

# A propósito de la crisis de legitimidad del pensamiento y las prácticas educativas y su sentido en EF

Willian Moreno\*

---

## Resumen

Este artículo actualiza y analiza críticamente el diagnóstico formulado por John Dewey hace más de cuarenta años respecto del «engaño sistemático» y del «fraude de los sentimientos» que produce la educación, por cuanto reproduce un complejo sistema de creencias que no siempre actúan en virtud del libre crecimiento y expansión humanas, sino que más parece estar al servicio de grupos interesados de poder. La modelación de la escuela opera no sólo en las mentes de los estudiantes, también en los cuerpos, y que hoy obedecen al mandato económico, manifiesto en la competitividad social y laboral.

*Palabras claves:* Modelamiento social, investigación educativa crítica, currículo oculto, educación física.

## Abstract

This article up to dates an analyses critically the diagnosis proposed by John Dewey more than forty years ago related to the «systematic deceptiveness» and «the fraud of feelings» produced by education, because it reproduces a complex system of beliefs which not always act to promote the free growth and human expansion, but it seems to be at the service of power interested groups. The modelling of the school acts not only in the students' minds but also in the bodies which today obey to the economic rule, present in the social and labour competitiveness.

*Key words:* Social modelling. Critical educational research, hidden curriculum, physical education.

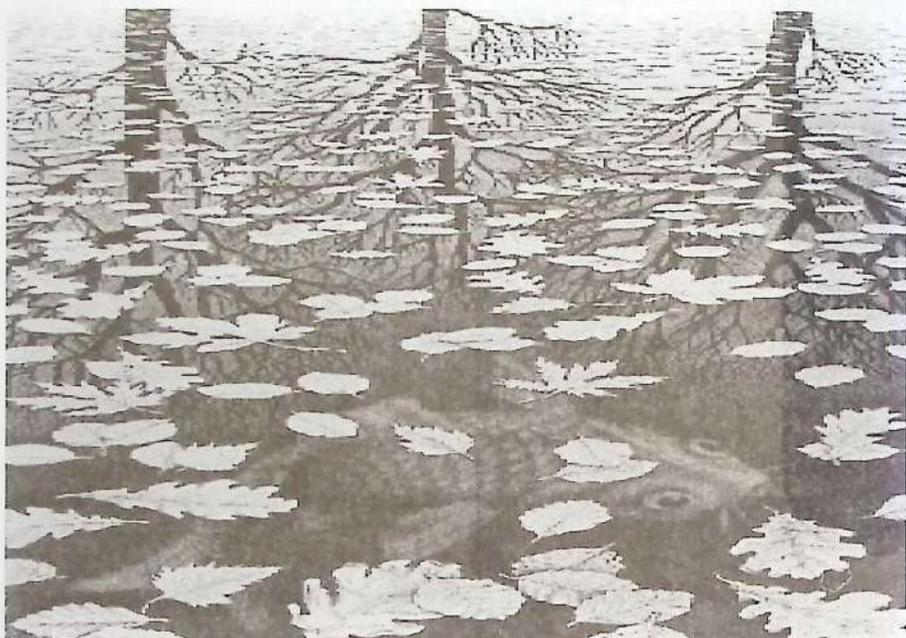
---

\* Dr. (c) por la Universidad de Valencia. Académico de la Universidad de Antioquia.

«...la mayor ventaja de la educación es la seguridad que proporciona de no ser engañado. Una afirmación más positiva es decir que el beneficio de la educación es la capacidad que proporciona para discriminar, para hacer distinciones que penetren bajo la superficie. Es posible que no podamos llegar a las realidades que se ocultan bajo la espuma y la escoria.» Dewey, J. (1960)

«Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (Dewey 1989, 25 v.c)

Tres mundos (1955) Maurice Escher (1898 - 1972)



Intentando dimensionar y contextualizar el sentido de esta preocupación investigativa<sup>1</sup>, traigo a colación un diagnóstico deweyano que no ha perdido actualidad. Decía ya hace más de cuarenta años que estamos en la época «del engaño sistemático, del fraude de los sentimientos y creencias indiscriminadas». A propósito de la crisis educativa, ya nos advertía entonces, que la educación no solo estaba retrasada sino que era retrograda. ¿Qué podríamos decir hoy?, ¿Qué podría decir hoy si estuviera presente?.

1. «La relación Creer-Saber-Poder en la disposición Político-Cultural del profesorado de Educación Física», investigación que presenté en la Universidad de Valencia para optar a la suficiencia investigativa en el marco de la tesis doctoral «Pertinencia histórico social y cultural de las creencias del profesorado de educación física colombiano». Septiembre de 2003. Facultad de Filosofía y Educación. Orientada por el Dr. Gimeno Sacristán.

Vería posiblemente con estupor inteligente, como las que él denominaba, baladronadas y engañifas, campean, se encubren, se multiplican y complejizan. Pero creo que se iría críticamente contra cierta complicidad implícita que hay desde nuestra pasividad; actitud irreflexiva y falta de compromiso que favorece la idea de la escuela como un espacio neutro, perdiendo la perspectiva de esta como instrumento prevalente de poder, como agente de la cultura que reproduce sistemáticamente un cuerpo complejo de valores, actitudes, comportamientos y expectativas que responden a los intereses expoliadores<sup>2</sup>.

Bajo su verdadera intención, curricularizada, se encuentra una serie de estrategias y dispositivos que configuran una intervención pedagógica de lo corporal (IPC) que pasa por una apropiación corporal adscrita a intereses contextuales a la escolaridad; es falsa su neutralidad. Apropiación que da cuenta del cuerpo necesario, deseado; ese saber tiene su carga político-cultural. Cuerpos vigorosos, industriosos, disciplinados, serviles, higienizados, productivos.

Los «saberes en sí», escolarizados, portan implícitamente una gran carga político-cultural, una «modelación cultural del sí o del nosotros» (transmisión cultural); habría que examinar nuestros discursos, también la predicada universabilidad de esos saberes que llegan en las fichas y manuales curriculares configurados en otros contextos y generalmente de la mano de la «edificante voluntad editorial monopólica».

A través de la IPC, y la apropiación de lo corporal en la escolarización, inmersa en la predica y la acción sobre valores, metas, estrategias, motivaciones, imágenes de sí, relaciones con la autoridad y con los otros se estaría ejerciendo una IPC interesada y adscrita a dinámicas sociales que se nutren y vehiculizan en la escolarización. La revisión de los trabajos etnográficos en la escuela, en el aula, hecha por Wilcox (1993) muestra claramente como la sociedad restringe y define el proceso educativo, es evidente en esos estudios el modelamiento corporal que se da a través del discurso y la práctica escolarizada.

Wilcox (1993:103) menciona entre otros: los estudios de Cohen (1973), Jacson (1968) y Eddy (1978) que observan el enlazamiento Economía/escuela, allí el corporativismo y los valores y percepciones que subyacen al enfoque profesional-industrial de la educación tan fuerte hoy día.

Fenómenos como: el credencialismo, la evaluación constante, la estructura de autoridad, la competición, el individualismo, la «libre elección» y el disciplinamiento que cobran tanta fuerza en la escuela de hoy, estarían relacionadas con la «perspectiva industrial» que reposicionandose de la escolarización avanza con nuevos bríos sobre los cuerpos (hacia la modelación del sujeto necesario en la jerarquía social y laboral).

---

2. La escolarización como transmisión cultural (reproducción) está en oposición directa a la idea de la escuela como instrumento de reforma y cambio (perspectiva prevalente en políticos, estudiosos, administradores, profesores y público). Esta visión dominante de la escuela dimensiona la escuela como mejoradora de la sociedad, no como reproductora. Según Wilcox (1993: 103) el trabajo etnográfico en el aula ha puesto en tela de juicio esta visión.

Dinámicas alternativas definidoras de nuestro quehacer pedagógico tales como el juego cooperativo, la organización espacio-temporal contextualizada y crítica de nuestros educandos, o la enseñanza de valores densos a través de las expresiones motrices estarían siendo subyugadas y direccionadas hacia los intereses político-económicos y culturales en los que se adscribe la escolaridad/escolarización<sup>3</sup>.

