

Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias

VOL 1, N° 1, 2009

Controversias Pedagógicas en la Formación de Maestros: allende la Educación Física.

**ALBERTO CALDERÓN GARCÍA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ, COLOMBIA
alcasport@yahoo.es**

(Recibido: Enero 2009. Aceptado para Publicación: Mayo 2009)

“Necesitamos una nueva y arrolladora utopía de vida en la que nadie pueda decidir por el otro ni siquiera sobre la forma de morir, en la que el amor pueda ser cierto y la felicidad posible y en la que las generaciones condenadas a cien años de soledad tengan de una vez por todas una segunda oportunidad en la tierra.”.

García Márquez (Discurso de recepción del premio Nobel de literatura).

RESUMEN

El artículo llama a una reflexión epistemológica desde un punto de vista crítico en cuanto a la preparación profesional de profesores en educación física. De hecho, invita a ir más allá del asunto de la disciplina - el cual guía a una controversia pedagógica entre educadores y estudiantes. En realidad, tiene que ver con nuevos conceptos - entre ellos, la globalización y los modelos hegemónicos encontrados en el campo de la educación. Se hacen comparaciones en cuanto a la formación de profesores de Educación Física en Colombia, Nueva Zelanda y España. Estos países han sido afectados por transformaciones y decisiones, particularmente en el desarrollo y adopción de nuevos paradigmas administrativos, investigaciones, didáctica y currículo. Para finalizar, se ofrecen algunas acciones y recomendaciones para alcanzar estos requerimientos.

Palabras claves: Educación Física, Formación, currículo

Pedagogical Controversies in the Teaching Training of Physical Education Teachers

ABSTRACT

From a critical viewpoint regarding the professional preparation of teachers in physical education, the article calls for some epistemological reflection. In fact, it invites to transcend the issues of discipline – which, in turn, gives way to pedagogic controversy among educators and students. Indeed, it has to deal with new concepts – among them, the globalization and hegemonic models found in the field of education. Comparisons are made regarding the training of physical-education teachers in Colombia, New Zealand, and Spain. These countries have been affected by transforming and coercive ruling, particularly in their development and adoption of new and administrative-paradigms,

research, didactic and curriculum. In the end, some action and recommendations are offered in order to meet these requirements.

Key words: Physical Education, teachers training, PE syllabus

En el compromiso adquirido por los profesores universitarios en la formación profesional de docentes, existen cotidianamente una serie de controversias pedagógicas que deben asumirse seriamente junto con el desarrollo disciplinar y científico de la educación física, pues la responsabilidad del saber pedagógico seduce a reflexionar sobre sociedad, comunidad, escuela, cultura, maestro, estado. Así esa labor no será tildada de reduccionista, operativa y reproductiva de procesos hegemónicos en el sistema educativo.

Ese conflicto del formador de formadores entre superarse en el área de educación física ante el continuo avance de la ciencia y la tecnología, o interpretar, criticar y proponer ante diferentes dialécticas, requiere adentrarse en la complejidad social generada por pensadores que se han dado a la tarea de estudiar la problemática educativa desde un ángulo emancipatorio, por la importancia que reviste la escuela como espacio de formación para la vida de nuevas generaciones.

Como propone Rodríguez (1992), la vida escolar marca el inicio de la actuación pública de los niños y de los jóvenes por su participación autónoma, activa y lúdica en diversos grupos. Esto permite que los docentes puedan formar en sus alumnos valoración, respeto y responsabilidad hacia los espacios públicos de la sociedad y hacia las relaciones democráticas y de convivencia. En la educación física se encuentran esos escenarios permanentemente, pero merecen ser clarificados por el maestro no con discursos sino con exaltación como en situaciones deportivas de fair-play.

La educación en este momento histórico, de rescate de la escuela, requiere de sus servidores públicos, sobreponerse a las tensiones ocasionadas por asomarse a posiciones ideológicas allende a la enseñanza instrumentalista de la **educación física**. Para ello en primera instancia es preciso acceder a información de diferentes fuentes conceptuales, investigativas y operacionales, que sometidas a la praxis pedagógica atiendan fenómenos prioritarios que repercuten en el desarrollo de la escuela y de la profesión de educadores, como es el caso de la globalización.

Para Quesada (2001), la globalización es el resultado necesario del desarrollo del capitalismo, y en general de las fuerzas productivas humanas - además inevitable para la revolución social, tal y como lo veían Marx y Engels desde los años cincuenta del siglo XIX - y por lo tanto es un proceso irreversible”, sin embargo con la crisis económica mundial el capitalismo rampante tendrá que ver más con los bienes públicos entre ellos la educación que con los bienes privados en búsqueda de una balanza inclinada desfavorablemente hasta ahora.

Justamente para abordar la globalización desde una perspectiva enseñable, como supuestamente lo hacen los profesores universitarios en proceso de crecimiento, se presenta a continuación la aproximación al problema a partir de conceptos actuales y pensamientos críticos provenientes de diferentes latitudes, inclusive de países desarrollados.

1. Globalización.

Desde la década del noventa, Chomsky y Ramonet mencionados por Pérez (2003), planteaban cómo las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la globalización de los intercambios económicos, por la fluidez y flexibilidad en los procesos de producción, distribución y consumo, plantean a los ciudadanos nuevos estímulos y posibilidades.

