

Tensiones entre la cultura académica y la práctica pedagógica: rastros de la formación inicial del profesorado de Educación Física en Medellín*

Tensions between academic culture and pedagogical practice: traces of the initial training of Physical Education teachers in Medellín

MARCO FIDEL GÓMEZ LONDOÑO

Universidad de Antioquia, Colombia

marco.gomez@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9752-4606>

ADRIANA SALAZAR HURTADO

Politécnico Jaime Isaza Cadavid, Colombia

adrianasalazar@elpoli.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4736-0612>

JUAN CARLOS ECHAVARRÍA

Universidad de Antioquia, Colombia

juanechavarria0323@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1109-1676/>

SANDRA MARYORY PULIDO

Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

sandrapulidoquintero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5813-2039/>

Recibido: 28-11-2020. Aceptado: 30-04-2021.

Cómo citar / Citation: Fidel, M.; Salazar, A.; Echavarría, J. y Pulido, S. (2021). Tensiones entre la cultura académica y la práctica pedagógica: rastros de la formación inicial del profesorado de Educación Física en Medellín, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 159-177.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aeftd.0.2021.159-177>

* Esta investigación se inscribe en el macroproyecto “Capacidades docentes y formación de profesionales del campo de la EF, el Deporte, la Recreación y la Actividad Física en Medellín”. (Convocatoria interna CODI N° 2016-13247, Universidad de Antioquia)

Resumen. La intención de este artículo es dar cuenta de las relaciones existentes entre la cultura académica y la práctica pedagógica del profesorado en formación de Educación Física para el reconocimiento de las condiciones de existencia en la sociedad del conocimiento. Se trata de una investigación cualitativa soportada en el estudio de caso múltiple. Para la recolección de información se utilizaron: entrevistas semiestructuradas, observación participante y audiencias. Entre los resultados se encuentra una práctica pedagógica sometida a las lógicas de los centros escolares que, justificadas en la cultura académica de la sociedad del conocimiento, resta autonomía al profesorado en formación.

Palabras claves. Profesorado; formación inicial; cultura académica; práctica pedagógica; Educación Física.

Abstract. This article aims to account for the existing relationships between academic culture and the pedagogical practice of teachers in Physical Education training for the recognition of the existing conditions in the knowledge society. This is a qualitative research supported by the multiple case study. For the collection of information, the following techniques were used: semi-structured interviews, participant observation, and audiences. Among the results, there is a pedagogical practice subject to the logic of schools that, justified in the academic culture of the knowledge society, reduces the autonomy of teachers in training.

Key words. Teachers; initial training; academic culture; pedagogical practice; Physical Education.

INTRODUCCIÓN

Asumimos con Geertz (1987) que el ser humano es un animal inserto en tramas de significación y cuya urdimbre reconoce como cultura. La cultura que viene siendo las palabras, las conductas, los sentimientos, toda acción. Es decir, aquello que siente, dice o hace un ser humano está atravesado por la cultura. Pérez (2004) asume que la cultura es el conjunto de significados, expectativas y comportamientos que tiene un determinado grupo social, en un marco espacial y temporal determinado asociado a las condiciones materiales, sociales y espirituales.

En el plano de la formación inicial, en que se inscribe un grupo social específico, entendemos que hay una cultura académica asociada a los planos del lenguaje, de la acción, del sentir, en los cuales intervienen la institución educativa, el profesorado, el currículo y otras dinámicas que hacen parte de esta. Asume Bustamante y Rivero (2018) que el proceso de inserción a determinada cultura académica comienza a realizarse cuando el estudiante ingresa a un programa de formación, y que tal proceso está vinculado a costumbres, tradiciones, normas, valores

y creencias profesionales, incluso, y esto es conveniente reconocer, puede darse de manera acrítica.

La cultura académica también está relacionada con los ambientes y contextos de aprendizajes, y además tiene un componente ético pues allí pueden manifestarse unos valores específicos (Albertín, Rostán y Cañabete, 2012). Tal asunto cobra importancia a la hora de pensar la formación inicial del profesional del campo de la Educación Física, pues en el contexto de aprendizaje de la práctica pedagógica se incorporan unos valores específicos que harían parte de la cultura académica del profesorado en formación y que no necesariamente estarían al servicio de las comunidades, sino, por el contrario, para el mantenimiento del statu quo. Dichos valores, como sugiere Díez (2020), tienen influencia en la futura labor profesional como educadores y en su concepción de lo que es o debería ser la educación. Así, en la formación inicial se exigen valores como libertad, justicia, respeto, igualdad, solidaridad; pero, a su vez, en la intención de vincular a los estudiantes a un sistema económico, se destacan otros valores como como la competitividad, el afán de lucro, la búsqueda de interés propio, etc. (Díez, 2020).

