirieron la instrucción de grandes masas de obreros para la cadena de montaje. Esto demandó educación, formación básica para el trabajo y el disciplinamiento de trabajadores inmigrantes y nacionales que venían de pequeños centros poblados rurales, con rígidos principios morales y religiosos, a la periferia de las grandes ciudades donde se ubicaban las industrias.

En este contexto surgieron varios problemas que los Estados tendrían que solucionar: ¿quiénes serían los responsables de enseñar en las escuelas?, ¿quiénes debían ser docentes?, ¿qué criterio se utilizaría para seleccionarlos?, ¿en qué consistía ser docente? En los inicios la mayoría de los docentes eran hombres, sin embargo, a finales del siglo XIX el cambio se había producido llegando a una mayoría de docentes mujeres. Los criterios para contratarlas incluían la exigencia de una conducta moral intachable, saber leer y escribir, ser religiosa y aceptar el trabajo a cambio de una escasa remuneración. Se entendía, por ende, que la enseñanza no era una tarea demasiado compleja y se daba por sentado que con que los niños repitieran y memorizaran alcanzaría para asegurar sus aprendizajes. Pero estos aspectos comenzarían a cambiar debido al aumento de la población, las primeras oleadas de inmigrantes y la promulgación de las leyes de enseñanza obligatoria que continuaron determinando la necesidad de un mayor número de docentes.

Por esta época, comenzaron a aparecer los primeros seminarios, institutos y “escuelas normales” con programas de capacitación docente que estaban centrados en aspectos técnicos de la pedagogía, es decir, *cómo enseñar*. La finalidad de la escuela en estos términos era la de socializar al niño y domesticarlo; y el énfasis de la formación docente estaba puesto en brindar las técnicas y recursos necesarios para alcanzar esos objetivos. “Cuando a fines del siglo XIX John Dewey habló de los docentes como ‘comandantes’, subrayaba la similitud entre el entrenamiento militar y lo que observaba en las aulas y, por extensión, el carácter contraproducente de los contenidos, los métodos y la teoría pedagógica que los docentes aprendían y absorbían. Los maestros buscaban controlar y no comprender, instruir y no estimular, enseñar a grupos y no a individuos” (Sarason, 2002, p. 69). Sarason (2002) explica que la preparación de estos docentes debe ser entendida en función de las concepciones dominantes de la época sobre los niños y su aprendizaje, al mismo tiempo, no se podía explicar la labor de enseñar como una profesión, en el mejor de los casos, era considerada un arte.

Para Tenti Fanfani (2012) esta etapa se define como la de la docencia como vocación. A mediados del siglo XIX se inicia un proceso de cambio sobre las concepciones acerca de la enseñanza, sus procesos y sus fines. Las teorías comenzaron a focalizarse en las capacidades de los niños y, por lo tanto, a exigir a los docentes comprenderlas y fomentarlas. Dentro de ese marco era deseable entonces que los docentes fueran capaces de captar el modo de pensar y sentir de los niños, de reconocer su dimensión individual y de identificar sus sentimientos y procesos mentales.

Junto con el aumento significativo de la población a educar y la aparición de los centros de formación se fueron conformando los sistemas educativos. Tenti Fanfani

(2007) explica que en buena parte de Europa así como en la mayoría de los Estados latinoamericanos, estos se conformaron como una burocracia. En este tipo de organización los docentes ocuparon un lugar ambiguo ya que, por un lado, tenían la misión de formar a los ciudadanos, tarea que los dignificaba y, por otro lado, eran parte de un sistema ordenado por jerarquías en el cual tenían una serie de normas que implicaban ciertas responsabilidades y deberes. En otros términos, “el docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario, es decir, alguien a quien se le ha asignado una función claramente establecida en los marcos legales, formativos y regulativos que estructuran su actividad” (p. 342). Asimismo, el trabajo que realizaba el maestro era supervisado por “superiores jerárquicos” y era regulado en forma continua. En este contexto tradicional la docencia se consideraba una *cuasiprofesión*, ya que si bien tenía una serie de características típicas de las profesiones, como la formación de grado, la obtención de un título, carecía de la autonomía que gozaban otras profesiones.

El oficio docente, dice el mismo autor, siempre tuvo la tendencia a definirse como una mezcla, no siempre equilibrada, de profesionalismo y vocación. La idea de misión recuerda de alguna manera la imagen de apostolado en la que se hace necesaria la humildad y dedicación, cualidades deseables en todo buen maestro.

2. 2. Las tradiciones en la docencia

Para abordar el tema de las tradiciones en la docencia se seleccionó el trabajo de Tardif (2012) en el que se plantean diferentes eras; se describe el surgimiento en tanto vocación, pasando por su consolidación como oficio, hasta llegar a la actualidad y su reconocimiento como profesión. El recorrido por estas etapas describe y aporta elementos importantes a la hora de comprender no solo la condición docente, sino también los supuestos de base acerca de esta profesión que persisten en la actualidad. El trabajo que presenta este autor describe las tres tradiciones de la docencia e intenta demostrar, además, cómo en la actualidad estas coexisten, determinando así que “la enseñanza o la docencia contemporánea sea una superposición de formas antiguas, modernas y formas actualizadas”.

2. 2. 1. La docencia como vocación

Para Tardif la docencia tal cual la conocemos hoy surge en el siglo XVI, en Europa, en el marco de las reformas religiosas, católicas y protestantes. Entre los siglos XVI y XIX la educación estuvo a cargo de las comunidades religiosas, y a partir del siglo XIX la docencia pasa a ser una cuestión casi exclusivamente de las mujeres, primero

religiosas y más tarde laicas. La edad de la vocación acompaña a la enseñanza desde el siglo XVI hasta el siglo XIX e incluso, en algunos países, hasta el siglo XX.

Enseñar desde esta concepción es hacer una profesión de su propia fe en un doble sentido: profesión como una actividad desde el lugar de profesar (dar fe), es decir, mostrar su conducta moral como persona; y desde el lugar de profesor (dar fe) mostrando sus conocimientos. La vocación se puede definir como un movimiento interno, un llamado a despertar una misión. La pedagogía de la era de la vocación era la pedagogía fundada en las tradiciones morales de la religión, no se centraba en la enseñanza o en los aprendizajes, sino en el control de los niños. En este momento la formación de los docentes era inexistente, se aprendía a enseñar, enseñando. En ese marco, las virtudes femeninas, justificaban la falta de formación; el amor por los niños, el espíritu de sacrificio, el espíritu de servicio, eran las cualidades morales que se esperaban de los docentes.

En esta tradición no importaban las condiciones de trabajo o materiales ni el salario; las docentes religiosas en el siglo XIX trabajaban gratis; herencia que tuvieron que soportar las primeras docentes laicas, quienes fueron muy mal remuneradas. La docencia carecía de autonomía y las mujeres docentes eran sometidas a muchas formas de control. Para Tardif el impacto de esta era fue muy profundo y sostiene que podemos encontrar vestigios de ella incluso en nuestros días.

2. 2. 2. La docencia como oficio

La tradición de la docencia como oficio comienza en el siglo XIX y surge como consecuencia del proceso de deconfesionalización de la enseñanza, es decir, cuando esta se separa de la iglesia. En este contexto, las comunidades religiosas pierden protagonismo para ceder su lugar a los Estados, que a nivel político también se secularizan. Este proceso tiene sus inicios a finales del siglo XVIII con la revolución francesa y norteamericana y se prolonga hasta nuestros días para todo occidente.

Las características de esta *tradición* son:

- Nacionalización de la educación y trabajo de las mujeres laicas en la función de enseñanza pública.
- Institucionalización de la carrera docente. Surgimiento de los primeros lazos contractuales entre los docentes y el estado como empleador.
- Mejoramiento gradual de las condiciones laborales, salarios, jubilación.
- Aparición de las primeras escuelas normales.

- Autonomización pedagógica relativa, el estado delega cierta autonomía pedagógica sobre la enseñanza de sus alumnos.

Esta *tradición* sigue vigente en muchos países.

2. 2. 3. La docencia como profesión

La concepción de la docencia como profesión es la dominante en la actualidad y surge en el siglo XX conjuntamente con el desarrollo de otros grupos de profesionales a nivel de la salud, de la justicia y de la educación. Para esta forma de concebir la docencia las universidades desempeñan un papel fundamental en el proceso de profesionalización. Al respecto Tardif (2012) señala cómo en muchos países los institutos normales fueron desapareciendo para ceder espacio a las universidades a la hora de adjudicar la tarea de formación docente.

Asimismo, un movimiento de gran influencia en este proceso, que surge en la década de los ochenta, fue el movimiento de profesionalización de la docencia. Este responde a las voluntades del poder político y educativo de transformar al docente en un experto de la pedagogía y del aprendizaje. Lo importante en esta *era* ya no es la experiencia del docente, sino los saberes científicos sobre los cuales se sostienen sus intervenciones con los alumnos. Ante esta nueva realidad Tardif (2012) se pregunta cuánto hay de certeza o de mito, ya que existen una serie de factores que desde su perspectiva no solo traban el desarrollo de este movimiento, sino que también se manifiestan como síntomas de la degradación de la docencia.

Los estudios de Tardif (2012) fueron importantes para esta investigación. Sus clasificaciones permitieron formular algunas preguntas ejes para esta investigación: ¿qué rasgos se reconocen de las distintas tradiciones de la docencia? En las orientaciones realizadas, ¿qué supuestos se priorizan vinculados a algunas de estas tradiciones? El intento de responder estas preguntas contribuyó al alcance de los objetivos de este estudio.

2. 3. Perspectivas e identidades docentes

Para trabajar el concepto de identidades docentes se tomó el texto de Carr y Kemmis (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, que presenta tres perspectivas de la educación que servirán para el análisis. Este texto ha sido seleccionado además por ser un clásico en la temática y por la vigencia de sus categorías.

En este planteo se describen tres identidades de docente y, asociados a estas, los diferentes posicionamientos que implican, así como también los distintos saberes que se movilizan en cada una de ellas. Este trabajo significa un aporte importante a la hora de la identificación, según los saberes que circulan, de las tareas que se encomienden o los discursos que se expresan en las orientaciones, así como de las concepciones de docencia que emergen.

2.3.1. La perspectiva técnica o positivista

Para Carr y Kemmis (1988) la perspectiva técnica es la más difundida entre los profesores. En este enfoque de la enseñanza y el currículo los recursos educativos se utilizan como un conjunto de medios que persiguen una finalidad específica. El docente asume que conoce los diferentes medios para la enseñanza y su eventual eficacia frente a diferentes acontecimientos. Aquí la imagen del docente estaría asociada a la de un alfarero que posee un oficio determinado por las tradiciones del trabajo, por las posibilidades de los productos y el medio en el que trabaja. De esta manera, así como hay arcillas no del todo maleables, hay niños que no poseen la suficiente inteligencia o interés; así como hay hornos que no trabajan con la suficiente temperatura o pierden calor, hay familias que no generan el ambiente adecuado para el aprendizaje de sus hijos, y de la misma manera que algunas herramientas no son del todo adecuadas, algunas clases se consideran como poco pertinentes para la función que persiguen.

A partir de esta perspectiva fue relevante analizar en las devoluciones realizadas por los docentes: ¿Cómo se discutieron las propuestas de clase?, ¿qué papel juega la planificación de estas?, ¿se conocen o se tienen en cuenta las realidades familiares?, ¿desde qué lugar se abordan?

2.3.2. La perspectiva práctica o fenomenológica

Carr y Kemmis (1988) plantean que existe otra postura que se opone a la técnica que ellos denominan práctica, ya que en este posicionamiento la educación es entendida como una actividad. Se entiende que esta se da en situaciones sociales muy complejas cuyos protagonistas tienen que tomar todo tipo de decisiones. Así como en la perspectiva técnica se observa a la enseñanza y el aprendizaje como un proceso posible de controlar en función de una finalidad determinada, desde el enfoque práctico se entiende y asume que el mundo social es demasiado dinámico y reflexivo como para poder controlarlo. Si se permitiera algún control, dicen Carr y Kemmis, solo sería posible mediante el planteo de decisiones prudentes de quienes se dedican a esta práctica y habiendo reflexionado previamente sobre ella.

En estos términos los hechos escolares o la vida de una clase se perciben como dinámicos, vivos, impredecibles y, por lo tanto, no pueden ser sometidos al control mediante el uso de determinados recursos o herramientas en función de un logro o resultado. Quienes asumen la postura práctica creen que la influencia solo puede realizarse mediante la “deliberación práctica” y la “mediación prudente” en la situación de clase. En este sentido “la destreza profesional, desde este punto de vista, no consiste en diseñar un conjunto de medios o técnicas que conduzcan a los discípulos hacia los resultados de aprendizaje previstos, sino en una dirección y redirección, siempre espontánea y flexible” (Carr y Kemmis, 1988, p. 54).

El docente en este enfoque no tiene la posibilidad de sostener sus acciones y decisiones en función de reglas o técnicas particulares y conocidas. El criterio que utilizará como guía será el profesional, aquel que ha construido en base a la experiencia misma fundada, a su vez, sobre la capacidad de distinguir la buena práctica, de la indiferente o de la mala. Desde este lugar, la educación no se considera como un oficio, por el contrario, se asume como una práctica orientada por intenciones complejas que no siempre están alineadas y, a su vez, se irán modificando a la luz de los acontecimientos. Por esta razón aparece asociada a esta postura la disposición subyacente de la *phronesis*, concepto aristotélico que se define como la habilidad para actuar con prudencia y justicia de diferentes modos y frente a diversas situaciones. Los autores dicen que esta idea del papel del maestro tiene una larga tradición y sus orígenes se remiten a la Grecia clásica.

Carr y Kemmis (1988) afirman que en la educación estas dos imágenes del educador, la técnica y la práctica, conviven incómodamente la una al lado de la otra. Por un lado, los docentes aspiran a conseguir los complejos objetivos que se propone la educación contemporánea impuestos por una sociedad cada vez más exigente “[...] y que además le confiere a la escuela complicadas misiones de educación social, aparte de la de inculcar el conocimiento y las destrezas de tipo cognoscitivo” (p. 55). Asimismo, el universo de conocimiento del que dispone el docente es cada vez más amplio, ya que tiene a su disposición una diversidad de métodos de enseñanza, información sobre el desarrollo infantil, el funcionamiento social y el aprendizaje, entre otros. Todo esto demuestra un perfeccionamiento técnico que justifica las pretensiones de profesionalidad. Pero, por otro lado, los enseñantes aspiran a tener una autonomía y responsabilidad como profesionales que les otorguen la capacidad de valorar con prudencia las conductas propias y de sus alumnos y la de interpretar reflexivamente a la sociedad. “Este aspecto de su profesionalidad requiere de una deliberación práctica, que se

expresa tanto en la conducta personal y social como en rituales o formas institucionalizadas” (p. 55).

Esta perspectiva teórica sobre la educación permitirá responder a las preguntas: ¿cómo se construyen las orientaciones?; el docente orientador, ¿sigue un libreto o trabaja momento a momento con lo que va surgiendo?

Los mismos autores sostienen que aunque en rigor las posturas técnica y práctica son opuestas, cuando se habla de educación desde el discurso es fácil pasar de una a la otra de forma imperceptible. Incluso agregan que algunos teóricos han intentado visualizar estas dos posturas en una relación dialéctica. Para conseguir tal desafío fue necesario pensar en una nueva perspectiva del tema en la que se pudieran identificar tanto sus aspectos técnicos, fines y medios, como su naturaleza, práctica y moral, y tener además la consideración de lo ideológico. La discusión sobre esta nueva perspectiva tendrá lugar dentro de lo que los autores llaman “el planteamiento estratégico” o la perspectiva emancipatoria que se presenta a continuación.

2. 3. 3. La perspectiva crítica o emancipatoria

Esta concepción de enseñanza reconoce que todo acto de educación es históricamente situado. Al decir de Carr y Kemmis (1988), “tiene lugar sobre un trasfondo sociohistórico y proyecta una visión de la clase de futuro que deseamos construir” (p. 56). En este planteo se asume la dimensión social de la educación, es decir, se entiende que hay implícitas consecuencias sociales y no solo individuales. Y sobre todo se entiende que la crítica es indispensable para comprender que se puede estar leyendo y actuando en la realidad educativa dominados por una “falsa conciencia” (en el sentido marxista) (Sales, et.al 2014, p. 86).

A su vez se reconoce que toda actividad educativa es también intrínsecamente política, ya que estaría afectando de algún modo las oportunidades de tener una vida más interesante y con mejor bienestar para quienes están implicados en el proceso. Esta conceptualización también implica asumir que cuando se educa se puede influir sobre el carácter de los futuros ciudadanos.

En un sentido más amplio se concibe a la educación como una actividad más problemática y compleja que en la perspectiva técnica o artesanal. Es así que desde esta postura, cualquier actividad vinculada a la educación es compleja en sí misma, por el tipo de conocimiento que se presenta, el nivel de participación que se da a los alumnos, las preguntas que se realizan, las respuestas que se dan, entre otros aspectos.

Esto exige del enseñante un examen reflexivo casi permanente para poder tomar decisiones al respecto que estarán determinadas, además, por las ideas que el propio docente tenga sobre los temas en cuestión. Al respecto, Carr y Kemmis dicen:

Y así la educación exige un debate permanente para continuar el proceso de reexamen de sus marcos referenciales de tradición, expectativas, y acción, y para comprender las consecuencias de los distintos tipos de provisión y actuación.

Un debate abierto e informado sobre estas cuestiones es el único camino por el que la educación puede mejorar las posibilidades de alcanzar una sociedad justa y racional. (p. 57)

Los profesores se vuelven críticos no en el sentido de volverse negativos, sino en el hecho de que recurren a sus capacidades para enfocarlas en una cuestión que les genere preocupación y someterla a un análisis crítico en función de la práctica.

En el texto de estos autores queda claro que para ellos es esta última perspectiva la estratégica, la que tiene la posibilidad de contribuir verdaderamente a que los profesores puedan lograr mayor autonomía profesional. Es pertinente señalar que en el programa de la asignatura Prado 1 que se investiga, se presentan ideas que coinciden con esta última perspectiva desarrollada por los autores, algunos de sus objetivos fundamentales así lo evidencian: “Favorecer procesos de acercamiento a una práctica profesional crítica y autónoma, reconociéndose como *profesor intelectual* (Giroux, 1990; Díaz Barriga, 1991)” (Programa Prado 1. 2004, p. 1) La línea teórica desarrollada por Giroux y Díaz Barriga representa todo un posicionamiento ideológico que se ubica dentro de la perspectiva crítico-emancipatoria.

En relación a las configuraciones didácticas que se describen en el programa sobre la orientación se plantea: “En todos sus ámbitos, la práctica docente propondrá configuraciones que propicien el interés reflexivo/crítico de las temáticas. [...] Se privilegiarán la revisión de creencias y representaciones de los estudiantes, la presentación y resolución de casos, la observación de prácticas, la presentación de temáticas por invitados clave.” (Programa Prado 1, p. 2) En las citas presentadas se deja en claro el interés crítico reflexivo que se sostiene desde el programa. Estos elementos significan un punto de análisis muy interesante a la hora de estudiar el salto entre el currículo prescripto y la práctica de la orientación.

Por otra parte considero oportuno dejar en claro mi postura personal respecto a los paradigmas, ya que acuerdo con Carr y Kemmis (1988) en que es desde el paradigma crítico emancipatorio que se tiene la posibilidad de que la docencia cobre su autonomía.

Este posicionamiento ideológico permite considerar al contexto en el que se inscriben las prácticas (en este caso, escuela e Isef) como parte de la realidad. Desde ese lugar, la reflexión no se aborda como algo aislado ‘puertas adentro de la escuela’, sino que se asume que por naturaleza el contexto no es neutral, está cargado de ideología y, por lo tanto, las instituciones son sociales y políticas. En el plano de la teoría, ubicarse desde este lugar implica reflexionar y sacar a luz los ‘mensajes’ de fondo vinculados a: concepciones de cuerpo, contenidos, o la condición de la docencia como profesión, entre otros elementos

Por último, desde otro aporte del trabajo de Carr y Kemmis (1988) se reconoce lo difícil que es, desde la realidad, ubicarse en el paradigma crítico, y se plantea que no todo conocimiento del que disponen los enseñantes permite o puede ser un disparador, o sostener incluso, la difícil tarea de la reflexión crítica. A partir de estas afirmaciones los autores se plantean algunas interrogantes: ¿qué tipo de saber es el que posibilita la reflexión crítica?, ¿cuáles son los saberes que poseen los docentes?, ¿de dónde provienen?

Estas preguntas sugirieron nuevos elementos para esta investigación, ya que para el alcance de los objetivos fue necesario intentar reconocer el tipo de conocimiento que circulaba en las orientaciones. Por ello, fue relevante profundizar a través de los datos que aportaron las entrevistas en profundidad, las observaciones y registros de las “orientaciones” realizadas, de dónde provenían estos saberes.

2. 4. El saber de los docentes

Para tratar específicamente el tema de “el saber de los docentes”, su procedencia y naturaleza se han seleccionado los trabajos de Carr y Kemmis (1988), Tardif (2012), Jackson (2002) y Edelstein (2011). Estos planteos abordan diferentes dimensiones del tema y permitieron realizar una categorización que será la base del análisis de este trabajo. En estos textos se puede dar respuesta a la preocupación por conocer ¿cuáles son los saberes que se necesitan para la docencia?, ¿cuál es la naturaleza de ese conocimiento?, ¿cómo lo configura el docente dependiendo de la situación y del contexto de enseñanza?, ¿cómo se renueva ese conjunto de saberes?

A pesar de los matices y las distancias epistémicas respecto a sus planteos se pueden apreciar puntos de encuentro. Todos ellos reconocen que tanto la formación de los docentes como la fuente de sus saberes son plurales, complejas, y provienen de diversos escenarios y campos de conocimiento.

En primer lugar, el trabajo de Jackson (2002) parte de la preocupación de la formación de los docentes y es a partir de allí que formula las siguientes interrogantes: “¿qué deben saber los docentes sobre la enseñanza?, ¿qué conocimiento es esencial para su trabajo?, ¿hay mucho que aprender o solo un poco?, ¿cómo se genera y confirma ese conocimiento?” (p. 17).

Para Jackson (2002) son varios los elementos que impactan en la formación de los profesores. Uno de ellos es su biografía escolar, ya que constituye una experiencia que da por resultado un “sentido escolar” producto de largos años de escolarización y, de algún modo, proporciona una idea bastante clara sobre lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimiento y actitudes. Esta perspectiva resulta un aporte valioso para esta investigación a la hora de intentar reconocer ese “sentido escolar” en los docentes orientadores y si es que se puede evidenciar o indagar sobre ello, ¿cómo es que se incluye en las orientaciones?

Este autor, además, plantea la preocupación por la escasa formación en didáctica y pedagogía existente en las carreras de formación docente. Dice Jackson (2002) que “los estudiantes que se preparan para enseñar en el nivel terciario y universitario rara vez cursan materias didácticas durante su carrera. La mayoría de ellos tampoco recibe ninguna capacitación dentro de sus propios departamentos académicos respecto de cómo enseñar la materia en la que se están especializando” (p. 22). El autor además menciona el hecho de que la formación en pedagogía en las carreras docentes, incluso de primaria o secundaria, es relativamente nueva. Y agrega al respecto que hasta hace tan solo cien años existían muy pocos centros de formación docente como los que conocemos hoy, incluso los libros o tratados sobre la pedagogía eran muy escasos.

Para Jackson las dimensiones que impactan en la formación de los docentes provienen de:

1. El recorrido del docente en su trayectoria como alumno que le aporta un “sentido escolar”.
2. El conocimiento sobre la disciplina que enseña.
3. La formación pedagógica.
4. El sentido común.

En segundo lugar, el trabajo de Carr y Kemmis (1988) parte de la idea de que existe un conjunto de saberes —por ejemplo, la noción de que la clase es el lugar más adecuado para desarrollar la educación— que tiene su origen en los hábitos, las costumbres, los rituales o incluso, simplemente, en las impresiones.

El eje de este trabajo centra el análisis de los diferentes saberes de los docentes en una búsqueda por identificar cuáles son aquellos saberes que posibilitan una reflexión crítica sobre la práctica. A su vez, todo este planteo está atravesado por el análisis de las relaciones entre teoría y práctica, dimensión que será fundamental para esta investigación, ya que para “empezar la tarea crítica, primero hay que rescatar la racionalidad de entre la maraña de supuestos” (p. 58).

Para comprender cómo algunos tipos de conocimiento pueden sostener mejor que otros la reflexión crítica, los autores describen los diferentes tipos de saberes que poseen los enseñantes.

-Los del sentido común son saberes que provienen de la práctica y están fundados en opiniones o suposiciones. Un ejemplo de estos son aquellas ideas que circulan en el colectivo de enseñantes tales como: los estudiantes necesitan disciplina, el silencio en clase es una señal de que están atendiendo.

-El saber popular implica conocimientos que están relacionados con algún tipo de creencias; por ejemplo, que los alumnos estarán más nerviosos si hay viento o que el viernes en la tarde es el peor momento para trabajar en clase.

-Las destrezas son habilidades que los enseñantes poseen y están relacionadas con una batería de recursos y estrategias, ya sea para ordenar la clase, como para que se haga silencio o para que los niños se pongan en fila.

-Los saberes contextuales son los que remiten a la realidad concreta en la que se inscribe una práctica determinada; es decir, lo que sabemos de una clase o de un alumno.

-Los conocimientos profesionales son los saberes que están vinculados con las teorías curriculares, las estrategias de enseñanza, la didáctica, etc.

-Las teorías morales y planteamientos filosóficos generales refieren a cuestiones que vinculan la educación, el sujeto y la sociedad, y a cómo se puede o debe interrelacionar a las personas, las teorías sobre movilidad o reproducción social, así como también la justicia o la verdad.

Según Carr y Kemmis (1988), “para algunos de estos tipos de saber, las raíces de su racionalidad están bien enterradas en la vida de la práctica. Otros alzan la testa hacia las nubes de la palabrería”. En todo caso sugieren que:

A los primeros hay que rescatarlos del dominio de lo mostrenco para someterlos a análisis; a los segundos hay que infundirles realismo y concreción a fin de poder comprender sus implicaciones. [...] el análisis crítico solo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo

práctico (la acción organizada), pueden tratarse bajo el prisma de la problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la “reflexión y la revisión” (p. 59).

Enunciado de esta manera parecería que la complejidad estaría dada por la tendencia a ciertas formas de concebir lo teórico y lo práctico y a entender estas dimensiones como conjuntamente problemáticas. Es habitual entender a la teoría como un conjunto de saberes próximos a la verdad y a la práctica como lo evidente o lo esperable (las cosas son como son). Para remover estos supuestos es preciso despertar de nuevo a la *phronesis*, la capacidad o disposición de actuar de manera acorde a las circunstancias. Cuando se concibe a la teoría como próxima a la verdad, sin someterla a un examen, se corre el riesgo de quedar sujetos a las “buenas ideas del pasado”.

Por otra parte, cuando nuestras prácticas se vuelven rutinarias porque nos han venido funcionando, y a veces, incluso, se transforman en “rituales”, conviene revisarlas a la luz de los acontecimientos presentes, ya que la vida social es dinámica e impredecible.

Para estos autores es importante distinguir los saberes de las creencias, “el saber se define como ‘creencia en lo justificadamente cierto’” (Carr y Kemmis, 1988, p. 60), sin embargo de entre los diferentes tipos de saberes de los enseñantes, no todos cumplen con esta característica. Algunos de ellos se aproximan a una creencia, la cual no llega a ser un saber si no ha sido sometido al examen y/o reflexión, ha sido tratado como problema y se ha analizado a la luz de una mirada crítica contextualizada.

“En ciencias sociales, lo mejor que podemos pedir es un conocimiento que haya sido puesto a prueba (mediante el análisis y mediante la acción en un contexto histórico y social) y que no haya revelado todavía ninguna deficiencia.” (Carr y Kemmis, 1988, p. 61)

En el caso de los docentes, sus saberes solo proporcionan un punto de partida para la reflexión crítica. No pueden darse por obvios en la teoría ni tampoco tomarse categóricamente en la práctica.

Y esto definitivamente no tiene que ver con que el saber del docente no posea valor, sino con que los actos educativos tienen un tiempo, un lugar y unos sujetos en particular, es decir, son hechos históricamente situados en ámbitos sociales e intelectuales concretos.

Los saberes de los docentes son relevantes en este planteo teórico porque son entendidos como un aspecto fundamental de la educación como *praxis*.

Para los autores una teoría crítica de la educación exige, además de la capacidad para pensar críticamente, una comunidad de docentes dispuestos a examinar la profesión docente y su naturaleza, así como también el escenario en el cual tiene lugar la misión que se le asigna.

En el escenario que se desarrolló esta investigación, la práctica docente como espacio de formación se fundamenta, según documentos, como una práctica reflexiva. A partir del planteo de estos autores se abordó el análisis de las relaciones entre teoría y práctica que se evidenciaron en las orientaciones. A la vez, desde esta perspectiva teórica, se estudió si en las orientaciones realizadas se evidenció la preocupación por reflexionar sobre la profesión docente y su condición.

En tercer lugar, Tardif (2004) parte de los siguientes interrogantes para investigar los saberes del docente:

¿Qué conocimientos sirven de base al oficio de profesor? En otras palabras, ¿cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que movilizan a diario los maestros, en las aulas y en las escuelas, para realizar sus distintas tareas? ¿Cuál es la naturaleza de esos saberes? ¿Se trata, por ejemplo de conocimientos científicos, de saberes “eruditos” y codificados, como los que encontramos en las disciplinas universitarias y en los currículos escolares? ¿Se trata de saberes técnicos, de saberes de la acción, de las habilidades de naturaleza artesanal? [...] (Tardif, 2004, p. 9).

En esta teoría la mirada está puesta no solamente en conocer la naturaleza de esos saberes, sino además en identificar de dónde provienen y cómo el docente recurre a ellos dependiendo de la situación, el contexto y los sujetos. Además aborda otra perspectiva del problema, la relación entre los saberes que producen los investigadores y los saberes que circulan en la enseñanza.

Tardif (2004) explica que el tema sobre la relación problemática de los profesores y los saberes es un nuevo campo de investigación e incluso afirma que es relativamente inexplorado por las ciencias de la educación.

En su trabajo el autor intenta distinguir los diferentes saberes existentes en las prácticas docentes y las relaciones que se establecen entre ellos y los profesores.

Para ello parte de los siguientes planteos:

- El saber docente se compone de diferentes saberes provenientes de diversos campos de conocimiento. “Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales.” (p. 26)

- A pesar de que sus saberes posean una posición clave entre los saberes sociales, “el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite.” (p. 26)
- Finalmente, basándose en sus investigaciones, profundiza sobre la discusión acerca del estatus particular que los docentes le atribuyen a los saberes provenientes de la experiencia.

Para el autor, el saber docente ocupa en la modernidad un lugar estratégico entre quienes producen el conocimiento y los sistemas de educación.