También señalaban, que se generarían nuevos desafíos e incertidumbres por la rapidez, profundidad y extensión de los cambios en todos los ámbitos de vida y las costumbres. Esta circunstancia en muchos países ha establecido un abismo entre clases produciendo todo tipo de problemáticas, pues al ignorar la política social es evidente el incremento de la pobreza, la indigencia, el desmedro de la situación laboral, de la salud pública y en la falta de oportunidades para ejercer el derecho a la práctica del deporte y la recreación.

Al respecto, Sarmiento (2002), basado en varios estudios educativos, presenta entre otros los siguientes resultados compartidos en parte por Almanza y Ladino (2003) y que se pueden asimilar a la educación física y el deporte.

- Estudiantes provenientes de hogares donde los padres tienen niveles más altos de educación, requieren menores esfuerzos para lograr el mismo nivel de preparación.
- Esos estudiantes con los mismos profesores e insumos, obtienen mayor rendimiento educativo, medido en términos de los índices usuales de lenguaje, matemáticas y ciencias.
- El efecto de la educación en un individuo será mayor en la medida que opere en un entorno con personas de un mayor nivel de educación.
- El aprendizaje tenderá a ser mayor en un ambiente cultural y escolar en que los individuos tengan más conocimiento.
- En un sistema escolar segregado se encuentra más rendimiento en individuos de altos ingresos que en otro en que se reúnan niños de estratos socio-económicos distintos.

2. Educación

Para comenzar a dilucidar el problema es importante citar a autores como Lucio (1989), que considera la educación como un proceso a través del cual una sociedad de manera intencional o difusa promueve el crecimiento de sus individuos, no solamente en la escuela, sino en la sociedad, en la comunidad, en la familia, en los medios de comunicación.

Ese proceso de acuerdo a Delors (1999), es un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social para contribuir a un mundo mejor, lo cual lleva a cuestionarse en este momento sobre los efectos de la globalización sobre la educación.

La globalización en el deporte nos hace cuestionarnos como latinoamericanos, sobre el pobre desempeño de nuestros deportistas en las últimas olimpiadas de Beijing, pues en nuestro sistema deportivo parece estático y negado al mejoramiento. No obstante el esfuerzo oficial más que privado por lograr preseas aún se adolece de un proceso que reevalúe la generación espontánea de pocos talentos, casi nunca detectados en edades oportunas para suministrarles una formación deportiva integral y científica.

2.1. Efecto de la globalización en la educación

Pérez (2003), a propósito de la globalización, indica que debe transformarse la idea de educación, dedicándola al servicio del desarrollo integral de las personas y de la formación de ciudadanos críticos, capaces de intervenir en su mundo y transformarlo. Desvirtuando así el modelo educativo que privilegia las necesidades del mercado fundamentado en un pensamiento homogéneo, acrítico y resignado, y de control ideológico de las personas. Aquí el educador físico debe dar todo su potencial creativo en la planeación de actividades y experiencias transformadoras para que sus alumnos participen mayoritariamente en ambientes de aprendizaje de inclusión, equidad y convivencia.

Para Coraggio referenciado por Martínez *et al* (2003), existe una tendencia de un modelo neoclásico en la educación, impulsado por el Banco Mundial en América Latina cuya propuesta consiste en dejar la actividad educativa librada al mercado y a la competencia, a la interacción entre demandantes y oferentes de servicios educativos, como mecanismo para resolver el problema de cuánta educación y en qué niveles y ramas hace falta.

Eso sucede también en el ostracismo a que se ha condenado el deporte en ámbito escolar, retomado por entidades privadas como las escuelas de formación deportivas que comienzan a pulular en algunos lugares ofertando temprana especialización inclusive cuestionadas por la orientación de ex-deportistas o para-profesionales de la educación física.

Tercian visiones optimistas como la de Restrepo (1996), quien le da un significado a la modernización en las reformas curriculares en la educación superior, al establecer que “la educación del futuro tenderá a ser cada vez más desescolarizada y los programas, tanto presenciales como a distancia, poco a poco se acercarán a una semipresencialidad que hará más efectiva la participación de los estudiantes y más formativa la labor del profesor”. Esto en cierta forma hace parte del ideal que formula Pérez para las escuelas que: deben procurar la formación de las nuevas generaciones para un mundo en el que el futuro impredecible requiere capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad y tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre.

En el caso de la formación de profesores de educación física se amplía el debate pues los programas a distancia si no están elaborados y adecuados virtualmente no posibilitan la aplicación de un currículo desarrollista diseñado por competencias, huérfano de contextualización pedagógica y de apropiación de estrategias educativas experienciales para que se visibilicen las prácticas del cuerpo que no sólo atienden al dominio motor sino al socio-afectivo y cognitivo de sus actores.

