

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: NUEVOS INTERROGANTES, NUEVOS RETOS*

JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ

Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: juanluis.hernandez@uam.es

RESUMEN

El tema de la Educación Física hacia el siglo XXI no puede ser abordado, al menos en sus aspectos claves, sin realizar una reflexión sobre aquellos protagonistas que, sin duda, juegan un papel fundamental en los cambios e innovaciones que el área puede experimentar en los próximos años: los profesores. Los docentes, ya sea como reproductores o innovadores de prácticas educativas vinculadas al cuerpo y a su movimiento, orientan e influyen en los procesos de consolidación o cambio de la propia concepción educativa de la Educación Física. En este sentido, los debates sobre la Formación del Profesorado gozan de una permanente actualidad y, por tanto, parece necesario abordar algunas de las dimensiones que éste presenta en la transición hacia un nuevo siglo.

PALABRAS CLAVES: Formación del profesorado; educación física; escuela.

* Artículo publicado na revista *Tandem*, Didáctica de la Educación Física, Barcelona, ano 1, n. 1, p. 53-66, out. 2000.

I. INTRODUCCIÓN

El análisis de futuro de algunas dimensiones es tanto más complejo en cuanto que el presente se encuentra plagado de debates sobre diferentes aspectos que afectan tanto a la propia concepción de Educación Física, como a las funciones que debe desempeñar un docente en el marco del sistema educativo y del contexto social e histórico en el que éste se enmarca.

El futuro de la formación del Profesorado de Educación Física se asienta sobre el pasado y sobre el presente. Un pasado bastante homogéneo en cuanto a los aspectos básicos de conocimiento y a las capacidades a desarrollar en el docente. No en vano, las perspectivas del paradigma técnico, si bien suavizadas, han estado muy presentes en los enfoques de formación docente de las últimas décadas y bastante arraigados en los estudiantes para docente que han sido socializados en la enseñanza de la Educación Física, y sobre todo por medio del deporte, a través de sus vivencias personales como alumnos y deportistas.

El presente, por el contrario, lleno de matices relativos no sólo al cómo de la formación sino al qué y para qué de la misma – matices que, en ocasiones, orientan procesos formativos significativamente diferenciados – se observa como un periodo esperanzador en el que las perspectivas teóricas y ciertas prácticas sustentadas por un cambio paradigmático orientado hacia la reflexión sobre la enseñanza iluminan innovadores procesos formativos que, no obstante, distan aún de ser mayoritarios en el momento actual.

Sin embargo, la reflexión crítica sobre la práctica de la enseñanza es, en la actualidad, si cabe más necesaria ante la constante necesidad de adaptación a los incesantes cambios sociales. En el informe a la Unesco, de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, se alude a que el mundo “está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente, como los trabajadores de la mayoría de las demás profesiones, debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida” (1996, p. 171). En este sentido, es de primordial importancia que los procesos de formación inicial y formación permanente encuentren vías de comunicación, continuidad y colaboración.

El compromiso actual con la formación docente debe enmarcarse en la puesta en práctica de una serie de acciones encaminadas a contribuir a una formación inicial en la que se desarrollen conocimientos y actitudes que incidan en el desarrollo profesional del docente durante su trayectoria vital. Debemos ser conscientes de que las vivencias acumuladas en el proceso de formación inicial condicionarán la forma en la que el futuro maestro entienda su papel en la escuela y en la sociedad; la forma, de igual modo, en que perciba la necesidad de indagación e innovación que mejore sus prácticas educativas.

II. LA FORMACIÓN DOCENTE Y LAS NECESIDADES INDIVIDUALES Y SOCIALES

En los últimos años, incluso meses, la reflexión sobre la educación, sobre su función y sus características en una sociedad en incesantes cambios, ha experimentado un incremento cualitativo coherente con los numerosos escritos sobre los cambios sociales ante el fin del milenio. El clásico dilema sobre el papel transformador y reproductor de la educación cobra nuevos significados en una sociedad de la información. Las conflictivas relaciones entre la sociedad y la escuela, como espacio en el que se recrea la cultura, se mantienen en torno al debate sobre el papel que esta institución puede jugar en la formación de ciudadanos capacitados para comprender y actuar en una realidad compleja y cambiante.

