



Comunidades Profesionales Críticas: Un Seminario De Educación Física Crítica Para La Transformación Social

Martos Garcia, Daniel; Felis i Anaya, Mercè; Espí Monzó, Bernardo; Gil Quintana, Javier; Gómez Gonzalvo, Fernando; Mateu Tomás, Teresa. Universitat de València. feamer@alumni.uv.es

1. Objetivos o propósitos:

Los objetivos de la comunicación pasan, por un lado, por explicitar los objetivos y expectativas que las personas que integran el seminario de investigación-acción relacionado con una educación física (en adelante EF) crítica han depositado en él, como nexo de unión en su funcionamiento y, por el otro, por poner de manifiesto los problemas y dificultades que nos encontramos a la hora de desarrollar dicho seminario y las soluciones que se proponen para ello. Con esto, se pretende no sólo compartir nuestras inquietudes sino contactar con otras personas o grupos que guarden una trayectoria similar para debatir y consensuar elementos favorables a éstas comunidades profesionales.

2. Marco teórico:

La formación permanente del profesorado, como proceso inacabado de formación profesional, se ha convertido en uno de los caballos de batalla del desarrollo profesional de los y las docentes. De este modo, los conocimientos que se adquieren en las facultades y los que el propio ejercicio de la profesión proporcionan deben ser, siguiendo a Fernández-Balboa (2003), reexaminados habida cuenta de la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las estrategias que se han desarrollado, en relación a la mejora de la formación docente, es la puesta en marcha de grupos de trabajo o seminarios de profesorado que de forma colectiva analizan y discuten sobre los problemas educativos. Esta experiencia, poco común entre el profesorado (Fraile, 2004), se está rebelando como una excelente estrategia para facilitar que el profesorado no universitario investigue su propia práctica (al estilo de las propuestas de Stenhouse, 2004, o Schon, 2010) y, paralelamente, para rebatir la separación que desde postulados positivistas se ha venido promoviendo entre la teoría y la práctica (Carr y Kemmis, 1988). En este sentido, una de las orientaciones que los grupos colaborativos de docentes pueden adquirir es la propia del paradigma crítico, lo que se ajusta a los parámetros de Habermas (1982) para la construcción de una teoría social crítica. Así,



muchos de los grupos que trabajan en la educación adoptan la estrategia de la investigación-acción puesto que “ofrece a los maestros y a otros los medios que precisan para comprender cómo pueden superarse aquellos aspectos del orden social que frustran los cambios racionales (Carr y Kemmis, 1988, p. 190-191). La investigación-acción, que Greenwood (2000) describe como una investigación en la que el investigador/a y los dueños del problema colaboran juntos, es la estrategia de investigación que se ha adoptado en el seminario que sustenta esta comunicación.

Sin embargo, los grupos de esta índole no están exentos de problemas y ya desde el inicio, como argumenta Fraile (1995), se ciernen sobre ellos preguntas como: ¿tenemos los y las docentes tiempo para estas cosas? ¿Estamos preparados y preparadas? ¿Cómo se insertan estas experiencias en la comunidad escolar?

En el caso concreto que nos ocupa, el seminario está formado por docentes de EF, una asignatura educativa presente en las etapas de primaria, secundaria y bachillerato desde hace pocas décadas. Dicha materia se ubica de forma mayoritaria en una racionalidad técnica (Kirk, 1990), por lo que en las últimas décadas no han sido pocas las experiencias desarrolladas para ofrecer una alternativa. Desde los años 80 y 90 el paradigma crítico se viene abriendo paso en la EF (Fitzpatrick y Russell, 2013), en un intento de acercar la asignatura a los postulados de la emancipación. Sin embargo, las críticas acerca del carácter exclusivamente teórico de la pedagogía crítica han arreciado, incluso desde la EF (Hickey, 2001; Macdonald y Brooker, 1999), por lo que son necesarias nuevas propuestas (López Pastor et ál., 2003; Martos, Torrent, Durbà, Saiz y Tamarit, 2014).

3. Metodología:

El funcionamiento del seminario y la investigación misma que dicho seminario implica mantienen un diseño colaborativo en el que, según Devís (1996), se enmarca la investigación-acción. Consecuentemente, la metodología implicada es totalmente educativa, si nos atenemos a la definición de Elliot (2010), puesto que la misma forma parte del propio proceso de funcionamiento del seminario y cumple los mismos criterios éticos que cualquier interacción educativa. De este modo, nos situamos en un paradigma crítico que pretende la transformación social, lo que se convierte de este modo en el referente de credibilidad de la investigación en cuestión.