En este punto asoma una pregunta que consideramos interesante: “¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz, como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y de resolución de problemas y no como meros adornos retóricos que se utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después?” (Pérez, 2004, p. 253). Es decir, cómo la cultura académica puede estar al servicio de la comprensión y transformación de la sociedad en la que se inscribe el sujeto, y desde qué valores e intereses se sitúa para no quedar diluida entre exámenes y pruebas. Santos (2017) va más allá y plantea que las ideas radicales deben traducirse en prácticas radicales, nunca una separada de la otra, en ese sentido, dicho planteamiento, apela a una cultura académica radical traducida en una práctica pedagógica radical.

Podría pensarse, en ese orden, una tensión entre la cultura académica y la academicista, esta última ligada a un capitalismo académico que se aleja de las motivaciones intelectuales y se inscribe en lo que exige y necesita el mercado para tener éxito en la competencia que justifica la mercantilización de las universidades (Vega, 2015). La cultura academicista subordinada al mercado del saber.

La cultura académica, por su parte, debe ir ligada al compromiso, parafraseando a Fals Borda (1970), como condición para una postura intelectual autónoma. Eso supone una oposición entre diferentes tradiciones de la cultura académica, siendo aquella soportada en una tradición crítica la que posibilitaría la autonomía del profesorado en formación.

Actualmente las culturas académicas de las instituciones están encaminadas a la formación de un profesional crítico, investigador, práctico, técnico, autónomo, colaborativo, creativo (Hargreaves, 2003). Estos atributos - ligados a la denominada sociedad del conocimiento- pueden generar fuerzas que conforman la naturaleza de la enseñanza y que se cimientan en las promesas y expectativas que conlleva dicha sociedad.

El Informe de la Unesco (2005) “Hacia las sociedades del conocimiento” indica que una brecha cognitiva separa a los países del Norte y los del Sur, afirma que “si los países en desarrollo quieren alcanzar a los más adelantados, tendrán que reinvertir el producto de su crecimiento real en la consolidación de sus capacidades productivas de conocimiento” (2005:183). La consideración anterior, implicaría una participación de los países del sur desde el ámbito educativo para la formación de sujetos con dichas capacidades productivas. Al respecto, llama la atención Vega (2015), al afirmar que estas capacidades productivas- que desde el discurso de la sociedad del conocimiento equivalen a las competencias- son las que facilitan la lucha en el mercado para que allí se impongan los más aptos.

El mismo informe plantea que los países del Sur deberían “dar prioridad a la adquisición de pedagogías menos rígidas y centradas en los educandos” (2005, p. 91). Desde dicho lugar, la sociedad del conocimiento exige una cultura académica determinada y universal centrada en el aprendizaje que posibilite el cerramiento de esas brechas entre el norte y el sur, en la cual la formación inicial también debe dar cuenta. Para Moreno, Gómez y Toro (2020), la formación inicial de maestros(as) en Educación Física, específicamente en Latinoamérica, está siendo cooptada por una agenda “pedagógica” europea y norteamericana que coloniza las prácticas pedagógicas y que las desconecta de las realidades locales.

En la práctica pedagógica puede reconocerse la cultura académica, al señalar que la primera corresponde a acciones que son dotadas de sentido, significación y legitimidad (Zambrano, 2005) y que se refiere a

procedimientos, estrategias y prácticas que son reguladas por la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela (Díaz, 2001). En la práctica pedagógica el profesorado comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados (esto es, lo que dice el profesor obedece a unas condiciones de producción y por tanto sus palabras pueden ser alienadas o autónomas), se relaciona a sí mismo con el conocimiento, entre otros; es decir hay una relación entre la práctica pedagógica y la cultura académica-

Esta práctica pedagógica pensada desde una pedagogía crítica no puede ubicarse en una estrechez tecnicista y cientifista, ni únicamente en la apropiación disciplinar, sino que debe desafiar la realidad social, histórica y política (Freire, 2010); además, dicha práctica está constituida por unos saberes fundamentales y en cuya experiencia –que no debe ser entendida como entrenamiento- participan dimensiones directivas, políticas, ideológicas, gnoseológicas, pedagógicas, estéticas y éticas (Freire, 1997).