En el ámbito de la modernidad occidental, el extraordinario desarrollo cuantitativo y cualitativo de los saberes habría sido y sería aún inconcebible sin un desarrollo concomitante de los recursos educativos y, en especial, de los cuerpos docentes y de formadores capaces de asumir, dentro de los sistemas educativos, los procesos de aprendizaje individuales y colectivos que constituyen la base de la cultura intelectual y científica moderna.” (Tardif 2004, p. 27)

Esta interrelación muchas veces se expresa en instituciones que, como las universidades, asumen las tareas de producción de conocimiento mediante la investigación, así como también la enseñanza y la extensión basadas en esos conocimientos. Sin embargo en la actualidad se aprecia que esta relación no siempre acontece.

Al parecer, dice Tardif (2004), la producción de nuevos conocimientos tiende a colocarse como un fin en sí misma, mientras que las actividades de formación y educación pasan a un segundo plano.

“En efecto el valor social, cultural y epistemológico de los saberes reside en su capacidad de renovación constante y la formación basada en los saberes establecidos no pasa de una introducción a las tareas cognitivas consideradas esenciales y asumidas por la comunidad científica en ejercicio.” (Tardif, 2004, p. 27)

De esta manera, los procesos de aprendizaje de los saberes quedan sometidos a la producción de los nuevos conocimientos; los investigadores y los docentes se convierten entonces en dos grupos cada vez más diferenciados desde los fines que persiguen hasta las tareas de las que se ocupan. Este fenómeno, al parecer, es el que marca la dirección hacia la cual se dirigen las instituciones universitarias, con una clara diferenciación entre las tareas de investigación y enseñanza.

En otros niveles de educación, como por ejemplo la escuela, esa compartimentación ya acontece desde hace mucho tiempo, “[...] desde que el saber del

profesorado parece residir únicamente en la competencia técnico pedagógica para transmitir saberes elaborados por otros grupos.” (Tardif, 2004, p. 29)

No obstante, para el autor, la relación de los profesores con los saberes no se restringe a la tarea de transmitir los conocimientos. Sus prácticas son el resultado de una elaborada composición más o menos coherente de diferentes saberes, profesionales y disciplinarios, curriculares y experienciales.

Con la intención de definir la naturaleza y procedencia de los diferentes saberes, el mismo autor, nos aporta la siguiente categorización.

- Saberes de la formación profesional: Se definen como el conjunto de saberes transmitidos en las instituciones de formación docente (magisterio o facultades de Ciencias de la Educación). El docente y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas. Algunas de estas ciencias, se preocupan no solamente por producir conocimientos, sino también por incluirlas en las prácticas del profesor.
- Saberes disciplinarios: Son los saberes pertenecientes a los distintos campos de conocimiento. Son saberes disciplinarios la matemática, la historia, la biología, etc. Estas disciplinas evolucionan en tanto conocimiento y se transmiten en facultades independientes de las de educación. Los saberes de las disciplinas surgen de la cultura y de los grupos sociales productores de conocimiento.
- Saberes curriculares: Estos saberes corresponden a los discursos, contenidos, métodos, programas, desde los cuales las instituciones “recortan” de una determinada cultura lo más significativo, a su criterio, para la formación de una sociedad particular. Estos se presentan bajo la forma de programas con sus objetivos, contenidos, etc.
- Saberes experienciales o prácticos: Desde la práctica cotidiana, las rutinas escolares y el medio en que se insertan, surge un conocimiento que se valida desde la experiencia. Corresponden a los hábitos de saber hacer y deber ser.

Los saberes son elementos sustantivos de la práctica docente, para Tardif (2004) el profesor ideal es aquel que conoce su disciplina, su programa; que posee además un cuerpo de conocimientos provenientes de las ciencias de la educación y que, a su vez, desarrolla un saber práctico basado en la experiencia con sus alumnos.

El autor, en su estudio, explica y da cuenta de las razones que determinan la ambigüedad de la naturaleza del saber “resultante” de los docentes. “Saber socialmente estratégico y, al mismo tiempo, devaluado, práctica erudita, y al mismo tiempo

aparentemente desprovista de un saber específico basado en la actividad de los profesores: la relación de los docentes con los saberes, parece, como mínimo ambigua.” (Tardif, 2004, p. 33)

En el siguiente cuadro se expresan los diferentes saberes de los docentes, su fuente de adquisición y la forma en la cual el docente los incorpora en su trabajo.

Esto resultó un aporte fundamental a la hora de proponerme identificar los saberes de los docentes orientadores y cómo los incluyen en sus orientaciones, dependiendo de lo acontecido en la clase observada, de las diferentes situaciones que el practicante tuvo que afrontar, las tareas que le tocó asumir y el contexto de clase en el que tuvo que realizar sus intervenciones.

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes	La familia, el ambiente de la vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización pre profesional
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de actualización, etc.	Por la formación profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, fichas, etc.	Por la utilización de las herramientas del trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional

Figura 1. Los saberes de los docentes (Tardif, 2004, p. 48)

Este cuadro, representa una categorización pertinente para mi investigación a la hora de identificar no solo la naturaleza de los saberes que circulan en las orientaciones, sino también la procedencia de estos; análisis que se realizará cruzando la información que surja de los registros de las orientaciones y de las entrevistas en profundidad.

Se puede apreciar, en esta tabla, no solamente la diversidad de saberes que poseen los docentes, sino también cómo estos se conjugan según las diferentes situaciones que deben afrontar. Sin embargo para el autor es necesario precisar que cuando los docentes movilizan estos saberes en las diferentes tareas diarias que deben realizar, resulta difícil identificar sus orígenes. De alguna manera podríamos decir que el docente no siempre es consciente de sus acciones a la hora de realizar una acción educativa del momento. Tenti Fanfani (2012) nos aporta al respecto, que el docente emprende diferentes tareas que se traducen en prácticas, pero no necesariamente conoce o puede identificar con exactitud la fuente de conocimiento que las sostiene; este concepto lo relaciona con la imagen del “cocinero sin receta”, el cual no sabe con exactitud qué fue lo que hizo o de donde provino el conocimiento utilizado.

A esta particularidad de los saberes profesionales de los docentes se le suma además que son muchos y muy variados los ámbitos y escenarios en los cuales los docentes deben actuar, trabajar o intervenir.

Dice Tardif (2004): “El desarrollo del saber profesional está asociado tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y bases de construcción” (p. 51).

El autor introduce aquí un concepto fundamental, denominado por algunos autores como *proceso de socialización en la formación de un individuo*.

2. 4. 1. El proceso de socialización profesional

En este punto se aborda el concepto de *proceso de socialización* en la formación de los docentes, por ser este uno de los procesos a través de los cuales se adquieren saberes propios de cualquier profesión, en este caso, los que pertenecen a la docencia en educación física. Aunque esta investigación no tiene como tema la formación docente en cuestión, el escenario de la práctica profesional se concibe, según Andreossi. (1996), como un lugar privilegiado para que en ella se desplieguen aspectos claves del proceso de socialización profesional. Desde ese concepto, este trabajo, se propone un doble propósito. Por un lado identificar los saberes, hábitos, rutinas, etc. que se sostienen en la práctica docente y, a su vez, se propone el objetivo de analizar el lugar del orientador y la orientación, como figura y función que, eventualmente, podrían estar incidiendo en este proceso.

Muchos estudios manifiestan la relevancia del proceso de socialización preprofesional (experiencias familiares y escolares de los profesores) y profesional (experiencias vinculadas a la formación docente y el mundo del trabajo), y cómo estas impactan a la hora de la conformación de la identidad profesional; Andreossi, M. (1996); Tardif y Lessard (2000); Tardif (2004); Tenti Fanfani (2007); Huberman y cols. (1989); Connelly y Clandinin (1985).

Tardif (2004), explica que en la sociología no existe un consenso a la hora de definir cuáles son esos saberes que se adquieren a través del proceso de socialización, y toma la conceptualización de Bourdieu (1972, 1980), quien los relaciona con esquemas interiorizados, *habitus*, que organizan las experiencias sociales y permiten generarlas. Sin embargo, existe una idea de base con relación a esos “saberes” (esquemas, reglas, hábitos, procedimientos, etc.):

No son innatos, sino producidos por la socialización, es decir, a través del proceso de inmersión de los individuos en los diversos universos socializados (familia, amigos, escuelas, centros de formación docente, el trabajo, etc.) en los que se configuran, en interacción con los demás, su identidad personal, social y profesional. (p. 54)

Desde esta perspectiva, resulta valioso para esta investigación el intento de estudiar los rasgos y reconocer saberes que circulen en las orientaciones que puedan pertenecer a esta categorización: ¿Qué concepciones vinculadas a la educación física en particular se reconocen como comunes en las orientaciones?, ¿cuáles son las ideas, expresiones o discusiones recurrentes que se dan en el universo indagado, el de los “orientadores”?, ¿se evidencian reglas o procedimientos que se repiten en términos de rutinas?

A partir de estos aportes procuraré analizar: ¿Cuáles son las posibilidades que tiene la orientación de movilizar estos saberes preprofesionales y experienciales? ¿Se abordan en las orientaciones las concepciones de base que traen los estudiantes?

La búsqueda de las respuestas a estas interrogantes contribuirá con el alcance de los objetivos de esta investigación.

En este apartado se abordaron como teorías los orígenes de la docencia y sus tradiciones como aportes significativos a la hora de comprender los elementos constitutivos de la profesión, sus etapas y sus “formas” más actualizadas. Para ello se tomaron los trabajos de: Jackson (2002), Sarason (2002), Tenti Fanfani (2007, 2012) y Tardif, (2004, 2012).

Se abordó además el concepto de las perspectivas o identidades docentes desde el trabajo de Carr y Kemmis (1988), el cual significó un aporte relevante a la hora de

identificar los rasgos que, desde este enfoque, se evidenciaron en los orientadores y en las orientaciones estudiadas.

Por otra parte, se tomó el concepto de “proceso de socialización” en la formación, desde el trabajo de Andreossi (1996), Tenti Fanfani (2007) y Tardif (2004). Desde esta conceptualización se buscó analizar el proceso desde el cual se consolidan los saberes de los docentes. Para esta investigación esta teoría representó una perspectiva interesante a la hora de estudiar y comprender cómo es que se configuran las orientaciones.

En el siguiente apartado se abordará la educación física en el Uruguay, por ser este el escenario específico de mi investigación. Se presentarán sus orígenes y la conformación de las primeras ideas respecto a la educación de los cuerpos en la escuela uruguaya, entendiendo que estos elementos son claves para reconocer y comprender las huellas o marcas que se evidenciaron en los discursos de los orientadores y/o de los estudiantes.

2. 5. La educación física en Uruguay

Para abordar el tema de la educación física en el Uruguay, tomaré los trabajos de Rodríguez (2006, 2011), Dogliotti (2012) y Nahum (2008), ya que estos representan un cuerpo teórico relevante con relación al tema y expresan con claridad el conjunto de preocupaciones y tensiones que existen en el campo de la educación física en la actualidad.

Para ello se realiza un recorrido desde el surgimiento de la disciplina y su justificación de origen, haciendo foco en el impacto de esta en la formación de los docentes y en la educación física escolar.

En Uruguay, José Pedro Varela (1845-1879), inspirado por los planteos en educación que conoció en sus viajes a Inglaterra, Alemania y Norteamérica, impulsó la reforma educativa más importante de la historia de nuestro país. Designado presidente de la Instrucción Pública en 1876, presenta al gobierno un proyecto de ley de Educación Común. El carácter de esa ley era marcadamente centralizado en cuanto al ejercicio del poder y homogenizador respecto de la formación de los maestros, textos escolares, etc.

En los documentos, textos y discursos realizados por José Pedro Varela y por algunos de los primeros inspectores de educación pública, se deja clara una de las preocupaciones del momento: la educación de los cuerpos. Estos enunciados e intenciones irán dando lugar a lo que más adelante se conocería como una disciplina

específica: la educación física. Rodríguez (2011) dice al respecto: “este surgimiento no se da sin marchas y contramarchas, sin empujes y refrenamientos, sin debate sobre los diferentes sentidos y orientaciones del cuerpo en la escuela” (p. 477)

Según el mismo autor, la educación llevaba varias décadas cuando el tema del cuerpo empieza a ocupar un lugar en la escena pedagógica y didáctica de la escuela Uruguaya, y sostiene además que quizás fue José Pedro Varela quien, principalmente, impulsó el conjunto de ideas sobre la educación del cuerpo en la escuela.

El discurso que sostuvo estas ideas reflejaba el pensamiento positivista-pragmático de la época, de manera que aparecen citados ampliamente autores tales como: Horacio Mann, John Lalor, Norman Calkins, J. M. Baudouin y Domingo Faustino Sarmiento.

Las impresiones que tiene Varela de los países visitados respecto de la educación y de la ‘imagen’ deseable de los cuerpos serán de gran influencia a la hora de definir las primeras ideas sobre el tema en la escuela primaria uruguaya.

Rodríguez, R. (2011) sostiene que en la siguiente cita de Varela (1877) se expresa con claridad el ideario educacionista vareliano en relación con el cuerpo: un ideario que conjuga cientificismo positivista, confianza absoluta en las “ciencias de la vida”, valoraciones morales e, incluso, una admiración racista hacia la población europea.

Así la gimnasia, como las nociones de Fisiología e Higiene, no han formado hasta ahora parte de nuestros programas escolares; el cuerpo se ha dejado crecer en el más completo abandono; y la debilidad física que nos caracteriza, cuando nos comparamos con los hijos de la vieja Inglaterra de la Alemania o de los Estados Unidos, es prueba evidente de que la experiencia ha confirmado también entre nosotros las predicciones de la ciencia; las leyes de la naturaleza se han cumplido y la ignorancia de nuestros mayores, y la nuestra propia, nos ha condenado a tener pequeña la estatura, hundido el pecho, pálido el rostro. [...] Es pues, para la sociedad, cuestión de salud, de vida, de felicidad, el extender las nociones de fisiología e higiene como el mejor y más eficaz preservativo de contra futuras penas y enfermedades. [...] Las nociones de fisiología e higiene, responden también con fidelidad al fin de que la enseñanza se adapte a la naturaleza del niño, despertando su interés.

Pocas, muy pocas, lecciones pueden darse que tengan más interés que impresionen y seduzcan más, a los niños de todos los grados, que las que se refieren al estudio del cuerpo humano, y de las leyes que rigen la salud y la vida. En cuanto a la gimnasia de salón, la necesidad de introducirla en la escuela era tan sentida, tan urgente, tan vital, que solo un lamentable desconocimiento de las imperiosas exigencias de la naturaleza física, ha podido hacer que hasta ahora, se obligase a nuestros niños a permanecer largas horas, inmóviles, sometidos a veces a

un trabajo mental, y sin que el ejercicio físico alternado activara igualmente las fuerzas y los órganos del cuerpo. (Varela, 1877; en Rodríguez, 2011, p. 484).

Desde estos enunciados se puede inferir que las ideas sobre la educación y sobre lo que hay que educar se sostienen en principios educacionistas que distinguen lo físico de lo espiritual. Este es el escenario que iría abonando la legitimidad de la gimnástica escolar.

En el año 1902, en una memoria realizada por uno de los primeros inspectores de la escuela primaria uruguaya a la Dirección General de Instrucción Pública se expresaba que los nuevos programas escolares harían especial énfasis en el desarrollo físico del niño con el estudio científico de la gimnasia. En dicha memoria se dedicó un párrafo en particular a esta materia que se denominaba gimnástica escolar:

La incorporación de la gimnástica a nuestros programas como asignatura fundamental, no es más que la consagración de una verdad que no se discute actualmente, y que el desarrollo físico del niño, es el paso previo o simultáneo a su desarrollo intelectual. Un desarrollo armónico del cuerpo asegura el éxito de su desarrollo moral en primer término, pues existen las mayores probabilidades de encontrar una conciencia y un corazón recto en un cuerpo sano, y es seguro que la mente adquiere su más firme desarrollo, cuando habita un cerebro libre de toda dolencia [...]. Los pueblos que trabajan y luchan en todas las manifestaciones de la actividad humana, necesitan reparar las fuerzas que pierden en la agotadora vida moderna, y a ese fin, debemos asegurar esa enseñanza, con toda amplitud científica y metódica, que reclaman las necesidades de la escuela (Pérez, 1902; en Rodríguez, 2011, p. 482)

En el estudio que presenta Rodríguez, R. (2011), sostiene que años más tarde se formularían los primeros manuales de educación física y gimnasia escolar a cargo de Alejandro Lamas, en el año 1903.

En él se consignaban actividades y contenidos relacionados con lo que hoy se conocen como educación física escolar. Se detallaban ejercicios de piernas, brazos, saltos, ejercicios dinámicos e incluso se relataban aspectos sobre la biomecánica de los ejercicios. El mismo autor, plantea que en la elaboración de ese primer manual sobre la gimnasia escolar las ideas que Lamas recoge están tomadas del *Manual de Gimnasia Sueca para las escuelas primarias* de Liedbeck.¹

¹ Las referencias de Lamas indican que se trata del libro *Gymnastika dagofningar for folkskolan* escrito por C.H. Liedbeck, publicado en Estocolmo en 1891.

Rodríguez, R. (2011) nos dice que en las últimas décadas del siglo XIX uruguayo se evidencia con claridad una preocupación por lo pedagógico, en ese conjunto de preocupaciones se prefigura una disciplina: la educación física.

Surge la pregunta entonces, ¿quiénes trabajarían en las escuelas con la educación física?, el autor sostiene al respecto que:

En el redescubrimiento de la educación del cuerpo aparece otra ausencia: los maestros no tienen los elementos para el trabajo específico de la educación física.

Algunos programas escolares y de formación de maestros comenzaran a vincular el conocimiento del cuerpo a través de la anatomía y fisiología con las posibilidades higiénicas del ejercicio físico o gimnasia escolar. Se hace necesario formar personal especializado; sin embargo, pasarían varias décadas antes de que surja el profesor de educación física como profesional específico. (Rodríguez 2011, p. 494)

Según los datos que aporta Gomensoro en Nahum (2008), en el Uruguay “a partir del año 1923 se sistematiza la formación de los profesores de educación física, tarea que le fue asignada a la Comisión Nacional de Educación Física (p. 414). Esta institución no pertenecía a la educación pública. La misma se encargaba de designar a los profesores de educación física tanto de la enseñanza primaria como la de secundaria. Estos docentes seguían los lineamientos curriculares y respondían al sistema jerárquico de dicha institución, la cual se orientaba al respecto en forma independiente al sistema educativo. El autor menciona además que el origen de la educación física en nuestro país estuvo fuertemente marcado por un modelo disciplinador e higienista.

Otra característica que se constituye como la matriz fundamental de la educación de los cuerpos en nuestro país es su raíz militarizada asociada a los ejercicios gimnásticos europeos (Dogiotti, 2013).

En la actualidad, estos orígenes que marcaron el surgimiento de la educación física han sido problematizados teóricamente desde formas más actualizadas de conocimiento sobre la pedagogía y el cuerpo. Sin embargo, para mi investigación resultó interesante analizar si estas huellas o marcas se identificaron en términos de supuestos, reinaugurados o no, en las orientaciones registradas.

Para profundizar sobre el tema, en el siguiente apartado se presentarán los fundamentos y discursos que abonaron el surgimiento de la educación física escolar, ya que este es el ámbito específico de intervención en el cual se desarrolla la práctica docente estudiada.

2. 5. 1. La educación física escolar



En los documentos de Varela (1788) citados en el apartado anterior se puede apreciar que la educación física en nuestro país, desde sus orígenes, estuvo estrechamente vinculada con la preocupación de la educación de los cuerpos en la enseñanza primaria.

Estos discursos se consolidarían años más tarde en las publicaciones realizadas por Alejandro Lamas. El primer libro se publica en el año 1901, titulado *Elementos de anatomía, fisiología e higiene*; el segundo, en 1903, bajo el título *Educación física y manual de gimnasia escolar* y, en 1913, una segunda edición de *Elementos de anatomía, fisiología e higiene*.

Para Dogliotti (2013), estos textos son un elemento clave para la conformación del campo de la educación física escolar, “ya que los mismos constituyen el primer intento de sistematizar un plan para ser llevado a cabo por maestros normalistas” (p. 204).

La autora menciona, como dato significativo, citando a Gomensoro (2009), que Alejandro Lamas “era dentista, y luego reconvertido en Profesor de Gimnástica”, ganó el primer concurso para proveer cargo de docente para el dictado de las primeras clases en forma sistemática de gimnasia y juegos a partir del año 1905 (Gomensoro; en Dogliotti, 2013, p 204).

La misma autora explica que el proyecto sobre la educación del cuerpo uruguayo, para Lamas, estaba fundado en la ideología grecorromana. En ella, se destacan los fines de la educación física griega y romana, a la hora de procurar un cuerpo “robusto y sano”, donde los jóvenes se ejercitaban para la guerra y los ejercicios viriles, y buscaban además no solo hacerse “robustos” sino también “nobles y justos”.

En el discurso de Lamas se describe la necesidad de “formar” al hombre, alejarlo de los vicios y de los “placeres groseros”, y como uno de los medios para lograr este alcance, aparece la educación de los cuerpos en términos de domesticación. Surge así, al decir de Barrán (1999), en Dogliotti (2013), “una nueva sensibilidad”, la que daría lugar a nuevas formas de cultura, en términos de pensamientos, sentimientos y formas de concebir la vida.

Por su parte Rodríguez (2011) señala que los manuales de Lamas, en rasgos generales, se enfocaban en una educación física escolar centrada en la aplicación de los conocimientos de fisiología e higiene. Elementos estos, cuya inclusión era fundamental para las nuevas formas de vida que se buscaba promover.

Y explica además que “en el capítulo llamado ‘higiene del ejercicio’, se incluyen aspectos relacionados con los ejercicios físicos, trabajo y reposo, las malas posiciones y el peligro de los esfuerzos” (p. 489).

La marca, la carrera y en general todos los ejercicios físicos, tienen grandes ventajas. Hacen la respiración más activa, y aumentan por consiguiente su utilidad, desarrollan la capacidad de los pulmones y su anchura del pecho, provocan el apetito y favorecerán la renovación de las sustancias perdidas a causa del trabajo. Por medio del ejercicio, los músculos se ponen duros y fuertes y el cuerpo todo adquiere robustez y belleza. Todos los ejercicios son excelentes, pero a condición de que se ejecuten con moderación, pues cuando son exagerados debilitan y enferman (Lamas 1901, p. 105).

La educación física escolar, en este entramado de significados, reunía conocimientos científicos y de la higiene: “no habrá gimnasia sin higiene, [...] higiene de los sentidos, de la digestión, de la respiración, de la circulación; higiene como efecto de los ejercicios físicos”. (Rodríguez, 2011, p. 494)

Al respecto, Dogiotti (2013) señala que, además, en el manual de Lamas (1901) se realizaban sugerencias con respecto a las “lecciones de clase”; la duración recomendada era de quince minutos y se detallaban las condiciones para una buena lección de gimnasia:

- a) El profesor debe dar las voces de mando con animación [...]. Si se desea no emplear la voz para las órdenes, se hará uso de palmadas, silbato o cualquier otro procedimiento análogo.
- b) Hay dos clases de mando, la preventiva y la ejecutiva [...].
- c) Exigir desde el primer momento un buen ritmo y simultaneidad en la ejecución de los ejercicios.

(Lamas, 1903, pp. 59-60)

Estos enunciados podrían ser considerados como las primeras aproximaciones explícitas sobre las condiciones deseables en una buena clase de educación física. A partir de este material, fue interesante indagar en mi investigación acerca de qué discursos vinculados a estos supuestos se reconocen en las orientaciones que realizan los docentes un siglo después.

Si bien estos discursos fueron los que dieron lugar al origen de la educación física escolar, en su evolución a través del tiempo esta ha pasado por diferentes etapas en las cuales se pueden reconocer diversos modos de pensamiento, diversos sentidos e incluso diferentes formas de jerarquización de ciertas prácticas corporales sobre otras.

Otro acontecimiento que marca un cambio en la “vida” de la educación física uruguaya es la creación de la Comisión Nacional de Educación Física en 1911 (en adelante, CNEF). Dentro de una lista importante de tareas que se le asignaron desde su conformación, la más relevante para destacar en este trabajo es la relacionada con: “Proyectar un plan nacional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción

primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria”. (CNEF, 1949; en Dogliotti, 2013)

A partir de ese momento, la CNEF desarrollará diversos programas y planes de acción para difundir la educación física escolar y para formar a los maestros en el área.

Cabe mencionar que, en las primeras décadas, quienes se encargaban de dar las clases de educación física podían ser tanto los maestros del aula como los de educación física. No fue sino hasta el año 1940 que se conformó el primer curso de profesores de educación física, con una duración de tres años; razón por la cual se puede inferir que hasta ese momento no se había conformado un campo específico para la profesión.

Dogliotti (2013) señala que en los documentos pertenecientes a la CNEF, la educación física se constituía como “un conjunto de prácticas del cuerpo fundamentalmente ligadas a fines orgánicos, higiénicos y ortopédicos, que buscaban un cuerpo ‘sano y fuerte’ para una nación de ‘progreso’” (p. 14).

A modo de síntesis, se puede señalar que la matriz que dio lugar a las primeras ideas sobre la educación física escolar estaba compuesta, por un lado, por la gimnasia sueca (con su perspectiva militarizada) y los juegos libres; y por el otro, por ejercicios correctivos y lecciones sobre higiene.

En este apartado se trató la educación física escolar y los hitos que marcaron sus inicios y las primeras décadas de su recorrido, los cuales fueron significativos en la conformación del campo y de la formación de los primeros docentes.

En el siguiente punto se presentarán los avances preliminares sobre una investigación acerca de los modelos didácticos de la educación física en Uruguay². Esta investigación es llevada a cabo por un equipo del ISEF del cual formo parte junto a otros docentes de Prado 1. En ella se estudian los modelos didácticos de la educación física escolar, y sus aportes son fundamentales para comprender e identificar cuáles son las concepciones de educación física que se evidencian en las orientaciones.

2. 5. 2. La educación física y sus modelos didácticos

En este punto se abordarán aspectos relacionados con el campo de la educación física en particular en el ámbito escolar. Se presentarán algunos hechos relevantes de la historia reciente, los cuales se entiende tienen importancia a la hora de comprender algunos debates actuales. Por otra parte, se desarrollarán los conceptos de modelo

² Esta investigación fue avalada por UDELAR y el CEIP, y llevada a cabo por docentes de Prado 1 de Maldonado, Paysandú y Montevideo. En ella se estudiaron 246 profesores de educación física de las escuelas primarias de los tres departamentos. Actualmente se encuentra en su etapa final de desarrollo.

didáctico (Aisenstein, 1995; Gimeno Sacristán, 1981) y la categorización planteada por Bordoli, E. (2005) sobre los cuatro discursos de la didáctica.

En los últimos años, dos hechos han sacudido al campo profesional de la Educación Física:

1- El ingreso del ISEF a la estructura de la UdelaR desde el año 2006. Esto ha implicado un difícil proceso de adaptación a las lógicas universitarias, exigiendo ampliar la tradicional función de enseñanza a los fines universitarios de extensión e investigación. Esto supone un desafío no menor en cuanto a la actualización docente y a la necesidad de revisar los formatos didácticos existentes.

2- La promulgación reciente de obligatoriedad de la Educación Física —vía decreto— en la escuela uruguaya. Este marco novedoso ha redimensionado el campo laboral ya que, al ser obligatoria como área integrada al nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, p. 233) y tratada como un “derecho humano” en la propuesta educativa escolar, ha despertado algunas polémicas y preocupaciones.

Estos acontecimientos se constituyen como sucesos históricos de relevancia que impactan en el campo profesional ya que por primera vez en la historia de la educación física, esta es incluida como asignatura escolar en forma prescripta en un currículo oficial. Se establecen así nuevas e incipientes relaciones entre currículo y enseñanza, entre la escuela y la educación física, y entre el ISEF con la Universidad y el CEIP.

Es en este escenario es que, en 2012, un equipo de docentes del ISEF pone en marcha una investigación sobre los modelos didácticos de la educación física con el propósito de indagar y conocer cuáles son los sentidos, contenidos y propósitos que, en términos de modelos didácticos, se pueden reconocer en las escuelas de nuestro país. Aquí se toma el artículo de Peri (2014) sobre el alcance de esta investigación, por su significación para el área y también como aporte a la ahora de conceptualizar, a partir del planteo realizado por Bordoli (2005), los modelos de la didáctica. En el estudio mencionado se indagó sobre los modelos didácticos llevados a cabo por los docentes de educación física en las escuelas primarias; buscando profundizar en su estructura concreta y sus vínculos con el saber (Chevallard, 1991).

Para trabajar la conceptualización de modelo didáctico, se toma el planteo presentado por Aisenstein (1995), quien lo describe de la siguiente manera: “Un modelo, define y organiza los componentes relevantes de una acción, sea de enseñar como de evaluar” (p. 28). Gimeno (1981) por su parte explica que un modelo es un esquema mediador entre el mundo y la ciencia, aportando este la posibilidad de interpretar la realidad.

Se parte de la idea de que esta estructura presenta ciertas relaciones que el docente define, de forma intencional o no, en torno a la circulación del “saber”. Estas relaciones irán configurando diversas prácticas de enseñanza y, vinculado a estas, la tendencia hacia la composición de algún modelo didáctico.

Esta circulación del saber a enseñar, descansará en:

-Alguna relación con su entorno biológico (actualización académica, programas curriculares, ideología).

-Alguna relación con su entorno moral (proyecto social que legitima la práctica, contexto de pertenencia).

-Ideas para proponer su aprendizaje y su evaluación.

-Postura en relación a la negociación política sobre su enseñanza.

(Peri, 2014, p. 43)

Por otra parte, Bordoli (2007)³ presenta diversas categorías con relación al lugar del saber y del docente en el campo de la enseñanza. Estos entramados permiten analizar cuatro relaciones posibles que se establecen con el saber: la didáctica tradicional, la tecnocrática, la psicologizada y la reinaugurada.

En la **didáctica tradicional** se establece, como el término lo anuncia, la relación tradicional entre el docente, el alumno y el saber. El maestro es quien posee el conocimiento y asegura la transmisión de ese saber desde el marco de la institución escolar. Según Peri (2014), el alumno asume en este modelo un lugar pasivo y de espectador de su propio proceso de aprendizaje. Forja una enseñanza basada en modelos que guían la regulación de la inteligencia y la disciplina, y los medios que lo hacen posible son: la memoria y la repetición.

La **didáctica tecnocrática** surge como consecuencia de la revolución tecnológica a mediados del siglo XX y de la expansión económica de la época. Para Peri (2014), “existe un cambio en la naturaleza del poder en relación al saber, donde el docente pasa a tener el dominio de las técnicas, adquiriendo un papel de controlador de estímulos y respuestas” (p. 44).

Los docentes aquí se transforman en planificadores y programadores de la enseñanza a partir del cumplimiento eficiente de un currículo externo, diseñado por otros. Este modelo se centra especialmente en la dimensión metodológica.