Es evidente pues, rememorando la visión deweyana, como su amplia visión y sus inteligentes diagnósticos cobran hoy mayor relevancia. Hace cuarenta años vislumbraba ya como las creencias se iban convirtiendo, en el campo de la relación educación y sociedad, en algo más que imaginaciones y distracciones. Advertía entonces la importancia de su corrección, y subrayaba como el control ya no se basaba tanto en hábitos establecidos como en opiniones. Verificaba como con el control de la opinión y las creencias se entraba a controlar la dirección de la acción social<sup>4</sup> y con ello seguramente el control de lo que se hace e intenta al interior de la escuela y de la sociedad en general. La escuela y el profesor en su función conservadora tendría velas en ese entierro como sugería luego y Arendt (1996)

Desde este contexto de lo que ocurre con el pensamiento del profesorado, para enmarcar nuestra intencionalidad investigativa, cobra sentido también aquella observación crítica de Carr y Kemmis (1988:204) en torno al camino que le concierne a la investigación social y en este caso a la investigación educativa: «La ciencia social crítica intenta localizar en sus ideas los equívocos colectivos de los grupos sociales». En la base de las creencias, teorías implícitas y concepciones que orientan nuestra práctica social educativa se encuentran acrisolados un sinnúmero de equívocos e intereses personales, de clase, institucionales y colectivos, epistemológicos y políticos que deben ser localizados críticamente por los propios actores como premisa para su superación.

Comparando con los tiempos del filósofo educativo estadounidense, diríamos que hoy, la reproducción de opiniones, concepciones, conocimientos y creencias es más ágil, rápida y eficiente que ayer; lo es por ello, el control y la dispersión. Decía Bernstein citado por Gimeno (1993) que «las aspiraciones educativas a las que teóricamente debe responder el profesor son cada vez más etéreas e invisibles...». Mundialización, globalización y sociedad de la información, eficiencia y productividad, son en sí mismas representaciones que dan cuenta también del gobierno por la opinión. Las ideas permean los sistemas y nuestras plataformas de desempeño profesional. A veces ignoramos realmente quiénes somos y a qué servimos desde lo que hacemos, la gobernabilidad de lo escolar (currículo, investigación, política y norma educativa) ha estado distanciada de los actores directos y con la nueva dinámica de la gobernanza internacional tiende a estar cada vez más encubierta e invisible, pero no por ello menos determinante en la vida escolar y en el control y modelamiento de los sujetos. Los llamados a la comunidad en el devenir escolar a través de propuestas tales como: la cooperación, la cooptación, la cofinanciación, la libre elección y el cogobierno escolar no son más que ardidés remozados de viejas estrategias de poder para garantizar la marcha del aparato.

3 Ver cuestionamiento a la escolarización en Carlos Calvo (2002)

4 Dewey (1960: 87)

Por ello tiene sentido la idea de preguntarnos: ¿qué enseñamos?, ¿por qué creemos lo que enseñamos? ¿de dónde viene o adónde apunta tal creencia? ¿a quién o a qué sirve? como posible forma de encontrar sentido a lo que hacemos y a lo que podríamos hacer; en otras palabras encontrar no solo un sentido a la enseñanza y a la escuela o a la educación, también un sentido a nuestra condición como sujeto público, intelectual y profesional.

Estamos gobernados por la idea, la imagen y el conocimiento, se requiere por tanto de una mayor capacidad discriminativa en el proceso de definición de las propias opciones. Es evidente que en esta sociedad compleja e informatizada y sobre todo como diría Foucault (1999) somatocratizada, pululan ofertas de imagen, creencias y teorías, de perspectivas que deben ser develadas y enganchadas con los verdaderos intereses que las movilizan. En ese sentido diríamos que cobra mayor relevancia aquel planteamiento entorno a que «las causas reales de los males contra los que (se) luchan son mucho más profundas que las intenciones conscientes y los planes voluntarios de los individuos contra los que dirigen su esfuerzo (los reformadores)<sup>5</sup>». Si estamos de acuerdo en ello, entonces hay una dimensión del pensamiento profesoral<sup>6</sup>, que relacionado con el contexto social, debe ser tocada por la investigación educativa crítica.

Dando palos de ciego, la reforma y la formación de formadores, siguen atendiendo más los síntomas y las expresiones en el individuo, que las fuerzas sociales que producen el engaño. En esta dirección encuentro que la preocupación por esta dimensión de la vida profesoral, está inmersa en una relación mucho más compleja y es aquella que surge de la interacción entre Educación- Política y Cultura.

La etnografía en su trabajo persistente sobre «el currículo oculto» en la escuela, desentrañando la naturaleza de los consensos «naturalizados y positizados» de lo enseñable, nos muestra un interesante camino para la comprensión crítico-reflexiva de la densidad e intencionalidad (muchas veces no consciente) de nuestro despliegue en una intervención pedagógico-corporal interesada<sup>7</sup>.

Cobra pues sentido en una investigación sobre las creencias del profesorado (pensamiento profesoral) en el campo de la EF tomar lugar frente a algunas mega creencias que se pueden convertir en obstáculos iniciales para tan andadura.

## CONOCIMIENTO, EXPERIENCIA Y PENSAMIENTO PROFESORAL

Existe un conflicto de perspectivas en la investigación educativa sobre la relación entre pensamiento y práctica que tiene que ver con la perspectiva que se posea de las creencias profesorales. Aspecto que considero debe ser dimensionado desde ahora y frente al cual creo pertinente tomar una posición de partida.

5 Dewey (1960:88).

6. Como veremos más adelante, a pesar de que hay una línea de investigación sobre el pensamiento profesoral en educación con una larga tradición de más de treinta años (Wittrock, 1986, Pérez y Gimeno 1988, 1989, Jiménez 1997, García 1992). Podemos decir que en nuestro país no existe ninguna investigación en EF desde esta perspectiva.

7. Véase revisión de los trabajos etnográficos en la escuela hecha por Wilcox (1993) en «Lecturas de antropología para educadores». Editores: Honorio Velasco, F.Javier García y Angel Díaz de Rada. 1993 Editorial Trotta. Madrid.

En ese sentido hay una tradición que se viene superando en los últimos tiempos, tradición que venía posicionado la investigación sobre el profesorado en forma unidireccional. Dicha conducta puede estar relacionada con las valoraciones que se venían haciendo de la teoría sobre la práctica, de la investigación sobre o por fuera del acto educativo, del investigador sobre el profesor, del producto investigativo sobre el acto educativo o de la tradición académica sobre la experiencia en la acción educativa, así como de la investigación sobre los procesos de socialización y las experiencias autoformativas del profesorado.

La investigación escolar dimensionada como lugar desde donde se levantaban los criterios y principios de intervención escolar que llegaban al maestro y a la escuela sin participación o mediación de los actores internos<sup>8</sup> podría ser una de las raíces significativas a considerar de tal actitud. Según Schon<sup>9</sup> ello podría tener una raíz más profunda en los lastres heredados de la racionalidad técnica conectada con la lógica de la secuencia tradicional: ciencias básicas-ciencias aplicadas-técnicas de práctica.

En tal sentido, el expertismo y la dictadura racional externa se quieren superar recuperando un espacio en la investigación sobre el pensamiento profesoral por y para el propio profesor. Recuperar su propio pensar y su propia vivencia como elementos problematizadores de la investigación sobre la educación y la escolarización. Hay dimensiones de la práctica y la problemática escolar que de ser abordadas críticamente, de cara al redimensionamiento transformativo, deben pasar por una despositivización de lo educativo (percibir su dinámica reproductiva), que alcance una despositivización y desnaturalización de la apropiación y la intervención pedagógica de lo corporal, y ello demanda una presencia investigativa directa del profesor.

No debemos perder de vista que el conocimiento profesional del profesor es teórico y práctico «diversos autores (Shulman 1987, Bromme 1988, Porlán y Matín 1994) dimensionan significativamente desde sus trabajos que el saber de los profesores esta configurado tanto por un conjunto de elementos teóricos como por una serie de reglas, principios y pautas prácticas que tienen origen en la dilatada experiencia personal y social de los profesores»<sup>10</sup>. Este giro implica que el conocimiento (concepciones, creencias, representaciones, teorías, etc.) de los profesores es un asunto que traspasa una perspectiva exclusivamente científica o disciplinar en tanto conjunto de ideas, destrezas y actitudes que instaladas en el discurso implícito o explícito del profesor se convierten en obstaculizadores o propiciadores del cambio y la innovación. Este giro implica otra perspectiva para dimensionar los procesos de investigación y formación inicial, permanente y avanzada del profesorado, fundamental también para dimensionar el alcance y los límites, bajo las actuales condiciones, de las innovaciones y de las estrategias de cambio y transformación de los currículos, de la escolaridad.

---

8 Ver Santos, 1993; citado por López Ruiz (1999:73)

9 Citado por López Ruiz (1999:73)

10 Ver López Ruiz (1999:74)

## LA EF UN SABER COMPLEMENTARIO EN LA ESCUELA

Existe una creencia reductora, que toma cuerpo desde cierta práctica política en educación y que cuenta con la complicidad de algún sector profesoral; creencia que en buena medida es una de los lastres heredados de cierta tradición positivista.

Dicha mega-creencia reduce el espacio de acción y problematización profesoral a los límites del aula y de la experiencia de aula. En el caso de la EF: a la cancha y el «cuerpo físico», la fuerza y la disciplina, a lo físicomotriz que según algunos definen los espacios pertinentes donde profesores y profesoras independientemente de su nivel y campo de acción deben desarrollar su labor.