Debe indicarse que el presente estudio tiene por objetivo reconocer las condiciones de la práctica pedagógica y su relación con la cultura académica del profesorado en formación inicial de Educación Física de tres universidades de Medellín teniendo como contexto la denominada sociedad del conocimiento. Por condiciones debe entenderse las huellas, registros, marcas inmersas en la trama del sujeto de la práctica pedagógica con los contextos en que se desenvuelve, en este caso tanto la Universidad como el centro de práctica.

Asumimos, a su vez, que el estudio se soporta en los intereses de los investigadores, también profesores y profesoras con responsabilidad en el campo de la formación inicial de la Educación Física, que permita problematizar y establecer rutas de actuación para una educación crítica desde el sur y particularmente desde la práctica pedagógica. Asumimos que la complejidad de la formación inicial debe ser leída también desde las pedagogías críticas con la pretensión de encontrar caminos para su abordaje.

1. METODOLOGÍA

Este estudio es de carácter cualitativo soportado en el estudio de caso múltiple. En los estudios relacionados con la práctica pedagógica hay un predominio de las investigaciones bajo el enfoque de estudios de caso

(Bolívar, 2019). En el campo de la educación física, el deporte y la actividad física, el estudio de caso se reconoce como una alternativa metodológica pues posibilita reconocer las prácticas y la interioridad de los sujetos con el contexto y con los otros actores del proceso educativo (Chaverra, Gaviria y González, 2019).

Es importante destacar que en el estudio de caso no necesariamente las situaciones pueden ser susceptibles al análisis numérico debido a que su interés es investigar las interacciones y la evolución de los acontecimientos enmarcados en contextos únicos y dinámicos (Cohen, Manion y Morrison, 2007, como se citó en Chaverra et al, 2019). En este estudio en particular se trata del reconocimiento de las prácticas pedagógicas y su relación con la cultura académica del profesorado en formación de Educación Física de tres universidades de Medellín.

Destacamos del estudio de caso que –a partir de lo que señala Simons (2011)– permite la interpretación de la experiencia de las personas que intervienen en un programa, de los factores sociopolíticos y el impacto de esos factores, pero además, la implicación del investigador en lo que investiga. En el estudio de caso el investigador se manifiesta permanentemente, sus creencias, valores y sentimientos están también en lo que se investiga: “formamos parte inevitable de la situación que estudiamos” (p. 121). En ese sentido, hay una pregunta constante acerca por “quienes somos” que influye directamente en la investigación.

Los participantes del estudio fueron seleccionados según los siguientes criterios, a) cursar el último año del programa de formación en el campo de la Educación Física y, b) realizar la práctica pedagógica, práctica final o práctica profesional en el contexto escolar formal. Esos criterios se vinculan a la intencionalidad del estudio que posibilita, en el marco del diseño metodológico, mayor oportunidad de aprendizaje.

Tabla 1. Información del profesorado participante en la investigación

Nombre	Universidad formadora
Jaime Andrés	Universidad de San Buenaventura
Daniel Pedro	Universidad de Antioquia
Marcela Samuel	Politécnico Jaime Isaza Cadavid

(Fuente: Elaboración propia)

El proceso metodológico, siguiendo a Galeano (2018), estuvo vinculado a tres etapas: 1) Exploración, diseño y descripción, 2) Focalización, interpretación, recolección de la información, registro, sistematización y 3) Profundización, análisis, presentación de resultados.

En la primera etapa, debido a la participación de un grupo de investigadores variado, se define el interés investigativo, luego se realiza una indagación preliminar teórica relacionada con el objeto de estudio y a su problematización, para luego establecer los objetivos y la manera cómo se recolecta la información estructurada desde el estudio de casos. En la segunda etapa se realiza el trabajo de campo, allí se recolecta la información a partir de la observación directa, las entrevistas y los grupos de discusión. En la etapa final, el grupo de investigadores interpreta la información a partir de la confrontación de los datos recolectados con los intereses del estudio, se perfilan además posibles rutas para la redacción del informe.