La **didáctica psicologizada** se genera a partir del importante desarrollo teórico del campo y su fuerte influencia sobre el terreno educativo. La díada educador-

³ En la categorización que realiza Bordoli (2005) en su texto *La didáctica y lo didáctico del sujeto epistemológico al sujeto de deseo*, la denominación que le da a las cuatro configuraciones discursivas es: didáctica comeniana, psicologizada, curricularizada, y re-inaugurada.

educando, dice Bordoli (2005), queda centrada en este último. El docente en esta ecuación se concibe como guía y facilitador de los procesos de aprendizaje, en la cual los contenidos pasan a tener un lugar secundario.

La **didáctica reinaugurada** se ubica principalmente en las últimas décadas del siglo XX, a partir de los trabajos de Chevallard y su teoría de la transposición didáctica. En esta, la discusión de lo didáctico se centra en torno al saber. Para Bordoli (2005), las discusiones psicológicas o técnicas son excluidas del orden epistémico y ubicadas en el orden tecnológico (p. 22).

Los saberes que se seleccionan y se jerarquizan ya no son los que corresponden a la etapa evolutiva del alumno, sino que serán aquellos que se justifiquen desde un sentido de pertenencia sociohistórica.

Esta investigación se propuso estudiar si en la orientación de Prado 1 era posible reconocer tendencias hacia algunos de los modelos didácticos en la educación física, en el entendido de que esto contribuiría a la hora de conocer las concepciones que circulan y los supuestos que subyacen⁴ en las orientaciones sobre educación, educación física y aprendizaje, entre otros.

2. 6. Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis

En esta sección me propongo desarrollar ciertos elementos sobre el “texto” en el que se desarrolla la orientación: las prácticas de enseñanza en el marco de una práctica de formación: la práctica docente.

Es en ella que se despliegan las orientaciones y donde se enfoca esta investigación. A su vez, se da aquí un juego de espejos, ya que el eje central de la tarea que asume el orientador es el análisis de las prácticas de enseñanza.

Para este abordaje he seleccionado los trabajos de Andreozzi (1996), en los que se estudian las prácticas de formación profesional y se presentan algunos conceptos pertinentes para mi estudio. Por otra parte, se toma el planteo de Edelstein (2011) por ser esta una teoría específica sobre el análisis de las prácticas de enseñanza.

La práctica docente escolar (Prado 1) de la licenciatura en el ISEF responde a la conceptualización que, según Andreozzi et al. (1996), se define como una “práctica profesional de formación”. Este concepto se concibe “como una subunidad organizativa y

⁴ El concepto de supuestos básicos subyacentes, desde el planteo de Lores Amaiz (1986), es definido según Alvin Gouldner como: el conjunto de creencias acerca del hombre, del mundo, e incluso de una profesión, que subyacen, porque no son explícitas, de alguna manera, permanecen ocultas (p. 138).

pedagógica con características idiosincráticas que la diferencian del resto de las asignaturas que componen el plan de estudio de la carrera” (p. 23).

Estos espacios son escenarios de aprendizaje muy relevantes para la adquisición y la puesta en práctica de las competencias profesionales específicas de cada campo disciplinar.

Según el planteo que realiza esta autora, las prácticas desarrolladas durante la formación de grado son una instancia privilegiada de socialización profesional, es decir, que en ellas se ponen a prueba muchos de los rasgos que caracterizan el *ser* y *deber ser* de la profesión, son instancias que inauguran un camino en el hacer profesional y que aportan al estudiante saberes de diversa clase, pero que influyen de manera importante en el modo de operar del pensamiento práctico.

Por eso están muy relacionadas con los “modelos profesionales” definidos como:

[...] conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional, tal como ellas se encuentran articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen el “ser en sí” (aceptado, legitimado) de la profesión, en un momento particular de su evolución como campo [...] (p. 22)

Para Andreozzi (1996) las prácticas desarrolladas durante la formación de grado aportan al estudiante saberes de diversa clase, pero influyen de manera importante en el modo de operar del *pensamiento práctico*. El pensamiento práctico alude “al repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que, una vez incorporadas —en el sentido de “hechas cuerpo”— intervienen en el modo de hacer y representar social”.

En esta forma de pensamiento intervienen:

- postulados pre-teóricos sobre cómo son y se hacen las cosas,
- afirmaciones teóricas básicas,
- postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción.

Considero que analizar los registros de las orientaciones intentando reconocer este tipo de afirmaciones o supuestos será de gran relevancia a la hora de comprender cómo es que se construye la orientación y si se reconocen posibles incidencias en la configuración del pensamiento práctico.

Por su parte Edelstein (2011), a partir de una investigación realizada, centrada en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza en propuestas de formación, encontró que en los registros estudiados, se reiteraban temas y comentarios en forma

recurrente, los cuales dieron lugar a un reconocimiento de ciertas categorías claves del análisis de las prácticas de enseñanza. De estas se destacan:

1. Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis.
2. Los sujetos en el registro y análisis de clases.
3. Pensar la enseñanza, un propósito central.
4. Momentos claves en el análisis de las prácticas de enseñanza.
5. La dimensión institucional en el análisis de las prácticas docentes.

Otro de sus hallazgos relevantes fue el hecho de que estos ejes se identificaron tanto en docentes formadores novatos como en los de mayor antigüedad.

Pero sin embargo, se pudieron reconocer ciertas singularidades con respecto a la trayectoria de los docentes formadores y al campo disciplinar al que pertenecían; principalmente entre los que provenían del campo pedagógico y los formadores de distintas disciplinas que obtenían la formación pedagógico-didáctica más adelante en su formación.

Para Edelstein (2011) esto podría tener que ver con que, tanto los formadores más noveles como los de mayor trayectoria, parecieran haber participado de instancias de análisis de prácticas de formación muy similares.

En cambio, cuando se trata de formadores de diferentes disciplinas se pudieron reconocer algunas distancias con relación a las herramientas conceptuales y metodológicas que se utilizaron en el análisis propiamente dicho, y en particular sobre la mirada de la clase.

Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis

Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis son “significadas como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones” (Edelstein, 2011, p. 190). Para referirse a estas se recurre a los términos de clase o trabajo en el aula, y se señala que:

Con la expresión clase, se remite a la actividad situada cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento, en relación con lo cual se enfatiza, entre otras cuestiones, la especificidad del contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto de secuencias y decisiones de corte didáctico asumidas. Como construcción didáctica, en la que juega un papel central la particular relación contenido-método, se reconocen componentes comunes y, al mismo tiempo, se coincide en

que implica una resolución casuística, singular, en la que juegan definiciones y decisiones no solo epistemológicas, sino también ético-políticas. (Edelstein, 2011, p. 190)

En el escenario en que tienen lugar las prácticas de enseñar, se configuran una multiplicidad de variables tales como aspectos indicativos respecto a diferentes enfoques y propuestas.

Para la autora, existen un conjunto de comportamientos habituales, reglas explícitas e implícitas que responden a representaciones sociales acerca de las posiciones alumno-docente; saber-poder en sus diferentes manifestaciones.

Los sujetos en el registro y análisis de clases

Con relación a los sujetos implicados en el análisis, Edelstein (2011) señala que es necesario destacar la *fuerza de la mirada* y su efecto en quien la recibe mientras pone en marcha su práctica o clase. “En ese sentido, el atravesamiento evaluativo, en términos de calificación-descalificación, tiñe toda instancia en que los sujetos se sienten puntualmente observados en su intervención.” (p. 191)

La mirada del otro, muchas veces, dice la autora, se siente incisiva y moviliza esa idea de ser juzgado por otros. Como resultado, esto genera, en lugar de un autoanálisis de las prácticas, una especie de bloqueo frente a otros, en el cual se cae en una suerte de autojustificación y argumentación de las acciones o decisiones realizadas en su clase.

Edelstein (2011) señala que, para los docentes, las prácticas de enseñanza significan poner el cuerpo, exponer y exponerse, sostener y sostenerse. Esto provoca, cuando se suma una mirada externa, cierta sensación de vulnerabilidad y de fragilidad. Cuando en un territorio que tiene cierto halo de privacidad (como lo que sucede en un aula luego de que se cierran sus puertas) se incluye a un observador, los sujetos implicados en la escena se sienten invadidos por cierto baño de visibilidad.

Para mi investigación será clave intentar reconocer el impacto de esta *mirada* en el desarrollo de las clases observadas, a partir de los análisis realizados. Será importante estudiar qué tipo de discurso sostiene el practicante a la hora de analizar su clase, ¿argumenta y justifica sus acciones y decisiones?, ¿reflexiona sobre ellas con cierta objetividad?

Pensar la enseñanza, un propósito central

Edelstein (2011) afirma que a partir de su propia experiencia ha observado que en la formación, la observación y el análisis de las prácticas de enseñanza adquieren sentido cuando esta es entendida como apuesta a la mejora.

Pero señala que esta decisión no debería darse como imposición, sino que debe surgir desde el compromiso e interés del propio docente.

Cuando este análisis es impuesto, se vuelve mecánico, y los datos se someten a un estudio prefigurado; es así que se pierde, entonces, la posibilidad de desentrañar cuestiones de mayor nivel de profundidad, ya sea desde los errores o desde los aciertos de la práctica.

Para la autora, la fortaleza de los procesos de reflexión y análisis de las prácticas no reside en aspectos vinculados a las consideraciones posprácticas. Sino que, por el contrario, entiende que “la mayor potencialidad del análisis se expresa cuando este se inicia en el tiempo de “pensar la enseñanza”; en tiempos de anticipación, cuando la clase es proyectada, imaginada en su hipotético acontecer.” (p. 193)

Los momentos claves en el análisis de las prácticas de enseñanza

En este trabajo se reconocen, sin intenciones de agotar la clasificación, algunos momentos que se consideran de relevancia en el análisis de las prácticas de enseñanza.

- a. Pensar la clase, construir el diseño. Inicio del análisis.
- b. Registros de clase en la inmediatez. Pluralidad metodológica.
- c. El reencuentro con la clase. Memoria de experiencia y objetivaciones.
- d. Interpelar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho.
- e. La reescritura de la clase. Configuraciones alternativas.

(pp. 193-194)

Pensar la clase, construir el diseño. Inicio del análisis

Como ya se ha señalado respecto a los propósitos asignados al análisis de las prácticas, el análisis, sobre todo desde lo didáctico, comienza cuando se inicia el momento de elaboración de la propuesta de clase, de unidad, etc.

Esto supone, entre otras cosas, poner a consideración posibles variaciones en la construcción del diseño de clase, sobre todo cuando existe *otro* que colabora en esa coconstrucción. “Esto significa poner en diálogo distintas miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideran de mayor potencialidad en función de los sujetos y contextos, para lo cual se hace necesario una flexibilidad básica”. (p. 194)

La autora señala que en este análisis, abren el camino de la *elaboración singular*, casuística, que resulta de tres categorías sustantivas: “construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica.” (p. 194)

Registros de clase en la inmediatez. Pluralidad metodológica

Esta autora señala que los registros de observación son otros de los elementos claves para el análisis de las prácticas, pero sin embargo, agrega que estos deberían ser registros rigurosos que estén acompañados por otras fuentes y que deberían ser considerados como hipótesis sujetas a comprobación.

En ese sentido se afirma que si bien los registros son una vía privilegiada para el análisis, no podrán dar cuenta de la complejidad de las prácticas, pues existen un sinnúmero de datos y situaciones difíciles de registrar para el observador. Por lo tanto, estos deberán ser acompañados de entrevistas y/u otro tipo de materiales didácticos a modo de soporte del análisis. Los registros de observación deben ser resignificados, ya que estos son un instrumento para obtener información y no el eje desde el cual se sostiene el intercambio.

Para los objetivos de esta investigación será pertinente estudiar qué tipo de registro realizan los orientadores y cómo se articulan esos registros en el análisis de las prácticas.

El reencuentro con la clase. Memoria de experiencia y objetivaciones

Para Edelstein, este eje es uno de los más difíciles de abordar. En él se hace más evidente aún la incapacidad de los registros observacionales a la hora de analizar la complejidad y pluralidad que se da en una situación de enseñanza.

Por un lado, el pasaje de la oralidad a la escritura ya elabora un texto diferente. A esto se le debe sumar el hecho de que ningún observador-registrador es neutro y que existen límites técnicos a la hora de tomar notas.

En este trabajo se discuten ciertos planteos acerca de que no se reconoce un momento como más oportuno que otro para reencontrarse con estos registros. En oposición a estas ideas, la autora sostiene que, en ciertas ocasiones, no hay lugar a duda de que el momento más oportuno para abordar la *devolución* es de inmediato al término de la clase, es decir, *in situ*. No obstante, advierte que no un hay consenso al respecto, ya que así como la inmediatez absoluta puede inhibir al sujeto, la distancia excesiva puede generar un desconocimiento, lo cual significaría un obstáculo.

Por otro lado, la misma autora explica que en lo que se suele llamar formación continua, los registros de experiencias remotas que quedaron grabadas en la memoria resultan un notable recurso para el análisis de posibles identificaciones o contraidentificaciones con otros docentes.

Desde este lugar, habilitar a la reconstrucción de la memoria de experiencias supone apelar a las emociones y sensaciones, las cuales a partir del intercambio con otros “[...] rompen el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas.” (p.197)

En este sentido, recuperar lo vivido para ser puede resultar liberador, ya que permite volver sobre los hechos para resignificarlos.

Este planteo, será útil para esta investigación desde dos perspectivas. Por un lado se entiende como aspecto clave para estudiar las orientaciones de las prácticas de enseñanza, indagar sobre cómo es que se propone el reencuentro con estas; por otro lado, resulta relevante procurar identificar las experiencias remotas en los docentes orientadores que podrían estar conformando lo que Jackson (1999) caracteriza como “enseñanzas implícitas”.

Interpelar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho

Edelstein sostiene que este momento supone un trabajo de especial complejidad en el esfuerzo de deconstruir y construir las prácticas.

Aquí se aborda no solo la propuesta pensada, sino también la realización concreta a partir del encuentro con aquellos a quienes esta es destinada.

Las estrategias utilizadas en esta instancia se orientan a reconocer momentos en la configuración de la clase significados como unidades de sentido que expresan y son identificables a partir de cambios en la gestión y organización de la clase; las forma/s de transmisión por la/s que se opta; las técnicas, procedimientos y materiales didácticos que se utilizan como apoyatura; [...] la distribución del tiempo, la delimitación del espacio, entre las más principales. (p.198)

Sin embargo, la autora advierte que este nivel de análisis exige un registro muy amplio de voces, diálogos, interrogación e interpelación; y que además estos deberán estar sostenidos por una *complementariedad dialéctica* en la tarea de describir e interpretar, en la que adquiere un rol fundamental la relación con la teoría.

Aquí se afirma nuevamente el papel de la reflexión en el análisis de las prácticas de enseñanza, ya que su mayor fortaleza esta dada por la posibilidad de “[...] ampliar la mirada sobre la clase en perspectiva, dando el lugar a otros registros opacados básicamente por la fuerza de la implicación”. (p. 198)

Se destaca además, que la tarea de generar categorías a partir de la singularidad de una clase, lo cual se definiría como construir conocimientos sobre la enseñanza, es una de las tareas más difíciles.

Como dato más significativo aún, la autora señala que, más allá del área o disciplina en la que se enmarque la clase, son recurrentes las dificultades en este tipo de análisis hasta tanto no se logra un “cierto oficio” en relación con él.

Algunas de las dificultades que se manifiestan son: articular las problemáticas identificadas con desarrollos teóricos, especialmente vinculados a investigaciones didácticas; la instrumentación de análisis que compartimentan la clase y le hacen perder su sentido desde su estructura global; el efecto modelizante de ciertos tipos de análisis prefigurados que se aplican sin tener en cuenta lo singular de “esa clase”; el peso de la mirada evaluativa; la espera, cuando se dan conflictos y se hace necesario un espacio, un tiempo para el reencuentro con la clase, tanto a partir de los registros como a partir de reconstrucciones desde la memoria.

Los elementos que aporta esta teoría son muy significativos a la hora de analizar las orientaciones registradas, ya que podrían habilitar a que este análisis cobre otro sentido, en el intento de reconocer si estas dificultades se manifiestan, o incluso se identifican otras.

La reescritura de la clase. Configuraciones alternativas

Aquí se alude a las sensaciones que invaden al docente una vez terminada la clase y a las posibilidades de recuperar la misma mediante la reescritura.

Una sensación recurrente, luego de terminada una clase, que se evidencia tanto en quienes realizan prácticas en la formación inicial como en docentes de trayectoria, es la idea de: “¡Ya está!, ¡ya pasó!” Si bien este sentir se presenta con fuerza en la inmediatez; luego, en la soledad, en situaciones inesperadas, regresan como imágenes sueltas, en términos de recuperación de lo acontecido, las cuales representan una suerte de “hipótesis interpretativa de los sucesos”. (p. 200)

En este sentido, Edelstein comparte la idea de la importancia de la escritura como documentación de la experiencia docente, ya sea en la formación inicial como en la continua. Escribir la propia experiencia significa dar un salto cualitativo en términos de compromiso pues, al hacerlo, las prácticas se vuelven públicas. Pero se advierte que este ejercicio si bien no genera complicaciones a aquellos docentes que disfrutaban de su tarea y encuentran en ella sus fortalezas, sí lo hace con quienes no sienten la solidez y la confianza de pasar a quedar expuestos. Para ello, es necesario que en las comunidades de prácticos que se comparten este tipo de trabajos se sostenga un clima de confianza, en especial sobre el reconocimiento recíproco.

Otro obstáculo a superar es el hecho de que muchos docentes, en la tradición de las escrituras de informes formales dirigidos a las instituciones, no logran superar las barreras de índole administrativa a la hora de reescribir sus prácticas.

El significado de asumir la tarea de realizar las escrituras pedagógicas está puesto en la posibilidad de visitar desde el texto producido la propia experiencia y, de esa manera, habilitar la posibilidad de tomar distancia del objeto en el intento de enlazar “razones con pasiones”. (p. 201)

En la práctica de formación investigada, el análisis de la clase tiene lugar inmediatamente luego de que esta concluye. Será pertinente estudiar cuáles son esos sentimientos y emociones que manifiesta el practicante una vez concluida la clase, así como también reconocer posibles comentarios o expresiones que evidencien que se está evocando una clase más remota en el tiempo.

La dimensión institucional en el análisis de las prácticas docentes

Hasta aquí se han planteado cuestiones referidas a los sujetos implicados en la tarea del análisis de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, es importante señalar la incidencia que tienen las observaciones externas para las instituciones educativas, así como también para los sujetos situados en ese escenario en particular.

Se señala que son muy importantes los trabajos de la lectura y relectura, y por otra parte la necesidad de generar herramientas que permitan la indagación sobre fuentes teóricas y en la necesidad de que se habiliten las aproximaciones desde la vivencia personal.

Las instituciones educativas se constituyen en escenarios privilegiados para la formación del trabajo por su potencial para acciones en ese sentido, siempre que se comprenda la necesidad de tiempos y espacios específicos, para coordinar actividades que propongan poner en situación el análisis las prácticas de los docentes.

La dimensión institucional conforma el escenario en el cual se despliegan las prácticas y en ellas se sostiene la cultura a la que pertenecen; la posibilidad de situar, por ejemplo, las prácticas de formación en estos escenarios “reales” le da una potencia singular que permite una lectura de la situación de enseñanza desde otra perspectiva.

En mi objeto de estudio, se establece un interjuego entre dos instituciones, la de formación (el ISEF) y la de práctica (la escuela primaria).

En este apartado se abordaron las prácticas de enseñanza como objeto de análisis. Para ello se tomaron los aportes de Andreossi (1996), quien las define como espacios de la formación privilegiados, con sus características que las diferencian del

resto de las asignaturas de una carrera. También se recogió el planteo de Edelstein (2011), que presenta una serie de categorías, dimensiones y elementos que pretenden contribuir a la hora de comprender lo que implica dicho análisis en los procesos de formación de los docentes.

A continuación, se tomará la *orientación* como función estratégica a la que se le asigna la difícil empresa de analizar las prácticas de enseñanza.

2. 7. La orientación

Para tratar el tema de la orientación, tomaré la investigación de Fernández A. (2010), en la cual se realizan indagaciones a cerca de la figura del orientador en la enseñanza universitaria, en particular en UdelaR. En este trabajo la autora sostiene que, en general, en la educación “se denomina ‘*orientación*’ a diferentes procesos de enseñanza que tienen en común el objetivo de proporcionar una asistencia individualizada del docente a la hora de conducir el aprendizaje del alumno”. (p. 72)

Es importante precisar que la autora define la tarea de orientar como parte del proceso de enseñanza del docente universitario, y para esto cita a Lázaro Martínez (1997) y su opinión sobre la tutoría: “[esta] en la actualidad ha adquirido cierta importancia como función clave de la relación docente-discente. Incluso, se considera que todo profesor universitario, si realmente cumple su función, se convierte en el guía ejemplar de sus alumnos” (Lázaro Martínez, 1997; en Fernández, 2012, p. 40).

Dice la autora: “Los términos *orientar* y *orientación* son derivados (siglo XIX) de *oriente*, ‘del latín *oriens-tis*, que está saliendo” (Corominas, 1961; en Fernández, 2010, p. 73). También consiste en “informar a alguien lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para que sepa mantenerse en él; dirigir o encaminar a alguien hacia algún lugar determinado (RAE, 1992, p. 1053)”. (Fernández, 2010, p. 73)

En este trabajo se realiza un recorrido sobre los momentos jerarquizados que en la antigüedad la enseñanza se desplegó en términos íntimos entre maestro y alumno, y para ello se parte desde la antigua Grecia.

Se destacan, entre otras, las relaciones que se describen en *La Ilíada* (Homero, 2000) entre Aquiles y su tutor Quirón, quien desempeñaba la función típica del educador. También puede mencionarse a Atenea, que en *La Odisea* (Homero, 2000), bajo la apariencia de viejo mentor, instruye a Telémaco. Puede agregarse el vínculo entre Aristóteles y Alejandro Magno; también la evolución que se observa en los escritos de las enseñanzas cristianas de la era apostólica de San Agustín y Santo Tomás de Aquino. En

estos ejemplos, la autora aborda la relación del saber y el enseñar, el amor y la admiración al maestro, y se focaliza en cómo estas formas fueron dando lugar a las primeras ideas sobre la educación superior.

Fernández sostiene, en otro de sus artículos, que en la orientación o tutoría, desde la Edad Media el papel del profesor fue el de *guiar y orientar*, “autorizar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del saber. Paulatinamente se aunó enseñanza e investigación y lo importante fue la reflexión crítica sobre los conocimientos.” (Fernández, A., 2010, p. 80)

A partir del siglo XIX en Europa se consolidaron los arquetipos de universidad y, junto con estos, fueron surgiendo los diferentes modelos de tutorías u orientación, los más significativos son: el *de desarrollo personal*, el *de desarrollo profesional* y el *académico*. Así en el *modelo académico*, de tradición alemana, la función del profesor era informar sobre estas cuestiones; en el *de desarrollo personal*, de origen anglosajón plantea que las intervenciones y aportes se realizaban desde el ámbito profesional personal y laboral; y en el modelo de *desarrollo profesional*, el centro estaba puesto en aspectos vinculados a la capacitación profesional y la inserción al mercado laboral.

En esta investigación, para tratar de conocer y comprender cómo se configura la orientación, me propongo identificar la tendencia de las orientaciones hacia estos modelos. Para ello será fundamental reconocer, como ya he mencionado anteriormente, los saberes que en ella circulen.

En el trabajo de Fernández, A. (2010), se señala que la figura del orientador surge en el ámbito universitario “ligada a la producción de conocimiento y la investigación y desde sus inicios está relacionada a la transmisión artesanal. El profesor viejo enseña al más joven, que a su vez, enseñará a otros.” (p. 80)

Y afirma además que “las características generales de la tutoría universitaria consisten en orientar y facilitar el desarrollo de los estudiantes”. (p. 81)

De alguna manera, dice la autora, la clave es la atención personal al estudiante.

El tutor es aquel que tiene a cargo un estudiante para asesorarlo en su proceso educativo con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que en correlación con las tareas de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, intentando que el estudiante logre el mayor resultado académico. (p. 81)

Es pertinente precisar que la autora, en su planteo, se enfoca en la tutoría en la universidad y se centra fundamentalmente en su función académica, sobre todo

vinculada a la tarea de la investigación y a la escritura de tesis de grado y de posgrado. La orientación en el contexto de esta investigación, situada en una práctica de formación profesional como lo es la práctica docente escolar, podría estar incluyendo otras modalidades. Es por esto que parece pertinente indagar acerca de los rasgos que, desde los modelos de orientación propuestos, podrían reconocerse en ella.

La autora afirma, además, que la tutoría académica es parte constitutiva en la enseñanza universitaria. Y señala que incluso “la tradición universitaria conserva los nombres de tutor y orientador como una típica función docente en la Universidad. De hecho se encuentra explicitada como una de sus funciones en el Estatuto del Personal Docente (UdelaR, 1968)” Fernández, A. (2012).

Cabe señalar que el ISEF, como institución, se incorpora a la UdelaR formalmente en el 2005. Se puede inferir, por lo tanto, que en lo que tiene que ver con las tradiciones universitarias, incluyendo lo que corresponde a la figura del orientador o tutor, no existe una larga trayectoria. En la indagación realizada en esta investigación sobre la figura del orientador, se intentó reconocer cuáles son entonces las tradiciones que esta figura sostiene en el ISEF.

En este punto, se desarrollaron conceptos relacionados con la orientación como función, sus orígenes y antecedentes, y sus tradiciones ligadas al desarrollo de las universidades. En el apartado que se presenta a continuación, se abordará la reflexión, y sus niveles y alcances, por tratarse de uno de los elementos sustantivos de la orientación.

2. 7. 1. La naturaleza y alcance de la reflexión

La reflexión es considerada como unos de los ejes fundamentales desde los cuales se sostiene la orientación. Su potencia está dada por la posibilidad de deconstruir y construir los acontecimientos de la clase analizada, y por la posibilidad de sacar a luz elementos que, de no ser por esta, quedarían opacados. No obstante, para que la reflexión logre alcanzar este cometido, deberá necesariamente tener ciertas características que le permitan desentramar sentidos que soportan la “acción” desde lo que Andreozzi denomina “el pensamiento práctico”. Los aportes teóricos que se toman para desarrollar este punto son los de Schön (1992, 1998) y Andreozzi (1996).

En el planteo de Schön (1992) respecto a las tutorías, se sostiene que el aprendizaje en las condiciones de tutelaje entre estudiante y tutor está inserto en una tradición. “Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que —volviendo a la terminología de Dewey— les inician en las

tradiciones de la práctica: “Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una ‘tradición’, y la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices.” (p. 29)

2. 7. 2. La configuración del pensamiento práctico y los niveles de reflexión

Para Andreozzi (1996) las prácticas desarrolladas durante la formación de grado aportan al estudiante saberes de diversa clase, pero que influyen de manera importante en el modo de operar del **pensamiento práctico**. Este alude “al repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que, una vez incorporadas —en el sentido de “hechas cuerpo”— intervienen en el modo de hacer y representar social”.

En esta forma de pensamiento intervienen:

- postulados pre-teóricos sobre cómo son y se hacen las cosas,
- afirmaciones teóricas básicas,
- postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción.

Andreozzi cita el planteo de Schön (1992) quien discrimina tres niveles en los que este tipo de saber interviene durante la práctica profesional:

La acción profesional misma: existe en este sentido un conjunto de conocimientos tácitos o implícitos que se ponen en juego en la ejecución espontánea y hábil de comportamientos profesionales específicos. Se trata de comportamientos difícilmente verbalizables como tales, que en todo caso aparecen expresados en la “habilidad” o “destreza” con que cada profesional desarrolla secuencias de acciones semiautomáticas o rutinarias”. Relacionado a la idoneidad o experticia del “saber-hacer”

La reflexión en la acción: se trata en este caso del conjunto de saberes utilizados en el momento de pensar e interpretar los resultados derivados de la propia acción mientras esta transcurre. Todos hemos enfrentado consecuencias imprevistas de nuestras propias acciones, efectos inesperados que ponen en jaque el repertorio de anticipaciones con que contamos. En tales ocasiones, reflexionamos “dentro” de la acción “presente”. Esta reflexión in situ —organizada según un modelo de razonamiento experimental— es permanente. Aun cuando tengamos poca conciencia constituye un mecanismo a partir del cual rectificamos y ampliamos continuamente la estructura de suposiciones en la que basamos nuestra propia práctica.

La reflexión sobre la acción: el análisis post-facto de una secuencia de acciones ya realizadas representa un modo de reflexión cualitativamente distinta a la anteriormente señalada. A diferencia del pensamiento puesto en juego en la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción se realiza a partir de una reconstrucción diferida del

fenómeno que analizamos. [...] La reflexión sobre la acción posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y la reflexión pasada. (Andreozzi, 1996, pp. 21-22)

Estos “niveles” de reflexión inciden sobre diferentes aspectos del análisis; se enfocan, tal como un *zoom* fotográfico, en algunos incidentes particulares de la escena (clase) que acaba de acontecer. Los tres niveles tienen un significado relevante, pero para que estos se den, la tarea del orientador, en diálogo con el estudiante y con los acontecimientos, se constituye como una función primordial de la orientación. Desde el punto de vista crítico emancipatorio se debería intentar hacer visibles las “concepciones heredadas”,⁵ que sostienen algunas prácticas de orientación.

En ese sentido, y en relación con los niveles posibles de la reflexión, dependiendo de su configuración, se alcanzará un nivel de: racionalidad técnica, de acción práctica o de reflexión crítica. Para esta investigación, estos conceptos permitieron profundizar en el estudio de la reflexión, y los “niveles” que se desarrollaron en las orientaciones analizadas.

2. 7. 3. La relación y el contrato con el estudiante

La relación entre el estudiante y el docente es otro de los elementos sustanciales que se abordan en este estudio. En el trabajo de Schön se articulan, sobre este tema, dos conceptos que inciden en la relación entre el profesional y el cliente, en este caso entre el profesor orientador y el estudiante: la postura del docente y el contrato con el estudiante. Los cuadros que se presentan a continuación sintetizan el trabajo desarrollado por el autor.

Postura del experto	Postura reflexiva
Se supone que soy el que sabe, y debo reivindicar que así sea, indiferente de mi	Se supone que yo soy el que sabe, pero no soy el único en situación de tener el

⁵ Este concepto de “Concepción heredada”, dado su peso casi “genético”, presentado por Lores, A. (1986), fue acuñado por el epistemólogo Hillary Putnam en relación a un punto de vista conformado por cuestiones históricas, teóricas y ético – políticas sobre dimensiones sustantivas, en este caso de lo educativo, y se relaciona con el concepto de “hegemonía” planteado por Gramsci.