2.1.1. Caso colombiano

Pareciera que percepciones como las referidas, han permeado no solamente la discusión académica, sino la normatización y legislación como se puede observar a continuación en los siguientes efectos de la política neoliberal en el caso colombiano según Wiesner (1998), Martínez, *et al* (2003), Libreros (2002):

- Desmonte paulatino de la profesión docente y de sus condiciones laborales. Consideradas “privilegios” que contribuyen a un “gasto social improductivo”.
- La práctica docente puede ser ejercida por profesionales sin formación pedagógica o sin formación profesional.
- Un escalafón tortuoso en términos de tiempo y evaluaciones periódicas de desempeño por competencias decidirán la estabilidad del profesorado.
- Tráfico de politiquería, influencias y clientelismo afectan a los docentes al descentralizar el manejo de la educación.
- El ingreso por concurso solo permite una vinculación contractual temporal similar al sistema de mercado “trabajo barato calificado”.
- Nuevas modalidades de planteles por concesión o auto-financiación, fusiones de instituciones.
- Aumento progresivo de la cobertura y por ende en el número de estudiantes por curso.
- La educación parece regularse como los demás servicios públicos y obviamente su calidad en la prestación estará sometida a criterios de eficacia y eficiencia
- Flexibilización curricular desbalanceando el núcleo de la formación profesional, el currículo de formación de educadores.

- Cambio del concepto pedagógico de asignatura por el de tiempo económico de crédito, preocupando la contratación de profesor de tiempo completo.
- La mercantilización del servicio educativo: el estado perdió igualmente, la definición de la política social. En el espacio intercorporativo de la globalización neoliberal los “agentes privados” toman las decisiones políticas en su función de negocios. Esto ha sido presentado por los técnicos neoliberales como un nuevo paradigma.
- La financiación del gasto educativo: los recursos fiscales para la educación han sido incorporados al mercado financiero desregulado, hacen parte de la intermediación crédito. El “subsidio a la demanda” transita, previo a su asignación, por los bancos y los operadores crédito.
- Además el área de la educación física y artes han sido restringidas en las instituciones educativas oficiales en aras de buscar con su presupuesto, más cobertura pese que la ley general de educación las mantiene como obligatorias.

2.1.2. Caso español

Refiriéndose a España, Diez (2002), además de relacionar problemas similares a los colombianos, describe entre otros:

- Aumento de la cobertura y atención a colectivos discriminados tiende a disminuir el nivel educativo.
- Deterioro de la convivencia en las escuelas.
- Crisis de legitimización del papel del profesorado como poseedor de conocimientos para transmitirlos.
- La televisión se ha convertido en la gran educadora de valores del sistema.
- Se culpabiliza del fracaso a los alumnos debido a sus dificultades de aprendizaje.
- Mecanismos centrados en la medición del rendimiento a partir de estándares únicos.
- Se propone que los alumnos que no obtengan resultados satisfactorios mínimos a los 15 años abandonen el sistema educativo.
- La cultura del esfuerzo y la calidad en el aprendizaje están vinculadas a la cultura de la evaluación educativa.

- La calidad que se propone se puede resumir, como los mandamientos bíblicos, en dos: Control (cuerpo de directores, cuerpo de catedráticos, cultura del esfuerzo, repeticiones de curso, disciplina...) y verificación de resultados (exámenes, reválidas, selección y clasificación del alumnado...)

2.1.3. Caso Nueva Zelandia

Se resume aquí una amplia recopilación de la problemática que vive Nueva Zelandia en la formación de sus profesores realizada por Jessen (2000):

- La reforma neoliberal reduce la espacialidad en la que se ejecutan las políticas para aumentar la responsabilidad de las poblaciones delegándoles la ejecución de las políticas sociales.
- Tendencia en la educación a considerarse como un bien privado donde se persigue el interés propio.
- La sociedad llega a ser la colección de intereses individuales egoístas que seleccionan su educación basados en principios del mercado.
- Los países poderosos trabajan transnacionalmente para crear políticas universales educativas.
- Transferencia de la responsabilidad de la educación del gobierno central a otras agencias y proveedores.
- La educación puede ser comprada por los consumidores (estudiantes) y vendido por proveedores competitivos en un mercado desregulado.
- El establecimiento de instituciones educativas como proveedores autónomos está condicionado a resultados, indicadores de desempeño, acreditación para la financiación del gobierno.
- Las instituciones están monitoreadas para que demuestren su responsabilidad ante el estado la industria y la comunidad. Esto ha conducido a la reestructuración administrativa y el control de las instituciones educativas.
- Se acude a proveedores de la educación alternativos para que desarrollen cursos intensivos a corto plazo.

- El registro para profesores ha llegado a ser voluntario y la escuela puede emplear a cualquiera.
- Se teme que el entrenamiento de profesores disminuya a tres años igual acontece con especializaciones y maestrías.
- La reforma curricular en la escuela se basará más en el producto que en proceso.
- Currículo prescriptivo que identifica claramente sus resultados con áreas establecidas preferiblemente a la estructuración a través de asignaturas, por ejemplo, ciencias sociales retoma la historia, la geografía y la economía.
- Pérdida del conocimiento contextual y de asignaturas por las habilidades técnicas encausan a la educación como un oficio práctico.