Para la validación de la información proveniente de los maestros en formación que permitan conocimiento y una comprensión profunda del objeto de investigación se realizan entrevistas a los coordinadores y cooperadores del centro de práctica. La asignación de códigos utilizada en la presente investigación se estipula según la referencia al instrumento, así: (E) para entrevista y (A) para audiencia. Mientras que para referirse al informante se utiliza una letra (la inicial del nombre) para designar el profesor(a) en formación.

El análisis de la información se configuró en dos etapas. En la primera se consolidan los datos en Atlas.ti (versión 7.0) a partir de unos orientadores u organizadores temáticos definidos previamente por el grupo macro de investigadores. Luego, un grupo micro de investigadores, selecciona un orientador específico (denominado Poder), revisa las familias de códigos allí contenidos (autonomía, seguidismo, alineamiento) y luego, utilizando la plantilla Excel, y a partir de un proceso de profundización (Galeano, 2008), se realiza un análisis que permita encontrar las relaciones entre la cultura académica y la práctica pedagógica.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2. 1. El peso de la cultura académica del centro escolar en la práctica pedagógica del profesorado en formación: la evaluación.

El profesorado en formación (en adelante PF) realiza sus prácticas iniciales en un centro escolar específico y en cuyo escenario, generalmente, hay un proceso inicial que tiene que ver con el reconocimiento del lugar, las normas allí instauradas, el conocimiento de quienes hacen las veces de directivos, del proceso de evaluación institucional y otras dinámicas que favorecerían su desempeño. En otras palabras, hay un acercamiento a la cultura institucional por parte del centro de práctica, que también corresponde a un modo de relacionamiento con su cultura académica. Este proceso de reconocimiento es denominado como inducción y tiene un efecto notable en las prácticas pedagógicas del PF, tal como puede inferirse en las palabras de Jaime:

Digamos que dentro de la inducción que se me dio cuando iniciamos en el colegio [centro de práctica] es que una cosa son los momentos que son demostrativos donde el niño puede hacerlo demostrar, y otros momentos son los evaluativos. (E1-J)

Jaime manifiesta que se hizo una inducción orientada a la práctica evaluativa, da cuenta de los “momentos” prefigurados por el centro de práctica en los que hay una separación entre lo que hace el estudiante (denominado “momento demostrativo”) y aquello otro objeto de evaluación. La inducción, entonces, puede leerse como la intención de integración del PF al mesosistema orgánico institucional. Así, la inducción se sitúa desde una perspectiva de vínculo con la cultura del centro escolar que, además, cierre brechas que faciliten un distanciamiento entre los intereses del centro escolar y los del PF:

... debe quedar claridad digamos desde el orden institucional de que son evaluativos porque así debe quedar registrado teóricamente y debe quedar claro todo el tiempo que se está tocando el tema que es evaluativo. (E1-J)

En ese caso, la evaluación desde su componente formativo ha sido subsumida por el control que entrañan los procesos burocráticos. Jaime

¹ Se denomina Centro de práctica aquella institución en la que el profesorado en formación realiza su práctica pedagógica. Para el caso de este estudio los centros de prácticas corresponden a escenarios escolares.

ha integrado la lógica institucional a su práctica, la reconoce como propia del centro escolar, entiende la evaluación desde la manera como le fue significada en la inducción y por lo tanto puede inferirse un distanciamiento del sentido formativo de la evaluación. Una evaluación cuya preocupación está centrada en la verificación de momentos más que el aprendizaje del estudiantado y del mismo PF.

Bustamante y Chaverra (2019), en un estudio realizado con profesores en ejercicio de Educación Física, reconocen que las directrices de cada centro escolar relacionadas con la evaluación tienen influencia en las decisiones y acciones evaluativas del profesorado, y con una postura de acatamiento de la norma por parte del mismo. En este caso esas directrices son transferidas del centro escolar al profesorado en formación, tanto que este último enuncia un “pedido” de la institucionalidad que lo condiciona:

En la básica primaria, yo creo que por respeto, no puedo llegar a empezar desde cero. Creo que hay que entrar en unas lógicas [institucionales] porque después van a pedir la evaluación, los logros... entonces no creo que pueda ser tan libre. (A1-P)

Para Alberto y Mario, hay un reconocimiento de la institucionalidad, particularmente en la evaluación, que puede estar vinculada a la pérdida de autonomía. Esa cultura institucional de la evaluación tiene conexiones con la sociedad del conocimiento y con un sistema de educación por competencias que, como mencionan Contreras, González y Gil (2019), se ha quedado en la certificación pero con poco sustento en la práctica, y que además para la Educación Física como para el resto de asignaturas, este enfoque se queda solo en las tareas burocráticas. Es decir, “pedir la evaluación y los logros” reproduce la burocracia escolar y configura un sentido de la educación alejado de las necesidades de las comunidades y de sus dinámicas particulares.