Los resultados expuestos en esta comunicación derivan del propio funcionamiento del seminario. Así, las técnicas de recogida de datos no son añadidos posteriores, sino que forman parte inexcusable del funcionamiento del grupo y, a su vez, concuerdan con las usadas en otras experiencias similares (Fraile, 2004; López Pastor et al., 2007). Los datos provienen principalmente de las actas de cada reunión, los diarios del profesorado participante y algunas entrevistas en profundidad y semi-estructuradas desarrolladas para consolidar la información obtenida.



Los procesos de análisis de los datos y de redacción de los resultados se han hecho de forma participativa, como el funcionamiento mismo del grupo, de forma que cada persona ha colaborado aportando su visión de los hechos.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

El seminario de Educación Física Crítica está formado por entre 10 y 15 personas que acuden regularmente, aunque no siempre, a las reuniones que se plantean cada 3 semanas. El nexo de unión entre ellas, como hemos apuntado, es la EF, a pesar de que cada una pertenece a una etapa educativa distinta (primaria, secundaria, formación profesional y formación del profesorado). Este hecho concuerda con la heterogeneidad que se da en otras experiencias similares ya citadas (Fraile, 2004; López Pastor et al., 2007). Además de ello, parece ser la necesidad de compartir experiencias con otras personas lo que ha consolidado el grupo (Acta 11-09-2014). En este sentido, el seminario es la consecuencia de un curso de formación del profesorado sobre Educación Física Crítica después del cual se pasaron unas preguntas de respuesta abierta que arrojaron resultados en esta dirección:

- La temática tratada en el curso ha sido de gran interés tanto por el contenido como por la aplicabilidad de las propuestas.
- En algunos casos incluso se menciona que se trata de un enfoque de educación (física) viable, positivo y necesario, incluso la única opción frente al mundo que nos ha tocado vivir.
- En este sentido, el curso ha contribuido a una sensación de satisfacción al comprobar que el cambio es posible y a la idea que seguir formándose en este sentido sería positivo y necesario; una oportunidad única para compartir y darle más sentido a la educación física que impartimos.

De este modo, el seminario no solo pretende dar respuesta a los requerimientos de académicos ya mencionados, sino que recoge las inquietudes de las personas que lo integran y que reivindican el valor del colectivo para desarrollar su capacidad crítica a partir de sus propias experiencias lo que, tomando palabras de Martínez Bonafé (2014), es un intento de caminar en contra de la alienación que supone depender del conocimiento elaborado por expertos.

En estos primeros meses de funcionamiento, las personas que asisten con regularidad manifiestan encontrar en el seminario las siguientes bondades:

- Aprender y reflexionar sobre temas que se desconocían y que se consideran importantes



- Perder el miedo a compartir experiencias, defender posturas propias y contrastar opiniones
- Reducir la sensación de aislamiento mediante el trabajo colaborativo y la pertenencia a un grupo de afinidad lo que, en palabras de López Pastor et al. (2007), es grato.
- Mejorar la formación propia, el desarrollo profesional, desde una posición de emancipación del conocimiento establecido por expertos. Esto, como apunta Fraile (1995) aumenta la autonomía del profesorado puesto que, siguiendo conceptos de Martínez Bonafé (2014), parte del reconocimiento propio como sujetos con conocimientos y experiencias, y reconocer así a los otros.

(Acta 12-12-2014)

No obstante, el funcionamiento del seminario supone el vencimiento de algunas trabas y problemas, como no podía ser de otra manera; algunas de éstas ya han sido recogidas más arriba, y que planteaba Fraile (1995), y otras surgen irremediabilmente de cualquier proceso de cambio. Así:

Personales:

- Falta de tiempo (tanto por cuestiones personales como profesionales: burocratización de la profesión docente) y, por ende, de compromiso.
- Falta de energía para introducir el cambio (el sistema 'te come').
- Excesiva dedicación exigida, con la consecuente fatiga, al tener que luchar contra una concepción tradicional y tradicionalista de la EF, así como con las dinámicas generales de funcionamiento de los centros docentes, lo que genera reacciones encontradas (Lorente, 2008; Sicilia, 1997).
- Lagunas previas existentes en la formación inicial del profesorado, particularmente en aspectos como la pedagogía crítica o la investigación sociocrítica.
- La incerteza, ya mencionada, sobre cuáles serán los resultados de las decisiones tomadas. Esto es consecuencia de la propia dinámica del seminario, donde las decisiones se toman de manera consensuada y donde la heterogeneidad del grupo hace que dichos resultados sean, ante todo, muy diversos.
- La disonancia o conflicto personal que provoca la confrontación de nuestras prácticas docentes tradicionales con las propias de la pedagogía crítica, lo que socava la 'integridad profesional'.