En ese sentido hay una creencia fuertemente arraigada que tiene que ver con la perspectiva de la EF como un saber complementario<sup>11</sup>. Creencia que le asigna un lugar y un tiempo al profesor de EF. En la escuela hay unos espacios residuales donde se dictan las marías y unos espacios sagrados donde se dictan los saberes importantes. La cancha, el patio escolar, los sótanos y los pequeños espacios cerrados bajo las escalas, los parqueaderos, los tiempos que otros no requieren, los tiempos «extraescolares» y «extracurriculares», los tiempos y espacios «marginales», aún los tiempos y espacios de vigilancia y de castigo se convierten en su reducto.

El profesor de EF no ha dejado de ser visto por la sociedad, por los colegas y directivas como un castigador y moralizador escolar. Creo que nosotros, los de esta área escolar, como ningún otro profesor, nos acomodamos a la imagen inconsciente de castigador que influye sobre las representaciones que aún se poseen social y escolarmente sobre todo profesor<sup>12</sup>. En el caso de la EF, parece que nuestra relación directa con el cuerpo físico y la «fuerza física» nos codena socialmente. El mismo Adorno (1973:71), dando cuenta de aquella especie de desprecio social que se yergue sobre el profesor, (que se da con mayor fuerza sobre el «edufísico»), recuerda que «la sociedad delega esta fuerza física (en el profesor) y, al mismo tiempo, reniega de ella en los delegados. Estos, los que la ejercen, son chivos emisarios de quienes establecen la norma. Prototipo investido negativamente»; de esa imágie, subraya el filósofo Alemán, hacen parte también el carcelero y el soldado.

No es gratuito que los maestros -no solo los que atendieran cualquier especie de educación física a partir del siglo XVII y hasta muy entrado el siglo XX en Latinoamérica- eran soldados retirados. Abría que revisar desde el área de la EF algunos hechos que desde la experiencia histórica europea y latinoamericana reafirman la observación de Adorno. De muchas maneras esta relación histórica de la escuela con la tradición soldadesco/militar pervive en la imagen, en el discurso, en la práctica y en las instituciones de la EF y de los «edufísicos». Vigor, defensa, robustez, nación, patriotismo, ideología, propaganda y disciplinamiento se convierten en referentes que marcarán una etapa gris del desarrollo de la EF, del discurso de la EF:

11. Ver Martínez Jlvarez (2000:86)

12. Ver Theodor Adorno (1973:70-71)

En Colombia se recurrió hasta muy entrado el siglo XX a soldados en retiro y en ejercicio para ocupar las plazas de Educación Física. Aún hoy en pleno siglo XXI no es raro que los gobiernos locales recurran a policías y soldados para labores de recreación y ejercicio físico de nuestros niños<sup>13</sup>.

En tal sentido nuestros orígenes son patéticos; tomemos en cuenta que en el caso colombiano en 1936 el Gobierno nacional hace la primera convocatoria oficial para capacitación de profesores de EF, ciento ochenta personas entre maestros, soldados y policías acuden al llamado (los materiales fueron traídos de Chile), el curso fue coordinado por un asesor chileno contratado por el Ministerio de Educación<sup>14</sup>. Hay que anotar que estos fueron luego los mismos alumnos del primer Instituto Nacional de Educación Física de Colombia fundado en la misma época (1936) del curso de instructores de EF<sup>15</sup>.

Como referencia con lo que sucede en otras latitudes con la EF, tengamos en cuenta que en España para 1919 los profesores de EF se formaban en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo que formaba parte de la institución militar. Durante la dictadura de Primo de Rivera se dio una relación significativamente estrecha con lo militar, situación que solo es sacudida por la influencia de la ILE (libre enseñanza) durante la II República, momento este cuando los institucionalistas hacen un esfuerzo por integrar la EF en la Escuela y por emparentarla con lo pedagógico<sup>16</sup>.

En España, como sucedería en buena medida en Latinoamérica, el militarismo de la EF es reforzado, durante la dictadura franquista por la perspectiva ideológica/propagandística y la intencionalidad «regenerativa de la raza» a través de la actividad física<sup>17</sup>. Según el mismo Martínez Álvarez la relación entre EF, Ideología y Moral se vuelve a estrechar en el franquismo y sobre todo en el punto estratégico de la administración y formación del profesorado desde la orientación directa de las instituciones más emblemáticas de la dictadura: La Secretaría del Movimiento, El Frente de Juventudes y la Sección Femenina. Más adelante miraremos como esta es una de las creencias fundantes de nuestro campo (en España) que hunde raíces en la relación del «edufísico» con la fuerza física, y lo heroico. Clave histórica, como estamos viendo, significativa en nuestro contexto; parece ser que la EF, a pesar de las diferencias temporales o culturales, sigue unas líneas maestras en los diferentes contextos y esta, la relación con lo militar, es una buena muestra de ello.

Hay un trabajo<sup>18</sup> de Manuel Vizúete que da cuenta de la condición de contenido periférico de la EF y de las luchas de los profesores para buscar, aún hoy, el reconocimiento definitivo de ella como materia troncal con contenido propio de educación. Ya advertían los representantes en el Manifiesto mundial de la EF (Berlín 1999) sobre los peligros, en el mismo contexto europeo, que se ciernen sobre la EF escolar. Hay un

13. En la Colombia de hoy sumida en una guerra sin cuartel es común esta práctica en las escuelas rurales y en los cinturones de desplazamiento urbano. Hay una gran ausencia forzada del profesorado en estas escuelas y los militares, por estos gajes de la militarización de la vida cotidiana, recuperan el lugar que hace siglos ocuparon en la educación.

14. Se trajo para tal fin a Candelario Sepúlveda Lafuente

15. Ver Contecha (1999:4-6)

16. Ver Martínez Álvarez 2000

17. Ver Pajarón Sotomayor (1996, 476) citado por Martínez Álvarez (2000, 97)

18. Revista Educación. Núm. 328 (2002). Madrid

interés creciente por aislar la EF al terreno de lo «extraescolar» dada la demanda de tiempo escolar en el currículo por los «saberes importantes», social, política y culturalmente valorados.

Por otro lado puede observarse en el discurrir histórico del área como la mitificación de la representación biologista, del «cuerpo medible»<sup>19</sup>, de la capacidad, manifiesto y observable, de lo «corporal/físico», limita la participación profesoral del área a lo estrictamente técnico<sup>20</sup> y la va separando de los espacios y tiempos educativos «altamente civilizatorios» de la escuela, aislándole a la vez de los escenarios de definición estratégica del acto pedagógico. Es como si dijeran: «la política para los políticos», el «edufísico» a la cancha (...).

Se dice con insistencia significativa desde afuera y también desde el interior (imagen altamente introyectada en el propio profesor de EF, en los colegas<sup>21</sup> y en los padres, madres y alumnos<sup>22</sup>) que el lugar de un profesor de EF, esta en la práctica, en la cancha y en el «cuerpo material».

No es gratuito el apelativo usual y peyorativo de «edufísico» (contracción de educación...) conque el que se refiere la sociedad y la escuela en particular a este profesor. Es muy dicente en tanto se convierte en un «recipiente» que acrisola una buena cantidad de las creencias históricas fundantes reductivas y «contractivas» de los imaginarios y las representaciones sociales que se manejan sobre nuestra profesión y sobre el área. Creencias latentes en el imaginario social que hoy emergen y se vuelven contra la existencia misma de la EF en el contexto escolar.

Como podemos ver la visión inicial puede ser engañosa para captar la realidad. Aquellas construcciones del pensamiento que se reproducen profesionalmente a manera de creencias, mitos, teorías o concepciones deben ser auscultadas, interrogadas. En ese sentido se parte de la idea del campo de la Educación Física, como una especie de estanque escheriano<sup>23</sup> que invita a una especie de buceo comprensivo de sus submundos agitados. La superficie límpida y tranquila es engañosa.

Algo se mueve bajo esa aparente mar de tranquilidad y sobre ese conjunto de relaciones aparentemente naturales configuradas en la génesis de la Cultura Física y

---

19. Ver trabajo de Víctor Pérez Samaniego sobre las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículo de EF. Revista Digital Lecturas: EF y Deportes. Marzo de 2001. Donde apoyado en las tesis de José Ignacio Barbero (1996) observa como, en el dualismo representado en el «cuerpo maquina», se configura otra clave histórica significativa para comprender las vicisitudes configurativas de la EF. Clave que emerge implícitamente en las creencias que definen los discursos del área. Creencias que al converger con fuerzas como las del mercado de la imagen corporal ponen un énfasis prevalente en lo físico, en lo anatómico-fisiológico, en la eficacia y la eficiencia motriz, en la medición y en la preocupación por la mejora de la ejecución técnica y en la condición Física (capacidades físicas).

20. Más adelante se dimensionara como en este lugar se configuran creencias fundantes altamente significativas, en la medida que han definido la trayectoria del campo hasta el punto que aún hoy tienen expresiones definidas, a veces encubiertas de esta intencionalidad histórica institucional. Ver trabajo de José Vicente Pedráz «Poder y Cuerpo» (1998:3), donde dimensiona el sentido histórico del área de la EF como conjunto de formulaciones meramente técnicas respecto de supuestos objetivos de la realidad biológica del cuerpo.

21. Ver investigación de Javier Castillo y otros sobre las imágenes de la EF en los profesores de otras áreas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Sevilla Junio de 1996.

22. Ver investigación de Ángel Delgado y otros sobre las teorías implícitas de la EF ¿qué opina el alumnado sobre la EF? En Revista Digital- Buenos Aires- julio de 2002.

23. Ver obra de Maurice Escher. Los tres Mundos (1955)

Corporal. Hay un orden de representaciones en el campo que deben ser significadas, hay algo allí que demanda ser comprendido. Afortunadamente este trabajo ha sido ya iniciado en el campo por investigaciones significativas como las de José Ignacio Barbero y Pepe Devís desde la década de los ochentas y los noventas en España o por los de Bertrand Doring en Francia, o de Ángela Ainssestein o Rodolfo Rozengardt en Argentina o los más recientes trabajos de Carmen Emilia García y su grupo de Historia de la EF en Colombia y de Napoleón Murcia y el grupo de investigación interuniversitaria sobre los imaginarios de los escolares, que superando una investigación cronologista / descriptiva, mágica y personalista llaman a una profundización de dicha génesis del pensamiento de la EF.

En ese sentido, se aventura más allá de la superficie del estanque una suerte de «interacciones complejas, apreciables sólo si se analizan estratos ocultos en los que se sustenta la realidad evidente» (Gimeno 1993). En ese lugar, aunque próximo y familiar, personal y social, pero extraño y de difícil acceso, se encuentran las ideas y creencias, las representaciones sociales y profesionales fundantes de esta práctica y de este campo. Llegar a ellas implica un proceso de pensar el pensamiento profesoral, en general el pensamiento de los actores educativos. Podríamos decir que para la EF se vislumbra allí una de las prioridades investigativas que guarda gran actualidad.

A propósito del estanque donde tocaría bucear, decía Adorno (1969:65) que hay constituida una especie de sedimentación colectiva de representaciones a manera de prejuicios psicológicos y sociales que se conservan a manera de tabúes (representaciones concientes e inconscientes) que reaccionan sobre la realidad y que de una u otra manera se convierten en fuerzas reales que estarían enturbiando los sentidos y acrecentando la deformación profesional a la vez que se pierde la perspectiva del significado de la escuela en el contexto de las relaciones sociales de poder

Volviendo a la mega creencia marco, que reduce la perspectiva y la dinámica profesoral a los dominios internos del aula y la práctica visible, diríamos que se convierte, de no superarse, en un gran obstáculo que limita, por no decir que anula, la posibilidad de comprender desde sí mismos las raíces histórico-culturales de nuestras ataduras.

Vemos como, la investigación educativa centrada en el pensamiento profesoral posee un espacio altamente significativo, no reducido a lo visible y a lo manifiesto, a lo didáctico o a lo metodológico que subyace a las posibilidades mismas de éxito de procesos tales como la formación profesional, la transformación curricular o la reforma educativa. Espacio que se convierte en un medio ideal para que las profesoras y los profesores, comprendamos la naturaleza de nuestra dependencia, pero también para que dimensionemos los caminos para nuestra emancipación. En aquellos territorios estratégicos del poder, está claro que se definen e institucionalizan discursos y concepciones en tanto simbología normalizada y reproductora de cierta profesionalidad profesoral, por ello son los terrenos donde la perspectiva del gobierno en cabeza de sus expertos funcionarios<sup>24</sup> se presenta con mayor contundencia. Se diría que allí se confi-

24. Noham Chomsky. (2000) Utiliza esta nominación para aquellos personajes provenientes muchas veces de los mismos sectores críticos que son integrados y que representan un significativo capital inteligente utilizado como mediador para los designios del poder en Educación.

guran en gran medida aquellos elementos estratégicos en los que las regulaciones sociales y las relaciones de poder se llevan a efecto<sup>25</sup> por lo tanto el profesorado de EF no puede estar ausente de ese lugar/posibilidad y menos sin esa intencionalidad de desedimentador, de lector crítico de pensamientos y creencias, de opiniones que nos gobiernan, con más razón aquellas que, determinado nuestra cotidianeidad escolarizada, ya tienen habitación en nuestro propio cuerpo.

Es evidente que tales estrategias convertidas generalmente en prácticas de gobierno, producen y reproducen valores sociales y relaciones de poder. Para nuestro trabajo subrayamos que tal ejercicio disciplinante toma cuerpo en el marco no solo de creencias sociales y políticas institucionalizadas, sino también en el lecho de las propias creencias, ideas, conocimientos y concepciones, que potencialmente pueden constituirnos en instrumentos (de lo útil y lo eficiente), en agentes instrumentalizadores de propósitos políticos y culturales ajenos a nosotros y a los que nos debemos. La historia del profesor y de la escuela ha hablado en buena medida sobre esta situación, creemos que en el campo de la EF con ciertas limitaciones (Ver Varela y Álvarez 1991, Foucault 1979, 1996, Popkewitz 1990, Díaz 1993, Barbero 1994, 1995, 2000, Devís 1994, Pedraz 2000). De allí que un proceso de identificación-desmitificación de tal edificio se nos antoja como lugar para desarrollar un proceso de indagación reflexiva en el marco de nuestro estudio y como paso previo necesario para una tesis que intente consultar la pertinencia histórico, cultural y social de las creencias del profesorado de EF en la región.

## CREENCIAS, CULTURA ACADÉMICA Y ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN EN EF

Se puede observar que las raíces de lo que funda el pensamiento y la práctica en el área esta articulada a fuerzas más profundas de una tradición no necesariamente académico-institucional que va penetrando la mentalidad de los actores. Los orígenes mismos de la EF en el currículo escolar han sido según Williams (1989)<sup>26</sup> más utilitarios que educativas. A este respecto como podremos profundizar más adelante, se presentan una serie de diferenciaciones que nos pueden arrojar muchas luces sobre la perspectiva histórica y las creencias fundantes del discurso de la EF. Es así como por ejemplo Foucault (1994:101) con relación a la intervención sobre el cuerpo habla de prácticas psicagógicas más centradas en modificar el modo de ser del sujeto que dotarlo de capacidad.

Con relación a la prevalencia de una cultura física social en el estudiantado que se inicia en estudios profesionales de EF encontraban Barbero y Hernández Martín (2000:3), en una investigación realizada en Valladolid que buscaba elementos para una configuración curricular pertinente, un convencimiento de que saben, y ese saber se expresa en un conocimiento social previo que se ya recreando en una socialización paralela que se da con mucha regularidad en la vida académica anterior (como sujetos

25. Ver Thomas Popkewitz (1994)

26. Citado por Martínez y Álvarez (2000). Esta situación constituirá una de las claves históricas altamente significativas en el proceso de configuración del discurso de la EF (marcará su dirección).

de una IPC) en el contacto con el área a través de la acción de los medios de comunicación o los trabajos ocasionales paralelos a su proceso formativo inicial (universitario).

En estos escenarios normalmente no considerados, se define una cultura, unos valores, unos convencimientos e imágenes que se van arraigando profundamente y que luego tendrán un rol importante en la configuración de un sistema de creencias «difícilmente tocado» por la academia tradicional en la universidad. Esta plataforma implícita entrará a conformar posteriormente una parte muy «firme» del andamiaje conceptual / práctico del discurso y la acción profesional. Desde el proceso mismo de formación inicial se deja observar como la participación del «estudiante/trabajador/deportista» esta mediada y determinada por «su saber, experiencia y merito»; se podría afirmar que allí el «programa» pasa a un segundo plano; con el agravante que el profesorado generalmente ve en ese previo una amenaza.

Muchas veces el discurso del profesor se configura en respuesta «forzada y confrontativa» no necesariamente formativa de cara a esos saberes previos que demuestra el estudiante. Hay allí un desconocimiento sobre el que se intenta construir sin mucho éxito. Esta interacción discursiva entre los saberes de uno y otro esta generalmente matizada por un conflicto de percepciones y conocimientos que en el contexto de una educación tradicional «instructiva» y unidireccional, carente de diálogo formativo, pierde la posibilidad de configurar una formación con pertinencia social y académica<sup>27</sup>.

Los currículos y allí los planes de estudios o los diseños de las asignaturas de EF (en Colombia) no son sensibles significativamente a los saberes y creencias previas de los estudiantes. Los procesos de subjetivación siguen dependiendo de unos planes de estudio asignaturistas impuestos y copiados que en muy poco difieren de los que configuraron la formación del profesorado en Colombia desde hace setenta años<sup>28</sup> y en

---

27. Se desarrolla actualmente en Colombia una investigación sobre los imaginarios del adolescente ante la clase de educación física por el grupo de investigación interuniversitaria que orienta el investigador Napoleón Murcia que seguramente arrojará interesante información sobre las imágenes que poseen los jóvenes sobre la EF. Información que daría cuenta además de aquellos conocimientos e imágenes previas con que llegaran a la universidad los futuros profesores del área.

28. Para sacar conclusiones sobre la permanencia de unas regularidades históricas, poco interrogadas y transformadas en los planes de estudio y perfiles de asignaturas que han formado a los profesores de EF en Colombia durante los últimos setenta años, mirar comparativamente: 1. En Contecha (1999), Martínez Gorroño (2003) el perfil de las asignaturas de los planes de estudio del INEF (creado por Decreto 1528 de junio 25 de 1936 bajo la Orientación del Chileno Candelario Sepúlveda, estudios de dos años; 2. el perfil de las asignaturas del INEF anexo a la Escuela Normal Superior (en Bogotá) y transformado para estudios universitarios de cuatro años bajo la orientación del republicano español Manuel Usano (Decreto 166 de 1942); 3. el perfil de las asignaturas de la Sección de EF integrada luego a la Universidad Pedagógica Nacional (Decreto 2188 de 1962) para estudios de cuatro años. En las Memorias del I Encuentro Nacional de Currículo. Medellín 1998; 3. los planes de estudios de las secciones y departamentos de EF creados en diferentes universidades desde 1969 hasta hoy (47 programas); 4. los perfiles de los planes de estudios y de las asignaturas de EF de la Universidad de Madrid (1932), del Instituto de Valencia y de la Escuela Nacional de EF creada en torno a las inquietudes renovadoras de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) durante la segunda República en España. ámbitos donde se formo e impartió clases el renovador Manuel Usano en Barbero (1995), Martínez Álvarez (2000), Martínez Gorroño (2002); 5. el perfil de los planes de estudio y de las asignaturas en España pasando por la Escuela Central de Gimnástica (1883) y del primer INEF (1961/1967) hasta los planes actuales, información que se puede ampliar con trabajos de la RED Iberoamericana de Centros superiores de Ciencias de la Actividad Física y el deporte (en prensa) sobre los perfiles de los planes de estudio y las asignaturas de los centros de formación universitaria de España y Latinoamérica hoy. Esta información me parece pertinente no solo para confirmar lo poco que han cambiado los planes de estudio en las universidades, también porque creo que hay acá un trabajo por realizar en el sentido de ubicar y precisar detalles en la evidente influencia histórica europea sobre la constitución de la EF en Colombia y en L.A.

España desde finales del Siglo XIX<sup>29</sup> Basta con revisar los planes de estudio de las licenciaturas creadas desde 1969 hasta hoy por todo el país para detectar la poca varianza (hay 47 programas, 8 inactivos).

El profesorado, sugieren Barbero y Martín (2001:11) pierde una posibilidad, desde el desconocimiento del significado de esta situación, para favorecer procesos de ampliación de la problematización del estudiante estimulando la reflexión crítica de las creencias previas y problematizando los «saberes elementales» en los que aquellos se sustentarían. Situación que favorecería según ellos una elección consciente de hechos o temas de estudio, de opciones académicas y profesionales.

## LAS CREENCIAS COMO DETERMINANTE DEL ACTO EDUCATIVO.

Si partimos del presupuesto de que no se debe hablar por un lado de creencias y por el otro de prácticas como si fueran diferentes, podemos decir que las creencias poseen una motricidad que condiciona la consecución de los propósitos educativos.

Su densidad se hace manifiesta en diversas situaciones de hecho, tales, como las políticas y las reformas educativas<sup>30</sup>, los procesos de formación básica<sup>31</sup>, inicial<sup>32</sup>, permanente<sup>33</sup> y avanzada<sup>34</sup>, así como las tendencias mismas de la investigación y de dirección del desempeño profesional en el área<sup>35</sup>.

En los procesos de gestación, implementación, ejecución y evaluación se percibe como esas creencias poseen una motricidad positiva o negativa que tiene que ver con la consecución o no de los diversos propósitos del sistema educativo, incluso de los más prácticos e «ingenuos». Afirmaba Gimeno (1990:80) que ni siquiera los esquemas más prácticos del profesor son simple expresión de actividad, pues constituyen pautas de acción ordenada que incorporan multitud de supuestos, siendo, por ello

29. Barbero (1995:33) apoyado en un trabajo de García Ferrando (1990:139) resalta como a finales del franquismo había más de cuarenta titulaciones diferentes en España. Titulaciones cuyos planes de estudios poco variaron a lo largo de los años. A medida que la carrera fue estructurándose detectan una gran similitud entre ellos, así como la persistencia de una misma lógica; Según Barbero, guardan una línea de continuidad. Plantea además que el diseño de los currícula mantuvo el esquema básico esbozado en la Ley de 1883, la división de las asignaturas en teóricas y en prácticas, y su agrupamiento en torno a cuatro temas generadores: 1. estudio de la estructura y funcionamiento del cuerpo (anatomía, fisiología, etc.), propiedad exclusiva del saber médico, 2. estudio de la gimnástica, la EF u otros medios y formas del ejercicio considerados básicos en un momento dado; 3. estudios de orientación pedagógica destinados a auxiliar la exclusiva salida profesional con que se concibió la carrera; y 4. los deportes. ¿Cuál es el estado hoy de esa línea de continuidad? ¿De qué manera esta línea española se conecta con la línea latinoamericana y colombiana aun prevaleciente en los currículos de EF Universitaria?. Para el caso español, a pesar de los avances en el área de formación universitaria del área Barbero (1995:38) observa que la dinámica que se sigue en la elaboración de los planes de estudio esta disminuyendo la diversidad y está reforzando el predominio, nunca perdido, de las concepciones y áreas de siempre, recreando diseños en algunos casos regresivos.

30. Tesis doctoral: J.L. Hernández Álvarez (1992) «Profesorado de Educación Física y Currículo». Madrid

31. Véase revisión realizada para EF por Chivaro Sicilia (1997) sobre estudios centrados en los estudiantes. Tesis Doctoral Universidad de Granada (allí estudios sobre concepciones de la enseñanza de la EF de los estudiantes). Ver además investigación de Medina y Delgado (1998) sobre las teorías implícitas del alumnado de EF. También investigación de Juan Luis Hernández (1996) La concepción de la EF en los niños a través de los grupos de discusión. Ver Javier Carrillo y otros «Imágenes de la Educación Física de secundaria en el profesorado de otras áreas». (1996) y «Análisis de las concepciones de EF de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente» 1994 en Romero Granados Santiago (coord.) Didáctica de la EF: Diseños curriculares en primaria. Wanceulen.

32. Martínez Álvarez Lucio (1994) Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. Sevilla. En Romero Granados Santiago (coord.) Didáctica de la EF: Diseños curriculares en primaria. Wanceulen.

33. Ver Hernández Álvarez J.L. (1993) «Posibilidades de reestructuración del pensamiento del profesor de Educación Física: el grupo de discusión en la investigación educativa. Edita Universidad Internacional del Deporte. Málaga

34. Ver «Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación» Eustolia Durán Pizafía. CISE-UAS. México. 2001

35. Ver Sola Hernández, M. «El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. En A. Pérez Gómez y otros. Ediciones Akal. 1999

reproductores también de creencias, concepciones y valores. Es decir, que ni siquiera estos últimos son ajenos a componentes intelectuales, éticos y sociales.

## LAS CREENCIAS COMO UN PRODUCTO PERSONAL, SOCIAL E HISTÓRICO.

Existe la idea de que estas se desarrollan a partir de la vivencia personal, de la experiencia, pero cabe resaltar que su desarrollo a partir de la interacción social y de la vida al interior de los colectivos profesoriales o al interior de corrientes y movimientos históricos del pensamiento, no aparece suficientemente valorada por lo menos en el área de la EF en nuestro país.

Concordamos en que las creencias son un producto elaborado históricamente y políticamente<sup>36</sup> y en ese sentido están determinadas, y a la vez determinan, modos particularmente situados de actuación, percepción y expresión del mundo. Por ello deben ser valoradas en el contexto de una especie de entramado interactivo supremamente complejo y huidizo de relaciones que, inmersas en las relaciones de poder, subyacen a la práctica educativa, la habitan.

En este sentido se encuentran diversas perspectivas sobre las creencias (algunas aparentemente contradictorias) que deben ser observadas de partida; se dice por ejemplo que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Marcelo, 1987); que lo que hace el profesor está dirigido en no poca medida por lo que piensa (Shavelson y Stern, 1983); que solo cuando la información no es relevante para una decisión, las creencias del profesor sobre educación y enseñanza guían tal toma de decisión (Shavelson, Cadwel e Iza 1977<sup>37</sup>); que a veces sus creencias no están relacionadas con algunas de sus decisiones (Cone 1978)<sup>38</sup>, que el profesor a veces juzga al margen de sus creencias (Shavelson 1981), que los profesores apenas tienen tiempo al actuar, para pensar en cuestiones tan sutiles como las teorías o creencias que subyacen a sus prácticas (Gove 1983)<sup>39</sup>, que es muy difícil categorizar los sistemas de creencias del profesor y ello impide que las creencias puedan ser claramente relacionadas con sus conductas de clase (Duffy 1979), que el pensamiento influye en la práctica (Clark y Peter 1986, Pérez Gómez 1987, Porlán 1989, Elliot 1990)<sup>40</sup>, que la visión científica que cada uno tiene no suple nunca las teorías informales que cada cual posee; que las concepciones, discursos populares y etnocientíficos no deben ser soslayados cuentan a la hora de actuar Gimeno (2003).

Dada la existencia de una relación flexible y compleja entre creencia y acción, presento esa amplia perspectiva de opinión sobre la relación entre creencia y acción, para plantear que en esta investigación el interés se centra en las creencias implícitas manifiestas o potencialmente manifiestas, más que en la concordancia que pueda existir.

36. Ver: Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. Thomas S. Popkewitz. Revista de Educación, núm. 305 (1994)

37. Ver revisión de Shavelson y Stern

38. Ver revisión de Shavelson (1981:386)

39. Ver revisión de Jiménez 1997

40. Ver revisión de Porlán y López Ruiz 1993

41. Ver López Ruiz (1999, 85)

tir entre las creencias implícitas o manifiestas con la conducta profesoral en la acción educativa.

Partiendo de la idea que anuncia la imposibilidad de desligar creencia y acción nos colocamos, para iniciar, en el contexto de una creencia fundamental (para este trabajo), y es que ellas, así no tengan aún una expresión directa y reconocible en la conducta y la práctica profesoral, pueden marcar el sendero que tiende a recorrer ese accionar o en cualquier momento emergen contra la fuerza de las prácticas y creencias hegemónicas o explicitadas para avanzar y enriquecer lo explícito, para instalarse en un nuevo peldaño o para, posteriormente ceder y derrumbarse; pero están allí, circulando, jugando y deben ser consideradas.

El profesor (conocimiento profesional) puede exponer ideas que tiene como valiosas pero que necesariamente no ha vinculado aún a su práctica (carácter interactivo de su conocimiento), de allí que nuestro interés se centre no sobre las concepciones reales, que estarían verificadas en la acción, sino sobre las manifestadas y no manifestadas, sobre aquellas que él valora o no valora (si no las hace conscientes) y que dice orientan o quisiera que orientaran su práctica pedagógica (estas ya dicen suficiente de sí y de lo que somos y hasta de lo que podemos llegar a ser). El interés que nos orienta desborda la idea de verificar si efectivamente esto se da en la práctica.

La intención que nos guía consiste en intentar con esta investigación una aproximación comprensiva a la ruta que el propio profesorado desde sus conocimientos, ideas, teorías, concepciones, creencias va dibujando, ruta que no esta aislada de movimientos más globales de una comunidad académica del área y de movimientos que se dan en el pensamiento profesoral histórica o epistemológicamente en el ámbito regional o en el contexto internacional

Cuando hablamos de establecer la pertinencia de esas creencias, más que el establecimiento de una contrastación con un régimen determinado, se trata de mirar la pertinencia histórico social y cultural de dichas creencias, tratando de comprender su enmarcamiento, tratando de visualizar a qué tendencia de pensamiento o a en cuál perspectiva epistemológica se inscribe. Mirar su estructura interna, y su lógica histórico cultural y epistemológica tratando de comprender como esas creencias situadas se van convirtiendo en un régimen de verdad determinado a partir de la acción de diversos agentes y diversas acciones. Ya decíamos que de una u otra manera estas creencias aflorarán con una intensidad cambiante en la actuación profesoral.

Por otro lado es importante considerar que existe una tensión entre la creencia individual y las creencias compartidas. Ya desde la sociología Durkeniana o de tantos estudiosos contemporáneos de las representaciones y las creencias como Josexo Beriain, se hace un llamado que aquí se tendrá en cuenta en términos de dar importancia a la relación (entre la expresión y el sentido) entre la conciencia individual, personal y la colectiva, social y compartida. Mirar las creencias y valores no solo como una manifestación de opciones individuales, sino como el resultado de experiencias personales y sociales y que tienen asiento y dan cuerpo a comunidades o tradiciones.

Deberemos reconocer en esta investigación conceptos como las representaciones colectivas (Beriaín 1990), Formación discursiva (Foucault 1978), Estructura de conciencia (Habermas 1987); Universos simbólicos (Berger y Lukmann 1966) ya que se configuran en artefactos conceptuales, en potenciales y potentes herramientas teóricas para luego, en el terreno, poder captar el volumen, la intensidad, el contenido y el sentido mismo de la relación entre conciencia individual y colectiva, entre creencia individual y creencia compartida; para captar la densidad cultural de esa cultura corporal escolarizada, ello de acuerdo al momento social vivido.

## SOBRE LA SECULARIZACIÓN DE LAS CREENCIAS

Hay un contexto social, cultural, educativo y político en la región que condicionaría de una manera muy particular la dinámica de las creencias profesoras, y que por lo tanto impulsan a una mirada investigativa.

Hay que tener en cuenta que tal lectura se va a realizar en una región con una alta tasa de penalización y criminalización de la vida política (sociedad donde el disenso no tiene lugar), donde la autoridad es ejercida con una fundamentación racional muy limitada, el estado y su sistema educativo a partir de sus diversos instrumentos normativos y pedagógicos se encarga de establecer un ambiente muy propicio para la hegemonización de una forma particular de conciencia y de creencia. Los profesores profesan, quiere decir que los dispositivos de formación del profesorado son instrumento reproductivos que escasamente recogen la voz, la crítica, la reflexión y la experiencia de los sujetos educativos.

Por otro lado en el terreno cultural el profesor es objeto de una colonización sacralizada e irracional a través de los dictados estatal-educativos y editoriales. Así, por una parte, hay una prevalencia tutelar del experto a quien no se le conoce la cara o hay un profesor en estado «natural» reproduciendo su creencia personal; su idea educativa tiene poco espacio para una legitimación interactiva, colectiva y profesional. En ese contexto son pocas las posibilidades para el establecimiento de un dialogo, de un debate, entre las experiencias, creencias y conciencias con la tradición pedagógica e investigativa en tanto instancias que favorecieran un proceso permanente y dinámico de confrontación reflexiva, lo que no quita que se deba proficiar.

Todo está abonado para la dictadura de las creencias hegemónicas, oficiales, institucionalizadas y tradicionales. En nuestro medio se encuentra una significativa convivencia entre las creencias más tradicionales propias de un «pasado educativo superado críticamente» y las mas «modernas propuestas educativas» en el campo de la EF. Por ello damos bandazos y saltamos tan fácilmente de acuerdo a la moda internacional del momento.

Por ello es fácil observar que hay una escasa diferenciación entre lo individual y lo colectivo, que se impone la «creencia social», que hay una escasa plausibilidad para la iniciativa individual, la reflexión y la confrontación de las ideas. La argumentación

critico-racional, por ello, brilla por su ausencia, Nuestros debates son debates entre sectas que se alinean alrededor de preceptos «sagrados» que no nos pertenecen porque no han sido contruidos, debatidos y confrontados a la luz de una pertinencia histórica y social. Una solidaridad orgánica producto de tal debate esta por constituirse, mientras tanto la reforma, los currículos entre otros medios están plagados de imposición e insolidaridad, de falta de consenso real y de legitimidad académica y social.

## **PARA TAL ANDADURA INVESTIGATIVA: INSTALARSE EN OTRAS CREENCIAS.**

Como puede verse la investigación misma sobre las creencias exige partir de la superación de algunas creencias pero también de la instalación en otras.

Por ejemplo en este caso, investigar las creencias del profesor de EF, su pertinencia histórico-cultural y social, requiere del apoyo en creencias de mayor amplitud y complejidad, decían Listón y Zeichner (1990:81) que «para los futuros profesores, es importantísimo que lleguen a ver y creer que la deliberación razonada (una de nuestras pretensiones investigativas) sobre creencias, prácticas y valores educativos pueden y deben existir. Los futuros profesores necesitan comprender que pueden examinar los puntos de vista educativos propios y de los demás y conseguir en ese proceso una comprensión mas profunda de los fundamentos educativos racionales propios y de los demás».

A pesar de todo lo que hay por construir, no debemos ignorar, de cara a este trabajo, de la existencia de una ya larga tradición critico-reflexiva instalada en la investigación del pensamiento y el discurso profesoral que abriéndose camino, nos está convocando a valorar las opciones propias. En ese sentido podemos decir que no partimos de cero.

Es importante tener presente que este camino reflexivo-confrontativo, en el terreno de los valores y las creencias, no busca de ninguna manera la «afirmación automática de las creencias particulares de una tradición determinada, que se requiere en cambio de la reflexion y el examen crítico de los preceptos de la tradición. Por ello en este proceso investigativo pretendemos no quedarnos en un proceso descriptivo. El examen que se pretende, tiene que ver con una especie de confrontación que desea adentrarse en el fundamento político cultural de tales creencias para elaborar argumentos que permitan su transformación. En ese sentido entendemos que la pretensión de esta investigación es compleja, siguiendo a Lovin 1988 citado por Listón y Zeichner (1990:81) queda un reto para todo aquel que, como nosotros, desee adentrarse en la comprensión de los diferentes problemas que contienen el campo educativo: preferir la condición de revisionistas proféticos a la de alumnos obedientes, revisionistas que encuentran actividad en la búsqueda del sentido, la coherencia, la intención y la densidad de tales creencias constitutivas del campo, pero que también desean visualizar y participar en el proceso constructivo de aquellas creencias compartidas que le configuran y le dan dinámica.

## LA INVESTIGACIÓN SOBRE CREENCIAS TIENE LUGAR EN EL DEBATE EDUCATIVO ACTUAL.

En la literatura y en general en la investigación existente se observa una valoración diferenciada de las creencias, es así como se detecta una crítica a su sentido y significación pedagógica e investigativa, con su correspondiente nivel de atención por parte de profesores, directivos, planificadores, estudiantes de educación, profesores-investigadores. Estos últimos incluso llegan a concederles un valor diferenciado en la constitución de la profesionalidad (Listón y Zichner 1990:80-83).

Debates centrales en el campo alrededor de la legitimidad del pensamiento y la práctica educativa, la profesionalidad profesoral, la calidad de la enseñanza, la formación permanente, el pensamiento profesoral, la investigación educativa y la transformación curricular entre otros, están relacionados íntimamente con la perspectiva y el sentido que de ellas se tenga. En tal sentido se observa un interés creciente en la investigación sobre el pensamiento profesoral de la última década por convocar a una revisión sistemática de las concepciones y creencias personales y colectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y en general frente a todo lo concerniente al acto educativo.

Propuesta que no se recoge, en este caso, solo en la perspectiva de ampliar el marco conceptual de soporte al accionar profesoral o, como decíamos, a desarrollar una descriptividad de la situación. Se trata de impulsar una dinámica al interior del área que coadyuve a los necesarios procesos de desarrollo de instrumentos y tácticas que nos capaciten para evaluar y mejorar nuestra propia práctica, que nos ayude a reelaborar y realimentar permanentemente nuestro conocimiento profesional, nuestro sentido común y en general a favorecer desde nosotros mismos procesos de mejoramiento de una calidad de la educación<sup>41</sup> también definida con relación a criterios de pertinencia académica, histórica, social y cultural.

Peterson (1988) y Kennedy (1991) citados por López Ruiz (1999:94) planteaban hace ya más de una década que el factor primordial del conocimiento curricular<sup>42</sup> parece ser las concepciones y creencias que los profesores mantienen en relación con el proceso de aprendizaje escolar en general y de la materia en particular, así como acerca de las ideas de los alumnos y sobre los contenidos.

Creemos que la mirada sobre ideas, concepciones, creencias o teorías implícitas del profesor tiene que tocar todo el campo sobre el que se desarrolla el conocimiento del profesor.

---

42. Tomando como base las categorías de conocimiento profesional del profesorado desarrolladas en el campo educativo, López Ruiz (1999) ubica cuatro tipos de conocimiento que sostienen el saber del profesorado: el conocimiento de la materia, el psico-pedagógico, el empírico y el curricular. Este último define los procesos estratégicos para integrar el conocimiento de la materia y el conocimiento psico-pedagógico de un contenido escolar determinado. Es de anotar que en una definición más amplia de currículo, esta definición abarca otros problemas de la cuestión educativa.

Existen manifestaciones de las creencias a muchos niveles:

1. sobre el saber en sí a enseñar-aprender (disciplinar); 2. sobre su enseñabilidad y aprendibilidad (didáctica); 3. sobre los «conocimientos aplicados» (su utilidad, implicación, pertinencia y relación); 4. sobre lo curricular (selección, disposición, evaluación); 5. creencias del orden empírico<sup>43</sup> relacionadas con el saber que se configura desde la acción frente a la práctica inminente; 6. sobre el estudiante (su conocimiento previo, sus propias creencias y su aprendibilidad); 7. creencias sobre la relación escuela-sociedad, escuela-tradición. Conjunto de creencias que se interrelacionan y que además, están altamente determinadas por el contexto socio-cultural, histórico y político. Estamos hablando de la posibilidad de leer dichas manifestación con relación a un conocimiento situado.

### LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS CREENCIAS EN E.F Y SU PERTINENCIA INVESTIGATIVA.

La puesta en cuestión de la legitimidad de las prácticas y el pensamiento educativo es un marco interrogativo que puede contener una investigación sobre la pertinencia histórica, política y social de las creencias del profesorado en este campo específico. Investigación que en su desarrollo pueda inscribirse en retos de mayor complejidad como la necesaria definición de proyectos de pensamiento y práctica educativa alternativa

En el momento temporal crítico, inminente e insoslayable de la acción educativa (clase, acto de diseño educativo colectivo o respuesta inmediata a una demanda) cuando no hay más camino que actuar, que tomar una decisión, que trazar una estrategia concreta en clase, en la escuela (Ver Gimeno 1993), cuando no hay más recurso a la mano que lo que uno mismo allí posee, aparece el recurso necesario a lo que últimamente uno cree, al conjunto de creencias más asentadas e inculcadas que se poseen. En el caso de nuestra región por lo que ya anotábamos, esas herramientas inmediatas son muy frágiles. Campea un espíritu improvisador que se confunde con creatividad, la escasa producción investigativa y en general la incipiente construcción de códigos propios de comunidad académica es patético. Nuestros referentes son prestados. Es muy dicente el hecho de que gran parte de los debates que se dan en la EF actual entre nosotros siempre tienen que partir de una definición de Educación Física.

Da la impresión que la falta de una investigación propia y la falta de una articulación crítica y profunda con la tradición del área hace supremamente débiles los códigos del campo. Buen número de discusiones en congresos y textos académicos se agotan y asfixian en esas definiciones preliminares que parece que significan, en nuestro caso, algo más que el establecimiento de un necesario punto de partida. Hay que encontrar significado a esa creencia popular-académica de nuestra área de que hay tantas definiciones como profesores de EF.

43. Conocimientos (con ellos las creencias) relacionados con el saber tácito-implícito, generalmente desconocidos por el propio actor que se adquieren en la práctica para orientar la práctica; en él prevalece la creencia social, donde jugaría especial función la creatividad y la intuición del profesor. También se le llama conocimiento socializado, que como vimos tienen vías muy particulares en el campo de la EF (Véase López Ruiz 1999, 95, y Barbero 2001)

La propia experiencia educativa y profesional, ha ido mostrando como en el campo de la EF la situación es crítica. Se puede aventurar que en el profesorado del área priman con demasía los conocimientos y creencias de orden «empírico y práctico». Trataremos de mirar y valorar esto mas adelante, pero es muy posible que en el caso nuestro se haga más notoria la debilidad de conocimientos relacionados con aquellos saberes que se cultivan vía académica e investigativa. Los contenidos básicos y científico aplicados generalmente tienen una base libreesca y academicista<sup>44</sup> desde la forma misma como han sido aprendidos por los formadores de formadores en nuestro contexto.

En este caso, creemos que una revisión de las creencias que soportan la actuación educativa del profesor, fundamentalmente desde adentro, permitiría mayores niveles de autonomía y compromiso intelectual y profesional.<sup>45</sup>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Adorno Theodor: (1993)** Tabúes relativos a la profesión de enseñar. Buenos Aires. Amorrotu.

**Álvarez Lucio.** Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en EF. Sevilla. En: Romero Granados Santiago (coord.) *Didáctica de la EF: Diseños curriculares en primaria*. Wanceulen.

**Arendt Hannah: (1996)** Entre el pasado y el futuro (La crisis de la educación).

**Barbero José Ignacio y Hernández Martín Azucena: (2000)** Delimitando uno de los puntos de partida en la formación del profesorado: Aproximación al proceso de socialización y a la cultura previa del alumnado que inicia los estudios de magisterio en la especialidad de EF. Valladolid.

**Barbero José Ignacio: (1990)** Deporte, cultura y cuerpo. El deporte como configurador de cultura física. *Educación y sociedad* 9, 169-178.

\_\_\_\_\_ (1991) *La Educación Física en España (Una aproximación genealógica)*. Instituto Andaluz del Deporte Pág. 29 a 42. En: AAVV *Unisport: El deporte hacia el siglo XXI*. Málaga. 1991.

---

44. Factor que junto con otros (primacía de saber práctico propio del campo, debilidad histórica en la estructura del saber en sí, etc.) estaría relacionado con la imagen social que se posee de una EF desprofesionalizada y desintelectualizada.

45. Ligado al acto de auto-comprensión de sí mismo, como ya anotábamos, está el acto de revisión colectiva de los intereses a los que se sirve desde las teorías, conocimientos y creencias que se poseen y se impulsan, no hay otra manera de saber descriptivamente por un lado qué se hace, a quién o a qué se sirve o por otro lado saber proyectivamente cómo se podría hacer las cosas de otra manera (ver: Jhon Smyth. *La práctica en el aula*. Revista Educación. 1989. Madrid).

- \_\_\_\_\_ (1993) Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber medico en EF. Málaga. Unisport.
- \_\_\_\_\_ (1996) Cultura profesional y currículum (oculto) en EF. Educación y Sociedad. Reflexiones sobre las (impo)civilidades del cambio. Revista de Educación 311. pp 13-49.
- \_\_\_\_\_ (2001) Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física?, Revista çgora. Valladolid. 2001.
- \_\_\_\_\_ (2001) Aproximación al proceso de socialización y la cultura previa del alumnado que inicia los estudios de magisterio en la modalidad de EF. Universidad de Valladolid.
- Beriain Josetxo:** (1990) Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Anthropos. Editorial del hombre. Barcelona.
- Calvo Muñoz Carlos.** (2002) Caos, Cotidianeidad y educación. Revista «Temas de Educación». Universidad de La Serena. Chile.
- Carr W. y Kemmis S.:** (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Ed. Martínez Roca.
- Contecha Carrillo Luis Felipe:** (1999) La Educación Física y el deporte en Colombia. Una historia. Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital. Buenos Aires.
- Castillo Serrano Javier, Díaz Crespo Benjamín, Martínez çlvarez Lucio y Bores Calle Nicolás:** (1997) Imágenes de la Educación Física de secundaria en el profesorado de otras áreas. çvila. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado.
- \_\_\_\_\_ (1994) Análisis de las concepciones de EF de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En: Romero Granados Santiago (coord.) Didáctica de la EF: Diseños curriculares en primaria. Wanceulun.
- Chomsky Noam.** (2000) La (des) educación. Critica.
- Delgado Miguel Ángel, Medina Jesús y Palma Chillón:** (2002) Cuestionario sobre teorías implícitas en educacion física: ¿Qué opina el alumnado sobre la educacion física?. Revista digital Buenos Aires. Palma.
- Dewey J.:** (1960) La Educación de hoy (la educación y nuestros problemas sociales). Buenos Aires. Losada (3ª Ed.).
- Díaz Mario.:** (1993) El campo intelectual de la educación en Colombia. Centro editorial. Universidad del Valle - Colombia.

- Duran Pizaña Eustolia:** (2001) Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. CISE-Universidad de Sinaloa. México. Revista Electrónica del centro de investigaciones y servicios educativos de la Universidad de Sinaloa. Vol. nº 5.
- During Bertrand:** (1992) La crisis de las pedagogías corporales. Málaga, Unisport. (ed. Orig., 1981).
- Foucault M.:** (1994) Hermenéutica del sujeto. Las ediciones de la Piqueta. Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1979) Microfísica del poder (poder y cuerpo). Ediciones de la Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1999) Estrategias de Poder. Barcelona. Paidós.
- García Gutiérrez Carmen Emilia, Franco Betancur Saúl Antonio, García zapata Francisco Javier, Vásquez Vargas Claudia Cristina y Urrego Duque León Jaime.** (2002) Discursos de la Educación Física (del siglo XIX en Medellín). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Gimeno J:** (1993) Conciencia y Acción sobre la Práctica. Págs. 53-92 En: Francés Imbernon (coord.). La formación permanente del Profesorado en los países de la CEE. ICE universitat de Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2003) El alumno como invención. Morata. Madrid.
- \_\_\_\_\_ **Gimeno J:** El profesor como investigador en el aula. Educación y Sociedad nº 2.
- Gorroño Martínez Maria E.:** (2003) Educación Física y Medicina: Una historia compartida y simbiótica. En: Revista interuniversitaria de ciencias de la actividad física y el deporte, Nº 9.
- Gyroux Henry.** (2001) El capitalismo global y la política de la esperanza educada». Revista de Educación. núm. Extraordinario.
- Hargreaves Andy:** (2003) A vueltas con la voz. Kikiriki (cuadernos digitales).
- Hernández Álvarez J.L.** (1993) Posibilidades de reestructuración del pensamiento del profesor de Educación Física: el grupo de discusión en la investigación educativa. En: AA.VV. II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Málaga.
- \_\_\_\_\_ (1992) Hernández Álvarez, J.L.: Profesorado de Educación Física y currículo: estudio de las perspectivas de los profesionales de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo (Tesis Doctoral).

- (1997) Proyecto de Investigación-formación en Educación Física: la concepción de la Educación Física en los niños a través de grupos de discusión. Ávila 1996. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado.
- Jiménez González Juan E, Artilés Fernández Ceferino y Yañes Mejias Gladis.** (1997) Creencias de los profesores sobre enseñanza de la lectura. Universidad de la Laguna. Iberpsicología «.
- Liston D.P y Zeichner K.M.:** (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata.
- López Ruiz Juan Ignacio:** (1999) Conocimiento docente y práctica educativa. Ediciones Aljibe. Málaga. España.
- Marcelo C.** (1997) Formación del profesorado para el cambio educativo. EUB.
- Martínez Álvarez Lucio:** (1994) Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En: Romero Granados, Santiago (coord.), didáctica de la educación Física: Diseños curriculares en primaria, Sevilla: Wanceulun.
- Memorias I Encuentro nacional de Currículo en EF. Medellín. 1998
- Pedráz Miguel Vicente:** Poder y Cuerpo. (El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. INEF de León. España. 1998.
- Pedráz Miguel Vicente y Brozas Polo M<sup>a</sup> Paz:** La disposición regulada de los cuerpos, Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales, INEF de León. Apunts. 1996.
- Pérez Gómez A.I. y Sacristán Gimeno J:** (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico, Infancia y Aprendizaje. Pérez Samaniego Víctor y Sánchez Gómez Roberto: (2001) Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de Educación Física. Revista Digital. Buenos Aires N<sup>o</sup> 63.
- Popkewitz Thomas:** (1994) Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. Revista de Educación. num. 305. Madrid.
- Popkewitz Thomas:** (1990) Ideología y formación social en la educación del profesorado. En: Formación del profesorado: Tradición, Teoría, Práctica. Servei de Publicacions Universidad de Valencia.

- Porlán Rafael y López Ruiz, Juan Ignacio: (1993)** Constructivismo en ciencias: pensamiento del alumnado versus pensamiento del profesorado. Currículo N° 6-7.
- Rozengardt Rodolfo: (1999)** La educación Física en los escenarios de transformación educativa. ¿nuevas prácticas o nuevos discursos?. En *Lecturas: Educación Física y deportes*. Revista Digital, 17. Buenos Aires.
- Smyth J. (1989)** La practica en el aula. Revista Educación. Madrid.
- Sicilia Álvaro. (1997)** Sobre estudios centrados en los estudiantes(¿). Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Sola Hernández M.: (1999)** El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En: A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F Angulo Rasco (editores). Ediciones Akal S.A, Págs. 661-683.
- Varela, J.; Álvarez-Uría, F.: (1991)** Arqueología de la Escuela. Madrid. Las ediciones de la piqueta.
- Velasco Honorio, García F. Javier, Díaz de Rada Ángel. (1993)** Lecturas de Antropología para educadores. Editorial Trotta. Madrid.
- Vizúete Carrizosa Manuel: (2002)** La didáctica de la Educación Física y el «Área de Conocimiento de Expresión Corporal»: Profesores y currículum. Revista de educación, núm. 328, p. 137-154, Madrid.
- Wittrock Merlín C: (1997)** La investigación de la Enseñanza, I, II, III (Profesores y alumnos). Paidós Educador. MEC. Madrid.