Tal asunto es peligroso en términos de lo que debe suponer la práctica pedagógica, pues como manifiesta Martínez Boom (2016) se priva de la experiencia respecto de la enseñanza, lo que produce un descentramiento del profesor en formación. En este caso, la verificación de los “momentos de evaluación” propios de los modelos de certificación de calidad vinculados a la estructura competencial desfigura la experiencia de la evaluación desde su plano pedagógico.

Se advierte, por tanto, que la cultura académica del centro escolar sometida a los intereses externos de las entidades que hacen injerencia en los procesos escolares desde los criterios de calidad, y vinculados a valores de competitividad, genera una deformación del concepto de evaluación, esa dicotomía puede reconocerse en las palabras de Jaime y Samuel:

¿Entonces esa insistencia en la palabra evaluación es disciplina? Es disciplina, es cumpla la norma, es cumpla la indicación. (E1-J)

...que cada población es diferente, que como cada población es diferente, hay que trabajar diferente y para usted trabajar diferente con una población, tiene que conocerla, conózcala, conozca sus necesidades, sus gustos y empiece a transformar esas realidades. (E1-S)

Advierte Vega (2015) que estos procesos de evaluación de corte neoliberal despojan de los conocimientos específicos al profesorado y se evaporan en una insustancial pedagogía general, por tanto, la sociedad del conocimiento, planteada por organismos e intelectuales del Norte global, finalmente conducen al moldeamiento de un profesorado acrítico. Tal consideración de la evaluación está despojada de la perspectiva contextual asociada a un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué (Freire, 1997), y que corresponde a un gestionamiento de la docencia como un ejercicio de rendimiento de cuentas, que incluye la incorporación de un conjunto de tecnologías de intervención como la evaluación, y que se convierten en el principal insumo de información sobre el docente (Martínez, 2016).

Esa sujeción a las normas del centro de práctica puede representar una forma de sobrevivencia a la misma fuerza que ejerce la institucionalidad sobre el profesorado en formación. Pero esta fuerza, que también determina una cultura de enseñanza (Hargreaves, 1996), entra en tensión con la formación de un sujeto político con capacidad de discurso y de acción (Martínez, 2006). Cumplir la norma, que es sobrevivencia en el centro escolar, también es el camino para la pérdida de capacidades políticas del maestro.

2. 2. La gestión escolar y la práctica pedagógica: fuerzas que se completan en la configuración de una cultura académica

Las palabras de una de las directivas de un centro de práctica dan cuenta de una cultura académica del centro escolar soportada en el seguimiento de los procesos de gestión escolar:

Ellos bimestralmente, o sea cada periodo, hacen una planeación, en donde toman en cuenta contenidos que se van a desarrollar, estrategias metodológicas que se toman en cuenta y las estrategias de evaluación, eso lo envían a coordinación en cada periodo, yo lo reviso tanto digital como en físico, y luego también hacemos entrevista de seguimiento académico a cada maestro.

Luego advierte que en dichos procesos hay una transferencia del profesor(a) cooperador al profesor en formación:

El maestro es el responsable de la clase, obviamente, él tiene que desarrollar a cabalidad esa planeación, o sea ejecutar conforme a lo planeado para que no genere ninguna no conformidad [El subrayado es nuestro] (...) El practicante es un apoyo porque ayuda a que eso se desarrolle, se lleve a cabo, pero la ventaja que tenemos es que el practicante es una mano derecha para el maestro, porque casi, casi es un maestro más (...)

Las consideraciones anteriores de la directiva escolar dan cuenta de una relación de los procesos educativos con aquellos otros denominados de gestión escolar e instalados en los ajustes de la política educativa a nivel mundial, y que desde la sociedad del conocimiento- como nuevo bloque de poder- impulsa técnicas de calidad, de medición y gestión (Díez, 2009), vinculadas a la gestión del conocimiento (Romero, 2007). Desde tal modelo, la escuela termina llena de matrices procedimentales de asuntos administrativos de gestión, siendo las directivas las que coordinan esas matrices y las que avalan que los procedimientos se cumplan en coherencia con el plan de calidad (Mejía, 2020).