Del seminario:

- El ritmo de trabajo desarrollado puede resultar demasiado lento en algunos casos, acostumbrados a la inmediatez de los resultados de índole técnica o burocrática.



- Intentar caminar juntas y encontrar Intereses compartidos, obviando las diferentes concepciones y la diversidad de contextos.
- La heterogeneidad del grupo podría ser un problema a la hora de encontrar apoyos, semejanzas o similitudes en las áreas que vamos trabajando.
- Dificultades con romper con la concepción tradicional de la asignatura y buscar planteamientos realmente afines a las pedagogías críticas.
- Abandonos de personas afines al seminario por diversas razones (como puede ser el hecho de no obtener un certificado oficial).

5. Resultados y/o conclusiones

De los resultados obtenidos planteamos las siguientes conclusiones y propuestas de futuro:

- Se evidencia la necesidad de crear este tipo de seminarios como un elemento de desarrollo personal y profesional y, sobre todo, de transformación social.
- Ante esta exigencia percibida, se contrapone la imposibilidad de llevar a cabo todas las cuestiones que se plantean como necesarias, debido a la excesiva carga de trabajo que el profesorado asume actualmente
- La dinámica del grupo acaba por crear afinidad dadas las relaciones sociales que se producen y los beneficios que el solo hecho de compartir aportan
- Algunas de las personas participantes alegan desconocer taxativamente los objetivos finales del seminario (lo que concuerda bastante con la importancia que tiene el proceso en las dinámicas críticas)
- Se pone de manifiesto la necesidad de indagar de forma sistemática el proceso de cambio que se da en nuestras aulas para desplazar la intuición profesional al ámbito de las evidencias

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Aunque el seminario es de reciente creación y, por lo tanto, no ha generado todavía resultados que se puedan exponer, pensamos que su propia creación y el mismo funcionamiento suponen ya una novedad relevante a compartir. Esta aseveración concuerda con el argumento, ya comentado, de trascender el debate entre teoría y práctica y caminar hacia esfuerzos colectivos en grupos heterogéneos que reivindicquen su inherente conocimiento práctico como una fuente de 'saber teórico' en pos de la transformación social. En este esfuerzo, nos parece relevante que profesorado de diversos niveles trabaje conjuntamente en la producción de material científico, como lo es esta comunicación, y contribuya con ello a la emancipación propia como grupo, por un lado, y a la colectiva, por otro, mediante el desarrollo de propuestas de EF crítica, como es nuestro caso particular.

7. Bibliografía



- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Fernández-Balboa, J.M. (2003). Postmodernidad e investigación en la educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 5-22.
- Fitzpatrick, K. y Rusell, D. (2013). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15. DOI: 10.1080/17408989.2013.837436
- Fraile, A. (1995). La Investigación-Acción: Instrument de formació per al professorat de Educació Física. *Apunts*, 42, 46-52.
- Fraile, A. (2004). El profesor de educación física como investigador de su práctica. *Tàndem. Didàctica de la Educación Física*, 15.
- Greenwood, D.J. (2000). *De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas*. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Hickey, C. (2001). "I Feel Enlightened Now, But...": The Limits of the Pedagogical Translation of Critical Social Discourses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 227-246.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. València: Universitat de València.
- López Pastor, V.M., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López Pastor, V.M., Barba, J.J., Monjas, R., Manrique, J.C., Heras, C., González, M. y Gómez, J.M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (26), pp. 69-86.
- Lorente, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: autogestión en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes* 92, 26-34.
- MacDonald, D. & Brooker, R. (1999). Articulating a Critical Pedagogy in Physical Education Teacher Education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 1, 51-64.
- Martínez Bonafé, J. (2014). Camins de futur per a la formació permanent dels ensenyants. *Perspectiva escolar*. Extra centenari Escoles d'Estiu.
- Martos, D., Torrent, G., Durbà, V. Saiz, L. y Tamarit, E. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 3-8.



·Schon, D.A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje profesionales*. Barcelona: Paidós.

·Sicilia, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en educación física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada.

·Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5º edición). Madrid: Morata.