En este contexto, nos corresponde a los profesionales de la Educación Física tratar de sentar las bases de un debate que debe permitirnos explorar el significado de nuestra intervención formativa en la sociedad del siglo XXI, reconceptualizando nuestras teorías explicativas referidas al valor educativo de las prácticas corporales y, a su vez, nuestros procedimientos y principios de intervención educativos a través de unas prácticas globalizadoras – en el sentido de atención a las diferentes facetas de la persona – y contextualizadas en la búsqueda del equilibrio entre la necesidad y el interés y motivación de las personas.

De acuerdo con Pérez Gómez (1995), la función de la educación básica y permanente se centra en capacitar a las personas para comprender la compleja realidad sociocultural que les ha tocado vivir, siendo, a su vez, capaces de reflexionar y analizarla críticamente e intervenir en ella con autonomía. En esa compleja realidad sociocultural debemos incluir el significado social y subjetivo individual que se le confiere a las prácticas corporales en cada sociedad, en cada cultura, y las posibilidades de dichas prácticas para constituirse como vehículos que faciliten la interacción de la persona con su entorno físico y social.

En este sentido, el papel de la Educación Física, en el marco de una concepción de la persona como un sistema abierto al entorno, físico y social, en el que se desarrolla y, por tanto, en continua interacción con él (Lagardera Otero, 1992), lleva a la necesidad de plantearse qué tipo de capacidades debe desarrollar el ser humano con el objeto de que esta interacción actúe en favor del desarrollo personal, o “configuración de las subjetividades individuales” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 32), del desarrollo social de las personas y del propio entorno que les condiciona y en el que intervienen. Señalaba Lagardera Otero (1992, p. 64), que estas capacidades deben hacer referencia a los mecanismos “codificativo, adaptativo, proyectivo, e introyectivo”, característicos de un sistema inteligente, con el que se identifica al ser humano, que precisa de una constante interacción con el entorno físico y social.

Capacidades que, en nuestra opinión, precisan de una reinterpretación en cada momento histórico del desarrollo de la civilización que esté acorde con la evolución social que se aventura para las próximas décadas. Se hace imprescindible, en este sentido, una nueva mirada sobre la persona y sus necesidades de crecimiento individual y social en la sociedad de los cambios tecnológicos y la saturación de información.

Las capacidades vinculadas a los mecanismos “adaptativo” y “proyectivo” mantienen, en nuestra opinión, una estrecha relación con la posibilidad de adaptación y de transformación social. Ante los retos que plantea un nuevo tipo de sociedad, el mecanismo adaptativo debe ser analizado desde la doble perspectiva de adaptación biológica al entorno y adaptación de los mecanismos de autoregulación de la información que permiten tomar decisiones adecuadas a las diferentes situaciones imprevistas y cambiantes.

Si desde una perspectiva histórica la adaptación biológica se ha referido al desarrollo de capacidades para la supervivencia en el entorno manifiestamente hostil en las sociedades primitivas o, en otros momentos, a la adaptación corporal como fuerza para el trabajo, en la actualidad podemos interpretar esa exigencia del entorno en la necesidad de desarrollar aquellas capacidades que permiten que el ser humano afronte con garantías de éxito problemas derivados de las restricciones que el medio impone al desarrollo personal y social en una sociedad como la actual. En este sentido, la Educación Física deberá promover aquellas manifestaciones del movimiento humano susceptibles de ser utilizadas en la mejora de las capacidades motrices de las personas que incidan en una mayor calidad de vida.