<p>propia incertidumbre.</p> <p>Mantenerme a distancia del cliente, y retener el papel de experto. Dar al estudiante⁶ una sensación de pericia, pero comunicándole un sentimiento de afecto y simpatía con “dulzura”.</p> <p>Buscar deferencia y estatus en la respuesta del estudiante a mi persona como profesional.</p>	<p>conocimiento relevante e importante.</p> <p>Mis incertidumbres pueden ser una fuente de aprendizaje para mí y para los demás.</p> <p>Buscar conexiones con los pensamientos y los pensamientos del estudiante.</p> <p>Permitir que su respeto hacia mi conocimiento surja de su descubrimiento del mismo en la situación.</p> <p>Buscar la sensación de libertad y de conexión real con el estudiante, como consecuencia de no necesitar ya mantener la fachada de profesional.</p>
---	--

Figura 2. Postura del docente (Schön, 1998, p. 263)

Contrato tradicional	Contrato reflexivo
<p>Me pongo en manos del profesional y, haciendo esto, tengo una sensación de seguridad basada en la confianza.</p> <p>Tengo la comodidad de estar en buenas manos. Solo necesito ajustarme a su consejo y todo irá bien.</p> <p>Estoy satisfecho por estar atendido por la mejor persona disponible.</p>	<p>Me uno al profesional para dar sentido a mi caso y, haciéndolo así, obtengo la sensación de un mayor compromiso y acción.</p> <p>Puedo ejercer algún control sobre la situación. No soy totalmente dependiente de él; él también es dependiente de la información y la acción que solo yo puedo emprender.</p> <p>Estoy satisfecho de poder verificar mis juicios sobre su competencia. Me encanta la emoción del descubrimiento de su conocimiento, de los fenómenos que derivan de su práctica, y de mí mismo.</p>

Figura 3. La postura del estudiante en el contrato con el docente (Schön, 1998, p. 265)

⁶ Permítaseme introducir el término “estudiante” en lugar del de “cliente”, como aparece en el texto original, dado que para este caso la relación entre el profesional y el cliente está representada por el docente y el estudiante.

Estas características planteadas por el autor, resumidas en los cuadros 2 y 3, representan, de alguna manera, diversos modos de colocarse en situación de aprendizaje, responden a necesidades de ambas partes (docente-alumno), y también a la capacidad de superar riesgos y miedos en el intento de tener el control de la situación desde la compleja interrelación entre saber y poder.

Otro aspecto a considerar en relación con el papel de la reflexión, surge a partir del planteo de Andreozzi (1996), citando a Ferry. Para este autor, en la medida que se otorgue el valor justo a la reflexión, y se habiliten espacios y tiempos para analizar situaciones y acontecimientos vividos en la práctica; el estudiante tendrá la oportunidad de avanzar en su trayecto de formación sobre:

- aspectos prácticos ligados al saber-hacer,
- aspectos de orden personal,
- aspectos de orden “socio-institucional”, vinculados con el conocimiento y comprensión de las condiciones sociales e institucionales que afectan el desempeño (en este caso, de la docencia).

En este último apartado del capítulo, se abordaron los temas relacionados con la reflexión y su relevancia en el desarrollo de la práctica profesional. Se plantearon los conceptos sobre pensamiento práctico y los niveles en que este opera. Por otra parte, se describieron los tipos de relación y de contrato docente-estudiante, y sus posibles incidencias en la reflexión.

Para este estudio, estos planteos resultaron de gran importancia dada la estrecha relación que se da entre la reflexión de la práctica y la configuración de la orientación, tema central de este trabajo.

En consonancia con las premisas conceptuales que orientan esta investigación, en el próximo capítulo se presenta la metodología seleccionada para realizar el análisis y la interpretación de los datos.

3. Metodología

Esta investigación es cualitativa y de corte etnográfico y tiene como premisa teórica el estudio de la orientación de la práctica desde la perspectiva de los actores.

La idea de ser parte activa del proceso (y a la vez pasiva) del campo que se investiga permite profundizar en las interrogantes, reformularlas, establecer prioridades, entrar en contacto con el objeto mismo, en decir, asumir que se es parte del proceso que se está investigando.

Esta participación del investigador en todo el proceso, es uno de los aportes fundamentales de un trabajo cualitativo ya que permite comprender a fondo el tipo de práctica que se analiza.

De esta manera la investigación propone describir y comprender la configuración de la orientación y los supuestos que en ella circulan situados en un contexto singular.

Para ello se estudiaron los procesos de orientación, su composición y desarrollo a partir de las intervenciones realizadas por los docentes a estudiantes avanzados en el contexto de una práctica de formación profesional, (docente).

En ese sentido se analizaron las instancias de práctica y se tomaron en particular las denominadas devoluciones, que se definen como las orientaciones que el docente pone en marcha.

Esta selección se justifica en que el foco del análisis fue puesto en investigar la configuración de la orientación. Desde esta perspectiva, las instancias seleccionadas fueron las que permitieron explorar estos aspectos con mayor claridad.

A continuación se presentan: la descripción del caso de estudio (3.1), las fuentes de datos (3.2), el análisis de los datos (3.3), las herramientas de análisis (3.4), los aspectos éticos (3.5), los criterios de calidad (3.6), y los contenidos de análisis (3.7).

3. 1. El caso de estudio

La orientación, tema que se investiga en este trabajo, se desarrolla es un escenario particular de formación, la práctica docente la cuál posee ciertas características que la definen. En el siguiente punto, se realiza una breve descripción de la práctica, el lugar en el que se desarrolla, sus participantes y algunos elementos de su evaluación.

3.1.1. Descripción de la práctica



La Prado1 o práctica docente escolar, se ubica en el tercer nivel del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física y se constituye como la primera práctica de formación para el estudiante de educación física en su rol de futuro docente. Como su nombre lo indica la institución objeto es la escuela primaria.

La escuela en la cuál se desarrolla designada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (en adelante CEIP) para el ISEF desde 2007 es la “Escuela N° 121 “Evaristo Ciganda” en el turno matutino, y en el mismo edificio en el turno vespertino, la escuela N° 3 Escuela “Francia”. Los docentes de educación física responsables de la orientación no forman parte del CEIP, como todos los demás profesores de las escuelas públicas de nuestro país, sino que son de la UdelaR, quien designa a los profesores a través de un llamado a concurso.

Los grupos que cursan la asignatura están compuestos por un número aproximado de 50 estudiantes, y para poder cursar la práctica docente, deberán tener todas las materias aprobadas del primer año y cursadas las del segundo.

En los primeros años de la carrera, los estudiantes transitan por asignaturas vinculadas a la educación, pedagogía, didáctica, teorías del aprendizaje, planificación y metodología y evaluación, Y también asignaturas relacionadas con el campo biológico, tales como anatomía, fisiología, etc. Por último, las materias que son específicas del campo de la educación física, deportes, individuales y colectivos, gimnasia, juego y recreación, entre otros.

Durante el año lectivo en el que transcurre la práctica docente, los estudiantes conforman dos grupos de práctica, cada uno de ellos con un profesor Titular que tiene la función de coordinar el grupo de docentes orientadores y la función de co-coordinación del curso. Sus tareas se distribuyen entre organización general, el establecimiento de puentes de comunicación entre ambas instituciones –escuela e ISEF-, el encuadre y presentación de los temas en el espacio de “teoría”⁷, así como la itinerancia en la escuela acompañando a los orientadores en su tarea.

Los docentes orientadores trabajan con un número reducido de estudiantes (de dos a tres) a través de la modalidad de orientación de la práctica. Su función, entre otras, es la de observar las clases dadas por los estudiantes y acompañar la reflexión y análisis de las mismas en el espacio denominado instancia de devolución o reflexión. Este espacio tiene una frecuencia doble semanal y se ubica en los treinta minutos posteriores

⁷ A este espacio semanal que se realiza en ISEF se le llama ‘teoría’ como modo de distinguirla de la denominada ‘práctica’ que se desarrolla en la escuela, pero se entiende que estas denominaciones no son precisas ya que se asume que la relación entre ambas es dialéctica y en ambos espacios se desarrollan teorías y prácticas.

a la clase dictada por el estudiante. En general, los docentes observan las clases y posteriormente analizan en grupo aquello que les parece más relevante, (Orientador, estudiante/s que dio la clase y estudiante/s que observaron la clase junto con el profesor).

Por otra parte, en el ISEF se desarrolla el “espacio de teoría” una vez por semana durante una hora y media, donde se abordan los contenidos pertinentes a la práctica docente en torno al eje de la didáctica. El principal objetivo es establecer conexiones entre la teoría y la práctica por lo que muchas veces se pide a los estudiantes que preparen casos extraídos de su experiencia para discutir y problematizar con todo el grupo.

Con relación a la evaluación de la asignatura, como propuesta de parte de las docentes responsables de la asignatura se eliminó la evaluación finalista (examen final) por considerarse que no aplicaba para el tipo de conocimiento que circula y se construye en esta materia. Por lo tanto, para la evaluación se toma como referencia el concepto de “buen practicante”⁸ desde dos dimensiones y sus relaciones:

- Dimensión teórica –saber académico, se evalúa en función de el diagnóstico institucional, grupal, el proyecto de enseñanza a desarrollar y los informes.
- Dimensión del ejercicio de la enseñanza – saber hacer, capacidades adquiridas y relación con su “plan de enseñanza” y proyecto escolar. Se pretende indagar acerca de la conexión existente entre sus supuestos, sus intenciones y sus acciones.

Las características de la práctica que se describe, así como también el programa de la misma son considerados como documentos relevantes a la hora de realizar el análisis.

3. 2. Las fuentes de datos

Para analizar la orientación y su configuración fueron necesarias diversas fuentes de datos para una triangulación confiable en un período acotado de tiempo (un año).

Las interacciones en los espacios de devolución así como las entrevistas a los docentes involucrados en la práctica, fueron la materia prima del estudio. También se

⁸ El concepto de buen practicante y las dimensiones de evaluación, fueron extraídos de documentos de la práctica así como también se tuvo en cuenta la publicación de esta experiencia de evaluación en el libro de Sales, et al (2014) sobre la práctica docente 1 en el ISEF.

tomaron como fuentes relevantes algunos documentos: el plan de la asignatura (Prado1), y los planes enseñanza de los estudiantes.

3. 2. 1 Devoluciones – Orientaciones

Se observaron y grabaron seis devoluciones realizadas por cada uno de los docentes orientadores en diferentes momentos de año.

En primera instancia se pensó que esos momentos estuvieran marcados por el desarrollo del curso y las diferentes características del proceso de los estudiantes, es decir, al principio del año, en que se abordan las primeras prácticas de enseñanza, un segundo momento en el cuál sería esperable una evolución en el proceso y un último momento en el cuál se podría estar en condiciones de observar ciertos procesos de consolidación.

En el transcurso de la investigación y dada la naturaleza de la práctica indagada, no fue fácil coordinar estos momentos, ya que para cada una de las unidades de práctica analizadas el proceso es único y singular. Se decidió entonces tomar tres momentos cronológicos, en el primer semestre, en el inicio del segundo semestre y el cierre del mismo.

El total de orientaciones registradas fue de 18 las cuáles suman un total de 10 horas de grabación.

3. 2. 2. Entrevistas

Se realizaron entrevistas en profundidad, las que en términos de Taylor y Bogdan se definen como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. (1990:101)

Los tres docentes orientadores y el docente coordinador de la práctica (quienes representan el total del universo indagado), fueron entrevistados con un formato de entrevista semi-estructurada.

Los cuatro actores fueron entrevistados de forma individual, en dichas entrevistas se pretendió profundizar en las búsquedas sobre aquellos temas que no eran tan claros o evidentes en las orientaciones registradas o complementaban en otros aspectos del estudio a partir de algunas categorías previas. La elaboración de la pauta de entrevista

fue formulada teniendo en cuenta que para los objetivos de esta investigación, y debido a mi implicación en la institución, las preguntas directas podrían haber generado una actitud defensiva, la cuál no me hubiera permitido encontrar lo que buscaba. En ese sentido se optó por preguntas más abiertas y de tipo indagatorias, sin perder de vista el objetivo. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas.

3. 2. 3. Documentos

Los documentos seleccionados responden a diferentes ejes del estudio. Por un lado desde la dimensión institucional se tomó el programa de la asignatura y fundamentación de la PRADO 1.

Esto se justifica desde el intento de obtener una mejor comprensión del contexto institucional, reconociendo, tal como plantea Díaz Barriga (1999), la tensión que se da entre la dimensión curricular y la didáctica. El punto de partida es que los programas de estudios en ocasiones pueden operar como “bisagra” entre las expectativas o exigencias de la institución y las que se generan desde la perspectiva didáctica.

Las instituciones esperan por un lado que se “cumplan” los programas (currículo pensado) y por otro lado el docente trabaja con un escenario “vivo” el cuál muchas veces se torna impredecible (currículo vivido)

Es justamente en esta relación que se pretendió indagar, la que se establece entre lo que se pretende que ocurra y entre lo que de verdad ocurre.

Por último, desde la dimensión del estudiante se tomaron las planificaciones de sus clases, (de aquellas que fueron objeto de análisis) y sus planes de enseñanza, en los cuáles los estudiantes explicitan en términos de supuestos, ciertas ideas sobre, enseñanza, aprendizaje, evaluación, educación física escolar, etc.

La intención fue la de estudiar si era posible establecer relaciones entre estos supuestos del estudiante y los temas abordados en las orientaciones, es decir qué pasa con esos supuestos iniciales del estudiante, ¿se abordan?, ¿con qué profundidad?, ¿se problematizan?.

3. 3. Análisis de los datos

A continuación se sintetiza en forma de cuadro, las preguntas de investigación, las fuentes de datos y las herramientas de análisis. Es pertinente mencionar que el siguiente cuadro no es estanco entre sus diferentes ejes transversales, ya que de alguna manera todo esta estrechamente relacionado. Las categorías de análisis fueron seleccionadas en dos instancias, en un primer momento, previamente relevadas a partir del marco teórico y

de mi conocimiento sobre la orientación, y en un segundo momento en el que se incluyeron aquellas que emergieron durante el análisis de las diferentes fuentes de datos.

Preguntas de investigación	Fuentes de datos	Herramientas de análisis
¿Cómo se construye la función de la orientación?	Transcripción de las orientaciones. Notas de campo Entrevistas a docentes Planes de enseñanza de los estudiantes.	Análisis desde las diversas categorías. Comparación y análisis de las orientaciones con los elementos y momentos claves en el análisis de las prácticas de enseñanza. Conceptos de: postura del docente. Niveles de reflexión y relación con el estudiante.* El peso Institucional ⁹
¿Cuáles son los marcos de referencia que subyacen en la orientación? (identidades y/o tradiciones docentes, supuestos teóricos de diferentes índole)	Transcripción de las orientaciones. Notas de campo Entrevistas a docentes Programa de la unidad curricular (Prado1) Planes de enseñanza de los estudiantes	Análisis desde las categorías previas seleccionadas. Conceptos y categorizaciones de: Orientación Identidades docentes Tradiciones en la docencia. Educación física y EF escolar.
¿Qué saberes componen la orientación, cuáles se jerarquizan y de dónde provienen?	Transcripción de las orientaciones. Notas de campo Entrevistas a docentes Planes de enseñanza de los estudiantes	Análisis desde las categorías emergentes de: las entrevistas y de la orientaciones transcritas. Conceptos sobre: Los saberes de los docentes y su procedencia.

Figura 4. Configuración para el análisis de los datos

3. 4. Aspectos éticos

Toda la información de esta investigación es de carácter confidencial. Asimismo se contó con el permiso de los involucrados para utilizar la información con fines de producción de conocimiento académico, para lo cual siempre se explicitaron los objetivos de la misma.

⁹ Los elementos señalados en el cuadro 4 y 5 con un asterisco corresponden a las categorías emergentes, las cuáles fueron agregadas una vez que las mismas surgieron como consecuencia del análisis.

El proceso de construcción de conocimiento dentro del paradigma en que se ubica la investigación no se enfoca únicamente en la explicación de los fenómenos sino también en la elucidación de las implicaciones. Al respecto dice Manero (1995)

El conocimiento no es únicamente descripción mas o menos controlada de un objeto de la realidad, no es únicamente la descripción de las relaciones de dicho objeto con otros similares, homogéneos o heterogéneos. El conocimiento aparece como producción o resultado de acciones recíprocas entre sujeto y objeto (p 248)

En el desarrollo de este trabajo mi implicación como investigadora debe ser reconocida como otra de las variables dentro del escenario de trabajo y de análisis.

El hecho de trabajar en el ISEF específicamente en la Prado 1, de ser orientadora de práctica desde hace casi dos décadas y coordinadora de otro equipo de docentes orientadores, genera el compromiso de reconocer y explicitar mis concepciones y supuestos en torno al “deber ser” de la orientación en diferentes niveles. Incluiré reflexiones al respecto durante el desarrollo del trabajo.

3. 5. Criterios de calidad

En cuanto a la confiabilidad de las técnicas y las precauciones necesarias para obtener datos de calidad, es pertinente destacar que las grabaciones digitales fueron transcritas cuidadosamente a un texto escrito para su posterior análisis.

Asimismo estas fueron cotejadas con las notas registradas durante las observaciones participantes.

En relación con el término validez tomare el planteo realizado por Mendizábal (2006) en términos de *credibilidad*. Como ya se ha mencionado anteriormente para obtener un vínculo pertinente entre los datos y su interpretación se utilizaron diferentes fuentes de información, métodos de registro y modos de triangulación de los mismos.

Respecto a los alcances de esta investigación, la generalización o transferibilidad, no son apropiados para este estudio, ya que toda investigación cualitativa de caso tiene por objetivo conseguir un conocimiento profundo de esa instancia singular. Esto no significa que desde el punto de vista teórico el análisis del caso no pueda plantear eventualmente algunas cuestiones puntuales sobre teorías ya existentes. En ese sentido espero que esta investigación pueda significar un aporte para el campo de la enseñanza, en términos de orientaciones o tutorías de las prácticas docentes, ya sea desde el caso seleccionado, desde la metodología utilizada como desde los conceptos teóricos abordados.

3. 6. Contenidos de análisis

A continuación se presentan los elementos para el análisis de las diversas fuentes de datos en relación con los diferentes conceptos abordados en el marco teórico y la selección de las categorías ex ante y emergentes.

Fuentes de datos	Conceptos fundamentales	Categorías para el análisis
Transcripción de las orientaciones Notas de campo Entrevista a los docentes orientadores Planes de enseñanza de los estudiantes Programa de la asignatura	Tradiciones docentes Identidades docentes Saberes que circulan en la orientación Concepciones de educación Concepciones de educación física escolar Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis Postura docente El peso Institucional* Relación con el estudiante* Tipos de reflexión en la orientación	Supuestos básicos subyacentes en la orientación: racionalidades, identidades de los docentes, tradiciones docentes, concepciones de Educación, de Educación Física Escolar, de didáctica, y de la orientación de la práctica. Tipos de reflexión que se alcanza en la orientación. Postura docente. Tipos de relación con el estudiante El peso Institucional Tipos de saberes del docente que circulan en la orientación

Figura 5. Interrelación entre las fuentes de datos, los conceptos fundamentales y las categorías de análisis

El cuadro que sigue presenta en particular las categorías para el análisis, tanto las inicialmente seleccionadas (categorías ex ante) como las que resultaron como emergentes a partir del propio análisis, y sus interrelaciones.

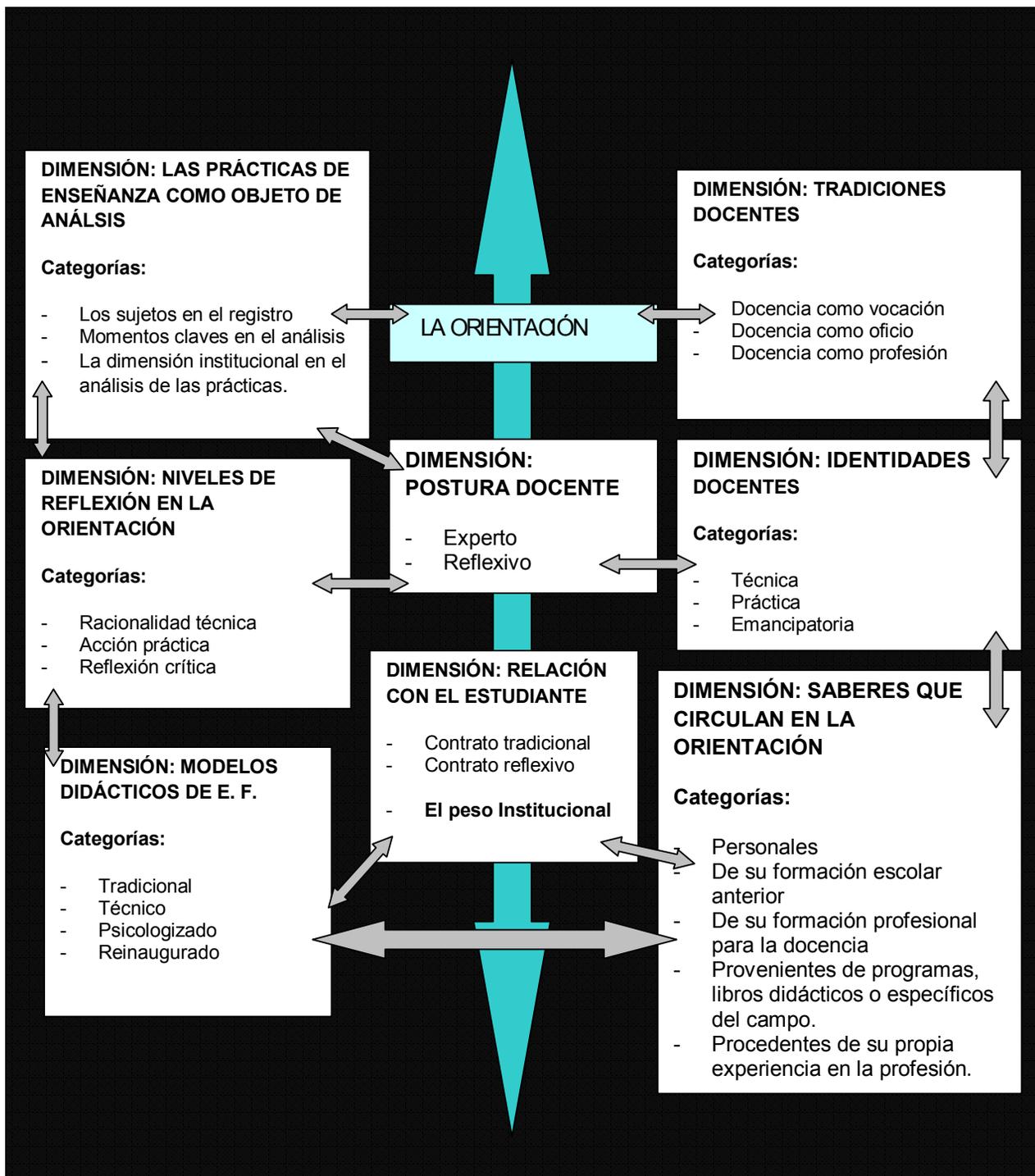


Figura 6. Dimensiones, categorías de análisis y sus interrelaciones

Por último es pertinente explicar como serán identificados los diferentes protagonistas de la escena.

Investigador	I
Docente 1	D1
Docente 2	D2
Docente 3	D3
Docente 4	D4
Estudiante 1	Est.1
Estudiante 2	Est.2
Estudiante 3	Est. 3

Figura 7. Referencias para identificar los actores del estudio

Orientación nº 1	O1
Orientación nº 2	O2
Orientación nº 3	O3
Orientación nº 4	O4
Orientación nº 5	O5
Orientación nº 6	O6
Entrevistas	E¹⁰

Figura 8. Referencias para identificar las fuentes de datos

Para cada docente y en cada espacio de devolución se ubican dos o tres estudiantes, estos serán numerados a partir del número 1 en cada situación.

A partir de la metodología presentada en esta parte del trabajo, en consonancia con las articulaciones entre: los conceptos abordados en el marco teórico, las categorías de análisis, y los objetivos de esta investigación, en el siguiente capítulo se presenta el análisis y los resultados de la misma.

¹⁰ En el caso de las entrevistas, estas se identifican como el cuadro lo señal con la letra 'E', y para identificar al docente se agrega en nº del mismo para reconocerlo, por ejemplo en el caso de la entrevista del docente 1, aparecerá E-D1.

4. Análisis y resultados

4. 1. Conceptos fundamentales para el análisis de la realidad

En este apartado se resumen los principales conceptos vinculados a los hallazgos de la investigación.

El análisis en este estudio se inicia a partir del objetivo de conocer cómo se construye la función de la *orientación* situada en el contexto de la práctica docente del Isef. Para ello se recurrió a las fuentes de datos y a las categorías de análisis que se seleccionaron en los capítulos correspondientes al marco teórico y al de metodología, tal como se presenta en la figura 6, “Dimensiones, categorías de análisis y sus interrelaciones”.

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, en esta búsqueda, los datos que se fueron recabando se estudiaron a la luz de conceptos previamente seleccionados y trabajados en el marco teórico, y a su vez, el material relevado fue aportando nuevas categorías conceptuales para su análisis.

Entre los conceptos más significativos para esta investigación se destaca el de supuestos básicos subyacentes de Lores, A. (1986), que aporta para este estudio en particular un significado importante a la hora de comprender la idea de que todo aquello que el docente hace o deja de hacer, piensa o siente, se sostiene en ideas o creencias que están a la sombra de lo visible.

El marco teórico conceptual presentado por Edelstein, G. (2011) sobre el análisis de las prácticas de enseñanza, sus momentos claves, sus sistemas de registro, el peso de lo institucional, permitieron categorizar las orientaciones realizadas por los docentes y, sobre todo, reconocer dónde estaban puestos los énfasis a la hora de analizar las clases observadas.

Otro de los marcos conceptuales que contribuyó de forma significativa para estudiar cómo se configura la orientación, fue el aporte de Tardif, M. (2004) y Jackson, P. (2002) sobre los saberes que posee el docente, sus fuentes de adquisición y cómo los pone en marcha. La identificación de los saberes que circulan en las orientaciones contribuyó, por un lado, con la identificación acerca de dónde se pone el foco en las devoluciones, y por otro, permitió reconocer las tendencias sobre las identidades según el planteo de Carr y Kemmis (1988) y las tradiciones de los docentes en relación con estos.

Por último, los aportes teóricos de Schön, D. (1992) acerca de los diferentes niveles de reflexión (racionalidad técnica, acción práctica o reflexión crítica), y el tipo de

relaciones posibles entre el docente y el estudiante en las que se inscriben (contrato tradicional o reflexivo), permitieron llegar a un mayor nivel de comprensión del estudio realizado.

El plan de la asignatura, por su parte, desde la dimensión curricular, como documento que expresa las intenciones en términos explícitos de los objetivos de formación para esta práctica; permitió realizar el análisis que se da entre la didáctica y el currículo, y entre la teoría y la práctica; este presentó elementos muy interesantes a la hora de comprender las distancias y aproximaciones que se dan entre el “currículo pensado” y el “currículo vivido”.

En relación a los objetivos específicos

Uno de los objetivos específicos para esta investigación fue estudiar los marcos de referencia que subyacen en la orientación en relación con las identidades y tradiciones docentes.

Aquí se analiza fundamentalmente, a partir de la orientación del docente y su discurso, e identificando los saberes que en ella circulan, las tendencias hacia las identidades y tradiciones de los docentes estudiados.

Este estudio se planteó además como otro de sus objetivos específicos, identificar los saberes que circulan en la orientación y analizar su incidencia en el alcance de la reflexión.

Esta parte del trabajo se centra en reconocer específicamente el tipo de saberes que circulan en las orientaciones de los docentes, pero en este caso el análisis se enfoca en estudiar las posibles relaciones entre los saberes, la postura docente (tradicional o reflexiva), el contrato con el estudiante, y las racionalidades que se dan en la reflexión que se pone en marcha (racionalidad técnica, acción práctica o reflexión crítica).

El siguiente cuadro expresa la selección de categorías que se utilizarán para abordar el análisis de la realidad en función de los objetivos que se persiguen.

Fuentes de datos	Categorías ex ante y emergentes directamente relacionadas con la configuración de la orientación
<p>Transcripción de las orientaciones</p> <p>Notas de campo</p> <p>Entrevista a los docentes orientadores</p> <p>Planes de enseñanza de los estudiantes</p> <p>Programa de la asignatura</p>	<p>Supuestos básicos subyacentes en la orientación: racionalidades, identidades de los docentes, tradiciones docentes, concepciones de educación, de educación física escolar, de didáctica y de la orientación de la práctica.</p> <p>Tipos de reflexión que se alcanza en la orientación.</p> <p>Tipos de relación con el estudiante.</p> <p>Postura del docente (experto o reflexivo).</p> <p>* ¹¹Contrato entre el estudiante y el docente (tradicional o reflexivo).</p> <p>* El peso institucional.</p> <p>Tipos de saberes del docente que circulan en la orientación.</p>

Figura 9. Propuesta para el análisis de la realidad

4. 2. Análisis de la realidad a partir de ejes temáticos

Las interrogantes o búsquedas en términos de objetivos que la investigación persiguió poseen una estrecha relación entre sí, y resulta difícil presentar el análisis de forma compartimentada; es por ello que se plantearán los siguientes ejes temáticos.

¹¹ Las categorías señaladas con un asterisco (contrato entre el estudiante y el docente, y el peso institucional) corresponden a las categorías emergentes. Estas surgen a partir de la relevancia que fueron cobrando tanto en las observaciones de las instancias de devolución como durante el análisis de las fuentes (desgrabaciones de las orientaciones y entrevistas en profundidad). Se relacionan específicamente con las categorías ex ante: tipos de relación con el estudiante y tipos de reflexión que se alcanza en la orientación, que se incluyen en el tercer eje de análisis: "Naturaleza y alcance de la reflexión, que se alcanza en la orientación".

1. Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones.
2. Concepciones de educación y de educación física escolar que subyacen.
3. Naturaleza y alcance de la reflexión que se alcanza en la orientación.

4. 3. Eje 1. Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones

En el siguiente cuadro se presentan las interrelaciones que se establecen entre este eje de análisis, los objetivos que persigue la investigación y las categorías seleccionadas para el análisis de la realidad.