Esta relación del PF con los modelos de gestión escolar asumidos por los centros de práctica, configuran una relación con el PF de los que Jaime y Andrés advierten:

Pero yo creo que uno si termina adaptándose precisamente por la necesidad de posibilidades, es decir yo tengo que realizar una práctica y está la posibilidad de este colegio que además tiene una fama de calidad que se evidencia en pruebas escritas de conocimiento. (E1-J)

Cuando uno es practicante pienso que es más auxiliar que, usted es más auxiliar del profe que ya tiene la clase montada, colaborarle, intervenir con él, intervenir con base en lo que él va a desarrollar. (E1-A)

Hay un proceso de integración justificado en la necesidad de efectuar la práctica, aceptado, además, desde la consideración de hacer parte de un centro escolar de calidad a partir de las pruebas estandarizadas. Esa condición propiciaría un desplazamiento del PF desde su lugar como sujeto político para instaurarse en el lugar de la función docente, además, una suerte de colonización de la formas de hacer educación y hacer escuela (Martínez y Soler, 2015) que generan una pérdida de autonomía.

Coinciden estas deslocalizaciones del PF con los reparos frente a la formación inicial debido a una invisibilización de los sujetos a partir del seguimiento de los mandatos preestablecidos desde afuera, que configuran una escuela alejada de los contextos y de las vivencias de quienes la habitan (Martínez y Soler, 2015).

Dicha cultura académica dominante en la práctica pedagógica y que el PF difícilmente revela, puede estar asociada a una poca problematización de su lugar en la escuela desde una perspectiva crítica. La fragilidad de una cultura académica desde la criticidad se presenta en el discurso y acción del profesorado que descubre inconsistencias en la concepción de postulados críticos. Al respecto, pueden recogerse estos fragmentos de entrevista:

Marcela: por ejemplo, a mí me gusta Paulo Freire.

Entrevistador: ¿de Paulo Freire qué?

Marcela: De la pedagogía de la libertad, uno tiene que permitir (...)

Entrevistador: (...) Cuando se está en campo ¿cómo entra eso de la pedagogía de la liberación?

Marcela: Listo. Ya tengo la actividad dirigida, la están haciendo, pero empezar a dejar de cohibirlos de [usar expresiones como] : ¡Venga!, ¡pero silencio! [mejor] y qué más proponen:- profe venga yo le muestro-. Espérate que él va a mostrar... y era empezar a permitir que ellos exploren digamos y que nos den diferentes alternativas a las que nosotros traemos, que en tiempo libre [de la clase] yo no les diga como bueno, este grupo va a jugar futbol y este grupo va a jugar baloncesto. No. Permitir que cada uno

decida qué quiere jugar y quizás pues me falta ampliar más y aportar más de modo que se cumplan esas cosas que me gustan pero creo que hasta el momento... voy... (Asienta con la cabeza) (E1-M)

Este otro fragmento, a su vez, da cuenta de los valores que defiende un profesor en formación en su práctica pedagógica y que se distancian de las posturas críticas y de transformación social.

Lo que pasa es que se está haciendo un trabajo de convivencia con un grupo en específico en el colegio. Es un grupo muy conflictivo. Hay muchos problemas internos en el grupo. Creo que fue leyendo no me acuerdo qué y entonces se la comenté [al cooperador], y le dije que un tipo había hecho algo en un colegio, que había diseñado un cartel donde había escrito las groserías que mencionaban los estudiantes y a cada grosería le asignaba un trabajo físico, como un castigo físico por así decirlo. Por ejemplo, realizar tantas abdominales, tantas flexiones, según la palabra que tiraban. Según eso o la gravedad, se le asignaba un orden jerárquico a las palabras, y a mí eso me había parecido muy bien, porque el tipo a partir de eso pudo demostrar que si habían cambiado los jóvenes. (A1-J)

Se puede reconocer en las voces de Jaime y Marcela una quebrantable relación entre los procesos dialécticos reflexión- acción, propios de las pedagogías críticas. Marcela asume que en su práctica pedagógica puede existir una perspectiva crítica soportada en los postulados freirianos, sin embargo, cuando intenta dar cuenta de ellos, se intuye una poca apropiación de los mismos. Jaime, por su parte, da cuenta de un proceso de convivencia sustentado en una práctica desde la actividad física que considera como posibilidad de transformación social, sin embargo, al final, está vinculada a la sanción, y por lo tanto a una reproducción de la opresión.