La “calidad de vida” hemos de interpretarla considerando la calidad de las condiciones objetivas y subjetivas en las que se van a desarrollar las actividades que lleva a cabo un individuo en su proceso de vida. Un proceso de vida que incluye el acceso a la cultura, el mundo del trabajo, las relaciones sociales, la salud individual y colectiva, las condiciones del entorno ambiental, las necesidades básicas (alimentación, vivienda, sanidad etc.), las posibilidades de ocio, y la satisfacción y felicidad personal. A esta perspectiva de “calidad de vida” debe contribuir la Educación Física incidiendo sobre la mejora de las condiciones objetivas y subjetivas de desarrollo personal y social del individuo. El acceso a las formas culturales de la actividad física, el fomento de las relaciones sociales, la contribución a la salud física y mental, el desarrollo de las posibilidades de ocio en el presente y futuro de cada niño, la satisfacción generada por el aspecto lúdico de numerosas actividades físicas, las posibilidades de influir en la autoestima etc. son, sin duda, aspectos de esa calidad de vida a las que la Educación Física tiene la potencialidad de contribuir de forma significativa.

En el caso de la adaptación como autoregulación de la información y la toma de decisiones, pocas actividades como las promocionadas desde la Educación Física en la escuela ofrecen la oportunidad de enfrentarse a situaciones en las que la imprevisibilidad de los acontecimientos obligan a evaluar las consecuencias de los propios actos y las de los demás (o variaciones en el entorno físico) para tomar decisiones sobre la propia acción. Sin duda, esta original posibilidad de la Educación Física será confirmada si se utilizan manifestaciones del movimiento que permitan desarrollar estrategias de resolución de problemas, individualmente, en colaboración o en oposición, que estimulen los mecanismos de percepción y de decisión, o bien si el profesorado encargado de la materia utiliza un método de enseñanza que permite al alumno enfrentarse a situaciones problemáticas a las que tiene que dar una respuesta eficaz o creativa.

La Educación Física contribuye a la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades motrices que permiten al ser humano intervenir (proyectarse) con una mayor eficacia en el entorno. El conocimiento y control del propio cuerpo y el desarrollo de sus habilidades motrices son aspectos que inciden en una mayor eficacia en su proyección en el entorno.

No obstante, parece adecuado aludir a que las capacidades de proyección personal no sólo se vinculan con las propias habilidades motrices para la intervención sobre el entorno, sino que cobra un especial interés el desarrollo de las habilidades sociales susceptibles de tratamiento a través de una Educación Física en la que el desarrollo de capacidades de relación y de inserción social constituyen una de sus prioridades educativas. La sociedad del individualismo se ve reforzada con los nuevos avances tecnológicos, siendo preciso que nos ocupemos de fomentar la relación directa entre las personas.

Este aspecto de la comunicación se relaciona con el "mecanismo codificativo" del ser humano que le permite hacerse entender e interpretar los estímulos y conductas significativas que se producen en el entorno. Como ser social, el ser humano condicionaría su propia existencia si este tipo de capacidades no se desarrollaran. Si bien todas las áreas ofrecen posibilidades de expresión y comunicación, la Educación Física proporciona códigos específicos de comunicación verbal y, casi en exclusiva, no verbal. Parece lógico pensar, por tanto, que, desde esta perspectiva, la Educación Física debe utilizar como medio formativo aquel tipo de manifestaciones del movimiento, o tipo de acciones, directamente vinculadas a la posibilidad de la comunicación.

Por último, como señala Gimeno Sacristán, la percepción de sí mismo y de la propia identidad forman parte de la configuración de las subjetividades individuales a las que debe contribuir la educación (1999). En el ámbito educativo, y en concre-

to desde la Educación Física hemos de aludir a la existencia y posibilidad de desarrollo de capacidades vinculadas al "mecanismo introyectivo" (Lagardera, 1992). El desarrollo de una imagen globalizadora de sí mismo es una característica específica del ser humano que incide en la posibilidad de analizar su propia existencia y ser consciente de la realidad cambiante que le rodea. La Educación Física debe ofrecer prácticas formativas relacionadas con el desarrollo del propio conocimiento personal. Estas prácticas, en determinadas edades, constituyen el medio más adecuado por el que el ser humano no sólo toma conciencia de su propio cuerpo sino de la realidad que le rodea. Pero la toma de conciencia del propio cuerpo presenta un carácter progresivo por los sucesivos cambios que experimenta en las diferentes edades, de forma tal que la Educación Física debe promover aquellas manifestaciones del movimiento que posibiliten una "mirada" hacia el interior, hacia el propio cuerpo, entendido en su globalidad, permitiendo la reflexión sobre la propia condición social y psicofísica y sobre las propias posibilidades de incidir en los elementos culturales de la sociedad que le ha tocado vivir.