3. Pedagogía.

En nuestro transito surge la pedagogía como arma vital para los maestros, que ha sido constituida como “un saber autónomo, es decir, un área de conocimiento que cuenta con objetos de estudio y reflexión propios y que se construye a partir de la práctica de la educación”, y en especial a su conceptualización como espacio abierto en el que el investigador se mueve y se orienta en espacios cerrados o sistematizados o libres y de constante intercambio. (Zuluaga, *et al*, 2003). Algunas de sus manifestaciones nos perfilan a encontrar un norte, en momentos de crisis.

3.1. Pedagogía de la esperanza.

Aquí es pertinente abordar a Paulo Freire, quien desde la filosofía y pedagogía de la opresión y de la esperanza, enarbola la democracia a partir de la utopía y la conciencia crítica las cuales trabajando juntas dinamizan nuevos conocimientos y posibilidades para la transformación humana, mediante propuestas para confrontar los efectos de la globalización. Aquí se erige la práctica del deporte para todos y de la actividad física como grandes posibilidades, para que los educadores físicos no solamente atiendan la educación formal, sino también la no formal y la informal.

Para Giroux y McLaren (1997), el trabajo de Freire “subraya el hecho de que la práctica utópica debe incluir alguna forma de análisis de las verdaderas circunstancias que

rodean las contradicciones sociales dentro del capitalismo y la forma de análisis más importante, es la crítica ideológica. La disposición utópica del trabajo de Freire es concreta ya que se origina en las condiciones de vida de los actores sociales oprimidos, su escenario histórico, sus riesgos, sus desafíos y problemas y también en la energía productiva y creativa que se aprecia en la lucha diaria por la subsistencia”.

Podemos asociar el modelo pedagógico social, que fundamentado en la interacción permanente de los individuos para proponer estrategias políticas apoyadas en valores y actitudes colectivas, para la transformación social ante las problemáticas cotidianas. Resaltaríamos desde la educación física el rescate de los juegos tradicionales y de nuestras danzas folclóricas, cuya riqueza está latente y desplazada por la subvaloración por las clases dominantes y por las tendencias generadas por la “industria deportiva o del ejercicio” proveniente de los países del primer mundo.

4. Formación y currículo

Se ha quedado corta la definición de formación como un conjunto de reglas principios y dispositivos que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen diferentes desarrollos en los sujetos de sus competencias y desempeños (Díaz, 1998). Por cuanto las políticas neoliberales la dan a la pedagogía un carácter reduccionista remitiéndola a un saber dirigido hacia lo tecnológico, científico y disciplinar, que ha generado en la educación física una tendencia a la ejecución de currículos deportivistas. No obstante, Bolívar (1998) manifiesta que se ha ido comprendiendo que la educación física no es una actividad instrumental encaminada a la competencia deportiva, sino una pedagogía que desde su especificidad motriz y corpórea, ofrece a los educandos una experiencia lúdico-emocional, orientada al desarrollo humano armónico.

Evolucionando conceptos de formación dentro de un proceso educativo que atiende a la realidad social, se debe trabajar en consensos participativos para diseñar currículo convertir la enseñanza en crítica y dialógica, y buscando además aportes desde lo científico y tecnológico, para contribuir a mejorar la calidad de vida individual y colectiva.

Es necesario revisar la teoría Crítica de la Sociedad que comparte Stephenm Kemmis (1986), quien afirma que “las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo

porque reflejan la historia de las sociedades en que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y en particular con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad”. Como ejercicio podemos analizar en la gráfica posterior las diferencias entre el currículo crítico social que plantea Kemmis y el tecnológico, aplicado a la educación física y el deporte

Gráfica 1. Currículo crítico social (reconstrucción vs. tecnológico).

Indicadores	Deporte – Tecnológico	Educación física-Reconstrucción
Escuela	Marcas mínimas en fundamentos deportivos	Formación corporal para toda la vida
Alumno	Objeto de la práctica deportiva	Transformador de la realidad social con su vida activa y saludable
Maestro	Administrador de planes de entrenamiento	Interprete de las necesidades y falencias de movimiento de la sociedad
Proceso Enseñanza – Aprendizaje	Educación programada con base a marcas y registros deportivos	Basado en desarrollo del alumno. Privilegia el aprendizaje
Contenidos	Predeterminados por las disciplinas deportivas.	Basados en problemática motriz del alumno y su comunidad
Recursos didácticos	Material y equipo especializado y unilateral	Transformable de acuerdo a la situación a resolver
Evaluación	Resultados deportivos en competencia	Incidencia de la práctica corporal en la calidad de vida del alumno.
Objetivos	Lograr aprendizaje de la técnica deportiva	Formar alumnos con hábitos que modifiquen el comportamiento social
Modelo Pedagógico	Jerárquico y conductista	Desarrollista - humanista

5. Didáctica.

La didáctica como espacio de reflexión de cambio socio-profesional, contextualizado en un determinado marco histórico y político, coadyuba en el propósito de buscar senderos que enriquezcan las controversias pedagógicas. En tal sentido se origina el modelo didáctico entendido como: “un estructurador que organiza, describe y explica distintas opciones/realidades educativas”. Martínez (2000). Esta autora plantea los siguientes modelos:

- Modelo tradicional: centrado en los contenidos. Estos son asumidos como reproducción simplificada del conocimiento disciplinar, por lo tanto de carácter terminal y prefijado.
- Modelo tecnológico: centrado en objetivos. Los contenidos son adaptaciones del conocimiento disciplinar, de visión científicista y experimentalista del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Modelo espontaneísta: centrado en el alumno. El contenido es adaptación contextual del conocimiento cotidiano. Centrada en el interés del estudiante.
- Modelo alternativo: resalta el carácter complejo y participativo del proceso de enseñanza aprendizaje, el contenido es la integración de conocimientos que proceden de diversas fuentes.