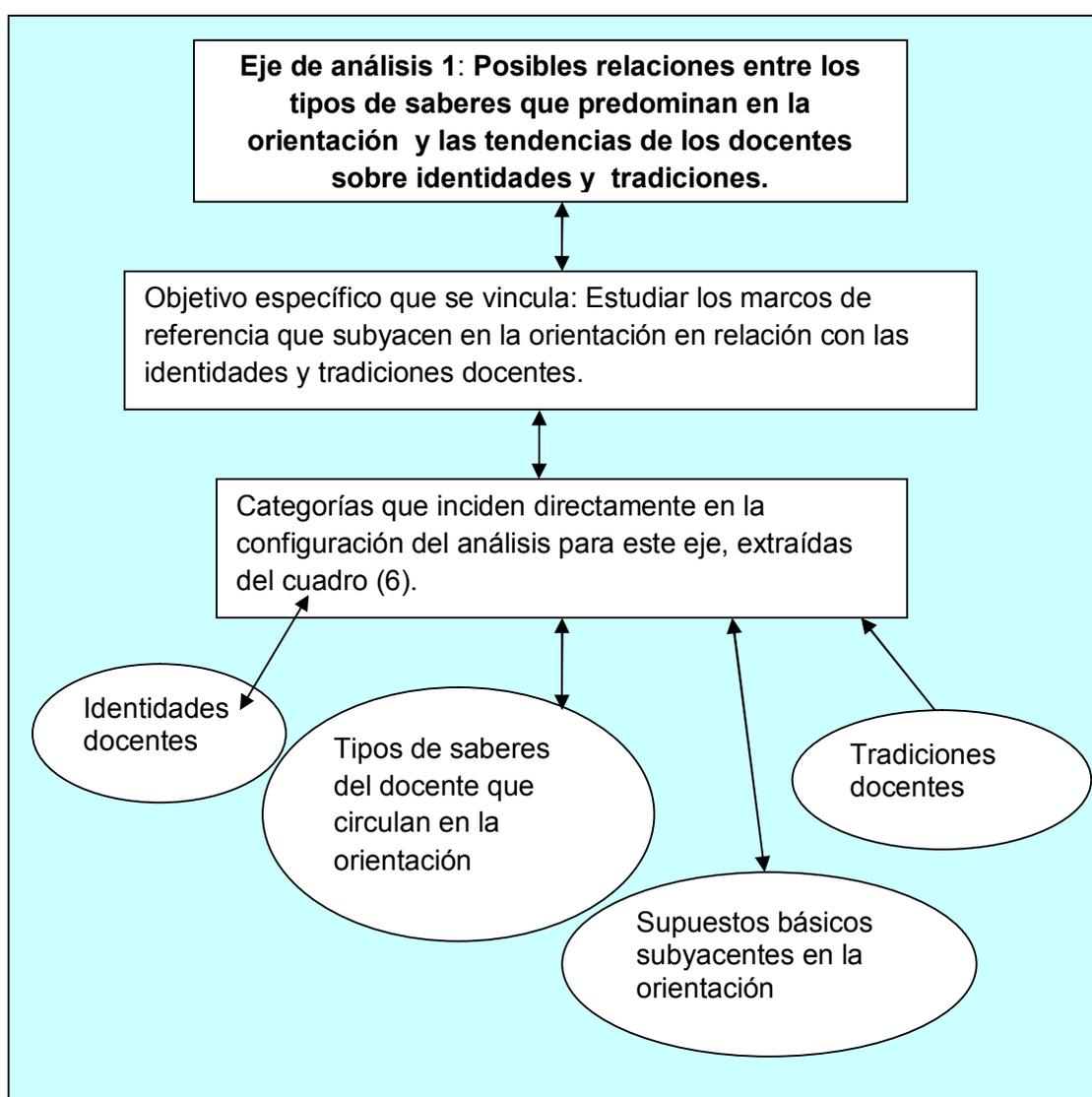


Figura 10. Propuesta de análisis para el eje 1 a partir de la interrelación entre los objetivos de la investigación y sus categorías

Como ya se ha señalado, para esta búsqueda —identificación de saberes que se plantean en las orientaciones y estudio de su posible relación con las identidades y tradiciones—, se analizaron minuciosamente las desgrabaciones de las orientaciones realizadas por los docentes, y estas se articularon con las entrevistas en profundidad.

De la triangulación de estos elementos y a la luz de los aportes del marco teórico conceptual, se construyó la siguiente tipología de saberes:

- Saberes provenientes del sentido común o popular.
- Saberes contextuales.
- Saberes profesionales y provenientes de la formación para la docencia.
- Saberes didácticos y específicos del campo de la educación física.
- Saberes relacionados con planteamientos morales o filosóficos.
- Saberes personales.
- Saberes provenientes de su formación escolar anterior.
- Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión.

Es pertinente señalar que se entiende que los saberes que los docentes ponen en marcha en las devoluciones, sus énfasis y sentidos, ponen de manifiesto cuestiones de fondo que se expresan en diferentes formas, y es precisamente en ellas en las que este trabajo pretende indagar.

4. 4. Cultura docente en acción. Dialogando con los datos

El desarrollo de las devoluciones y su contenido

En este apartado se presenta el análisis a partir de algunos ejemplos que intentan hacer foco específicamente en los supuestos básicos subyacentes que se manifiestan en las devoluciones estudiadas, a partir de la identificación de saberes, de momentos, etc., que construyen la orientación.

4. 4. 1. La identificación de momentos en las devoluciones

Uno de los hallazgos con relación a los saberes que circulan en la orientación, fue el hecho de que, aunque se pudo reconocer con claridad una presencia mayor de los saberes de orden didáctico y específicos del campo de la educación física en todos los casos, se apreciaron particularidades según quién los pone en marcha y según los

momentos de la devolución: momento inicial, desarrollo y cierre de la orientación; esto permitió además establecer una relación entre esta composición y sus identidades y tradiciones.

Sobre el tema, Edelstein, G. (2011) señala que los registros que hacen los docentes sobre sus análisis de las prácticas de enseñanza no están despojados de teoría, en ese sentido la estructura de estos responde también a los tres momentos clásicos de la clase —“apertura, desarrollo y cierre”—; esto, según la autora, “cristaliza un modelo creado que opera como impronta tanto al seguir el devenir de la clase como al momento de reconstruirla para su análisis”.

Se relaciona además con la fuerza de un modelo que, “en términos didácticos, orientó la formación de los docentes en consonancia con la llamada agenda clásica de la didáctica” (p. 203). Esta concepción se relaciona con una didáctica prescriptiva de corte tradicional inserta en el paradigma técnico, tal como se desarrolla en el marco teórico, y su sentido está dado por el intento de moldear y controlar la realidad.

En dos de los orientadores, el docente 1 (D1) y el docente 2 (D2), la forma en que se inicia y se cierra la devolución al estudiante se presenta con ciertas regularidades. Se podría interpretar que esta se desarrolla como si estuviera siguiendo un guión o libreto que la conduce. Por otra parte, en el docente 3 (D3), interpreto que la orientación se configura momento a momento, en relación a lo que acontece, ya que en ellas se identifican saberes provenientes de diferentes categorías y con diversos sentidos. Coincido con Edelstein, G. (2011) en que los momentos son claves en el análisis, no solo en el sentido de los momentos que se abordan de la clase analizada, el momento en que se pensó la clase, se puso en marcha o en el que se reconstruye una vez que esta concluyó; sino también sobre los momentos del análisis propiamente dicho; es decir, los momentos que configuran la orientación. En este sentido la misma autora señala que una de las dificultades recurrentes en el análisis de las prácticas de enseñanza se relaciona con “la instrumentalización de operaciones reconstructivas que conducen a la pérdida de sentido de la clase como estructura global; el efecto modelizante, cristalizador de ciertos ejercicios de análisis y ciertas categorías [...]”. (p.199)

De los tres docentes que conforman el estudio, el docente 1 (D1), en el inicio de la orientación, así como también a lo largo de su análisis, utiliza preguntas acerca de lo que aconteció en la clase que se está analizando en términos generales, y estas preguntas están referidas fundamentalmente a saberes didácticos relacionados con la planificación y la estructura de la clase:

(1)



Cuéntenme un poco la historia de la clase del miércoles que no estuve yo, si tiene relación con esta. (D1-O1)¹²

(2)

[...] El miércoles la clase fue de evaluación de lo adquirido, ¿no?, del aprendizaje; y esta clase que ustedes traen hoy tiene que ver con 'evolución final de los aspectos tácticos previamente trabajados por medio de los deportes colectivos'. Analícenme las dos clases juntas porque me parece que esta viene a relación, ¿no? ¿O son independientes? (D1-O1)

(3)

¿Qué decisiones tomaron para esta clase? (D1-O3)

Las preguntas citadas anteriormente, solicitan a los estudiantes que den cuenta de la relación, si es que existe, entre las clases presentadas, y que analicen las decisiones que se tomaron para llegar al diseño de estas. Gadamer afirma que “el principal desafío en el preguntar pedagógico, como en el diálogo, es formular preguntas que no sean tan amplias que “floten” ni tan estrechas que restrinjan las posibilidades de dar lugar a ideas originales y creadoras” (Citado por Burbules, 1999, p. 141). Se entiende, por lo tanto, que este es uno de los mayores desafíos que representan las intervenciones en forma de pregunta.

En relación al tipo de preguntas que se citan en los ejemplos (1, 2 y 3), se observa un aparente equilibrio, ya que no son demasiado amplias, se refieren a cuestiones concretas (las decisiones que se tomaron para una clase), y tampoco son demasiado estrechas, dado que podrían permitir al estudiante analizar la práctica con un criterio más amplio. El preguntar sobre las “decisiones” o “relaciones” de las clases que se analizan, de alguna manera se podría estar habilitando la reflexión sobre lo que está por detrás de los acontecimientos de una clase. Sin embargo, en estas situaciones los estudiantes responden de forma concreta.

Respuesta dada por los estudiantes a la cita (1):

¿Si tiene relación?, [...], sí. (Est. -O1)

Respuesta dada por los estudiantes a la cita (2):

No, no, no, es todo parte de lo mismo. (Est. -O1)

Respuesta dada por los estudiantes a la cita (3):

¹² Tal como se explica en el capítulo de metodología, la letra (O) corresponde a la orientación y el número identifica el orden de orientaciones relevadas en el transcurso del año.

¿Para esta clase? [...] Bueno, seguimos con lo de la clase pasada y la idea era seguir trabajado con la comunicación corporal. (Est.1 - O3)

Aunque en este momento del análisis se está haciendo foco en lo que acontece según los momentos de las devoluciones, es pertinente señalar, dada la imposibilidad de fragmentar los diálogos que se dan en la orientación, que el docente 1, en el desarrollo de las orientaciones citadas, continúa realizando preguntas sucesivas y los estudiantes van ampliando sus respuestas, aunque no se llega a profundizar demasiado en el análisis.

En otra de las orientaciones, el mismo docente comienza su devolución con la pregunta: “¿Qué pasó?” (D1-O2). Se podría interpretar que se alude a algún hecho imprevisto, por lo menos desde la mirada del observador, y coloca al estudiante en un lugar de dar las explicaciones sobre los acontecimientos. En este caso concreto los estudiantes explican las dificultades que tuvieron durante el desarrollo de la clase, ya que perdieron el “control” de la misma, pero se puede apreciar también que a medida que van respondiendo, van analizando las diversas razones que los llevaron a esos acontecimientos.

Por otra parte, la pregunta “¿qué pasó?” pretende, de alguna manera, establecer la discusión sobre lo que ocurrió en la clase que se analiza. Se le otorga la palabra a los estudiantes a través de preguntas que, en términos de Edelstein, G. (2011), “interpelan” la clase en cuestión. Esto supone un momento de particular complejidad a la hora de deconstruir y reconstruir la identificación de momentos, especialmente “en su manifestación episódica y con atención a incidentes críticos reveladores de los diferentes posicionamientos tanto de docentes como alumnos respecto del acontecer de la clase.” (p. 198)

En este caso, el incidente crítico es la pérdida de control de la clase; al respecto, los estudiantes plantean la necesidad de un mayor orden. En el marco de esa reflexión, hablan sobre las características de los niños en estas edades, las condiciones del contexto (acaban de volver de las vacaciones) y la necesidad de colocarse en el rol del docente a la hora de conducir la clase, en el entendido de que es quien debería tener el control.

Las formas de control responden a posicionamientos ideológicos de fondo, y aunque se puede entender que en cada uno de los paradigmas, técnico, práctico o emancipatorio, estas formas cobran diversos sentidos, se puede acordar que en cualquier caso, un clima adecuado de trabajo, tiene su sentido.

En el ejemplo que se presenta, interpreto que los hechos se analizan con matices de la identidad técnica, ya que se plantea que son las condiciones de trabajo y el contexto las que podrían estar determinando el control de una clase. Parafraseando a Carr y Kemmis, en este paradigma, y aludiendo a la metáfora del alfarero; así como la temperatura del horno, las propiedades de la arcilla o la humedad condicionan el producto, en este análisis, el momento del año, las características de la edad, el material que los distrae, estarían determinando también el producto “clase”; sin llegar entonces, a analizar cuestiones de fondo como lo serían, las relaciones de poder, la autoridad, o las diversas formas de control y sus significados.

En el caso del docente 2 (D2), la orientación recurrentemente se inicia y se cierra con planteos relacionado con cuestiones de orden y/o pautas de funcionamiento, lo que corresponde a los saberes de tipo *contextuales*, pero también relacionados con los que provienen de su propia *experiencia como docente*, en este caso como orientador.

(4)

¿Cómo vamos con el tema del proyecto?

Ustedes leyeron las...

Las correcciones, ¿leyeron?... (D2-O1)

Esta intervención hace referencia al proyecto de enseñanza que los estudiantes presentan para el grupo escolar, y se les pregunta entonces, si leyeron las correcciones que se hicieron al respecto.

Otra de las intervenciones que el mismo docente realiza al inicio de la orientación, dice:

(5)

Arranca uno dando la clase, el otro acompaña y el otro va a estar afuera...

O sea, uno va a dar la clase, la planifican entre los tres como siempre, uno va a dar la clase, el otro colabora en lo que necesite, por ejemplo, en el tema de los materiales, en la contención un poco ahí del grupo, y el otro va a estar afuera con alguna tarea... (D2-O2)

Aquí se hace referencia a la dinámica de trabajo y se relaciona con la organización prevista para los tres integrantes de la unidad de práctica. A modo de síntesis, se trata de quién da la clase, qué hacen los demás estudiantes mientras tanto y cómo se van a alternar para dichas tareas.

Este tipo de saberes, interpreto, son saberes que contextualizan, dan un orden al funcionamiento, y provienen de la experiencia. Como menciona Tardif (2004), estos

corresponden a los hábitos de saber hacer y deber ser. Saberes que se construyen y se validan desde la experiencia propia, y que se sostienen en las rutinas y en la cotidianeidad del quehacer docente, en este caso como docente orientador.

Este docente, según lo señala en su entrevista, eligió su trabajo como orientador motivado por, entre otros aspectos, la sensación de estar detenido en cuanto a la evolución de la educación física en su lugar de trabajo.

(6)

Sentía como que nos habíamos como estancado [...] y me había pasado como que se repetían las planificaciones año a año en esa cuestión de las sábanas, ¿no? (E¹³-D2)

Sobre este mismo tema, cita, además, una frase dicha por un docente en un curso de actualización que define como reveladora.

(7)

[...] cuando las hojas de la planificación se empiecen a poner amarillas ahí hay que entrar a desconfiar de lo que hacemos. (E- D2)

El trabajo como docente orientador, como tantos otros, posee sus rutinas, sus *hábitus*, al decir de Edelstein, G. (2011), en el entendido de que existen formas, sentidos y comportamientos que se vuelven habituales cuando estos no son sujetos a revisión; pero también cuando el peso de los años en dicha tarea es grande y obtura de alguna manera la posibilidad de abrir y recrear nuestras prácticas. Este docente lleva once años desarrollando su tarea como orientador, tal vez en el trabajo de la orientación, las “páginas” también se pueden “volver amarillas”.

Por otra parte, aquí se dejan entrever algunas representaciones vinculadas a la planificación; en ese sentido, las concepciones y supuestos en relación al tema planificación como intento de controlar algo que por naturaleza es impredecible (el acontecer de la clase) representan todo un universo de complejidad, en el que todos como docentes han sido marcados a partir no solo de la formación profesional para la docencia, sino también desde el sentido escolar, el cual según Jackson (2004) nos da un conocimiento tácito sobre formas y sentidos en la docencia.

Este docente, en sus devoluciones, evidencia asignarle a la planificación (determinación de objetivos, planteo de consignas), en tanto diseño de una clase, un peso importante; más adelante, en otro de los ejes de análisis, se abordará con mayor profundidad este tema.

¹³ La (E) identifica a la entrevista en profundidad.

Por último, en el tercer docente se observó que no se da una manifestación determinada acerca de momentos en la orientación, sino que se podría interpretar que abre y cierra su devolución desde una perspectiva amplia en la que se articulan diferentes saberes según cada caso y según el impacto que provocó la clase observada. En estas intervenciones, como en las que se presentan a continuación a modo de ejemplo, se recurre a saberes de orden *personal*, de la *experiencia profesional*, del *sentido común*, y a *cuestiones de orden moral y filosófico*.

(8)

Vi esta clase y me imaginé muchas cosas que sucedieron la clase pasada, de la que yo vi el viernes a esta que vi hoy, hay un tironcito de diferencia; entonces primero les voy a pedir que cuenten cómo trabajaron la clase pasada, qué objetivo tenía la clase pasada, qué conclusión sacaron al final y cómo llegaron a esto. (D3-O1)

Esta configuración de análisis de las prácticas de enseñanza marca una acentuada tendencia a lo que Edelstein, G. (2011) denomina pensar la clase, “esto significa poner en diálogo las distintas miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideran de mayor potencialidad en función de los sujetos y contextos, para lo cual se hace necesaria una posición de reflexividad básica.” (2011, p. 194)

En otro de los intercambios, este docente comienza la orientación de la siguiente manera:

(9)

[...] Personalmente a mí me genera placer ver a una persona que está dando una clase y está disfrutando de esa forma, eso como arranque de todo esto, ¿no? Dar una clase disfrutándola debe ser una cosa de las más lindas que te puede pasar, para vos y para los chiquilines. (D3-O4)

En el discurso citado, se pueden identificar saberes que se relacionan con planteamientos morales y filosóficos, los cuales, según Jackson (2004), responden a cuestiones que vinculan la educación, el sujeto y la sociedad. Debido a estas características, se podría interpretar que las mismas se relacionan con la tradición de la docencia como vocación. En ella los docentes sienten “amor por la docencia”, y se percibe con emoción la “misión” de enseñar a otros; esta tradición, con frecuencia puesta en tela de juicio desde la corriente de la profesionalización, para Litwin, E. (citada en Sales, et al., 2014) merece ser valorada, ya que la vocación implica ocuparse de los alumnos.

En varias de sus intervenciones este docente, a diferencia de los demás, establece una relación entre la propuesta de los practicantes y el impacto provocado en los niños en tanto alumnos.

(10)

Bien. ¿Qué piensan de la clase? Acá van los tres porque los tres estaban involucrados en esta clase, más allá de que no es una clase para hacer ningún análisis sino para analizar el cierre del contenido más que nada, eh, y no dejarlo allí trunco, y favorecer el juego, ¿no? Que creo que fue lo que pasó, jugaron toda la clase, la cara de Juan reflejaba el juego, transpiró lo que no transpiró en todas las clases del año. (D2-O4)

Aquí se está haciendo referencia al análisis sobre una clase en la que se cierra el contenido deporte en un grupo que tuvo dificultades a la hora de jugarlo sin que se generaran serios inconvenientes de relacionamiento entre los niños. (Juan es uno de los niños de la clase, el cual presenta una relación compleja con sus compañeros y con la clase de educación física.)

Desde las tradiciones en la docencia de los tres docentes orientadores, es en este último en el que se hace más visible la identificación con la docencia como vocación. Cuando se le pregunta en la entrevista qué cree que le motivó a elegir ser profesor de educación física, responde:

(11)

[...] cuando era muy pequeña, preescolar, eh, tengo un dibujo en el cual tenías que poner qué querías ser cuando fueras grande y el mío dice profesor de educación física. (E-D2)

En otro de los momentos de la entrevista y al referirse a su trayectoria personal como docente y en relación a una promesa que hace de lograr acceder a la carrera, ¹⁴dice:

(12)

[...] no solo entré a la educación física, sino que fue mi vida la educación física y quiero que sea la vida de mucha gente más. (E-D2)

Esta pasión que manifiesta considero que se evidencia en sus orientaciones, en la intensidad de sus discursos y en detalles que se percibieron al presenciar su trabajo (el uso de la voz, la mirada, y el énfasis puesto en sus palabras).

A medida que se pone en marcha la orientación, cada docente realiza el recorrido de manera singular. En el siguiente punto me propongo continuar abordando cómo es

¹⁴ En los tiempos en que estos docentes iniciaron sus cursos de profesores de educación física en el ISEF el acceso era muy limitado, para lo cual debían salvar una difícil prueba de ingreso, y una vez que se establecía un ranking solo ingresaban los primeros 25 varones y las primeras 25 mujeres.

que se teje la orientación, en cada caso, según los saberes que se utilizan pero también en relación con otras categorías y fuentes de datos, poniendo énfasis en particular en la indagación acerca de la procedencia de los estos.

4. 4. 2. Saberes predominantes en la orientación, sus énfasis y su relación con la experiencia de los docentes

En las orientaciones de los tres docentes, y como ya se ha mencionado, a medida que transcurre la orientación, se pueden identificar saberes de diversa índole. En ese sentido, se pudo observar que la mayor tendencia, en general, se reconoce en la presencia de los saberes de orden didáctico: La planificación, la formulación de los objetivos, el recorte y la vigilancia del saber seleccionado para enseñar, etc., y por otra parte los saberes específicos del área de conocimiento, en este caso los de la educación física escolar: los contenidos y su tratamiento, sus sentidos, sus posibilidades de abordaje metodológicas, y las discusiones en torno a estos.

Esto estaría relacionado con lo que Edelstein (2011) denomina como uno de los momentos claves del análisis: “problematizar la clase, el análisis propiamente dicho”. Se trata de un momento de singular complejidad, “principalmente por el necesario esfuerzo de descentración que permitiría planos de transparencia sobre la clase en términos didácticos.” (p. 198)

Este trabajo, para la autora, pretende hacer visibles las dificultades y aciertos entre la propuesta pensada y el encuentro entre ella y los destinatarios para quienes fue elaborada, esto necesariamente a partir de un trabajo de deconstrucción y reconstrucción.

El esfuerzo se orienta en reconocer momentos de la configuración de clase, los cuales se pueden identificar en la organización de la clase; la/s forma/s de transmisión por la/s que se opta; las técnicas, procedimientos y materiales didácticos que se utilizan como apoyatura [...] la distribución del tiempo; la delimitación del espacio; entre las principales (p. 198).

En las siguientes citas se puede apreciar, cómo en el análisis que realiza el docente 1 el énfasis está puesto en cuestiones que relacionan la selección del contenido deporte y acrobacias, y los desafíos de su presentación ante los alumnos (el recorte del saber, la configuración metodológica elegida para generar lo esperado, etc.).

(13)

En términos generales lo que ustedes siguen es como con poca precisión del recorte que hicieron de los aspectos

colectivos de la táctica, aspectos tácticos defensivos y ofensivos de los equipos. (D1-O1)

(14)

¿Qué es trabajar con la comunicación corporal? ¿Qué se busca? (D1-O3)

(15)

Desde la visión didáctica, la visión didáctica de la propuesta, el porqué se eligió cada actividad, el fundamento de cada actividad en función de. (D1-O4)

(16)

¿Y qué quieren lograr? ¿Una construcción de una acrobacia o una sucesión de acrobacias? (D1- O4)

(17)

Yo creo que está bueno eso, que se planteen cuáles son las diferentes formas de acercarse al contenido que no sea homogéneo, ¿no? (D1- O4)

Los estudiantes, frente a estos planteos, se posicionan de diferente manera, entre otras cosas porque en cada unidad de práctica, estos, no son los mismos.

Pero sin embargo se podría señalar que, en general, son receptivos, abren la discusión y se preocupan por buscar las respuestas adecuadas.

En el caso del docente 2 se encontró consonancia en que la mayoría de las devoluciones se centran en temas relacionados con el saber y su presentación; pero en este caso el contenido más problematizado es el deporte.

Entiendo que los ejemplos que se plantean a continuación evidencian estas observaciones.

(18)

Está bien, me refiero a esa cuestión que nosotros decimos que vamos a enseñar el deporte, en realidad lo que tenemos que tratar de mantener es esa vigilancia con respecto a lo que queremos enseñar. Iba a decir que lo que estamos enseñando en realidad sigue siendo, manteniendo esa lógica, ¿no? Cuales son aquellas cosas que se pueden modificar y aun así sigue siendo. (D2-O2)

(19)

Hay algo en todo esto que es una cosa que ustedes vienen buscando en función, porque digo este deporte se viene a la escuela porque justamente porque las lógicas de los deportes más populares y todo lo demás que también son de contacto y que también hay oposición, este, porque este no es el caso que hay oposición, este, generaba cierta lógica del deporte y espectáculo que ustedes querían

trascender, evidentemente hay algo que está sucediendo acá que no les está permitiendo lograr esa cuestión, porque el tema de la participación, cuando uno habla del tema de la participación a qué se refiere, ¿participación es que la toquen todos? ¿Participación es que entiendan las reglas del juego en el tema de la marca y la desmarca? Cuestiones que tienen que ver con el principio del deporte, que en definitiva en los deportes de este estilo son todos iguales, ¿no? Porque los principios son más o menos los mismos... (D2-O3)

En estas citas se está hablando de la propuesta de los estudiantes en la que abordan el desafío de presentar deportes que, modificados en sus reglas, permitan disipar la competencia y los problemas de participación que esto genera (solo se pasan la pelota quienes juegan mejor, en contrapartida con que los menos hábiles prácticamente no tocan la pelota y, cuando lo hacen, si se equivocan son reprendidos por sus compañeros). A esto se suma la problemática implícita que se da con respecto a cuestiones de género, ya que, en general, por temas de orden cultural, las niñas presentan un menor dominio que los varones en los deportes colectivos.

Se puede observar que, aunque el centro de la discusión está puesto en el contenido deporte, los temas de fondo que se discuten en la búsqueda de su sentido se relacionan con cuestiones de orden ético, moral o filosófico, esto desde las concepciones de educación física escolar se relaciona con la llamada "didáctica renovada", la cual supone la recuperación de la dimensión ética y política de los contenidos como productos históricos y sociales. Desde esta perspectiva se establece un vínculo entre la didáctica reinaugurada y el paradigma crítico.

Es interesante analizar además, en consonancia, cómo en este tipo de reflexiones se ponen de manifiesto elementos que, desde la dimensión curricular, explicitados en el programa de la asignatura Prado 1 se proponen en forma de objetivos.

(20)

-Revisar el lugar de la Educación Física en la Institución Educativa Formal, habilitando la discusión sobre el lugar que se le otorga en ella y desde ella en lo social al cuerpo y a la motricidad.

-Habilitar al desarrollo personal de los contenidos propios de la práctica del practicante, incentivando indagar sus búsquedas, desarrollando sus *buenas prácticas*¹⁵(Doc.1)¹⁶

¹⁵ En el sentido amplio de dar cuenta de ellas por parte sus responsables como prácticas sociales.

¹⁶ Documento 1, hace referencia al programa de la signatura Práctica Docente 1.

Otro de los elementos que aporta al análisis acerca de las discusiones que se dan en la orientación y sobre los énfasis que le da cada docente, surge una vez más desde la trayectoria individual. Según lo recabado en la entrevista en profundidad realizada a este docente (2), se puede inferir que su recorrido como deportista a nivel profesional y las crisis personales que describe tuvo que atravesar, dan cuenta de un significado relevante a nivel personal sobre el tema “deporte”, el cual, se refleja en las devoluciones que se presentaron anteriormente. En el siguiente fragmento, extraído de la entrevista, se puede apreciar esta relación.

(21)

El fútbol es un ambiente complicado y particularmente donde yo estaba era complicado, había dejado y con un amigo volví al fútbol y justo pegué un salto así. En el año 80 paso a jugar en primera, prácticamente de la nada, y jugué hasta el 83 en primera también y ahí fue cuando vi que el fútbol era una cuestión..., tenía contrato, me debían plata, era un tire y afloje, lo estaba haciendo con el instituto a la vez, este, no me estaba redituando, yo no veía que tuviera demasiado recorrido en el fútbol porque me parecía a mí que había muy funcional hacia un sistema y yo no estaba en esa, y no me dejaban salir a estudiar, el segundo año del instituto lo hice en cuatro años porque hacía por materias, perdí materias por faltas porque no me dejaban salir a estudiar, yo jugaba acá en Miramar, enfrente, perfectamente podía ir y venir y me la complicaban, estudiaba o jugaba al fútbol, los dirigentes, los técnicos... (E-D2)

Los saberes que aquí se ponen en juego son los saberes personales del docente; estos, dice Tardif (2004), provienen de la “vida”, son aquellos que se vinculan a través de la historia de vida y del ambiente en que esta se desarrolla.

Desde las identidades, interpreto que este docente se ubica predominantemente en la concepción del “docente práctico”, ya que se evidencia una preocupación por el impacto de lo enseñado orientado al “bien”. Desde esta noción, lo correcto, al decir de Sales et ál. (2014), depende de la situación, se caracteriza por la reflexión y la interpretación del contexto, la deliberación y la selección; y no la mera aplicación de un programa o reglamento prescripto.

Otro de los ejemplos que considero relevantes a la hora de relacionar las trayectorias docentes con los saberes que se despliegan en las orientaciones, es el del docente 1. En algunos de sus diálogos, cuando los estudiantes presentan clases relacionadas con actividades expresivas¹⁷, se identifica una formación específica en el

¹⁷ Las actividades expresivas en el área de educación física se definen como aquellas que presentan las posibilidades para que el niño se perciba, desde un trabajo reflexivo y creativo, a sí mismo y a su entorno. En esta área se incluyen como contenidos la danza y la expresión corporal (Programa CEIP 2008).

campo que le permite ubicarse en la discusión desde un lugar de conocimiento profundo acerca del tema.

En las siguientes citas se hace referencia a una muestra que están preparando los estudiantes con su grupo escolar como cierre de la unidad de actividades expresivas y que pretenden presentar ante los padres.

(22)

Una apreciación, la muestra es una consecuencia y no es un fin, ¿ta? Entonces por eso es importante por qué deciden cómo va a ser la muestra, ¿no? Si yo trabajo para la muestra puedo hipotecar muchas cosas del proceso por el camino, ¿sí? Entonces, si la muestra [se organiza de una forma u otra] porque se la voy a mostrar a los padres, porque es un arte escénico, porque es una motivación, porque es una comunicación de una forma de trabajo y un contacto con la familia, ¿cuál es la fundamentación? (D1-O6)

(23)

Tiene que tener una estructura eso, porque por ejemplo ustedes les van a tener que decir si tiene que aparecer una o dos figuras acrobáticas, eso puede ser una posible consigna, de cuántas, si es libre, puede ser de dos hasta cinco o los van a condicionar, de más atrás, y menos de siete, toda la estructuración de la consigna que les van a proponer puede promover una cosa u otra, depende cómo la piensen, ¿ta? Cuánto tiene que durar, si tiene música o no tiene música, si tiene vestuario o no tiene vestuario, si tiene maquillaje o no tiene maquillaje, si es de figuras fantásticas o de seres humanos, todo eso tienen que plantear. (D1-O6)

(24)

Y es importante que el ensayo del miércoles sea todo “está bárbaro, está bárbaro”; aunque salga todo mal, “está bárbaro”.