El maestro y profesor de Educación Física deben potenciar la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y las necesidades personales y sociales en una sociedad en constante cambio en la que no siempre los valores dominantes son acordes con la idea de una sociedad más tolerante y en la que todo ser humano pueda desarrollar sus potencialidades en las mejores condiciones posibles.

Sin duda, uno de los elementos claves que puede condicionar la formación y acción docente es la concepción curricular existente en cada momento histórico. El currículum se convierte en un eje fundamental de la reflexión sobre el para qué de la formación que orienta perspectivas de análisis sobre el qué y el cómo de la formación docente. El currículum constituye un proceso en el que las relaciones entre la sociedad en cambio y la educación reproductora y transformadora se manifiestan a través de las funciones asignadas a la escuela y de los elementos culturales seleccionados que aluden no sólo a los conocimientos sino a los valores, las actitudes, las pautas de pensamiento y de actuación construidas socialmente. En este sentido, "el currículum debe ser considerado un producto cultural, núcleo de relaciones entre educación, poder, identidad social y construcción de la subjetividad; una forma institucionalizada... para la producción de identidades individuales y sociales" (Rigal, 1999, p. 165).

La capacitación del docente debe tener en cuenta el entramado de intenciones y relaciones que se manifiestan o se ocultan tras un modelo curricular. Un análisis histórico de los cambios que se producen en los modelos de formación nos permite apreciar la estrecha relación que se produce entre las modificaciones de perspectiva en el currículum y los programas de formación docente. Como afirma

Gimeno Sacristán, en la introducción a Stenhouse (1984, p. 17), "cambiar la práctica, desarrollar el currículum y perfeccionamiento del profesorado son así tres aspectos indisolubles", remarcando de esta forma la interrelación entre cambio curricular y formación del profesor.

En este sentido, la propia reforma educativa y el cambio de modelo curricular experimentado por la Educación Física se han constituido como detonantes de una serie de ponencias, artículos, libros etc. en los que se apela a la necesidad de transformar la formación docente de forma que se le capacite para una nueva relación con el currículum en la que el papel que juega el propio docente se ha transformado, al menos, en la teoría. La participación del docente en la elaboración del currículum no sólo debe entenderse como un instrumento para la mejora de la calidad educativa, sino como un derecho a participar en las tomas de decisión sobre la selección de la cultura que se transmite a las personas inmersas en procesos formativos. En definitiva, un derecho a protagonizar el análisis de las relaciones sociedad-educación y reflexionar sobre el tipo de sociedad y de persona que se desea construir.

En este sentido, el significado de la formación docente no está únicamente en dotar a los profesores de "herramientas" para completar un currículum sino en capacitar para "leer" la realidad sociocultural en la que nos encontramos inmersos, ser capaz de sintetizar el conjunto ingente de información que nos asalta, anticipar las necesidades de cambio, de adaptación y transformación social e integrar todo este conglomerado en propuestas para la acción y la transformación curricular cuando el análisis de la realidad así lo aconseje. La innovación curricular de la periferia al centro, y no al revés, confiere un nuevo significado a la función del docente para la que es preciso formar en conocimientos y en actitudes hacia una mayor participación y compromiso crítico con las necesidades de construcción de las identidades individuales y sociales.

Las innovaciones curriculares de la periferia al centro, las que promueven los propios docentes, deben facilitar respuestas ante la diversidad a través de propuestas creativas que potencien una integración de conocimientos, actitudes y valores sobre el cuerpo y las manifestaciones culturales del movimiento, contribuyendo a la construcción de esas identidades individuales, a las que nos referíamos anteriormente, y a la comprensión e intervención sobre la realidad sociocultural como función educativa.

La diversidad obedece a múltiples factores, desde la capacidad personal a la diversidad cultural, pasando, entre otros aspectos, por la diversidad de motivación e interés. Se precisa, por tanto, abordar la contribución de la Educación Física al desarrollo personal y social desde ópticas también diversas. No obstante, es

necesario que se evite que "...bajo el manto de la adaptación a la diversidad, lo que fundamentalmente se dé sea, en realidad, una adaptación a la desigualdad en lugar de un intento de superarla" (Flecha, 1994, en Rigal, 1999, p. 165).

Esta llamada de atención tiene un particular interés para la actuación, desde la Educación Física, en la construcción de conocimiento y desarrollo de las capacidades vinculadas a la cultura a la que toda persona tiene derecho para comprender y participar en una realidad sociocultural en la que el cuerpo y las manifestaciones culturales del movimiento adquieren nuevos y relevantes significados. La diversidad no puede servir de excusa para legitimar la mediocridad en el tratamiento formativo que se genera en las prácticas corporales, antes al contrario supone nuevos retos que deben plantearse en la formación docente.

III. EL CÓMO DE LA FORMACIÓN: VIEJAS DEFICIENCIAS, PERMANENTES NECESIDADES

Aunque de manera muy breve por las exigencias de espacio, no quisiera finalizar este artículo sin una reflexión sobre el cómo de la formación del docente de Educación Física que, con frecuencia, se encuentra entre los temas de investigación educativa para el siglo XXI bajo la preocupación por la calidad del profesorado. Autores como Day, por ejemplo, se preguntan "¿qué tipo de profesorado es necesario para apoyar la visión que el Libro Blanco [de la Comunidad Europea] da sobre una sociedad "justa" y para hombres y mujeres que son creativos, colaboradores y polivalentes?" (1998, p. 40). La respuesta debería, al menos y en nuestra opinión, contener aquellos ingredientes incluidos en la propia pregunta: se pretende formar profesores creativos, colaboradores y polivalentes que puedan ayudar a construir procesos de identidad individual y social. La respuesta nos conduce al verdadero interrogante: cómo orientar los procesos formativos que puedan ser calificados como una formación de calidad, aún reconociendo que el propio concepto de calidad dista mucho de ser considerado de igual modo desde los diferentes paradigmas de la formación.

La formación docente siempre parece corresponderse con un tiempo futuro que nunca parece llegar y, sin embargo, el docente de Educación Física del siglo XXI es el que ya está siendo formado en este momento. En este sentido, es de interés resaltar algunas de las deficiencias de la formación ya señaladas en otros momentos, pero que aún no han sido superadas en la actualidad de la formación del profesorado.

Conocidas son las críticas a la formación del profesorado en diferentes países que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

- Separación entre la teoría y la práctica que implica, además de las consecuencias negativas para ambas, también la dependencia de los prácticos (habitualmente los maestros y profesores) de los investigadores teóricos. Esta separación conduce a la escasa reflexión sobre la práctica y la falta de una verdadera articulación comprensiva y crítica entre la práctica y la teoría
- Adquisición de comportamientos estandarizados (recetas de actuación) y la consecuente falta de creatividad en la solución de problemas que surgen durante el proceso de la enseñanza. Deficiencia que se transfiere a una forma de enseñanza que fomenta la reproducción y dificulta el desarrollo de actitudes hacia la indagación y la búsqueda de respuestas originales a las cada vez más cambiantes situaciones sociales.
- Separación entre el conocimiento del contenido técnico y el conocimiento del contenido didáctico de una determinada materia. Aunque este defecto de la formación es más común a los profesores de niveles diferentes al de los Maestros, tampoco la formación de éstos – debido al peso del contenido disciplinar – es ajena a este grupo y ha motivado llamadas de atención de los organismos internacionales vinculados a la educación: “El equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe respetarse cuidadosamente” (Informe a la Unesco; 1996, p. 172).

En este contexto, como ya señalamos en otro momento (Hernández Álvarez, 1992), cualquier propuesta de actuación en la formación debe encaminarse a la necesidad de potenciar en los docentes actitudes favorables a una *reflexión sobre la práctica*. La necesidad de efectuar una reflexión sobre la práctica nace del propio convencimiento de que la enseñanza no puede ser comparada con aquellas profesiones más técnicas, en las que puede darse una traslación lineal e invariable de la teoría a la práctica. Los programas formativos deben, en consecuencia, potenciar actividades de formación en las que sea posible fomentar un “diálogo reflexivo” con situaciones en las que se encontrará el futuro maestro y en las que es posible que los alumnos en formación hagan explícitas las creencias y teorías implícitas que, sobre la enseñanza y la materia, se han configurado en sus vivencias previas y actuales.

En segundo lugar, debemos referirnos a la necesidad de fomentar la convicción de que *la acción práctica es fuente de conocimiento*, no sólo práctico sino teórico. Como reconoce Fenstermacher (1987), el conocimiento obtenido en la reflexión e investigación de la práctica debe ser integrado en la propia intencionalidad y fundamentos del profesor para la acción. Conocimiento teórico y práctico se validan en la

acción docente y, por tanto, dicha acción se constituye como una fuente potencial de construcción de conocimiento. Esta concepción del conocimiento sobre la enseñanza debe contribuir a que el docente se muestre como agente activo en la indagación y consecuente construcción de conocimiento. No se trata de ignorar o despreciar el conocimiento teórico – actitud bastante habitual en el colectivo profesional de los docentes – construido colectivamente, sino de cuestionar su validez en la práctica.

En esta dirección, Imbernón llama la atención sobre el hecho de que el desarrollo de un "pensamiento pedagógico práctico-reflexivo" (1994, p. 52), que se situaría en la base de la posibilidad de construir conocimiento, se debe asimilar durante el proceso de formación. Lo que implica que, desde la formación inicial y permanente, no sólo se propongan procedimientos de indagación, sino que también el propio formador se muestre dispuesto a atender al carácter dinámico del conocimiento y a participar de los mismos principios que llevan a entender nuestras acciones como hipótesis de trabajo sobre las que es preciso reflexionar y extraer conclusiones de cómo funcionan éstas en la formación docente.

En tercer lugar, debemos aludir a la necesidad de superar la cultura del individualismo para pasar a desarrollar actitudes favorables al desarrollo profesional en *una comunidad deliberadora*, y, consecuentemente, promover actividades y crear situaciones en las que el trabajo en grupo se aprecie como una posibilidad de mejora individual y colectiva.

El concepto de autonomía en un ámbito como el de la enseñanza debe ser entendido no como aislacionismo de cada docente sino, al contrario, la autonomía debe ser entendida desde el enfoque de una tarea colectiva. Como señala Elliot (1993) la autonomía debe interpretarse en un ámbito de actuación profesional que se encuentre sustentado por el trabajo colaborativo de los docentes.

Sin embargo, una cultura de la colaboración, en un colectivo en el que la del individualismo ha sido la nota predominante, precisa de la existencia de espacios compartidos de trabajo y tiempos de dedicación a las tareas de debate y deliberación. Estos tiempos y espacios compartidos deben tener su referente en el propio proceso de formación inicial y tener continuidad en las acciones formativas de carácter permanente.

La reflexión individual debe ceder espacio a la reflexión colectiva, y, por tanto, la formación inicial debe fomentar las actitudes favorables al trabajo en equipo, tratando de romper la propia inercia del estudiante hacia el individualismo. El trabajo en equipo, siguiendo un proceso real de deliberación y de tarea colectiva, es una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo, incluyendo la universidad.

En cuarto lugar, debemos tratar de desarrollar la *capacidad de creación* del futuro maestro. Es preciso entender el aprendizaje como construcciones subjeti-

vas – que adquieren significado para cada persona en particular, modificando anteriores esquemas de pensamiento y acción – lo que conlleva a entender el papel del docente como el de un artista creativo que no puede responder a las necesidades del alumno con un modelo racional preestablecido, sino a través de respuestas singulares a cada situación definida por las características del contexto y del sujeto. La actuación creativa del docente debe permitir dar respuestas personales en la línea definida por Giroux de reconocimiento del carácter único del individuo dentro de una realidad social específica (1990).

El desarrollo de la capacidad creativa alude a la “dimensión artística” que posee la profesión docente, en su necesidad de ofrecer respuestas variables a situaciones cambiantes en cada momento. Esta concepción es posible desarrollarla desde la flexibilidad de la formación y desde la óptica de una enseñanza que permita al estudiante explorar alternativas y realizar opciones personales. Como señala Pérez Gómez, el profesor debe concebirse como “...un intelectual comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación social del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente” (1995, p. 77).

Por último, en esta apretada síntesis de nuestra posición sobre la formación docente debemos hacer mención de un principio de actuación que debe orientar los programas formativos y que alude a la necesidad de considerar la *formación social* (compromiso social) como parte integrante de las ideas que orientan cualquier proceso de formación docente.

En nuestra opinión, es preciso que los docentes conciban la enseñanza como una actividad social crítica. Es decir, como una tarea en la que confluyen diferentes aspectos de la realidad social (económicos, ideológicos, culturales...) que influyen en las prácticas educativas y que es necesario cuestionar en la búsqueda de un enfoque de educación que pueda incidir en la transformación social. Las prácticas corporales se sitúan en esa confluencia de factores económicos, ideológicos y culturales que las convierten en un elemento de análisis privilegiado para la comprensión de la propia realidad social.

En este sentido, toda propuesta de formación debe implicar la creación de tiempos y espacios para el análisis, el debate y el juicio crítico sobre diferentes aspectos que afectan al desarrollo de la propia formación inicial y de la Educación Física escolar.

Dentro del marco de las estrategias encaminadas a la formación docente que tratan, al mismo tiempo, de fomentar una reflexión sistemática y articular la teoría

con la práctica, se encuentran aquellas que, desde hace unos años, se describen bajo el nombre genérico de “simulación” (Marcelo García, 1989, p. 120) u otras denominaciones más concretas como la de “incidentes críticos” de Bishop y Whitfield (Clark y Peterson, 1990, p. 501). No obstante, según reconocen los propios autores, el programa basado en los “incidentes críticos” no fue suficientemente probado en la formación de docentes y tampoco generó un número relevante de investigaciones como para extraer conclusiones significativas de sus resultados.

Clark y Peterson describen este modelo de los “incidentes críticos” como un proceso de formación en el que se solicita a los docentes la lectura del incidente crítico sobre el que se va a intervenir (supuesto problemático)¹ y en el que desarrollarán las habilidades para la toma de decisión interactiva a través de la formulación a sí mismos de preguntas como: “a) ¿cuál es la causa del incidente crítico?, b) ¿qué áreas de decisión están implicadas en el incidente crítico (por ejemplo, aprendizaje cognitivo, aprendizaje efectivo, relaciones alumno-docente, relaciones docente-alumno, equipo y elementos auxiliares, organización y administración)?, c) ¿qué criterios deberían aplicarse al tomar la decisión?, d) ¿de qué opciones se dispone?, e) ¿tengo información suficiente?, f) ¿cuál es mi decisión? y g) ¿cómo evaluaría mi decisión? (Ibidem).

Este tipo de preguntas que orientan la reflexión sobre los supuestos problemáticos debe complementarse con otro tipo de interrogantes que orienten la reflexión hacia las creencias y teorías implícitas que sustentan las decisiones e intervenciones de los profesores. En este sentido, es de particular interés aludir al modelo de “proceso de reflexión crítica de la práctica docente de Smyth” (Contreras Domingo, 1997, p. 125) en el que se desarrolla un ciclo de reflexión orientado por diferentes indicadores tales como: qué teorías se expresan en mis prácticas, qué supuestos, valores y creencias las sustentan; de dónde proceden; qué conexiones hay entre lo personal y lo social; los intereses de quién se sirven; qué puedo hacer de forma diferente; qué tengo que hacer para introducir cambios etc.

Sin duda, otra de las tradicionales deficiencias de la formación está representada por la denominada “balcanización”. En efecto, la excesiva fragmentación del conocimiento que se transmite en las instituciones de formación del profesorado, a la que se añade la falta de estrategias que faciliten la integración de los “saberes” supone uno de los puntos débiles detectados en cualquier proceso de evaluación de los programas de formación docente que tienen lugar en todas las universida-

¹ Los incidentes críticos, en nuestra concepción, no sólo son entendidos como supuestos problemáticos de carácter teórico sino también la puesta en práctica de los mismos.

des del estado. Esta es una de las preocupaciones actuales en los procesos de formación docente que han motivado la constitución de diferentes grupos de trabajo que tratan de explorar estrategias encaminadas a facilitar el desarrollo de conocimientos y actitudes para la reflexión crítica y la comprensión del conocimiento que, con excesiva frecuencia, se construye de forma fragmentada y descontextualizada.

La formación del docente de una "Educación Física hacia el siglo XXI" debe paliar las viejas deficiencias de los sistemas de formación y explorar estrategias que faciliten el desarrollo de las capacidades y actitudes expresadas en los párrafos anteriores. Asimismo, estas estrategias de formación deben fomentar la reflexión (que podemos denominar) científico-técnica, junto con la didáctica y la teleológica que contribuya a articular un proceso educativo de calidad orientado al desarrollo social y personal de cada individuo. Un proceso guiado por esa perspectiva, a la que aludía Pérez Gómez (1995), de capacitar para comprender la compleja realidad sociocultural e intervenir en ella de forma crítica y autónoma.

Teacher training in Physical Education: new questions, new challenges

ABSTRACT: The theme of Physical Education entering the XXI Century cannot be considered, at least in its key aspects, without carrying out a reflection on those principal figures, the teachers who, without doubt, play an important role in the changes and innovations that the area may experience in the next few years. Teachers, whether as practitioners or innovators of educational practices related to the body and its movement, orientate and influence in the processes of consolidation or change of the actual educational concept of Physical Education. In this sense, the debates about teacher training are permanently in vogue and consequently it seems necessary to look at some of the dimensions that it presents in the transition towards the new century.

KEY-WORDS: Teacher training; physical education; school.

A formação dos professores de educação física: novas questões, novos desafios

RESUMO: O tema da Educação Física no século XXI não pode ser abordado, pelo menos nos seus aspectos chaves, sem fazer uma reflexão sobre os protagonistas que, sem dúvida, têm um papel fundamental nas mudanças e inovações que a área pode experimentar nos próximos anos: os professores. Os docentes, seja como reprodutores, seja como inovadores de práticas educativas vinculadas com o corpo e seu movimento, orientam e influenciam nos processos de consolidação ou mudança da própria concepção educativa da Educação Física. Nesse sentido, os debates sobre a formação dos professores têm uma permanente atualidade, e, portanto, parece necessário abordar algumas das dimensões que este apresenta na transição para o novo século.

PALAVRAS-CHAVE: Formação dos professores; educação física; escola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLARK, CH. M.; PETERSON, P. L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTRÖCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica, 1990.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ed. Morata, 1997.
- DAY, CH. La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, n. 1317, p. 31-44, 1998.
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FENSTERMACHER, G. D. On understanding the connections between classroom and teacher change. *Theory Into Practice*, vol. XXVI, n. 1, p. 3-7, 1987.
- GIMENO SACRISTÁN, J. La educación que tenemos, la educación que queremos; en IMBERNÓN, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Ed. Graó, 1999.
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica, 1990.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. El currículo oficial de la reforma: ¿Una posibilidad para el perfeccionamiento profesional y la calidad de la Educación Física? *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, n. 11, p. 34-40, 1992.
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Graó, 1994.
- LAGARDERA OTERO, F. Sobre aquello que puede educar la Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 15, p. 55-72, 1992.
- MARCELO, C. *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989.
- PÉREZ GÓMEZ, A. La formación del profesor como intelectual. In: *Actas del II Simposio Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-acción*. Valladolid: Ed. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valladolid, 1995.
- RIGAL, L. La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. In: IMBERNÓN, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Ed. Graó, 1999.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata, 1984.
- UNESCO. *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors: La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Ed. Santillana, 1996.