Este último modelo se puede relacionar con la didáctica como disciplina que de acuerdo a Díaz (1995), posee un cuerpo teórico que responde a concepciones amplias de educación, de sociedad y de sujeto, en un marco histórico y político para responder a momentos y proyectos sociales específicos. Lo cual resulta en no simplificarla a una visión instrumentalista, que estudia métodos y procedimientos más eficaces en las tareas de la enseñanza.

También ha calado en el pensamiento del profesor latinoamericano la crítica al sentido de la educación física con contenidos deportivos proveniente de David Kirk, mencionado por Rodríguez (1994), profesor australiano catalogado por algunos científicos como un antiepistemólogo, quien fundamenta su rechazo a la productividad y a la sumisión que se observa en actividades físicas y deportivas de rendimiento especialmente. Para él la competitividad, nacionalismo, normatividad y disciplina son consideradas como actitudes burguesas. Cree que la pedagogía debe rechazar los objetivos, la planificación y por ende la planificación en el entrenamiento y las pruebas deportivas-motrices. Sustenta Kirk además una posición no científica de la educación física para darle importancia al movimiento deporte para todos, el juego, el ocio crítico, las actividades al aire libre y la danza.

La educación física por su mapa epistemológico, que toca con diferentes saberes y disciplinas y cuyo acervo es amplio en actividades deportivas, dancísticas, de movimiento y juego, posee una riqueza incomparable en la formulación de didácticas específicas, que facilitan el proceso enseñanza aprendizaje por su gran variedad de insumos metodológicos, contextuales, contenidos- prácticos, formas de evaluación y principalmente por aspiraciones de los alumnos y creatividad de sus profesores. Pues según Mosston (1986), uno de los más renombrados educadores físicos, las estrategias de enseñanza permiten desarrollar el estilo de enseñanza del profesor, inclinándose por aquellas conductas que le

han dado más éxito. Se involucra la personalidad del profesor, la forma como hace las cosas, sus creencias y concepciones en la relación con sus alumnos.

6. Epistemología

Ibarra (2004), abrevia el camino hacia soluciones auténticas, en su carta abierta a la comunidad universitaria escribe: “La reflexión epistemológica nos plantea la necesidad urgente de la recuperación de los contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados para hacer coherencia funcional con las propuestas formadoras que pretendieron negar la autonomía de las comunidades académicas, por considerarse saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del conocimiento científico o incapaces de tolerar el rigor y el criterio de validez y confiabilidad”.

Llama además la atención, para construir urgentemente un lugar epistemológico para la pedagogía, para examinar y definir los elementos esenciales del saber específico propio del maestro y de sus relaciones con la ciencia y la tecnología, con la ética y la cultura, en un proceso, si se quiere, ordenado intencionalmente, pero no determinado ni estructurado para el adiestramiento.

Agrega, que epistemológicamente es también importante garantizar el debate abierto y la crítica de los modelos desde los cuales se hace ciencia, cuestionando si la única posibilidad de su hacer, es su transformación en un discurso tecnológico y su expansión mediante un discurso hegemónico.

En la universidades en que preparamos a profesionales en educación física, continuamos discutiendo sobre el estatus científico de la disciplina, su relación con la educación y la pedagogía, con el deporte, la recreación y la actividad física, su apego a las ciencias aplicadas, si su conceptualización es de saber, disciplina, campo e inclusive sobre su nominación y obviamente objeto de estudio. Calderón (2007) al respecto indica que “el apogeo de la producción intelectual, incrementada, en los últimos años, merece revisarse para mantener la unidad de los campos de la educación física, el deporte y la recreación, o para separarlos, aunque sin perder conexiones”.

Por otra parte, en algunos foros se nos ha llamado la atención para ser más sensibles a la producción de conocimiento aplicado para que los maestros de escuela tengan en su repertorio múltiples estrategias didáctico-metodológicas y actividades adecuadas a las diferencias individuales, de nivel y desarrollo de sus estudiantes.

7. Investigación

La investigación según el CIUP (2003) debe dirigirse “a dinamizar la acción académica hacia la creación, apropiación, innovación, difusión y socialización del conocimiento científico, tecnológico, artístico, político y filosófico en los campos estratégicos propios de su misión institucional, a través de la producción de conocimientos, interpretación de contextos, comprensión de realidades y solución de problemáticas en el ámbito de lo educativo, lo pedagógico y lo social mediante la actividad investigativa”.

La corriente investigativa socio-crítica, en boga para solucionar problemas de los ámbitos referidos, surge como otro planteamiento a las corrientes positivista e interpretativa; y su propósito “develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa” (Arnal *et al*, 1994: 36), facilita la labor de los educadores en búsqueda de la dignificación, de su profesión hoy cuestionada por las políticas globalizantes.

Esta concepción proveniente de la Escuela de Frankfurt, rechaza la neutralidad del investigador y aspira a transformar la realidad con la participación de los diversos actores o participantes mediante enfoques participativos y colaborativos.

La investigación en educación, también está llamada a contribuir al logro del desarrollo humano, pues ayuda a identificar y explicar, dentro de una larga agenda propuesta por Narváez (2001), entre otros problemas:

- Los niveles de analfabetismo existentes y los factores que impiden su erradicación.
- Las tasas de escolaridad en educación primaria, secundaria y terciaria y las condiciones económicas, políticas y sociales que impiden su mejoramiento.
- Los niveles de calidad en educación y los factores que contribuirán a su mejoramiento incluida la promoción de actividades de investigación, ciencia y tecnología.
- Las prácticas de recreación, entretenimiento y uso del tiempo para el ocio.
- Las prácticas de creación de nuevos conocimientos y habilidades.
- Las prácticas de desarrollo científico y tecnológico.
- Las prácticas de participación política y desarrollo comunitario.
- Las condiciones que posibilitan una vida más saludable y larga o qué condiciones están impidiendo este deseo.

Nos toca a los educadores físicos, este autor en el sentido de que existen muchos analfabetos deportivos e ignorantes de una sana práctica de la actividad física, que no conocemos en cifras y mucho menos atendemos con programas extraescolares. También vale la pena recapacitar sobre nuestra poca ingerencia en la formulación de las políticas públicas de deporte y recreación. Además sobre la correlación entre actividad física y salud, que múltiples investigaciones demuestran y que favorecen nuestra intervención no solamente en programas preventivos, de manutención de la salud, sino también curativos y de rehabilitación.

Nocedo, (2001), hace reflexionar sobre las diferencias que un grupo de profesores cubanos tiene acerca de investigación sobre la educación e investigación educativa, pertinente al desarrollo del presente trabajo continuación (gráfica 2). La investigación educativa como se observa permite hacer fomentar en la clase el afán por indagar desde una perspectiva constructivista y de currículo integrado el desarrollo de competencias desde el conocer, al hacer y el ser de profesores y alumnos nuestros estudiantes.

Gráfica 2. Diferencias entre investigación sobre la educación e investigación educativa.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
---	--------------------------------

<ul style="list-style-type: none">• Los investigadores son agentes externos y se les considera los sujetos de la investigación. Los profesores y estudiantes son objetos que no participan y no reciben los beneficios del conocimiento producido.	<ul style="list-style-type: none">• Los investigadores son los mismos profesores y estudiantes que participan como sujetos. Se hace investigación por los profesores y estudiantes y para ellos, basada en el diálogo, la confianza, el compromiso y la colaboración.
<ul style="list-style-type: none">• Divorcio entre la praxis investigativa y la praxis educativa (acción).	<ul style="list-style-type: none">• Unidad entre la praxis investigativa y la praxis docente.
<ul style="list-style-type: none">• La finalidad es la acumulación de conocimientos y la elaboración de una teoría formal.	<ul style="list-style-type: none">• El objetivo es la transformación de la realidad educativa del profesor y los estudiantes, elaborando comprensiones sustantivas.
<ul style="list-style-type: none">• Tiene carácter formal y métodos estandarizados para buscar datos cuantitativos. El método modelo es el experimental. El investigador permanece neutral para no contaminar la situación.	<ul style="list-style-type: none">• Es una investigación no formalizada, abierta, con métodos flexibles y basada en el compromiso de todos. Se utilizan metodologías más flexibles, como observación participante, entrevistas informales, estudios de casos.
<ul style="list-style-type: none">• Tiene carácter discontinuo y puntual según intereses coyunturales.	<ul style="list-style-type: none">• Es continua, permanente, como un espiral de reflexión y acción sistemáticas

8. Acciones para transformar la educación

Conocida la problemática en diferentes países, reflexionados diferentes conceptos para una mejor interpretación y análisis, en un escenario de práctica pedagógica que reúna y retroalimente las teorías del aula y la acción de educativa, en forma individual y colectiva, se encuentran propuestas que iluminan el horizonte como la de Tedesco (2002), que postula tres líneas de acción generales para transformar la educación:

- Romper el aislamiento institucional de la escuela, abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores, particularmente con la familia y los medios de comunicación.
- En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico y activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento.
- Enfatizar más que nunca el alcance universal de la educación. Si en pasado el sistema podía organizarse en niveles crecientes de complejidad, donde cada nivel correspondía a una determinada categoría social, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal.

Allí la educación física, la recreación y el deporte para todos juegan un papel preponderante por su visibilización dentro y fuera de la escuela, extrapolación a

comunidades marginadas, disminuidas y vulnerables y a su enorme potencial socializador y aglutinante.

Fischman y McLaren (2002), citando a Kincheloe, Slattery y Steinberg, plantean las siguientes recomendaciones para los profesores en los programas de formación de docentes, en vías de cristalizar acciones en la transformación educativa:

- Trabajar para desarrollar una visión filosófica, moral y política coherente con las reformas educativas, de modo que se puedan tomar iniciativas para cambiar desde abajo.
- Apreciar la centralidad de la producción del conocimiento en su pedagogía, ya que es la colisión de las experiencias del alumno y del profesor con la información derivada de las disciplinas académicas lo que produce el conocimiento en el aula.
- Utilizar ese conocimiento y esa comprensión que hasta ahora ha sido devaluada y excluida: el conocimiento sojuzgado e indígena.
- Modelar y enseñar el pensamiento post-formal, que es entender la producción de conocimiento propio e incluye la etimología, la exploración del conocimiento convalido culturalmente y la comprensión de los modelos y relaciones que sostienen el mundo vivido, mientras que el pensamiento formal comprende el procedimiento científico y la certeza que produce.
- Colaborar con la escuela y la comunidad y facilitar la cooperación entre ellas. Esto incluye foros abiertos sobre relaciones de raza y género y proyectos que incluyen el aprendizaje cooperativo de padres y alumnos.
- Construir redes de aprendizaje entre las escuelas y las comunidades que emplean desarrollos recientes e innovaciones en la tecnología de las comunicaciones. Los alumnos no solo aprenden tecnología educativa y su uso práctico sino que también investigan la forma en que “estas modifican las relaciones existentes y las formas de ser”.
- Adquirir habilidades de un investigador y a su tiempo, enseñar a sus alumnos métodos de cuestionar sofisticados.
- Alentar a las escuelas a respaldar su constante capacitación. Las escuelas deben “evitar a toda costa las estrategias autoritarias que los descalifican (desde arriba hacia abajo), el currículo estandarizado y el material “enlatado”.
- Reconocer la ineptitud de los métodos de aprendizaje modernos positivistas para explicar el mundo actual de la escuela.
- Reconocer también las limitaciones de las tecnologías educativas actuales y emplear ejemplos tomados de la antropología, películas, crítica literaria e historia “para descifrar los códigos subliminales y detectar los efectos intencionales y no intencionales de medios informáticos y audiovisuales.
- Inventar nuevos métodos de evaluación apropiados. Rechazar las pruebas objetivas estandarizadas a favor de dar voz a los alumnos y su propia evaluación; los procedimientos de evaluación deberían ser una extensión del proceso de aprendizaje. La medición debería ser menos cuantitativa y debería tratar temas de contenido.
- Reconocer como el poder les da forma a ellos mismos, a sus alumnos y al contexto cotidiano de la escuela. Los profesores aprenden a “descifrar los códigos de poder, la forma represiva en que los intereses ideológicos invaden no sólo las escuelas sino también la cultura popular” la premisa aquí es que “la educación es una práctica social que funciona dentro de una sociedad caracterizada por las relaciones desiguales de poder”.

Fischman y McLaren (2002) agregan una última recomendación: ver la escuela como la estructura más grande del capitalismo global y la más importante en términos de especificidad contextual de su propia comunidad. Al explorar dialécticamente la relación entre las relaciones globales y los antagonismos locales, se los alienta a re-pensar el orden social actual en términos de alternativas socialistas democráticas a la escuela capitalista.

Esos argumentos los hemos esgrimido permanentemente para que la escuela invite a la comunidad a sus canchas y patios para que observe los avances de los alumnos en la actividad física y el deporte, como también para que aprovechen su tiempo libre participando en programas recreativos que apropien los espacios subutilizados en fines de semana y vacaciones.

Apunte final

Luego de la revisión de los efectos de las políticas del neoliberalismo en la educación se puede concluir que hay una demanda en la formación de los maestros, para que desde sus competencias de saber, saber hacer y ser propendan por una actitud, crítica, creativa reflexiva y abierta en una sociedad condenada a la permanencia del cambio y la incertidumbre. Así podrán refutar con conocimiento de causa y persuasión, teorías educativas injustas basadas en modelos que privilegian la hegemonía foránea.

Además se requieren proyectos educativos institucionales, como el de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia donde se argumenta que para que el maestro sea propositivo, debe ser formado con sólidos principios éticos, dentro de un ambiente pluralista, democrático, participativo y libre. Solidario, defensor de la paz, bien informado y laborioso constructor de cultura. O sea un campo abonado para la educación física, e inclusive para el deporte pues “en todas sus manifestaciones, contribuye a satisfacer una necesidad social profunda para diseñar las bases de la propia existencia y modelar un mundo futuro. Pues para potenciar al ser humano no sólo se hace dándole oportunidad de ejercer el derecho al deporte, sino a la autorrealización en su práctica. Es el derecho a no ser alienado a través de procesos de producción que utilizan a la persona como simple herramienta” (Calderón, 2006).

Bibliografía

ALMANZA. L. & LADINO. N. (2003). Relaciones entre Conocimiento Escolar y Extraescolar en la Enseñanza de las Ciencias en Educación Básica. Tesis de Pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

ARNAL, J. et al. (1994). Investigación educativa: Fundamentos y Metodología, Barcelona. Editorial Labor.

BOLIVAR, C. (1998) Referente Teórico de la Educación Física Para el Desarrollo Humano. Revista Kinesis. Pág. 29.

CALDERÓN, A. (2006). Concepciones de los profesores de Educación Física sobre el deporte: de la hegemonía a la utopía. En revista: *Lúdica Pedagógica*. Vol. 2. N° 11. Colombia. Pág. 94.

CALDERÓN, A. (2007). Implicaciones epistemológicas en la formación de profesores de Educación Física: mirada desde los alumnos. En revista: *Lúdica Pedagógica*. Vol. 2 N° 12. Colombia. Pág. 18.

CHOMSKY. N., & RAMONET I. (1995). *Cómo nos Venden la Moto*. Barcelona. Icaria.

CIUP. (2003). *Políticas par ala investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá.

CORAGGIO. J. (1995). Educación y Modelo de Desarrollo, en *Políticas Educativas*. En: América Latina. Lima. Tarea-Ceaal.

DELORS, J., et al. (1999). *La Educación Encierra un Tesoro (informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI)*. Madrid. Grupo Santillana de Ediciones S.A.

DÍAZ. B. A. (1995). *En docente y Programa, lo Institucional y lo Didáctico*. Editorial. AIQUE.

DÍAZ. M. (1998). *La Formación Académica y la Práctica Pedagógica*, En: *tendencias Actuales del Desarrollo Curricular en Colombia*. López. N. Instituto Tecnológico Metropolitano, Escuela de Pedagogía. ICFES. Bogotá.

DÍEZ. E. (2002). *La Reforma Educativa Neoliberal en España: la Ley de Calidad*. En: *Opciones Pedagógicas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Académico de Pedagogía. Número 26 y 27. Bogotá.

FISCHMAN. G., & MACLAREN. P. (2002). *Educación para la Democracia: Hacia una Utopía Crítica*. En: *Opciones Pedagógicas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Académico de Pedagogía. N° 26 y 27. Bogotá.

GIROUX. H., & MCLAREN. P. (1997). *Schooling and the Struggle for Public life*. University of Minnesota Press. Minneapolis.

IBARRA. M. (2004). *Carta Abierta del Rector a la Comunidad Universitaria*. UPN. Serie Reflexiones número 5. Bogotá.

JESSEN. J. (2000), caught in the contradictions. *New Zeland teacher education*. In A. scott & J. Freeman-Moir (Eds.), *Tomorrow's Teachers*. p. 56-73. Christchurch, NZ: Canterbury U. Press.

KEMMIS. S. (1986) *El Curriculum*. Ediciones Morata. Madrid.

KINCHELOE, J., & SLATTERY. P. Y STEINBERG. S. (2000). *Contextualizing Teaching: Introduction to Education and Education Foundations*. New York: Longman.

LIBREROS. D. (2002). *Globalización, Cultura, Economía, Política y Educación*. En: *Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balance y Perspectivas*. UPN. Bogotá D.C.

LUCIO. R. (1989). *Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones*. *Revista de la Universidad de la Salle*. Número 17. P35-46. Bogotá.

MARTÍNEZ. A., & NOGUERA. C, & CASTRO. J. (2003). *Currículo y Modernización: Cuatro Décadas de Educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.

MARTÍNEZ. C., & GUZMAN. G., & CALDERÓN. A. (2002). *Educación Pedagogía y Didáctica en la Escuela: Encuentros y Desencuentros*. Universidad del Tolima. Doctorado en Educación en Ciencias. Ibagué.

MOSSTON, M. (1986), *Teaching physical education*, Columbus, OH. Ed. Merrill Publishing

NARVAEZ, J. et al (2001) La investigación como factor estratégico de desarrollo en Colombia: Investigar o caer en la marginalidad planetaria. En Revista Escuela de Administración de Negocios No. 42 – 43.

NOCEDO, I. et al (2001). Metodología de la investigación educacional, II Ed. Pueblo y Educación, Cuba.

PÉREZ. A (2003). La Construcción del Sujeto en la Era Global. Encuentro Internacional Sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias en Evaluación Educativa: Consecuencias para la Educación.

Proyecto Político, Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional. (1997). Bogotá.

QUESADA. G. (2001). Preposiciones Preliminares sobre la Educación en el Mundo Global. Perfiles Libertadores. Universidad Los Libertadores. Departamento de Investigación. Bogotá.

RESTREPO. J. (1996). Significado de la Modernización Curricular para la Universidad de Antioquia. Memorias, Seminario taller La Modernización Académica en los Programas de Pre y Posgrado del Área de Salud de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Medellín.

RODRÍGUEZ, J. (1994). Deporte y Ciencia. Barcelona: INDE.

SARMIENTO. E. (2002). Políticas públicas y Financiación de la Educación. En: Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balance y Perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.

TEDESCO. J. (2002). Los Grandes Retos del Nuevo Siglo, Aldea Global y Desarrollo Local. Revista Fundación Universitaria Luis Amigó. Número 3. Medellín.

WIESNER. E. (1998). La Efectividad de las Políticas Públicas en Colombia. Tercer Mundo. Bogotá.

ZULUAGA. O., & Echeverry. A., & Martínez. A., & Quiceno. H., & Saenz. J., & Álvarez. A. (2003). Pedagogía y Epistemología. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