El pensamiento de Paulo Freire está presente en esa relación dialéctica y permanente entre teoría-práctica:

No habría practica sin un puro mover en el mundo si quienes estaban moviendo el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover, y para qué movían. Fue la conciencia del mover lo que promovió la categoría de práctica e hizo que ésta necesariamente generase su propio saber. En ese sentido la conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica implícita o anunciada en ella. (2010, p.124)

Los reparos de Moreno, Gómez y Toro (2020) al respecto vinculan un hacer universitario que tienden a generar una dicotomía entre un discurso liberador vinculado a la democracia, la participación, la transformación, y la justicia, y unas “prácticas atomizadas, superficiales y seudoparticipativas” que reproducen una educación opresora. Por su parte, Hincapié (2020), en una investigación similar, plantea la necesidad de un diálogo crítico en los procesos de formación del profesorado y en los consecuentes espacios y contextos de intervención pedagógica.

Si bien la práctica pedagógica se reconoce en estos programas de formación como la posibilidad de formar ciudadanos críticos al tenor de las disposiciones sociales, puede reconocerse, como plantea Moreno (2018), una matriz epistémica que ha separado la teoría y la práctica en el campo de la Educación Física y que opera por la configuración de un sujeto en estado de sujeción subsidiaria. Dicha relación podría asumirse como un profesorado incapaz de reconocer tales estados de sujeción, pues sus saberes no alcanzan a comprender la sujeción que su misma práctica mueve, es decir, y desde las consideraciones de Freire, no hay conexión entre la conciencia de la práctica y la ciencia de la práctica.

Por su parte Álvarez (2020), asume un replanteamiento de la pedagogía en un escenario ocupado por el capitalismo, en que dicha pedagogía debilita su estatuto teórico, y desde esa perspectiva ya no se haría pedagogía para crear conciencia política, sino que la pedagogía, que también es producción de sujetos, sería el modo como el capitalismo produce hoy sus ganancias. Por lo tanto, considera, no habría un sujeto que realice una reflexión. Así, podría suceder que hoy habría una pedagogía al servicio del capitalismo y, en ese escenario, un profesorado en formación desconectado de la reflexión de su práctica.

Finalmente, entonces, podríamos reconocer la gestión escolar y la práctica pedagógica como fuerzas en complemento que estipulan una configuración de la cultura académica en la formación inicial de Educación Física, y despoja el sentido ético y político en el sentir y pensar educativo en el profesorado.

3. CONCLUSIONES

Hay una cultura académica que por medio de los centros de práctica en que se desarrolla la práctica pedagógica se impone a los saberes del profesorado en formación inicial de Educación Física. El poder de la

cultura institucional del centro de práctica, vinculado a los procesos de certificación y a otras dinámicas consecuentes a la sociedad del conocimiento (ligados a una agenda del norte global), se evidencia en la transformación de la evaluación y en una pérdida de autonomía del profesorado.

Dicho poder de la cultura académica del centro de práctica se extiende en la integración acrítica del profesorado en formación que, además, parece no encontrar fisuras y brechas que den lugar a una experiencia de la práctica pedagógica cercana a unos intereses transformadores y emancipadores. En ese sentido, podría reconocerse una cultura académica en los procesos de formación inicial bastante frágil manifiesta en la práctica pedagógica. Asumimos, de esa manera, que lo académico, como postura ligada al compromiso con la reflexión, con una idea de sociedad equitativa y en vínculo con la acción, es vaciada y asumida por otro tipo de cultura académica que resta autonomía al profesorado en formación, y que en los centros de práctica es reforzado dicho vaciamiento.

Los casos de los profesores en formación revelan una práctica pedagógica que- desde las transformaciones de las escuelas y del sentido de las mismas- crean las condiciones para la conformación de un sujeto acrítico subsumido por las necesidades e intereses de modelos externos y en los que los saberes pedagógicos parecen difuminarse. En ese sentido, acudimos a una reelaboración de la función de la práctica pedagógica, y por lo tanto de los mismos sujetos de la práctica, para este caso, los denominados practicantes.