Porque ellos también están en una situación de exposición y que hay que sostenerlos en ese proceso también. (D1-O6)

El ejemplo 24 se refiere al ensayo final que se va a realizar con los niños antes de la muestra. Se puede apreciar una nueva postura con relación al lugar del alumno frente a al docente. Este posicionamiento no se había evidenciado en ninguna de las demás devoluciones de este orientador, lo cual me lleva a elaborar la hipótesis de que su experiencia como actor y como director de obras de teatro le otorga un conocimiento profundo de lo que implica, expresado en sus propias palabras, “estar en una situación de exposición” y en la necesidad que el alumno tendrá de que se lo “sostenga”. En síntesis, el impacto de su experiencia personal lo colocaría en el lugar del docente que se preocupa por los alumnos.

Por otra parte, en estas intervenciones se están planteando otras reflexiones que merecen ser mencionadas. En la cita 22 se discute la muestra que realizarán los alumnos en términos de medio o fin, planteando la necesidad de definir el carácter educativo de esta atendiendo a los procesos, “si yo trabajo para la muestra, puedo hipotecar muchas cosas del proceso”. Y en el ejemplo 23, a partir de los aspectos técnicos que presenta el orientador no solo se da cuenta del conocimiento amplio que posee del tema, como ya se ha mencionado anteriormente, sino que además se evidencia una mirada integral de la actividad, así como también una intención de reflexionar sobre el sentido que ella persigue.

Es pertinente agregar, con respecto a los saberes de los docentes que provienen de su experiencia, que, aunque los tres orientadores tienen como formación de grado el profesorado de educación física, se pudo observar en todos los casos que la formación complementaria o las experiencias profesionales y/o personales marcan rasgos singulares que se evidencian en su trabajo como orientador.

Volviendo al caso del docente 1, su formación en la Escuela Municipal de Arte Dramático y su experiencia como actor y director de teatro define una trayectoria particular que se pone de manifiesto cuando la situación demanda ese conocimiento.

En el trabajo del docente 3, los saberes que más presente se hacen en sus devoluciones, al igual que en los demás orientadores, están relacionados, como ya se mencionó, con cuestiones de orden didáctico y con la problematización del conocimiento específico del campo de la educación física.

Con respecto a las particularidades de este docente como orientador, se apreciaron discusiones acerca del sentido, es decir el porqué y para qué de los contenidos. Reflexiona, por ejemplo, sobre el deporte, pero en su relación con la sociedad, la cultura que lo produce y el peso institucional; es decir, la escuela como contexto en el cual se presenta la enseñanza.

La institución escolar, como escenario educativo, convive necesariamente con las tensiones entre el afuera y el adentro, y esto se pone de manifiesto de muchas formas; entre ellas, en la tensión que se da en la significación que se le otorga a los contenidos seleccionados para las prácticas de enseñanza, ya que estas no son neutrales, y las construcciones culturales sobre esos contenidos.

En el caso del deporte como contenido de la educación física, existen fuertes debates sobre sus sentidos políticos en torno a su tratamiento, “los cuales plantean que

su escolarización se sostiene a imagen y semejanza de la propia del Deporte de Competencia, en tanto práctica moderna¹⁸, y alienante” (Sarni, M., Pastorino, I., 2010, p. 45). Se entiende que según sea el ámbito de su desarrollo (escuela, club deportivo, comunidad), deberían adquirir diferentes intenciones y diferentes reflexiones didácticas.

“Trabajar el Deporte en la escuela, implicaría re-pensar el contenido desde una didáctica situada, atendiendo desde su complejidad además de la enseñanza, y del juego propiamente dicho, al rol del espectador y la educación para ello, al consumo y al ciudadano” (Sarni, M., Pastorino, I. 2010).

Los siguientes ejemplos pretenden ejemplificar las intervenciones que hace este docente en relación al deporte como contenido escolar.

(25)

Es complicado porque en realidad el contenido deporte está, pero al llevarlo al deporte en la escuela y darle la formalidad al deporte ya no podemos hablar de deporte, ya estamos en el deporte escolar, y en el deporte escolar si ¿ellos saben por qué le quito la competencia? (D3-O1)

(26)

Todos estos chiquilines hacen deporte y es deporte de competencia, ¿ta? Para ellos la palabra deporte es igual a competencia, como es para la mayoría de nosotros, ¿ta? Entonces que tampoco están tan mal ellos, pero hemos logrado que otros vayan por otro camino, porque en la clase hay 24 y hoy solo dos abrieron la boca, y en el partido jugaron bárbaro, Julián la pasó pila, no hubo mayores problemas, porque te digo que antes era una guerra, era una guerra, hoy no se vio una guerra, se vio un juego. (D3-O1)

(27)

Si me preguntan en el pienso de esto, ustedes vienen bien, es muy difícil quitarle al deporte todo eso que el deporte ya trae de afuera, ¿ta? (D3-O3)

¹⁸ El deporte moderno se define no necesariamente por cierta cronología específica de aparición, sino por la presencia o ausencia de un conjunto de características sistemáticamente interrelacionadas que contrastan con las contiendas físicas tradicionales. Los elementos que distinguen a las actividades deportivas modernas son: secularización (en la orientación de las prácticas); igualdad (en la posibilidad de participación); burocratización (en la administración y la dirección); especialización (en el sentido de diferenciación en la variedad de posibilidades y en la gama de roles y posiciones); racionalización (las reglas son permanentemente evaluadas en términos de adecuación medios-fines; los atletas emplean medios cada vez más sofisticados para lograr un uso eficiente de sus habilidades); cuantificación (las estadísticas son parte indispensable del juego); la obsesión por los récords, las marcas (en tanto cuantificación del logro máximo y desafío para superarlo). (Guttman, 1994, p. 3; en: Aisenstein, A. “Deporte y escuela separados al nacer”, *Educación Física y Deporte: Revista Digital EFDeportes*, núm. 11, año 3, Octubre 1998. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>).

A partir de las reflexiones que presenta este docente en relación con el contenido deporte, se puede apreciar una fuerte evidencia de los saberes provenientes de la experiencia profesional, lo cual podría estar relacionado con el hecho de que él es quien tiene el mayor recorrido como profesor de educación física escolar y es el único que continúa realizando la enseñanza en ese nivel; por otra parte, también le otorga mucho peso a los saberes que provienen de la práctica como lo señala en su entrevista. Desde sus intervenciones como observador, da la impresión, por momentos, que se coloca en el lugar del docente que dio la clase, tiene muy claras las emociones de éxito, fracaso o incertidumbre que puede provocar la presentación de la misma. Y en coherencia con lo antes expuesto, está muy presente el lugar del alumno, se preocupa por el niño que asiste a esa clase, además de por el alumno practicante.

En los siguientes fragmentos de la entrevista, este docente relata el impacto provocado en sus primeros años como profesor de educación física escolar:

(28)

Empecé en un colegio que me dijeron “queremos que seas tú”, y empecé a trabajar en un colegio antes de recibirme, que ta, lo valoro, pero no fue mi primer, eh, impacto en el campo. Después me fui y tomé horas en Rincón de la Bolsa, escuela pública de contexto si las hay, shockeante, así la defino, shockeante, de venir llorando y decir “no quiero ir más a trabajar” porque eran 60 gurises, muy fuerte [...] hasta pensé en dejar la carrera... (E-D3)

(29)

Porque no podía con los chiquilines, me gritaban “mamita vení” era una cosa muy... violenta, y ta, y hoy en día sigo trabajando en el mismo lugar así que ta...

Nuevamente, en este relato, los aspectos de las historias de vida parecerían marcar una construcción de identidad docente en el marco de una biografía singular; ya que al decir de Tardif (2004), los saberes que posee el docente son existenciales, porque el docente no piensa con la cabeza, piensa con la vida.

En el caso de este orientador interpreto una marcada tendencia hacia el posicionamiento de la identidad práctica, desde su búsqueda prudente hacia el bien en sentido amplio. Aunque se podría decir también que se aprecian rasgos de la identidad emancipatoria, su preocupación por la dimensión social de las prácticas, así lo estaría indicando. Sin embargo, en otro de los fragmentos de la entrevista afirma que el conocimiento en el que más se basa para sus orientaciones es el de la experiencia, pero el valor más fuerte está dado desde “su” práctica, que parecería haber configurado desde un deber ser prescriptivo en lugar de exponerse a una constante autorreflexión, este

docente dice: “si me preguntas qué quiero de un profesor de educación física, quiero un yo”; en ese sentido, este posicionamiento estaría indicando una aproximación hacia la perspectiva técnica de la educación.

Los segmentos extraídos de la entrevista que se citan a continuación, se presentan con la intención de ejemplificar lo señalado. Acá se está respondiendo a la pregunta ¿cómo cree que configura su orientación y a qué saberes cree que recurre con mayor frecuencia?

(30)

Quando intercambio con los chiquillines en la devolución, eh, es otra fluidez cuando uno habla desde lo práctico, ¿no? La teoría acompaña, y ta, la tengo muy presente y la defiendo actualmente mucho, pero, eh, creo que hace ese feeling a veces, ¿viste? Esa afinidad con ellos, eh, hasta decirles “vengan, vamos a ver la clase, yo trabajo en tal lado... (E-D3)

(31)

Yo [...] me siento una buena profesora de educación física, y si me preguntás qué quiero de un profesor de educación física, quiero un “yo”... (E-D3)

(32)

Porque yo la verdad lo viví, era, eh, daba..., ellos dan buenas clases cuando comienzan, pero con un pienso inexistente, bueno yo daba terribles clases cuando empecé pero con un pienso inexistente. (E-D3)

(33)

[...] En realidad yo hice mi primera orientación, eh, pero..., solo desde la experiencia, lo cual tampoco está bueno ¿ta?, solo desde la experiencia, hoy es la experiencia más algún librito que otro que ha pasado [...] (E-D3).

En estos fragmentos se puede apreciar una compleja configuración, desde las identidades y tradiciones en la docencia, cargada de significados y también de contradicciones.

Considera que la tradición docente más visible para este caso es la de la docencia como vocación, se resalta su pasión por la profesión y el sentido profundo que le otorga a esta, “en realidad mi primera intención de estar acá adentro fue trasladar mi idea de la educación física y que somos algo más que simplemente aguantadores de chicos en una cancha, ¿no?” (E-O3). Al decir “acá adentro” se refiere al ISEF, y la expresión “aguantaderos de chicos en una cancha” se relaciona con una de las concepciones más acuñadas en la escuela acerca de la educación física; como lo señala Aisentein, A. (1996), esta idea es sostenida por el resto del colectivo docente y por la “jerga popular”.

En términos de la autora, la asignatura suele ser considerada como un espacio de “descarga” para los niños que les permite luego ocuparse de lo verdaderamente importante (el trabajo en el aula). Esta imagen es reflejo de una sostenida dicotomía en la escuela entre cuerpo-mente, aprendizaje-juego, placer-trabajo, las que difícilmente se reconcilian.

En consonancia con este análisis, la práctica docente 1, como unidad curricular, se propone problematizar el campo de la educación física escolar, tal como lo expresa en su fundamentación: [...] “anclarse al interior de una Institución Educativa, lo cual supone una dimensión histórica constitutiva de la propia práctica, en este caso en/de la escuela, y en/de la educación física como campo de práctica.” (Doc1)

Se posiciona además desde un paradigma crítico emancipatorio que se expresa en algunos de sus objetivos: “Favorecer procesos de acercamiento a una práctica profesional crítica y autónoma, reconociéndose como *profesor intelectual* (Giroux, 1990; Díaz Barriga, 1991)”. (Doc. 1)

A través de los discursos que realizan los orientadores, se denota el esfuerzo por “anclarse” en la institución escolar y por “favorecer esos procesos”, pero la complejidad que implica sostener y alcanzar tales objetivos desde la orientación está marcada por cuestiones que pueden exceder las “buenas intenciones”.

4. 4. 3. La orientación y sus supuestos

La relación teoría- práctica: la experiencia, en tensión con la formación

El impacto que la experiencia marca en las trayectorias de los docentes posee diversas fuentes de adquisición, para Tardif (2004), estos provienen de la práctica y se traducen en un conjunto de saberes “actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión” (2004, p. 37). Los mismos no provienen de las instituciones de formación o de los currículos, y son prácticos y no de la práctica, es decir, son parte de ella en tanto práctica docente. Constituyen, de algún modo, la cultura docente en acción.

En diferentes momentos y con diversos énfasis, tal como se desarrolla en el punto anterior, los saberes provenientes de la experiencia se ponen de manifiesto en los diálogos de los orientadores. En los siguientes ejemplos se presentan, desde los discursos de los docentes, otros niveles del impacto y el peso de la experiencia:

(34)

A ver, hay una cuestión que sucede y es parte de la experiencia y es que los grupos durante el año van

cambiando ¿no? Porque ellos mismos van creciendo y van madurando, porque los tiempos del año lectivo son diferentes ¿no? No es lo mismo el inicio del año que la mitad aunque parezca una redundancia que el final. (D1-O1)

(35)

[...] probablemente el grupo este, que es un 6° año, sí esté buscando o esté mostrando una necesidad de un límite, que no necesariamente es rezongar, sino sostener una decisión, la pelea va a estar, es parte de las características de la edad. (D1- O1)

(36)

Pasa normalmente en un 6° año que después de vacaciones de julio y ya está viniendo la primavera, y están terminando un ciclo escolar y están medio preadolescentes necesitan transgredir, necesitan la búsqueda del límite, y nosotros los adultos y docentes estamos para poner ese límite, o sea que ese es un rol que tenemos que asumir para que pueda existir la confrontación y el crecimiento, ¿no?

(37)

[...]En realidad el nivel de atención de los chiquilines es como más limitado que esa cantidad de charlas, es decir, eh, llega un momento que ya no escuchaban porque ta, el nivel atencional no era para ese tiempo. (D3-O6)

En estos fragmentos se hace referencia a un conocimiento que se obtiene a partir de haber transitado ese camino, el de enseñar, por ejemplo, a lo largo de un año lectivo. Se trata de la experiencia que permite observar cómo los grupos van cambiando, enfrentar los desafíos que suponen determinadas edades, conocer el tiempo en que pueden permanecer atentos a las explicaciones, entre otros aspectos.

Estas, entre otras apreciaciones, pertenecen a un conjunto de ideas que algunos autores denominan los saberes provenientes de la experiencia, Tardif (2004); los del sentido común, Jackson (2002); o también Camilloni, A. (1995), quién lo conceptualiza como la didáctica del sentido común. En todo caso, más allá de las distancias en sus definiciones, existe un consenso en que estos se construyen sobre una base de representaciones sociales y en que este conocimiento está validado por la práctica cotidiana del quehacer docente. Por su parte, Bourdieu (1972; 1980) los relaciona con “esquemas interiorizados (*habitus*) que organizan las experiencias sociales y permiten generarlas” (citado en Tardif, 2004, p. 53).

En estas construcciones, la buena docencia, dice Camilloni (1995), deviene directamente de una especie de ilusión de a-didactismo, ya que se alude al repertorio de saberes científicos del propio docente, junto a otra idea que cobra mucha fuerza, la del docente como modelo para el alumno.

La práctica docente como espacio de formación permite ejercitar la profesión de enseñar y, en ese ejercicio, el acompañamiento de un docente orientador supone la guía de alguien más viejo y más experto que el estudiante; esta representación podría estar reforzando el peso de los saberes provenientes de la experiencia.

Es interesante destacar que en las orientaciones estudiadas, aunque se pudieron reconocer saberes que provienen de la experiencia, ya sea a nivel personal o desde su formación, estos no fueron muy recurrentes, al menos de forma explícita o intencional en las devoluciones estudiadas.

En las entrevistas realizadas a los docentes cuando se les pregunta qué saberes o conocimientos creen que son aquellos que le dan un mayor aporte a la hora de realizar su trabajo como orientador, responden:

(38)

[...]Hay un saber, eh, como práctico de la experiencia que se juega a la hora de dar como posibilidades, ¿no? Y después el saber como más teórico o más académico, eh, está siempre operando; lo que yo no logro identificar es desde cuándo viene, porque siento que tengo ya como demasiada cosa arriba, y ya no sé si es que me parece por intuición, si me parece por la teoría o por..., o eso.(E-D1)

(39)

[...]Diría que lo que intento hacer en la orientación es acompañarlos a ellos en todo lo que pueda, desde el punto de vista teórico, desde el punto de vista práctico y la relación que existe entre la teoría y la práctica, este, siempre he probado de diferentes maneras y nunca..., no lo hago siempre de la misma manera y trato de ir cambiando, de tratar de influir lo menos posible en las decisiones que ellos toman al momento de llegar a la escuela, creo que sin éxito [...]. Porque también creo que el docente tiene que tener un posicionamiento frente a las cosas, ¿no? [...]Mi forma de ver la educación física en la escuela, ¿no? Entonces, si bien intento acompañarlos desde ese lugar, en algún momento me paro desde donde yo estoy parado en la educación física que pienso que es para la escuela... (E-D2)

(40)

[...] Creo que los acompañó por ahí, por esa búsqueda constante de acercarse a lo que dicen y a lo que hacen, que la verdad siempre está muy lejana [...]en realidad yo hice mi primera orientación, eh, pero..., solo desde la experiencia, lo cual tampoco está bueno ¿ta? Solo desde la experiencia, hoy es la experiencia más algún librito que otro que ha pasado por ¿ta? [...] les contabas lo que te había pasado a vos y ya era suficiente, hoy en día ellos llegan con un bagaje de información que ¿ta? Seguramente precisen en lo práctico mucha más ayuda de la que precisan en la teórica y después cuando logran unir se dan cuenta que no lo pueden unir y ahí empezás a trabajar. (E-D3)

En los tres casos se mencionan los saberes prácticos o de la experiencia; sin embargo, llama la atención el nivel de conciencia que existe acerca de la preocupación por no “influir demasiado” en el estudiante; porque el peso de sus experiencias no sea lo que “manda”, aunque también reconocen que por momentos es difícil sostener esa neutralidad, porque al fin y al cabo esta no existe, en algún momento se les escapa y muestran su postura.

Otra perspectiva del tema que cobra relevancia para este análisis y para este grupo de orientadores es el de la relación teoría-práctica; por un lado dan cuenta de conocer cuál sería la relación deseable entre ambas, pero sin embargo, reconocen la dificultad de establecerla según “sus” características personales.

Cuando el docente coordinador de la asignatura y del grupo de orientadores, responde a la pregunta ¿cómo cree que se debería desarrollar la orientación?, dice:

(41)

Yo creo que la orientación tiene que seguir siendo como en algún momento, este, se planteó, tiene que ser un acompañamiento, este, un constante desafío de seguir pensando porque no terminaste, eso es lo que tendría que dejarle dicho el orientador, y pensá vos porque yo ya pensé, ¿no? [...]. Es decir, es tu práctica y no la mía, cuanto más al hueso llegue mejor, a nivel de supuestos, ¿no? (E- D4)

Se establece como prioridad el “acompañamiento” al estudiante “desde” y “en” su práctica, con la intención de llegar “al hueso” en términos de supuestos. Esta idea guarda relación con la de “referente profundo”, concepto que se ubicaría en la perspectiva crítica de la educación. En este caso se sostiene, además, la idea de formar un docente que sea capaz de reflexionar sobre su práctica de forma persistente, desde sus supuestos; ejercicio necesario para develar las cuestiones de fondo.

Con respecto a los saberes que este docente considera los más importantes para desarrollar la orientación, plantea:

(42)

Primero saber sobre currículum, creo que el orientador tiene que saber sobre currículum, sin duda tiene que saber sobre enseñanza porque es a lo que se va a dedicar, es decir, va a orientar la enseñanza, entonces si no sabe enseñanza de qué tiene que saber, este, me parece que tiene que saber de todas las prácticas educativas que yo llamo asociadas, esto es, este, aprendizaje porque va a enseñar con la intención de que otro aprenda, entonces de alguna manera tendría que poder ver dónde está el aprendizaje para el que enseña, en dónde lo sitúa o cómo lo propone, para mi hoy por hoy es imprescindible que sepa evaluación porque es una práctica que acompaña la secuencia, si no evalúan no

sabés poner en marcha, este, nada, desde el punto de vista ni comprensivo ni..., si vamos a los extremos, ¿no? (E-D4)

Acá se observa la ausencia de mención acerca de los saberes provenientes de la experiencia o de la práctica; se prioriza la teoría de la enseñanza, del currículo, del aprendizaje y de la evaluación. Este posicionamiento, interpreto, tiene un marcado acento en la tradición del docente profesional, en la que se espera que este sea un experto en el plano de lo teórico acerca de la pedagogía, la didáctica y el aprendizaje.

En otro fragmento de la entrevista el mismo docente, al referirse a la orientación, expresa:

(43)

Creo que también tiene que saber de evaluación porque en muchos casos la orientación para mí es supervisión, es una supervisión particular, pero vos lo que hacés es sostener ese proceso, ¿no? Orientando y trabajando desde el error, entonces lo que vos hacés es supervisar y aportar, creo que alguna vez también te lo dije que para mí el orientador es más supervisor que didacta, en el sentido de que trabaja más sobre la supervisión de la enseñanza de otro que sobre acompañar los procesos de enseñanza del otro, creo que ahí hay todo otro tema, este, y bueno, y obviamente también tendría que saber de metodología, sin duda tiene que saber de escuela porque está ubicado en una escuela.

En estas líneas se establece una discusión sobre la función del orientador, en la que se cuestiona si debería ser la de “supervisar” la enseñanza de otro o “acompañarla”. Sería interesante saber cuál es el sentido que se le da al concepto de supervisión, ya que en corrientes actuales esta es entendida como un proceso de acompañamiento, y por lo tanto, no estaría en una posición dicotómica con el “acompañar”. Al referirse a la orientación como “una supervisión particular” que debe “sostener ese proceso”, el docente da cuenta de un posicionamiento contra- hegemónico del sentido de la supervisión desde la teoría de la evaluación, entendida como “una construcción individual y colectiva de sentidos de lo educativo, para una toma democrática de decisiones [...]” (Sales, et al. 2014, p. 126).

Cabe señalar que este docente es el único que plantea la tensión entre la evaluación y la enseñanza en la función de la orientación. Esta diferencia podría estar relacionada con su trayectoria desde la formación profesional, la cual tiene una fuerte y específica formación en evaluación que interpreto le permite comprender la potencia de “la mirada” del otro y sus efectos, al decir de Edelstein (2011), en el sentido del atravesamiento evaluativo que tiene el análisis de las prácticas de enseñanza en términos de calificación- descalificación.

En esta clave, para el estudiante, poner a observación sus prácticas de enseñanza supone “poner el cuerpo”, “exponerse”, asociado a la idea de ser juzgado por otros. Aunque en todos los casos los orientadores reconocen la importancia de no imponerse, de no modelar, de acompañar a sus alumnos; para Edelstein (2011) es preciso modificar los esquemas de acción, los *habitus*, para construir nuevas formas de “ver” y de “pensar” la enseñanza. Nuevamente aquí cobra relevancia la necesidad de revisar las certezas que nos da la práctica a través de una revisión crítica de la experiencia.

4. 5. Eje 2. Concepciones de educación y de educación física escolar que subyacen

En este eje se aborda el análisis de las orientaciones, las entrevistas, el programa de la asignatura (Prado 1) y documentos de los estudiantes (planes de enseñanza). En este caso se indaga en particular en las concepciones de educación y/o educación física escolar, aunque durante el desarrollo del eje 1 ya se han podido apreciar algunos elementos que dan cuenta de ciertas tendencias al respecto.

En el siguiente cuadro se presentan las interrelaciones que se establecen entre este eje de análisis (eje 2), los objetivos que se propone la investigación y las categorías que se vinculan directamente con el análisis de la realidad.

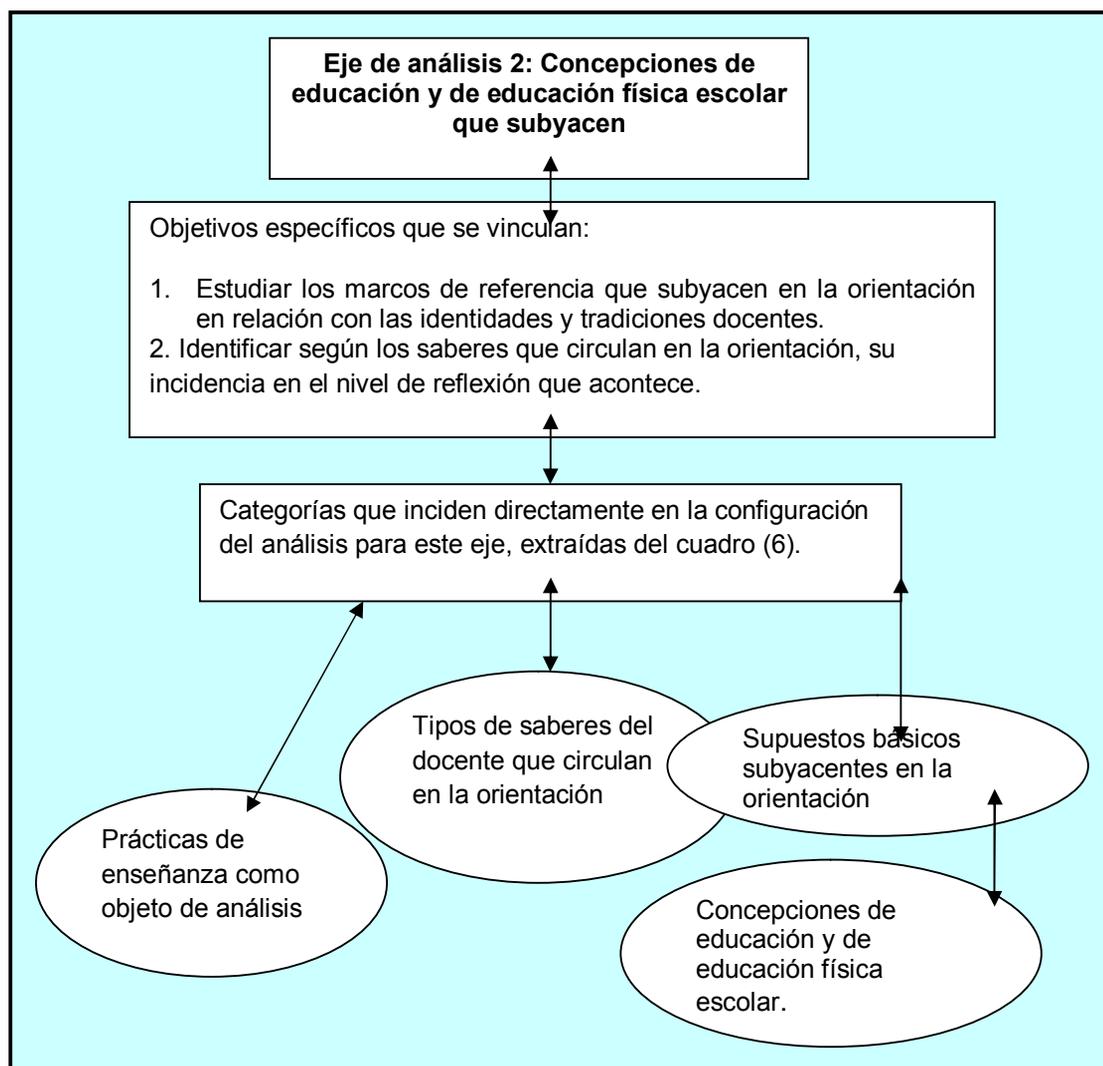


Figura 11. Propuesta de análisis para el eje 2 a partir de la interrelación entre los objetivos de la investigación y las categorías seleccionadas

Tal como se presenta en el marco teórico conceptual, los paradigmas técnico, práctico y crítico emancipatorio tienen fuertes incidencias en la educación. Dependiendo de las tendencias que se tengan hacia estos posicionamientos, se conceptualizará de diferentes formas a la enseñanza, la evaluación, el currículo, la planificación, el aprendizaje, etc.

Para esta investigación, como ya se ha mencionado, lo interesante es intentar identificar cuáles son las tendencias que se evidencian en los discursos de los docentes sobre estos temas, ya que se entiende que ese punto del análisis significa un aporte valioso a la hora de conocer la configuración de la orientación.

Para una mejor comprensión del análisis, se parte desde los paradigmas técnico, práctico y crítico emancipatorio. Estos se sitúan en el escenario de la institución escolar, articulados con la educación física como disciplina, aunque se entiende que en esta

articulación no existe una correspondencia lineal entre los paradigmas y los modelos. Es por ello que se toma además la conceptualización de la educación física escolar desde los modelos didácticos a partir de la siguiente categorización: La educación física en el modelo didáctico tradicional, en el modelo técnico, en el modelo psicologizado y en el modelo reinaugurado. En cada uno de ellos, la configuración de los elementos que componen una práctica de enseñanza ocuparán diferentes lugares y tendrán distinto significado; así entonces, la planificación, el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, el alumno o la evaluación serán jerarquizados o incluso comprendidos de diversas formas.

4. 5. 1. La planificación y el lugar que se le asigna en el análisis de la práctica

En todos los docentes estudiados, los tres orientadores y el coordinador, se pudo observar que se le otorga a la planificación un carácter relevante. En algunas ocasiones los discursos de los orientadores parecen cobrar matices o tendencias hacia un posicionamiento técnico de la educación, en el sentido de colocar a la planificación como un elemento de control sobre lo que debería ocurrir en la clase.

Las citas que se presentan a continuación ejemplifican estos sentidos:

(44)

¿Cuál es el objetivo de hoy? (D1-O3)

(45)

Desde la visión didáctica, la visión didáctica de la propuesta, el porqué se eligió cada actividad, el fundamento de cada actividad en función de. (D1-O4)

(46)

Pero viste que en el objetivo dice “enseñanza y experimentación de diferentes figuras acrobáticas”, ¿entonces? (D1-O4)

(47)

Ustedes dicen: “considerando que restan tres clases para que el curso culmine, hemos considerado la significatividad de nuestros aprendices como criterio de selección del contenido”. ¿Esto qué quiere decir? (D1-O5)

(48)

El objetivo que ustedes pusieron fue “habilitar espacios para la experimentación en donde se juegue con las diferentes posibilidades de manipulación del balón”. ¿Ustedes qué bibliografía están usando para esto? (D1-O5)

(49)

Estoy leyendo el objetivo que pusieron ustedes y se los voy a leer, ¿ta? “Generar instancias de creación de reglas básicas del deporte escolar determinando qué reglas son apropiadas para este deporte”, ¿ta? Eh, primero aclarar que ha mejorado un montón, que venimos en una lucha con los objetivos, importante; ahora preguntarles qué es un objetivo de enseñanza y, si es un objetivo de enseñanza, qué es lo que se proponen enseñar. (D3-O1)

En estos ejemplos, los orientadores toman la planificación presentada por los estudiantes como documento de análisis, a partir de los objetivos expresados, y la clase es cuestionada, aparentemente, en función de ese guión. Al respecto, los docentes dicen: “ustedes pusieron”, “estoy leyendo el objetivo que ustedes pusieron y dice”, “el objetivo dice”.

En el campo de la educación física, estas preocupaciones tienen sus porqué. Tal como se presenta en el marco teórico, en nuestro país la educación física como asignatura curricularizada en la escuela primaria tiene muy corta historia. Esto, sumado a otros elementos, los cuales problematizan a la educación física como campo disciplinar, cuestionan entre otras cosas, el tratamiento excesivamente pedagogizado que ha tenido el área, con una importante imprecisión a la hora de definir sus saberes propios en tanto contenidos a ser enseñados.

A continuación se retoma una cita ya presentada de la entrevista del docente coordinador, con la intención de considerar otro aspecto presente en ella. Esta se refiere a la respuesta dada acerca de los saberes fundamentales que deberían circular en la orientación:

(50)

Primero saber sobre, este, primero saber sobre currículum, creo que el orientador tiene que saber sobre currículum, sin duda tiene que saber sobre enseñanza porque es a lo que se va a dedicar, es decir va a orientar la enseñanza, entonces, si no sabe enseñanza, ¿de qué tiene que saber?, este, me parece que tiene que saber de todas las prácticas educativas que yo llamo asociadas, esto es, este, aprendizaje porque va a enseñar con la intención de que otro aprenda, entonces, de alguna manera tendría que poder ver dónde está el aprendizaje para el que enseña, en dónde lo sitúa o cómo lo propone, para mí hoy por hoy es imprescindible que sepa evaluación, porque es una práctica que acompaña la secuencia, si no evalúan no saben poner en marcha, este, nada, desde el punto de vista ni comprensivo ni..., si vamos a los extremos, ¿no? (E. D4)

Se observa aquí una clara jerarquización de la dimensión didáctica, la preocupación por la reflexión en torno al saber y a su enseñanza. Dicha postura revela una tendencia hacia una didáctica de la educación física ubicada en el modelo reinaugurado.

Esta concepción supone la actualización y revisión de los contenidos seleccionados para ser propuestos en la escuela como objetos de enseñanza. En la cita (50) en el discurso del coordinador, se jerarquiza como tarea dentro de la multiplicidad de dimensiones de la práctica, la de la enseñanza: “sin duda tiene que saber sobre enseñanza porque es a lo que se va a dedicar, es decir, va a orientar la enseñanza, entonces, si no sabe enseñanza, ¿de qué tiene que saber?”.

Por otro lado al analizar los discursos de los estudiantes expresados en documentos en los cuales se les pide expliciten sus conceptos sobre educación física escolar, expresan:

(51)

Es una disciplina que se crea en un plano pedagógico didáctico, desarrollándose en una institución educacional como la escuela. Tiene como tema específico el movimiento, pero, como dice Bracht, no cualquier movimiento, sino el movimiento con determinado significado, que le es conferido por el contexto histórico, político, social y cultural (Bracht, 1996). (Est-O2)

(52)

[...] la clase de educación física debe ser un lugar donde se aprenden conocimientos y no un lugar de práctica de lo ya adquirido, generando el espacio para el aprendizaje de variados contenidos a todos los sujetos. (Est. O1)

(53)

Consideramos que la educación física es un concepto muy amplio, es la educación que, partiendo del cuerpo, lo que se conoce de él y las posibilidades de movimientos, involucra al sujeto en su integridad. (Est. O3)

Estas concepciones que los estudiantes plantean sobre la educación física en sus proyectos, dejan en claro tensiones y matices, como es de esperar, en las cuales se aprecia un posicionamiento “educativo” como finalidad, asociado a la idea de movimiento y cuerpo, como lo específico del campo.

Otro de los aspectos que se evidencian es la preocupación por la enseñanza de la educación física definida como un lugar donde circula el conocimiento: “debe ser un lugar donde se aprenden conocimientos”, y a la vez se asume que estos son condicionados por la historia, la sociedad y la cultura. Esto marcaría cierta tendencia desde los supuestos hacia la educación física en el modelo reinaugurado. Se entiende que el discurso del estudiante, al tomar el planteo de Bracht, no hace referencia al concepto de corte

reproductivista que entiende que se deberían enseñar los contenidos determinados por una sociedad dada en un tiempo dado, ya que en tal caso esto lo colocaría en una educación física asociada al modelo de la didáctica técnica.

Sin embargo, se aprecia cierta distancia entre las frases expresadas por los estudiantes, centrados en la finalidad de lo educativo, y la del docente, centrada en el saber didáctico de la educación física como fin en sí mismo.

Es interesante señalar que estas distancias no siempre se manifestaron en las discusiones que se dieron en la orientación; aunque sí se abordaron en varias ocasiones, a partir de la reflexión del contenido y sus intenciones de enseñanza, así como también se hicieron referencias a los discursos expresados en “los planes de enseñanza” de los estudiantes. Dichos documentos no se tomaron explícitamente y en concreto para su análisis durante las orientaciones. Se entiende que el hecho de no poner en discusión el texto que expresa las concepciones sostenidas por los estudiantes, podría tener ciertas incidencias en cuanto a la naturaleza y el alcance de la reflexión que se da en la orientación, tema que se abordará en el siguiente eje de análisis.

4. 5. 2. Los contenidos de la educación física: sus porqué y para qué

Cuando se discuten los sentidos sobre el porqué y para qué se decide enseñar algo, se discuten, en el fondo, cuestiones en torno a las concepciones de educación, enseñanza, aprendizaje, entre otras. En este sentido, en los espacios de orientación, cuando se problematizaron los contenidos y sus sentidos, la mayor tendencia que se identificó en los docentes orientadores también fue hacia “la educación física en el modelo didáctico reinaugurado. Esta observación se sostiene en la identificación de incidentes en los cuales los docentes abordan las discusiones sobre los contenidos propios del campo, no como universales, sino a partir de su reconocimiento como producto histórico-cultural y político. En los fragmentos de las devoluciones que se citan a continuación, se puede apreciar esta postura.

(54)

Es complicado porque en realidad el contenido deporte está, pero al llevarlo al deporte en la escuela y al darle la formalidad al deporte ya no podemos hablar de deporte, ya estamos en el deporte escolar (D3- O1)

(55)

[...] Depende porque también la danza si nosotros la tomamos como un campo o como un contenido dentro del campo de la educación física le tenemos que buscar la vuelta para la perspectiva socio-histórico cultural que, en

definitiva, le termina dando significado a ese movimiento, ¿no?” (D2-O2)

Esta conceptualización supone, tal como se observa en estos ejemplos, promover y sostener la reflexión de los contenidos a enseñar, pero fundamentalmente, desde los sentidos del porqué y para qué presentarlos en la escuela, entendidos como parte de una cultura singular, la cual es posible transformar a favor de los alumnos como sujetos. Aunque en estas citas no es posible apreciar el sentido profundo en que se fundamentan estas prácticas, sí se puede reconocer la intención de los orientadores de repensar los contenidos desde su dimensión histórica y cultural en el marco de las sociedades capitalistas. Esta discusión, en los demás modelos de la didáctica de la educación física escolar, el técnico, el tradicional o el psicologizado, no sería considerada.

En consonancia con esta postura, en el programa de la asignatura Prado 1, en un fragmento de su fundamentación se expresa: “[...] anclarse al interior de una Institución Educativa, lo cual supone una dimensión histórica constitutiva de la propia práctica, en este caso en/de la escuela, y en /de la educación física como campo de práctica,[...] lo que desafía a su problematización, a la reflexión de la práctica y la reflexión de esa reflexión, en clave teórica y política” (Programa de Prado 1, 2004, p. 1).

En síntesis: Como ya se ha señalado, es pertinente reafirmar que en el ejercicio de realizar el análisis y en el intento de marcar los rasgos predominantes sobre una u otra categoría, se asume que, en cualquier caso, los docentes son el producto de una mezcla compleja y, por lo tanto, no se puede concluir en forma cerrada sobre sus concepciones de educación o de educación física.

A partir del análisis que se ha ido desarrollando, desde la configuración de los diferentes elementos que han ido surgiendo sobre los momentos de la orientación, los saberes predominantes, el peso de la experiencia, el significado otorgado a la planificación y la reflexión en torno a los contenidos; se puede señalar que con respecto a la concepción de educación se aprecia una mayor tendencia en los docentes hacia el paradigma práctico. Con relación al docente coordinador y a su postura desde los paradigmas, a diferencia de los orientadores, y a partir de lo que se pudo relevar en la entrevista en profundidad (cita 41, 42), se observó que desde su discurso se da una mayor aproximación hacia el paradigma de corte crítico emancipatorio. En lo referente a la educación física y su modelo didáctico, en todos los docentes se identificó una mayor inclinación hacia el modelo ubicado en la didáctica reinaugurada.

4. 6. Eje 3. Naturaleza y alcance de la reflexión que se alcanza en la orientación

En este eje del trabajo, el objetivo es hacer foco en aquellos aspectos que se reconocen como relevantes para analizar los alcances de la reflexión que se dan en la orientación. El análisis se realiza a partir del planteo de Schön, D. (1992), tal como se presenta en el marco teórico, acerca de los niveles de reflexión: racionalidad técnica, acción práctica, y reflexión crítica. Los elementos que para el autor cobran relevancia son: la postura del docente, como experto o reflexivo; así como también el tipo de relación que se establece con el estudiante: contrato tradicional o contrato reflexivo.

A continuación, se presenta el cuadro de interrelaciones que se da entre los objetivos específicos de esta investigación y las categorías de análisis que se relacionan directamente con él.

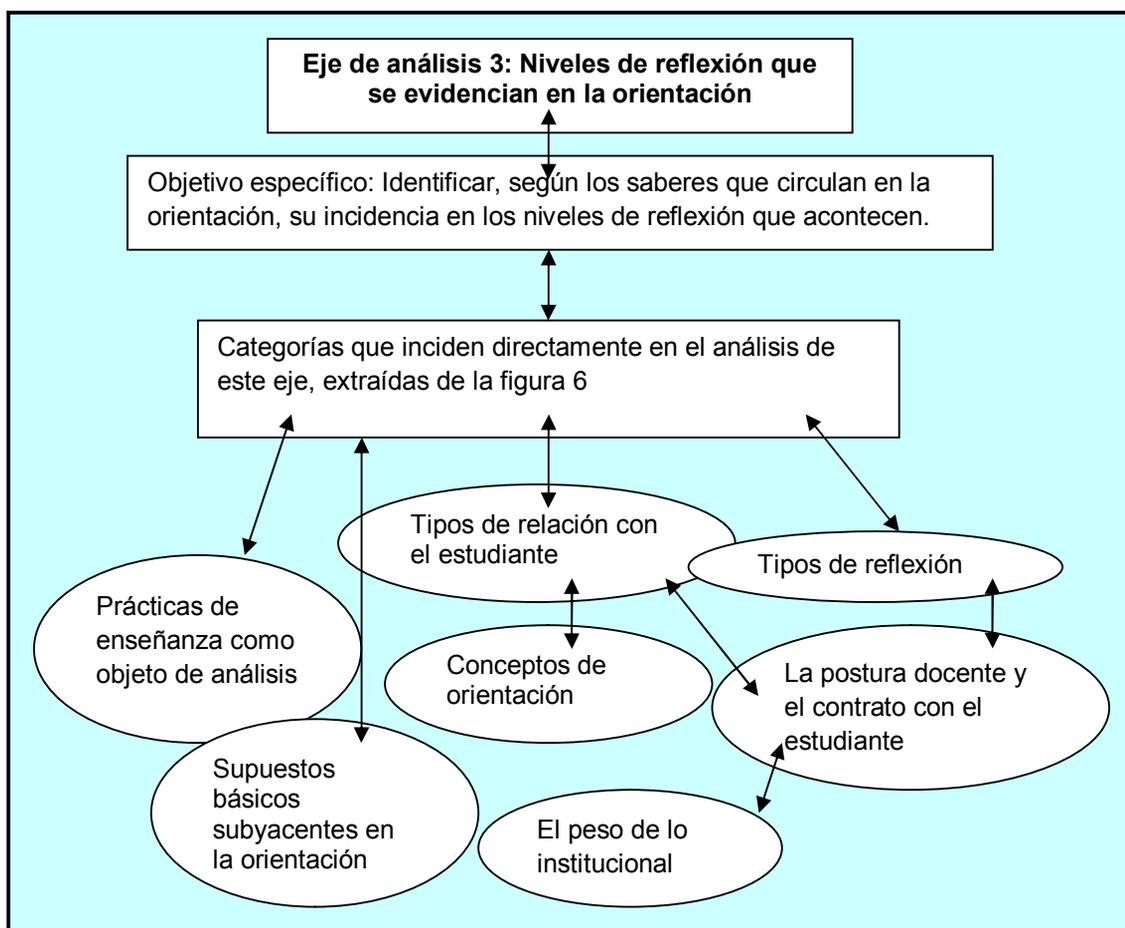


Figura 12. Propuesta de análisis para el eje 3 a partir de la interrelación entre los objetivos de la investigación y las categorías seleccionadas

4. 6. 1. La postura del docente desde su rol y la relación con el estudiante

Durante el análisis que se realizó se observó que, dependiendo del diálogo que se desarrolla, de quién lo pone en marcha, de la interacción con los estudiantes o del tipo de saberes que se ponen en juego, la postura que el docente adopta, como es de esperar, va cambiando. En ocasiones, como lo ejemplifica la siguiente cita, se evidencia una actitud más próxima a la del experto:

(56)

yo estoy convencida que está bien, después, ta, obviamente el oficio y la experiencia les va a dar más recursos, pero lo importante es que ustedes tomaron decisiones en una línea acertada sobre lo que estaba sucediendo, por eso yo no comparto eso que dicen de que “no tengo la capacidad” (D1-O2)

Y en otras ocasiones a la del docente reflexivo:

(57)

Ahora lo estoy pensando contigo, en realidad también puedo decir que lo apropiado para vos no es apropiado para mí... (D3-O1)

En cuanto a la relación que se establece con el estudiante, sucede algo similar a lo que se describe en el párrafo anterior; por momentos se posicionan en el contrato tradicional y por momentos en el reflexivo, hecho que es esperable por la fuerte aproximación que tienen entre sí estas categorizaciones planteadas por Schön, D. (1998) sobre los contratos y las posturas docentes.

Es necesario señalar que la postura que el docente asume, ya sea como experto o como reflexivo, no depende solo de sus intenciones o elecciones, ya que también entra en juego la interrelación con el estudiante, dependiendo de la actitud que este último asuma, podrá incidir hacia uno u otro posicionamiento.

En las citas 56 y 57, las intervenciones que hacen los docentes forman parte de los diálogos que se vienen entretejiendo entre estos y los estudiantes. Así, en el ejemplo 56, durante el desarrollo de la clase que se está analizando los niños no prestaron atención a las consignas ni a las pautas de trabajo que plantearon las estudiantes practicantes y la clase se descontroló, hecho que generó impotencia y malestar en ellas. Este incidente es abordado en la devolución de la siguiente manera:

(58)

En este grupo se viene generando una cuestión de esa cosa de hasta dónde puedo llegar y me parece como que nos están buscando un poco, hasta dónde les vamos a marcar, [...] yo era la que estaba en el plano más firme, y ta, me parece que nada, la forma es, no sé si la única, pero como

ponernos más duras, no sé si duras, pero como más firmes, rezongarlos un poco más [risa]. (D1-O2)

Ta, no poder o no tener la capacidad para manejarlo y resolverlo... (E2)

¿Qué capacidad estás sintiendo que te falta? (D1)

La de relacionamiento con los gurises. (E2)

¿Por qué? (D1)

Y..., porque no nos estamos entendiendo evidentemente, son niños... (E2)

Claro, ¿pero entendiendo desde qué lugar? (D1)

En, [...] el respeto. Porque si bien ellos son niños en una edad complicada, volvimos de las vacaciones, está todo bien, este, nada, ellos son personas, yo también, entonces relacionémonos como tales. (E.1)

[...] Está perfecto que ustedes marquen eso, y está perfecto que ustedes busquen eso, el tema es no calentarse porque no es una cuestión automática. (D1)

Claro, me caliento porque no sé cómo hacer, esa es la cuestión, es una cuestión mía. (E2)

Yo creo que ustedes resolvieron muy bien esta situación... (D1)

¿Sí? ¿Te parece? (E2)

Sí, o sea, resolvieron muy bien la situación que se generó a lo largo de la clase, es decir, ustedes plantearon una actividad, este, la llevaron adelante, estuvieron vigilando todo el tiempo, que no quiere decir que las características de la actividad se dieran en un ambiente un poco exacerbado... No es que haya una varita mágica, eso es lo que no quiero que se genere, no se sobreexijan... (D1)

No, está claro (E1)

[...] capaz que hubiera habido muchas otras posibles soluciones, pero lo importante es que ustedes tomaron una decisión y la llevaron adelante, no es que las superó la situación y quedaron sin nada para hacer. (D1)

Aquí se observa un posicionamiento del docente como experto, pero se podría interpretar que la misma es asumida a partir de la necesidad de las estudiantes de ser sostenidas en un momento de inseguridad. Ellas dicen creer “no tener la capacidad” para llevar la clase adelante, no estar conformes con la relación que tienen con los alumnos y no saber cómo hacer. Se puede observar, tal como dice Schön, que el estudiante que adopta un lugar en el contrato tradicional, por alguna razón necesita sentir que tiene “la comodidad de estar en buenas manos”, pensar que solo necesita “escuchar su consejo y todo irá bien” (1998, p. 264). A partir de esta demanda, el docente ofrece esa seguridad:

“Yo creo que ustedes resolvieron muy bien esa situación”, “por eso yo no comparto eso que dicen de que ‘no tengo la capacidad’”. Tal como dice el mismo autor, el docente experto se exige: “Tengo que dar al cliente la sensación de pericia, pero comunicándole un sentimiento de afecto y simpatía” (Schön, D. 1998, p. 263).

4. 6. 2. La postura del estudiante en el contrato con el docente

Por otra parte, se observó que los estudiantes también adoptan una actitud cambiante en relación con estas categorizaciones (contrato tradicional o reflexivo), incluso dentro de un mismo diálogo; aunque no se pudo establecer con claridad qué es lo que podría estar determinando una postura u otra. En el siguiente ejemplo se puede observar cómo en el inicio del discurso el estudiante sostiene de forma contundente su postura acerca de su enseñanza y el recorte que le darán, y luego frente a los cuestionamientos del orientador esta posición va cambiando en el intento de responder a ellos.

(59)

Todo lo que sea técnico lo vamos a enseñar de esa forma, a no ser que sea un ejercicio como desplazamiento o algo de eso que ahí podemos trabajar a través de ejercicios del apoyo de manos o cosas de esas, progresivos, para que también experimenten con el cuerpo, como es dar una vuelta; todo lo que sea técnica va a ser con ejercicios y de manera global... (E1-O3)

Si es técnico no es global. (D1-O3)

No, bueno, capaz que me estoy expresando mal. (E1-O3)

Capaz que sí. (D1- O3)

[...] todo tiene su técnica... (E1-O3)

Claro. Entonces una técnica no la vas a enseñar. (D1-O3)

Bueno, no, no la técnica, el movimiento. (E1-O3)

Esta discusión se refiere a la presentación de la enseñanza de la Capoeira en la escuela, y lo que se discute, en síntesis, es el recorte del contenido y su presentación desde lo metodológico. Al principio la estudiante parece estar muy segura de la propuesta que van a desarrollar, y luego, a partir de la afirmación del docente orientador —quien plantea desde el lugar del experto: “si es técnica no es global”—, el estudiante va acomodando el cuerpo y el discurso.

Esta expresión que dice el orientador se podría relacionar además con el tipo de intervención categorizado por Edelstein, G. (2011) como *juicio totalizante*. Estos, tienen

un carácter enfático y un tanto tajante por lo que “en lugar de invitar a colocarse en situación de análisis, clausuran esta posibilidad” (p. 203). De esta manera las intervenciones que los orientadores realizan estarían habilitando o limitando diferentes alcances de la reflexión. En ese sentido un contrato entre el estudiante y el docente de corte reflexivo podría dar una mayor posibilidad de alcanzar un nivel de reflexión crítica. Sin embargo, estas interrelaciones (entre la postura del estudiante, del docente y los niveles de la reflexión) no se pueden establecer conexiones de modo causal, ya que los elementos que entran en juego son múltiples y complejos.

Es importante señalar que, más allá de las tendencias que se evidencian hacia un tipo de contrato u otro, la práctica en la que se desarrolla la orientación está sujeta a un marco de calificación en el que el estudiante naturalmente querrá conseguir su aprobación. Esto, tal vez, desde la naturaleza del escenario institucionalizado en el que se inscribe la orientación, representa una limitación, y un desafío a la vez, para el alcance de las reflexiones.

4. 6. 3. Los niveles de reflexión y el proceso de socialización profesional

Tal como ya se ha dicho en otras oportunidades, entre los diferentes ejes de análisis se dan naturalmente ciertas interrelaciones, las cuales a su vez inciden sobre cada uno de ellos. En este caso, el alcance de la reflexión se relaciona estrechamente con los demás ejes presentados: los saberes, sus sentidos, su procedencia, los vínculos entre estos y las identidades y tradiciones que encarnan los docentes. Las concepciones de educación y de orientación. Cada uno de estos elementos puede influir de un modo u otro en los alcances que se dan en las reflexiones en la orientación y en el tipo de relación que se establece con el estudiante.

La configuración resultante que se da entre estos elementos interviene, además, en lo que algunos autores denominan el proceso de socialización profesional, el cual le aporta al estudiante saberes y haceres que son propios de una identidad que determina una profesión, en este caso, la de profesor de educación física escolar.

Los diferentes niveles de reflexión (la acción profesional misma, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción) juegan en este proceso un papel fundamental. Para Andreozzi (1996) y Schön (1992), estos inciden directamente en la conformación del pensamiento práctico, el cual constituye “la materia prima del conocimiento que se pone en juego, tanto en la acción profesional como en la reflexión que ella misma provoca” (Andreozzi, 1996, p. 35).

A partir del planteo que realiza Schön (1992), en las orientaciones estudiadas la reflexión **en la acción** se refleja en expresiones tales como: “me di cuenta que no era el

momento para decirles nada” (E1- D1-O2), “cuando veo el desorden ese que vi, vi como que todos iban al mismo arco, [...] entonces ahí fue que paramos y dijimos la estrategia” (E1-D1-O2), “nos dimos cuenta” (E2- D1-O3). Estas citas se están refiriendo al tiempo en el que transcurre la clase, y aluden a las reflexiones que se dieron durante la acción. Este tipo de reflexión, según se observa, es muy poco frecuente en las orientaciones estudiadas. Esto podría estar relacionado, entre otras cosas, con la forma en que se analiza la clase, ya que se enfoca desde el pasado y los diálogos se desarrollan en torno a lo que ocurrió, como algo concluido.

Con respecto a la reflexión **sobre la acción**, continuando con el planteo del mismo autor, la reflexión se da post-facto, luego de que los hechos acontecieron. En ese sentido, a diferencia de la reflexión en la acción, es necesario evocar y reconstruir acontecimientos que ya pasaron. Esa reconstrucción, dice Andreossi, M. (1996), “nunca es fiel a la realidad” razón por la cual en este nivel de reflexión se ponen de manifiesto los supuestos a la hora de analizar lo ocurrido, no solo en lo que se analiza, sino también a la hora definir cuál es el incidente o problema de la clase que merece ser analizado.

(60)

Les podía haber dicho que salieran por fuera y no cruzaran por el medio de la cancha. (E1-D3-O3)

(61)

Creo que se dio lo que planteamos, o sea, que las actividades estaban acordes a ese saber, de expresión (E3-D3-O4)

Este tipo de comentarios son muy recurrentes en las devoluciones estudiadas, hacen referencia a errores o aciertos que sucedieron durante la clase que acaba de transcurrir. Pero también se pudo apreciar que la función del docente como guía que conduce la orientación, según la pregunta que haga, estaría habilitando cierto nivel de reflexión y no otros.

(62)

Vamos a ver, ¿qué sentiste vos en la clase?, hacé un análisis vos de tu clase, no quiero que lo hagas desde lo didáctico ni desde lo metodológico.

Quiero que lo hagas, [...] desde la estructura de la clase, ¿qué cambiarías si la tuvieras que dar de vuelta?, y desde la estructura, ¿cómo viste cada una de las partes? (D3-O5)

En algunas capaz que hubiese organizado un poco mejor los grupos, dependiendo de los ejercicios, porque quedó alguno con muchos chiquilines de todo un poco, un poco que quería dejarlos también a la libertad de ellos, que ellos decidan porque es como mejor trabajan también, si voy a

las clases anteriores como ellos se agrupaban, eh, por afinidad al compañero o algo, era como mejor, eh, como mejor salían los trabajos; entonces dejé un poco libre eso que, ta, podía haber estado más organizado, eh, después no sé, me pareció que salieron los ejercicios, las actividades, y ta, me gustó pila verlos trabajar, y trataba de no meterme en la mayoría, solo les iba preguntando cómo van y cosas así para ir dejando más o menos que ellos interactuaran entre sí y pudieran construir entre ellos lo que iban a hacer, en las actividades pero lo que iban a hacer o representar o cómo se iban a organizar, un poco..., no me quise meter, no sé si me metí pero [risa] (E3-O5)

Se puede observar que en un mismo momento de la orientación el docente le pide al estudiante que exprese qué sintió en la clase, y agrega además, “no quiero que lo hagas desde lo didáctico y lo metodológico”, para terminar el planteo con un pedido de análisis sobre la estructura y las partes de la clase. El estudiante, en este ejemplo, al responder, hace referencia a cuestiones que se relacionan con lo metodológico y lo pedagógico, tal como le pide el docente, sobre “las partes” y “la estructura”. Pero también en este caso se aprecia que, a partir del pedido “¿qué sentiste vos en la clase?”, el estudiante se siente habilitado además a plantear su sentir con respecto a esta clase; este tipo de manifestaciones colaboran en la construcción de una relación de confianza con el docente, más allá de las contradicciones encontradas.

En este nivel de análisis se observan matices de las identidades y tradiciones docentes, así como también se puede apreciar rasgos de un contrato reflexivo con el estudiante, se evidencia confianza en la relación, la cual le permite revelar, al parecer, lo que piensa de sus decisiones e intervenciones con honestidad. Al respecto coincido con Edelstein, G. (2011) en que este nivel de honestidad es imprescindible para que la deconstrucción y reconstrucción de la clase sea posible, así como también para que la reflexión provocada por esta permita sacar a luz elementos que fueron opacados por la implicancia en la propia práctica.

En este sentido la relación entre el estudiante practicante y el docente orientador cobra relevancia, ya que, como se ha podido observar en algunos de los ejemplos presentados, ella habilitará o no la posibilidad de reflexionar abiertamente sobre la práctica en cuestión. En el análisis que se realiza sobre este punto, se pudo observar que la relación entre los actores de la práctica es compleja, en ocasiones se pudo apreciar confianza y comodidad, y en otras tensión e incomodidad. Es evidente que la multiplicidad de factores que puede incidir es muy amplia: las experiencias y recorridos que cada uno trae, diferentes supuestos en juego, el escenario institucional, entre otros; pero también incide, como en toda relación, una dimensión implícita de simpatía o

antipatía entre ambos, cuestión inevitable, aunque se minimice por estar inserta en un escenario de formación.

Durante la entrevista en profundidad, cuando se les pide a los orientadores que describan la relación que se da entre estos y el estudiante en el desarrollo de la práctica, dicen:

(63)

[...] La relación es importante, eh, por supuesto que hay momentos..., que hay estudiantes que tenés más simpatía, menos simpatía, y eso también hay que saber manejarlo correctamente, ¿no? Este, también pienso que a veces, este, creo que una de las debilidades que yo estoy viendo en cuanto a ese tema es que en un momento tenés demasiada relación y entonces como que perdés un poco la perspectiva y ellos pierden la amplitud de visión de lo que es estar en la escuela, entonces creo que, eh, que ahí también hay que poner como un pienso, ahí como que la relación es importante, el sentir dar confianza para que se desarrolle en la práctica un buen vínculo, una buena comunicación es sumamente importante, pero también hay que saber cuándo salir y cuándo entrar...(E- D1)

(64)

Bueno, ahí hay como varias dimensiones, ¿no? Yo soy muy de, eh, de vincularme también afectivamente, debe ser porque también me marcó mi inicio, este, pero también mi forma de ser, o me hago el amigo, no son mis amigos [...] Pero me gusta tener una relación cercana... (E-D2)

(65)

Con algunos te vinculás de una manera más que de otra, eh, ellos también tienen su posición y a veces ponen más distancia que otros, este, pero bueno, creo que ese es un aspecto, y otro aspecto es del conocimiento, ¿no? Este, intentando hacer eso, la vinculación de, tratar de hacerlos pensar o de ayudarlos a pensar, porque hacerlos pensar, digo, capaz que es demasiado, este, de mi parte hipócrita, porque en realidad ellos todos piensan, pero es meterles la cuña ahí y capaz que a veces, este, me olvido un poco de marcar las cosas como que van avanzando y siempre me apoyo en ir un poco más, siempre exigirles un poco más, y ese es un defecto que veo, pero también es una forma de relacionarme. Yo se los digo también, "miren que no es que yo no reconozca lo que hacen, pero no me quiero detener en pasarles la mano por el lomo en lo que ya tienen" [...] Es decir siempre un poquitito más, y pedirles un poco más... (E-D2)

(66)

Yo tengo una relación muy cercana con ellos, soy como muy maternal capaz, eh, igual soy de las que considero que es importantísimo una buena relación con el practicante porque son muchas horas de algo muy intenso, ¿no? Muy

intenso, eh, en realidad no me pasó..., sí, una vez me pasó que no tuve... [...], eh, *feeling*, porque creo que en la primera instancia es un tema de *feeling*, eh, es difícil si no hay *feeling* que haya entendimiento, creo que en realidad, eh, yo tengo ese tema de la práctica que hace que el diálogo sea como mucho más fluido, ¿ta? Arrancamos con un diálogo de lo que me pasó a mí, a ellos, y entonces cuando llegamos al momento de que se quiebran en la teoría ya el terreno está ganado [risas], ¿ta? Ya los conquisté, por otro lado, pero la conquista viene por otro lado, viene del ayudarlos en la práctica, del día a día, eh, poder con el grupo, entonces en realidad cuando pudieron con el grupo ya yo soy dios y ta... [...] (E-D3)

Estas respuestas expresan discursos convergentes respecto a la relación deseable con el estudiante, todos los orientadores ponen el énfasis en la confianza y sobre todo en la necesidad de una relación cercana y de empatía. Sin embargo, el docente 1 marca la preocupación porque esa cercanía se dé en un nivel adecuado, si no, dice el docente, “perdés un poco la perspectiva y ellos pierden la amplitud de visión de lo que es estar en la escuela”. El docente 2 plantea la necesidad de conocer a sus estudiantes y de sostener la exigencia a pesar de una relación cercana. El docente 3 sostiene la necesidad de un “*feeling* con el estudiante”, y le otorga, en coherencia con otros elementos que han surgido de la identidad de este docente, un valor extra a su conocimiento práctico a la hora de dar clase, a la hora de ser reconocido por los estudiantes en su lugar como orientador: “pero la conquista viene por otro lado, viene del ayudarlos en la práctica, del día a día, eh, poder con el grupo, entonces en realidad cuando pudieron con el grupo ya yo soy dios” (E-D3).

A pesar de los énfasis que cada docente coloca al definir la relación que se da con el estudiante, en todos los casos se da cuenta de la importancia que juega una buena relación como aspecto fundamental para el desarrollo de la orientación.

En síntesis: En este eje se abordó el análisis de la postura del docente orientador, ya sea como reflexivo o experto, y el contrato que se da con el estudiante, tradicional o reflexivo. Durante el desarrollo el foco se detuvo en particular en la postura del docente, en la del estudiante y en la incidencia de los niveles de reflexión sobre la conformación del pensamiento práctico; elemento clave para el proceso de socialización profesional.

Por último se trabajó sobre la relación entre el estudiante y el docente, y en la influencia que esta tiene sobre el tipo de reflexión que se da. Se tomaron los discursos de los docentes sobre la relación deseable entre los actores de la práctica y se observaron las distancias entre lo pensado y lo vivido, es decir, entre lo que plantean desde el discurso y lo que ocurre en el escenario de la práctica.

A partir del análisis realizado es pertinente señalar que las relaciones humanas implican complejidad desde su naturaleza. Si estas además se inscriben en espacios institucionales de formación, sujetos a evaluación, y se suma a esto el conjunto de ideas propias que cada actor trae en relación con el deber ser de una profesión —es decir, los supuestos asociados al buen profesor, la buena enseñanza, la buena escuela o el buen alumno—; el laberinto de significados posibles que se conforma es infinito.

En el siguiente capítulo se aborda el alcance de las conclusiones de esta investigación, sus aportes fundamentales, sus limitaciones y sus proyecciones.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

5. Conclusiones

En este trabajo se ha intentado dar cuenta de la configuración de la orientación; en especial, lo que concierne a su composición, los supuestos básicos subyacentes que circulan en ella, los tipos de saberes predominantes, en interrelación con dimensiones que están en su base: las identidades y tradiciones de los docentes, sus supuestos con relación al campo de la educación y de la educación física. Se ha atendido también la propia orientación, su encuadre institucional, sus características, el tipo de relación entre estudiante y docente en la que se inscriben, y la reflexión que en ella se despliega.

A partir de los aportes teóricos que se encontraron como más relevantes para el tema, se realizó una construcción, la cual conformó el marco teórico conceptual. Como ya se ha desarrollado en el inicio del capítulo 4, en el punto 4.1, “Conceptos fundamentales para el análisis de la realidad”, los autores que resultaron más significativos para este estudio fueron: Lores, A. (1986) y su concepto de supuestos básicos subyacentes, Tardif, M. (2004; 2012) sobre los saberes y las tradiciones en la docencia, Edelstein, G. (2011) y su planteo sobre el análisis de las prácticas de enseñanza, Carr y Kemmis (1988) acerca de las identidades docentes asociadas a los paradigmas, Jackson, P. (2002) sobre los saberes de los docentes y sus fuentes de adquisición, y Schön, D. (1992 y 1998) a partir de la conceptualización de los tipos de contrato y de relación con el estudiante, y sobre los diferentes alcances de la reflexión. Estos, entre otros conceptos, se triangularon con los datos obtenidos de las fuentes de análisis seleccionadas (entrevistas a los docentes, transcripciones textuales de las orientaciones, documentos de trabajo de los estudiantes y planes de la asignatura). Los alcances que se consiguen en relación con las conclusiones que se presentan surgen como resultado del estudio minucioso de los datos a partir de las categorías de análisis *ex/ante* y *ex/post* a la luz del marco conceptual.

En este capítulo final realizaré una síntesis de los aportes fundamentales de esta tesis, organizados a partir de los tres ejes de análisis, tal como se estructura el capítulo anterior:

1-Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones. En este eje se tomaron para el análisis las siguientes categorías: Las identidades y tradiciones docentes, los supuestos básicos subyacentes y los tipos de saberes que circulan en la orientación.

2-Concepciones de educación y de educación física escolar que subyacen. Las categorías que derivaron para el análisis de este eje fueron: Tipos de saberes que

circulan en la orientación, supuestos básicos subyacentes, concepciones de educación y de educación física escolar, y las prácticas de enseñanza como objeto de análisis.

3- Naturaleza y alcance de la reflexión que se alcanza en la orientación. Para este último eje, las categorías de análisis que se aplicaron son: Supuestos básicos subyacentes, las prácticas de enseñanza como objeto de análisis, conceptos de orientación, tipos de relación con el estudiante y niveles de reflexión.

5. 1. Presentación de las conclusiones

En los cuadros que se presentan a continuación, se pretende hacer visibles las conclusiones surgidas del análisis realizado a partir de las categorías seleccionadas y en relación con los ejes temáticos propuestos. Es relevante aclarar que dicha forma de presentación no tiene, en rigor, la intención de cuantificar en términos porcentuales los diferentes elementos que configuran la orientación; pero intenta mostrar, desde la complejidad de su configuración, las tendencias que predominan, sus matices y sus énfasis representados de forma cromática. De esta manera la mayor presencia de un color sobre otro, desde cada categoría, estaría indicando un mayor predominio de una tendencia sobre otra. A manera de ejemplo, se observa en los cuadros 18, 19, 20 y 21 una mayor incidencia de la identidad práctica (identificada en azul) sobre la técnica (en verde) y sobre la crítica (en celeste).

5. 1. 1. Representación cromática de los conceptos fundamentales

Docencia como profesión	
Docencia como vocación	
Docencia como oficio	

Figura 13. Tradiciones en la docencia (Tardif, M., 2004)

Identidad técnica	
Identidad práctica	
Identidad crítico- emancipatoria	

Figura 14. Identidades docentes (Carr y Kemmis, 1989)

Racionalidad técnica	
Acción práctica	
Reflexión crítica	

Figura 15. Naturaleza y racionalidades de la reflexión en la orientación (Schön, D., 1992)

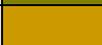
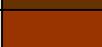
La EF en el modelo reinaugurado	
La EF como modelo tradicional	
La EF como modelo técnico	
La EF en el modelo Psicologizado	

Figura 16. Concepciones de educación física asociadas a los modelos didácticos

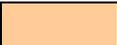
Saberes personales	
Saberes provenientes de su formación escolar anterior	
Saberes asociados al sentido común	
Saberes provenientes de su formación profesional para la docencia	
Saberes didácticos y específicos del campo	
Saberes procedentes de su propia experiencia como docente	
Saberes relacionados con planteamientos morales o filosóficos	
Saberes contextuales	

Figura 17. Tipos de saberes del docente que circulan en la orientación (Tardif, 2004; Jackson, P., 2002)

5.1.2 Representación cromática de la configuración de la orientación en cada docente según las categorías de análisis



Figura 18. Configuración de la orientación en el docente 1



Figura 19. Configuración de la orientación en el docente 2



Figura 20. Configuración de la orientación en el docente 3



Cuadro 21. Configuración de la orientación en el coordinador a partir del discurso

5. 2. Desarrollo de las conclusiones

En este punto del trabajo se aborda el desarrollo de las conclusiones a partir de cada eje de análisis y en diálogo con los cuadros presentados anteriormente.

5. 2. 1. Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones

Desde las generalidades encontradas en la orientación

Con respecto a la indagación acerca de cuáles son los saberes predominantes en la orientación, se pudo reconocer con claridad una presencia predominante de los saberes de orden didáctico y específico del campo de la educación física en todos los orientadores; pero se evidenció también, que estos van cambiando según quién es el orientador y según los incidentes que se analicen.

Otro de los elementos que surgieron a partir del análisis es que también los saberes, desde la configuración de la orientación, se relacionan con los momentos de la devolución, momento inicial-desarrollo y cierre de la orientación. Estos momentos, para algunos de los docentes, operan como una especie de guía que ordena la orientación. Este guión, a su vez, representa uno de los *habitus* que se pudieron reconocer en esta tarea.

Por otra parte, la presencia casi 'ritual' de estos momentos como base de la orientación está asociada además a un modelo que proviene de la agenda clásica de la didáctica, relacionada con conceptos de una didáctica prescriptiva inserta en el paradigma técnico.

Como ya se ha presentado en el capítulo 4 (punto 4. 4. 2.), otro de los hallazgos de esta investigación es que los saberes provenientes de la experiencia, ya sean estas personales o profesionales, desde lo que significa haber transitado por algún lugar específico (experiencia como deportista, artista, desde la trayectoria como docente o experiencias de la vida misma), marcan singularidades en las devoluciones que le dan potencia al análisis cuando se demanda ese conocimiento.

Desde la formación de los docentes y sus trayectorias, se hace evidente en las devoluciones estudiadas cuáles son esas fortalezas que le aportan a las orientaciones mayor profundidad en el análisis. En ese sentido, los docentes tienen muy claro, como así lo expresan en las entrevistas, cuáles son estos aportes que pueden enriquecer su trabajo como orientador, a partir de su formación.

Al realizar el análisis en relación con los saberes provenientes de la formación para la docencia específicamente, no se apreciaron marcas que pudieran estar condicionando su estilo de orientación, como por ejemplo, a partir de su pasaje por la práctica docente.

Desde las particularidades para cada orientador

Luego de estudiar los supuestos que emergen a partir del análisis realizado, se fueron identificando diversas particularidades en cada orientador.

En la configuración de la orientación que realiza el docente 1 se ponen en juego saberes de diferente tipo. El mayor predominio se da, como se puede observar en el cuadro 18, sobre los saberes de orden didáctico y específico del campo de la educación física, pero también se evidencian saberes provenientes del sentido común, de la experiencia, de la formación profesional y saberes contextuales.

En este sentido interpreto, luego del análisis realizado, que este caso contiene una acentuada presencia de los saberes didácticos (el contenido de clase, su presentación desde lo metodológico, su recorte, etc.) que marca una clara tendencia hacia la tradición de la docencia como profesión, en la cual se espera que el docente sea un experto de la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje. Esta inclinación hacia la tradición de la docencia como profesión también es compartida por el orientador 2, y en este caso, desde el punto de vista de los saberes predominantes, como se puede apreciar en la cita 18 a partir del discurso de este docente, el énfasis está puesto en el análisis de lo didáctico, específicamente del deporte y las discusiones en torno a él.

A partir de estas características que se ubicaron en la tradición de la docencia como profesión, la orientación, por momentos, se configuró con tendencias hacia una

didáctica de corte técnico, dada la jerarquización de la planificación, de los objetivos y de las consignas.

En el docente 3 resultó más complejo despejar las tendencias hacia una u otra tradición; sin embargo, se pudo identificar, como aspecto singular en este docente, la presencia de saberes que se relacionan con planteamientos morales y filosóficos. A partir de estas características y demás elementos analizados en el capítulo 4 (punto 4. 4. 2.), es posible señalar que, para este docente, la tradición que se evidencia con mayor fuerza es la de la docencia como vocación. La visible preocupación por los niños que asisten a las clases de los estudiantes, la emoción por enseñar y la ‘pasión’ que manifiesta por la educación física así lo demuestran.

En el docente 4, coordinador de la asignatura, los alcances en cuanto al análisis realizado surgen desde la entrevista en profundidad, y las conclusiones que se alcanzan son específicamente a partir de su discurso. Con respecto a su identidad, se pudo apreciar una cierta tendencia hacia la perspectiva crítica, aunque con elementos que también lo colocarían en la práctica. Desde su concepción de didáctica y el lugar que le otorga al saber “en” y “de” la educación física, se marca una postura en el discurso de la didáctica como reinaugurada.

Otro de los aspectos concluyentes de este trabajo tiene que ver con la tradición docente que encarna este profesor, ya que aunque se pudieron apreciar rasgos que se inclinan a la tradición de la docencia como vocación manifestados por su pasión por la enseñanza, se encontraron con claridad rasgos predominantes asociados a la tradición de la docencia como profesión; la jerarquización de los saberes sobre la pedagogía, la didáctica, la evaluación, entre otras, así lo demuestran.

En relación con las identidades docentes asociadas a las perspectivas en la educación, como se ha visto en el capítulo de análisis, para los tres docentes orientadores, tal como se aprecia en los cuadros 18, 19 y 20, hay un marcado acento hacia la identidad práctica, ya que se reconoce una fuerte preocupación por el impacto de lo enseñado orientado al “bien”.

Sin embargo, como es de esperar, también se pudieron observar tendencias hacia otras identidades, por ejemplo, cuando se trataron temas relacionados con la planificación que presentaron los estudiantes para sus clases. En el análisis que se realiza sobre ellas, en ocasiones, dio la sensación de que los discursos se centraron en la planificación como elemento de control, hecho que se ubicaría en la identidad técnica de la educación.

En las orientaciones estudiadas se pudo apreciar también, una presencia de rasgos asociados con la identidad emancipatoria, los cuales se hicieron visibles fundamentalmente cuando se pusieron en juego los saberes específicos del campo de la educación física y su análisis, su relación con la problematización del saber, el reconocimiento de su dimensión ética y política.

En este apartado se pretendió dar cuenta de la composición de las orientaciones, su contenido, sus momentos y las posibles relaciones entre estos y las identidades y tradiciones de los docentes. Pero como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, se asume que la complejidad de la orientación como función posee límites a la hora de compartimentarla para comprenderla. En ese intento se podría perder su sentido global; tal como si procuráramos desmenuzar una composición musical nota por nota para comprenderla, en esa tentativa se podría perder irremediablemente su sentido y armonía.

5. 2. 2. Concepciones de educación y de educación física escolar que subyacen

Aquí se aborda, en síntesis, las conclusiones que surgen acerca de las concepciones sobre educación y/o educación física a partir del análisis realizado en el capítulo 4.

Desde la educación: Con respecto a las concepciones de educación asociadas a los paradigmas, como ya se ha visto (capítulo 4, punto 4.5.1), la conclusión que esta investigación revela es que los posicionamientos de los docentes a lo largo de las instancias de orientación van cambiando, y el terreno de esta oscilación se da entre el paradigma práctico, con mayor énfasis, y el crítico en ciertos momentos, como se observa en los cuadros 18, 19, y 20.

Desde la planificación, como elemento clave que surge en el análisis realizado, se pudo reconocer cierta centralidad otorgada por los orientadores en las devoluciones. Como ya se ha señalado (capítulo 4), la preocupación por el alcance de la planificación de los estudiantes, por momentos ubicó a los docentes en el paradigma técnico. Sin embargo, cuando estos elementos se cruzaron con otras fuentes de análisis, se pudo constatar que estas preocupaciones estaban relacionadas con cuestiones propias del campo de la educación física, que le otorgaron otro significado. Esto se analiza en el siguiente punto, al abordar las concepciones de educación física en los docentes.

Desde la educación física: La mayor tendencia que se identifica en los docentes orientadores en relación con los modelos de la didáctica, como se puede visualizar en 18, 19 y 20, es hacia “la educación física en el modelo reinaugurado”, en el cual el saber se coloca en el centro de la discusión a partir de la teoría de Chevallard (1991). Esta

afirmación, la cual ya se abordó (capítulo 4, punto 4. 5. 2.), se sostiene a partir del análisis de incidentes en los cuales los docentes abordaron las discusiones sobre los saberes propios del campo, no como universal, sino como producto histórico-cultural y político.

Esta conceptualización supone un reposicionamiento a la hora de definir los contenidos a enseñar, pero fundamentalmente, desde los sentidos que justifican el porqué y para qué presentarlos en la escuela. Se pudo reconocer además que, desde la fundamentación del programa de la asignatura y desde el discurso del coordinador de la asignatura, esta perspectiva es compartida, hecho que le da fuerza a esta postura. Como ya se ha señalado, estos posicionamientos se hacen evidentes cuando se promueve y se sostiene la discusión de los contenidos a enseñar y la búsqueda de sus sentidos en el intento de responder porqué y para qué. Tal como lo expresa el programa de la asignatura: “lo que desafía a su problematización, a la reflexión de la práctica y la reflexión de esa reflexión, en clave teórica y política (Programa Prado 1, 2008, p. 1).

Con relación a la postura de los estudiantes sobre los posicionamientos de la educación física y su modelo didáctico, se encontró que no es tan clara la tendencia hacia uno de los modelos. En sus discursos, extraídos de sus proyectos y de las discusiones registradas en las devoluciones, se evidenciaron ciertas tensiones en cuanto al sentido de la justificación de la educación física como asignatura escolar. Por un lado le dan un importante valor educativo, desde la educación de los cuerpos; pero por otro, a la hora de definir los saberes propios del campo que la justifica aparecen ciertas disonancias. No obstante, luego del análisis realizado, puedo señalar que la preocupación que manifiestan los estudiantes por la dimensión histórica-cultural y social de los contenidos de la educación física es un rasgo que se identifica con el modelo reinaugurado de la didáctica de la asignatura. No obstante, cabe agregar que en los documentos estudiados no fue posible establecer claramente los sentidos de fondo de estas discusiones. Esto responde a una de las opciones que tomó esta investigación, ya que el foco estaba puesto en el docente orientador y, por lo tanto, no se tomaron otras fuentes de análisis relacionadas con los estudiantes.

Como ya se ha señalado, es pertinente reafirmar que, en el ejercicio de realizar el análisis y en el intento de marcar los rasgos predominantes en cada docente de una u otra categoría, se asume que en cualquier caso los docentes son el producto de una compleja construcción como sujetos y como docentes.

5. 2. 3. Naturaleza y alcance de la reflexión que se alcanza en la orientación



En este punto se presentan las conclusiones acerca de las características de la reflexión, en el intento de revelar sobre qué se reflexiona y a qué conduce esa reflexión en la orientación. Es importante señalar, como ya se hizo en el capítulo 4, que es en este eje en el que se ubican **las categorías emergentes** que se consignaron: el contrato con el estudiante (tradicional o reflexivo) y el peso institucional vehiculizado a través del peso de la evaluación, que con frecuencia en el juego del “oficio de estudiante” hace que este adapte su discurso ante un comentario del orientador aunque no concuerde con él. Estas categorías surgen a partir de la relevancia que fueron manifestando, tanto en las instancias de devolución observadas así como en el proceso de análisis, sobre la relación entre el ‘orientador’ y el ‘orientando’ y su incidencia en los ‘alcances’ de la reflexión.

Desde la postura del docente: Como ya se presentó, a partir del análisis realizado (capítulo 4, punto 4. 6. 1.) se puede concluir que la postura que adopta el docente respecto a la categorización del profesional experto o reflexivo, tal como se ve en los cuadros 18, 19 y 20, va cambiando dependiendo de la situación. Estos cambios, se van dando de acuerdo a la interacción o influencia de diferentes elementos. Se observó que dependiendo de la actitud que el estudiante adopta, los temas que se discuten o el recorrido que el diálogo va tomando con los estudiantes, la postura del docente se va modificando. Esta flexibilidad en los posicionamientos permite a los docentes adoptar la postura del experto o del reflexivo cuando la situación lo demanda. Como se pudo observar en el ejemplo 58, a partir de la necesidad de la estudiante de ser sostenida en un momento de inseguridad, el docente asume una postura de experto en el intento de dar esa seguridad que se le demanda.

Otra de las conclusiones de esta investigación, que se relaciona con la postura del docente (experto o reflexivo), surge a partir del análisis que se realiza (capítulo 4, punto 4. .4. 3.) acerca de los supuestos de los docentes sobre la orientación. Se observó que, a pesar de que los saberes de la experiencia tienen una fuerte presencia en las devoluciones, los tres orientadores manifiestan su preocupación por no influir demasiado en el estudiante para que no se les “cuele” demasiado su postura frente a distintos temas (citas 38, 39 y 40). Estos planteos reflejan cuestiones de fondo, desde el “ideal” de la orientación, en el que aparentemente se asume como tal a la postura del docente reflexivo. Sin embargo, no se pudo establecer concretamente desde dónde surge esta idea. Este constituye uno de los ejemplos en los que se evidencia a la cultura docente en acción, en la cual es muy difícil despejar los orígenes de las ideas que la componen.

Desde la postura del estudiante: La investigación mostró, a partir del análisis que se realiza en el capítulo anterior sobre este aspecto (punto 4. 6. 2.), que los estudiantes, en relación con el tipo de contrato, ya sea reflexivo o tradicional, van

adoptando diferentes posicionamientos según la incidencia de diversos elementos. Entre estos, se destaca el posicionamiento del docente en la devolución, el cual muestra una fuerte influencia en la postura que adopta el estudiante tal como lo presenta el ejemplo 59. Cuando el orientador lo interpela a partir de preguntas desde un contrato y un lugar de experto, el estudiante acomoda el discurso frente a estos cuestionamientos, desliziéndose desde una posición de experto en el inicio del diálogo hacia un contrato tradicional en el final de este.

Otro de los hallazgos de esta investigación acerca de la incidencia de la postura del orientador sobre la del estudiante, como se analiza en el capítulo 4 (punto 4. 6. 3.), se relaciona con el ejemplo 62. En él se observó que, más allá del tipo de intervenciones que realice el orientador, es muy relevante el clima de diálogo en que estas se formulan. Cuando el clima genera confianza, el estudiante se siente comprendido y su discurso se da con honestidad, tanto sobre cómo se sintió en la clase que se analiza, como sobre sus aciertos y sus errores.

En síntesis: A partir de la dimensión curricular se puede señalar, tal como se hizo en el capítulo 2 y 4, que en el programa de la asignatura Prado 1 se sostienen fundamentos y objetivos que dan cuenta de un posicionamiento crítico emancipatorio, ya sea desde sus objetivos (“favorecer procesos de acercamiento a una práctica profesional crítica y autónoma, reconociéndose como *profesor intelectual* (Giroux 1990; Díaz Barriga, 1991)” (Programa Prado 1, 2008, p. 1)); así como desde su fundamentación o desde las configuraciones didácticas planteadas (“en todos sus ámbitos, la práctica docente propondrá configuraciones que propicien el interés reflexivo/crítico de las temáticas” (Programa Prado 1, 2008, p. 2)). Sin embargo, tal como plantean Carr y Kemmis, este posicionamiento no es fácil de sostener en la realidad.

En ese sentido se podría concluir que la oportunidad que tiene la reflexión de alcanzar un nivel crítico para superar el de la acción práctica (este último se encontró mayoritariamente en las devoluciones estudiadas) está condicionada por diversos elementos, de los cuales los más relevantes en la orientación son: la postura del docente, el tipo de preguntas que hace, el nivel de confianza que se genera, la relación teoría – práctica que se establece, así como también el tipo de relación que se sostiene. No puede desestimarse, además, la ansiedad que puede provocar en el estudiante salvar la asignatura, ya que a pesar de que la práctica es entendida como proceso, en definitiva esta se ciñe a un marco de aprobación. Esto forma parte del ‘currículo oculto’ que, de alguna manera, condiciona las prácticas en una institución, tema que podría ser desarrollado como una línea de investigación futura en el ISEF.

A modo de cierre: Considero que uno de los aportes de este trabajo fue develar los elementos, potencialidades y limitaciones que tiene la configuración actual de la orientación como función. Desde el “deber ser” de esta, se podría afirmar que lo deseable sería alcanzar una racionalidad crítica. En ese sentido, se pudo reconocer que cuando los docentes estudiados asumieron la dimensión ético-política sobre la discusión de los contenidos de la educación física, consiguieron estos alcances de la reflexión; sin embargo, estos niveles no llegaron a sostenerse en otros temas de discusión que se abordaron. Una reflexión crítica en este contexto de formación implicaría también un nivel profundo de problematización de la condición del docente inserto en sus tradiciones, de la revisión a fondo de los supuestos del estudiante sobre: educación, educación física, el deporte y sus condicionamientos históricamente construidos, las nociones de cuerpo, de género, de evaluación, de aprendizaje, etc. Requeriría además de diferentes tipos de análisis para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, diferentes modos de registros, de articulación con la teoría, como forma de tomar perspectiva de los acontecimientos. Elementos que podrían dar una potencia interesante a la orientación, pero que no se evidenciaron en este estudio.

La práctica docente, como espacio de formación, permite ejercitar la profesión de enseñar y, en ese ejercicio, el acompañamiento de un docente orientador supone la guía de alguien más viejo y más experto que el estudiante, tal como lo expresa el programa de la asignatura: “ser el primer espacio de práctica, esto es, la primera oportunidad de llevar adelante un proceso orientado por docentes expertos” (Programa Prado 1, 2008, p.1).

A través de las devoluciones que realizan los orientadores, se denota el esfuerzo por profundizar en los análisis y por favorecer los procesos de reflexión, pero la complejidad que implica sostener y alcanzar tales objetivos desde la orientación está marcada por cuestiones que pueden exceder las “buenas intenciones”. El peso de las “rutinas” sin la posibilidad de espacios constituidos para ser sujetas a revisión; las tensiones sobre las creencias, identidades y tradiciones que encarnan los docentes; la falta de formación específica para la orientación; el peso de lo institucional como plantea Edelstein (2011) y sus estructuras, y el significado de las experiencias vividas, entre otros elementos, condicionan la potencialidad que tiene la orientación como espacio de reflexión emancipador que habilite al estudiante a re-construir los saberes en clave propia.

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.



Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.
Eduardo GALEANO (1993)



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Bibliografía

AISENSTEIN, A. (1995). *Currículo presente, ciencia ausente: El modelo didáctico en la educación física. Entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

AISENSTEIN, Á. (1999). *Repensando la Educación Física Escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ALANÍS, A. (1996). *Formador de Formadores*. México. DF: Trillas.

ANDREOZZI, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA. Año V, N°9. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 20-31).

ANDREOZZI, M. (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA. Año VII, N°13. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 33-43)

BARBIER, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Noveduc.

BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE

BERNSTEIN B. (1989) Clase y Pedagogías visibles e invisibles. En GIMENO SACRISTÁN Y P. GÓMEZ. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Morata.

BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas

BOURDIEU, P. (1970) *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Madrid: Editorial Popular

BRACHT, V. (1999). *Educação Física & Ciência: censa de un casamento (in) feliz*. Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI.

BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

CAMILLONI, A., LITWIN, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. y S. BARCO (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Barcelona: Morata.

CARR, W. y S. KEMMIS. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Rocca.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.

DAVINI, MA. C. (1997). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DÍAZ BARRIGA, A. (1996). *Docente y Programa*. Buenos Aires: Aique.

DÍAZ BARRIGA, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. Barcelona: Paidós Educativo.

DÍAZ BARRIGA, A. (1998). *Tarea Docente*. México D. F: Paidós.

DÍAZ BARRIGA, A. (2005). Las profesiones ante los nuevos retos: globalización, flexibilidad y competencias. En PACHECO MÉNDEZ, T. y A. DÍAZ BARRIGA. *La profesión Universitaria en el contexto de la modernización*. Barcelona: Pomares.

DOGLIOTTI, P. (2013). Alejandro Lamas: Cultura física en el primer plan de educación física escolar en Uruguay. *Rev. Movimiento*, Porto Alegre, V.19 n. 01 (pp. 203-220).

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

FENSTERMACHER, G. y J. SOLTIS. (2007). *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

FERNÁNDEZ, A. M. (2010). Indagaciones preliminares sobre la figura de la orientación en la Enseñanza Universitaria. *Didaskomai, Revista de investigaciones sobre la Enseñanza*. Montevideo N° 1. pp. 71-82

FERNÁNDEZ, A. M. (2012). La tutoría académica en la enseñanza universitaria: El caso de la UdelaR. *ETD – Educ. temat. digit. Campinas*. San Pablo, V14, n 2. (pp. 38-60).

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

GÓMEZ, J (2002). *Educación Física en el Patio*. Buenos Aires: Stadium.

HABERMAS, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: S.A. de Ediciones

IBERNÓN, F. (1997). *La formación y el desarrollo del profesorado*. Barcelona: Graó.

JACKSON, P. (2002). *Practica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As: Paidós.

LORES, A. (1986). *Epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ed. De Belgrano.

LUCARELLI, E. (2007). Teoría y práctica como innovación en docencia: investigación y actualización pedagógica. (Versión revisada). Cuadernos del IICE N° 10. FFyL.

MANERO, R (1995). El Análisis de las Implicaciones. Rev. Subjetividad y procesos sociales, n° 2, UAM Xochimilco, México. (pp. 240-254).

MENDIZÁBAL, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En: VASILACHIS DE GIALDINO, I (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.

MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

NAHUM, B. (2008), *Historia de la educación secundaria 1935-2008*. Montevideo CES.

PASTORINO, I. y M. SARNI. (2010) ¿Qué deporte en la escuela? Rev. *Universitaria de la educación física y el deporte*. IUACJ Año3, n° 3. pp. 41-48

PERI, A. (2014), Modelos didácticos en las clases de educación física escolar. Rev. *Universitaria de la educación física y el deporte*. IUACJ Año7, n° 7. pp. 42-50

POZNER, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.

PROGRAMA de la Práctica Docente 1 (PRADO1), perteneciente al Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Física. ISEF-UdelaR

RODRÍGUEZ, R. (2006). Pedagogías del cuerpo: la educación física o el cuerpo que se reifica en la escuela. En AISENTEIN, Á. *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libro del Rojas. (pp. 116-124).

RODRÍGUEZ, R. (2011) Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma. En: SCHARAGRODSKY, P. *La invención del "homo gymnasticus"*. Prometeo: Bs. As. (pp. 477-496).

SACRISTÁN GIMENO, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1987) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

SACRISTÁN GIMENO, J. (1998). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Bs. As. REI.

SALES, M. T. (1989) El desarrollo de la planificación. Sus principales elementos. Rev. Punto 21, N° 47 –48.

SALES, M. T. (1992) *La racionalidad técnica como principio estructurador de lo educativo. Una aproximación crítica. Ideas para una propuesta alternativa*. Montevideo: ANALES de Enseñanza Secundaria.

SALES, M. T.; RODRIGUEZ, L.; y SARNI, M. (2014) *¿Esa la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.

SANTOS GUERRA, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Planta.

SARASON, S. (2002) *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

SENGE, P.; ROBERTS, CH.; ROSS, R.; SMITH, B.; y A. KLEINER. (1994). *La quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires: Granica.

SOARES, C.L. (1996). Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*. São Paulo, supl.2, (pp. 6-12).

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

TARDIF, M. (2012). Conferencia/Seminario sobre políticas docentes, formación, regulaciones y desarrollo profesional. IIPE. Buenos Aires. Disponible en www.IIPE-buenosaires.org.ar, Seminario 2012.

TAYLOR, S. y R BODGAN (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.

TENTI FANFANI (2007) Consideraciones Sociológicas sobre la profesión docente. En *Revista Educação e sociedade*. Universidad de Campinas. Disponible en www.cedes.unicamp.br.

TENTI FANFANI, E. (2012) Conferencia/Seminario sobre políticas docentes, formación, regulaciones y desarrollo profesional. IIPE. Buenos Aires. Disponible en www.IIPE-buenosaires.org.ar, Seminario 2012.

VAILLANT, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. En *Cuadernos de PREAL*. N° 25. Santiago de Chile.

VÁZQUEZ, A. (1999) *En busca de la enseñanza perdida*. México D. F: Paidós.

VIVES, J. (2002). *Planificar en educación Física*. Barcelona: Inde.

ZABALZA, M. A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