Los saberes disciplinares son separados de los saberes pedagógicos, y por tanto, las decisiones que ocupan al profesorado están mayoritariamente puestas en resolver las actividades ligadas a la verificación más que en el sentido de las mismas. En ese sentido, la práctica pedagógica debilita las dimensiones éticas y políticas, y por lo tanto ocurre una separación que facilita la colonización del profesorado.

Conviene que las universidades establezcan un diálogo con los centros de práctica, no solo para determinar aspectos de la práctica relacionados desde las consideraciones contractuales y jurídicas, sino para construir un horizonte de las mismas soportado desde el plano político, pedagógico, estético y ético. Condiciones sine qua non para una práctica pedagógica transformadora.

Es necesario revisar las matrices epistémicas de los procesos de formación inicial del profesorado en Educación Física, pues en ellas

subyace una cultura académica que desconecta la criticidad y reflexividad de la práctica pedagógica, y por tanto, reproducen las injusticias del modelo de sociedad actual.

Pensar en una Educación Física transformadora supone una relación entre la cultura académica y la práctica pedagógica, pues tienen un vínculo importante. En ese sentido, es importante señalar la importancia del asesor de práctica, que si bien no es de interés central en este estudio, sí cobra mucha importancia a la hora de aportar elementos para que el profesorado en formación pueda leer de manera crítica su práctica y de esa manera pueda transformarse y transformar el contexto a partir de dicha experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Albertín, P., Rostán, C., y Cañabate, D. (2012). Cultura académica. Valores del Aprendizaje Universitario. Proyecto piloto realizado en los estudios de Psicología de la Universidad De Girona. Recuperado el 13 de agosto de 2020 en: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7104/CulturA.A.A.cademica.pdf?sequence=1>
- Álvarez, A. (2020). El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad. *Pedagogía y Saberes*(53), 11-19. DOI: [10.17227/pys.num53-10671](https://doi.org/10.17227/pys.num53-10671)
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*(51), 9-22. DOI: [10.17227/pys.num51-2881](https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881)
- Bustamante, C., & Noelia, R. (2018). El ingreso a la cultura académica y su aprendizaje. Implicancias, consecuencias y desafíos en la universidad. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 319-333. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/20739>
- Bustamante, S., & Chaverra, B. (2019). Influencia de las organizaciones escolares en la acción evaluativa del profesorado. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 84-98. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp84-98>
- Chaverra, B., Fernández, D., & González, V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*(35), 422-427. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Contreras, O., González, I., & Gil, P. (2019). La dificultad de la implementación de una Enseñanza por Competencias en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-21. DOI: [10.14507/epaa.27.4053](https://doi.org/10.14507/epaa.27.4053)
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Magisterio.
- Díez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Desde abajo.
- Díez, E. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educar*, 56(1), 129-144. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Fals-Borda, & Orlando. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (Segunda ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación* (Tercera ed.). Madrid: Morata.
- Galeano, E. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Estudios de derecho*, 65(145), 161-188. Recuperado el 13 de agosto de 2020 en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/848>
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada* (Segunda ed.). Medellín: Universidad de Antioquia-FCSH.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hincapié, D. (2020). Un sentido formativo implícito en la Educación Física: el rendimiento. *Pedagogía y Saberes*, 53, 133-148. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10574>

- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 45, 34-49. Recuperado el 22 de agosto de 2020 en www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128005
- Martínez, M. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 120-145. DOI: [10.17227/01203916.7743](https://doi.org/10.17227/01203916.7743)
- Martínez, M., & Soler, C. (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. *Folios*(42), 17-27. DOI: [10.17227/01234870.42folios17.27](https://doi.org/10.17227/01234870.42folios17.27)
- Martínez-Boom, A. (2016). Formación y experiencia en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 305-317.
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s), y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial de Nuestra América. Tomo III*. Bogotá: Desde abajo.
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114. DOI: [10.5354/0717-3229.2003.47517](https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47517)
- Moreno, A., Toro, S., & Gómez, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 663-670. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74183>
- Moreno, W. (2018). El ejercicio. Condición de sujeción corporal en la ciudad padecida/gozada. *Tandem*, 61, 37-44.
- Pérez-Gómez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4º ed.). Madrid: Morata.
- Romero, C. (2007). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Santos, B. d. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. La Habana: Ocean Sur.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio.