

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA, SOBRE TODO UNA PEDAGOGÍA ÉTICA

CARMINA PASCUAL BAÑOS

RESUMEN

El presente artículo consta de dos partes, en la primera, definiendo la necesidad del desarrollo de una Pedagogía Crítica en la formación inicial del profesorado tanto general como en el ámbito de la educación física, entendiéndola más como una Pedagogía ética que como una orientación curricular. La justicia social y la comprensión del mundo social, incluyendo todas aquellas ideologías que impiden que avancemos hacia una sociedad más justa y equitativa es una cuestión ética y por lo tanto una obligación moral a la que estamos ligados todos los seres humanos. En la segunda parte, intento superar las numerosas objeciones que se le han hecho a la Pedagogía Crítica en las que se le acusa de muy teórica, a través del relato de algunos aspectos de mi propia práctica docente como formadora de maestros especialistas en educación física en una Escuela Universitaria de Magisterio.

ABSTRACT

My purpose in this paper is twofold. The first, it is to establish some connections between Critical Pedagogy and Ethics. In my opinion, social change and equity aren't optional choices. They are moral obligations. The second, it is to overcome the criticism that Critical Pedagogy is too theoretical, by giving examples from a Critical Pedagogy PETE (Physical Education Teacher education) course.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía Crítica, Ética, Formación del Profesorado en Educación Física.

KEY WORDS

Critical Pedagogy, Ethics, Physical Education Teacher Education.

INTRODUCCIÓN

Voy a comenzar este artículo con un dato que, en mi opinión, es bastante ilustrativo y a la vez escalofriante. A mediados del año 1999 había casi ochocientos millones de personas sin trabajo en el mundo, mientras las trescientas cincuenta y ocho principales fortunas eran mayores que lo que ganaban dos mil trescientos millones de personas de nuestro planeta, eso teniendo

en cuenta que el número de habitantes de la Tierra asciende alrededor de seis mil millones. Es decir, algo menos de la mitad de los habitantes del planeta ganan lo mismo que los trescientos cincuenta y ocho principales multimillonarios (Mayor Zaragoza, 1999).

Con ello, evidentemente, quiero poner de manifiesto que existe una distribución muy desigual de la riqueza y un tratamiento injusto y discriminatorio hacia determinados seres humanos (simplemente por haber nacido pobre, negro, mujer o parálítico) y que parece probable que, si no se hace un reparto más justo y equitativo, si no se reduce la pobreza y desaparece el trato discriminatorio hacia determinadas personas, a corto, medio y/o largo plazo, este estado de cosas provoque reacciones insospechadas con consecuencias negativas para todos, difíciles de prever.

Puede que algunos se pregunten la relación que tiene todo esto con la formación del profesorado. Desde una perspectiva crítica el propósito de la educación es formar a los niños/as, jóvenes y adultos para cambiar o transformar la sociedad en un lugar más justo y equitativo, es decir, pretende, entre otras cosas, liberar a los seres humanos de todas aquellas ideologías que enmascaran, deforman o distorsionan la comprensión del mundo en el que vivimos; ideologías, que a su vez, impiden que tomemos medidas y realicemos los cambios individuales y sociales necesarios para conseguir una mayor justicia social y un mundo mejor (entre otros: Freire, 1978; 1990; 1997; Macedo y Freire, 1989; Apple, 1986; 1987; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990; Giroux, 1983; 1990; Popkewitz, 1987; Grundy, 1991; bell hooks, 1994; Kozol, 1985; 1991; Flecha, 1998). Así pues la educación es una cuestión ética y de compromiso personal y social (Mayor Zaragoza, 1999; Giddens, 1999; Popper, 1996; Pascual, 2000) y no un proceso meramente metodológico en el que se transmiten conocimientos sin conexión alguna con el contexto sociocultural del alumno/a.

Esto no es, como hasta ahora se puede haber considerado, un ámbito propio de los marxistas o neomarxistas en un momento en el que el socialismo tradicional y el comunismo están muy cuestionados (Giddens, 1999). La justicia social, el respeto a las personas, la solidaridad, forman parte de la ética y del proceso humanizador en el que debemos participar para convertirnos en seres con dignidad (Marina y Válgoma, 2000). De hecho Mayor Zaragoza director general de la Unesco y ministro en el gabinete del expresidente Adolfo Suarez, se ha convertido en defensor de una mayor solidaridad y justicia social y ha puesto de manifiesto la urgente necesidad de abordar los grandes desequilibrios de la riqueza como el gran reto del siglo XXI (1989; 1999).

Si se tiene esto en cuenta, será fácil comprender que la verdadera educación, y no sólo la orientación curricular crítica, debería procurar la formación de los seres humanos en la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la concordia y la convivencia en paz. Sin embargo, la convivencia en paz es difícil cuando existen grandes desequilibrios en la riqueza o cuando hay gente que muere de hambre. Quiero insistir en que estos valores no son sólo una cuestión de la orientación crítica o como algo que se puede tomar o dejar de lado, por el contrario, es un tema intrínseco de la educación en general y del proceso de aprendizaje que nos hace más humanos (Savater, 1997; Mayor Zaragoza, 1999; Dalai Lama, 1999; Dalai Lama y Cutler 1999; Freire, 1998).

Como reza el informe final sobre «la Educación en el siglo XXI», que elaboró una comisión internacional constituida en el seno de la Unesco, los cuatro pilares básicos de la educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Mayor Zaragoza, 1999: 156). Para «aprender a convivir» son necesarias ciertas cualidades o capacidades. Por otro lado, se sobreentiende que para convivir en paz hay que saber examinar las situaciones contextuales. De hecho una convivencia en paz no es posible cuando existen diferencias abrumadoras, tanto en los bienes materiales como en las desigualdades en el trato de las personas.

Sería ingenuo pensar que generalmente las personas o grupos que acumulan tanta riqueza, que poseen privilegios y poder (ver Estefanía, 2000.), no van a hacer todo lo posible por mantener el estado de cosas tal y como está, para poder, así, seguir beneficiándose de su situación de privilegio. De hecho, lo que suele suceder es que los miembros de estas clases privilegiadas hacen uso de sus recursos económicos y ejercen su poder para que los cambios no se produzcan o se produzcan mínimamente. Este ejercicio del poder suele hacerse de dos formas fundamentalmente: a través de la fuerza y de la opresión violenta, o mediante la expansión y legitimación de ciertas ideologías cuyo efecto es la confusión de las masas y la aceptación de las desigualdades como naturales. La escuela, los medios de comunicación y otras instituciones, generalmente, son vehículos que transmiten estas ideologías ayudando así a reproducir los valores y creencias que interesan a estos grupos de poder. Claro está, que, a su vez, en estas instituciones y en la sociedad en general, pueden surgir personas o grupos objetores de estas ideologías, pero estos grupos suelen tener menos poder.

Quiero destacar que estas ideas fueron escritas en el primer documento enviado al director de esta Revista, antes del ataque a las Torres Gemelas el día once de Septiembre de 2001 y de los acontecimientos que con posterioridad se han ido desarrollando. El proceso de revisión al que se ha sometido el artículo me ha permitido incluir este comentario que considero de plena actualidad.

MI PRÁCTICA DOCENTE

Hecha esta introducción general al tema, a continuación, paso a relatar algunos aspectos de mi propia experiencia como profesora de una Escuela de Magisterio en un intento de aproximar mi práctica docente al modelo sociocrítico. Con ello pretendo traspasar el terreno teórico para avanzar en el ámbito de la práctica. En mi experiencia particular, el problema mayor con el que me he encontrado cuando he querido poner en práctica algunas ideas teóricas, tanto en lo que se refiere a la Pedagogía Crítica como a cualquier otra, es que me resultaba difícil imaginar cómo esa idea teórica podría ser llevada a la práctica. Por ejemplo, si una de las características de la orientación crítica es la de presentar el conocimiento contextualizado, mi preocupación ha sido saber cómo esto lo podía hacer en mis clases. Pienso que la exposición de mi lucha interna por reconciliar la teoría y la práctica crítica puede ayudar a los lectores a comprender mejor su propia lucha en este sentido.

En la actualidad soy profesora de la Escuela de Magisterio de Valencia e imparto la materia de Didáctica de la Educación Física correspondiente al título de Maestro: especialidad Educación Física. Como tal soy consciente de la responsabilidad que tengo de formar a los futuros maestros y maestras con relación a los aspectos que previamente he planteado. Además, he reflexionado y tratado de dar respuesta a las siguientes cuestiones: la primera ¿qué significa ser una persona educada y educada físicamente?; la segunda ¿qué significa ser un verdadero educador físico?; la tercera ¿qué formación debería tener un educador físico y cómo debería llevarse a cabo? y la cuarta ¿cómo debería ser y actuar el profesorado encargado de la formación de los educadores físicos. Buena parte de dichas reflexiones han sido recogidas dando como resultado el artículo: *La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido* (Pascual, 1999).

Una de las consideraciones presente en mi docencia es que los estudiantes universitarios necesitan tanto una formación personal como profesional. Esto no siempre es aceptado en los círculos universitarios ya que hay quien opina que la formación personal se debe llevar a cabo en los niveles inferiores y en la familia y que, por lo tanto, no es cosa de la Universidad (Pascual, 1998). También considero necesaria esta formación personal, porque soy consciente de que muchos de los problemas que se producen con el alumnado en las escuelas vienen producidos por carencias de su profesorado en la formación personal y humana que se manifiestan, en el mejor de los casos, con falta de sensibilidad y empatía hacia los niños y niñas y en el peor con actitudes déspotas, autoritarias, intolerantes e irrespetuosas hacia éstos.

Esta formación personal debe estar enmarcada en un contexto sociocultural ya que muchas veces los valores, creencias y prácticas personales son el producto de la sociedad en la que vivimos. Dicho de otro modo, parto de una reflexión sobre cuáles son las necesidades y carencias de los y las jóvenes de hoy en día en las sociedades «desarrolladas» como la nuestra (Pérez Gómez, 1992; Pascual, 1997b; 1997c; 1999). En este sentido me pregunto cuáles son las necesidades que se derivan de la era de la información y la tecnología y cómo han influido los medios de comunicación en la forma de pensar de mis estudiantes sobre la realidad (Toffler, 1993; Sartori, 1998; Postman, 1991; Bourdieu, 1997; Tapscott, 1998). Por ejemplo, la mayoría de los y las jóvenes de hoy en día tienen a su disposición mucha información; sin embargo, estar informado no significa que necesariamente se comprenda un fenómeno, ni mucho menos que se sepa aplicar esa comprensión a la vida (Savater, 1999; Marina, 2000; Sartori, 1998). Por lo tanto, fruto de este análisis contextual, entiendo que una de mis funciones es ayudar a mis estudiantes a reconstruir y contextualizar la información que, normalmente, se da de forma fragmentada, superficial, descontextualizada y ahistórica (Pérez Gómez, 1992; Pascual, 1997c), estableciendo así conexiones entre las experiencias de mis estudiantes en sus casas, en la escuela, en las clases de educación física y en la sociedad. Estas conexiones las realizan a través de un análisis crítico de la prensa, la televisión, etc., así como a través de reflexiones autobiográficas y diálogos.

El primer día de clase me presento a los y las estudiantes y les pido que a su vez se presenten ellos/as. Una vez presentados, les sugiero que reflexionen y dialoguen sobre este acto inicial. De este diálogo surgen creencias y concepciones implícitas en esta forma de abordar la

presentación, haciéndose evidente que, de este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es unidireccional del profesor/a hacia los estudiantes; sino que, por el contrario, es bidireccional y recíproco y que la concepción del papel del profesorado no es la de un mero transmisor del conocimiento. También se establece que el papel de los estudiantes no es el de mero receptor sino que también pueden aportar conocimiento (Kemmis, Cole y Suggett, 1983). Suelo compartir la creencia de que el profesor/a no es la única persona importante en el aula y que los estudiantes también lo son. Es por eso por lo que me intereso por ellos/as. En el diálogo, también contrastamos esta experiencia compartida el primer día de clase con la forma tradicional en la que se establecen relaciones de poder autocrático y deshumanizador. Ello nos sirve de plataforma para reflexionar sobre las concepciones y creencias que hay detrás de cada una de estas formas, concepciones democráticas o jerárquicas sobre la relación entre estudiantes-profesor, en definitiva sobre las relaciones de poder (Pascual, 1994; Marina, 2000). A la luz de lo anterior, les propongo que trabajen en grupo cómo creen que debería ser ese primer día (o primeros días) de clase en la materia de educación física (qué propuestas concretas llevarían a cabo, cómo las desarrollarían y cómo justificarían ese tipo de prácticas desde la perspectiva de su valor educativo).

Con posterioridad, comento a los y las estudiantes que tengo un programa de la asignatura elaborado para que los estudiantes puedan conocer con antelación las metas, el temario, la evaluación, etc. y lo distribuyo como un documento provisional, sobre el que debemos trabajar. Explico que, como cualquier otro programa, el mío no es neutral y obedece básicamente a un interés humanista que cuestiona aquellos dogmas o ideologías que deforman la comprensión del mundo en el que vivimos, que impiden la justicia social. A continuación, les hago saber desde qué discursos o teorías se han alimentado mis ideas. En resumen, lo que intento con esta sesión es revelar a los estudiantes quién soy y mi modo de ver el mundo (Freire, 1998), haciendo especial hincapié en el por qué y para qué del programa. En este programa observamos que algunos temas relacionan la escuela, la educación física y la sociedad, que la educación física se plantea como una construcción social en las que unas prácticas se legitiman y se difunden, mientras otras pasan a un segundo plano o desaparecen en virtud del momento histórico, sociocultural, económico y político (Barbero, 1989; Kirk, 1992).

A continuación, propongo, negociar, entre todos, los elementos del programa hasta llegar al consenso del mismo (Cook, 1992; Reid, 1988; 1992; Pascual, 1996; Pascual, 1997a). No se trata de que los estudiantes hagan lo que quieran o lo que les apetezca; más bien al contrario, se trata de razonar entre todos qué sería relevante aprender en la asignatura y cómo debería ser enseñado y aprendido para que contribuya a la formación personal y profesional de todos los participantes en ese proceso, tanto de los estudiantes como de la mía propia.

Para llevar a cabo este proceso negociador planteo preguntas similares a ésta: ¿qué sabemos de la Didáctica de la Educación Física en la actualidad?, ¿qué ignoramos y qué necesitamos aprender?, ¿qué es relevante que aprendamos en la materia Didáctica de la Educación Física?, ¿sobre qué cosas nos gustaría indagar?, ¿cuál es el orden que podemos seguir?, ¿cómo vamos y de dónde vamos a obtener la información y el conocimiento que necesitamos?, ¿cómo

mostraremos lo que hemos aprendido?, ¿cómo evaluaremos lo que hemos hecho todos, profesora y estudiantes? (Cook, 1992; Pascual, 1996; 1997a).

Al entablar el diálogo en este sentido trato de democratizar los procesos del aula dando potestad a los y las estudiantes para que tomen decisiones y aprendan a responsabilizarse de las decisiones tomadas. Soy consciente de que no se puede alcanzar la tan mencionada autonomía ni la responsabilidad necesarias en una sociedad digna, cuando no hay grados de libertad, ni toma de decisiones, cuando el profesorado toma todas las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 1998). Estoy convencida de que se aprende a ser demócrata participando en situaciones, dialogando, cediendo en algunos momentos, disintiendo en otros, pero respetando siempre (Fernández-Balboa y Marshall, 1994; Flecha y García, 1998). No creo que los estudiantes se conviertan en demócratas porque otros o yo digamos que hay que ser demócratas, se aprende haciendo y reflexionando sobre lo que se hace y sus consecuencias, es decir a través de ciclos de reflexión-acción-reflexión (Freire, 1978; Kemmis y McTaggart, 1988; Marina, 2000). En definitiva, pienso que los y las estudiantes aprenden no sólo «los qué» si no también «los cómo» (Escudero, 1993; Pascual, 1997b), y por eso procuro que las experiencias y actividades de enseñanza-aprendizaje, es decir, los medios sean congruentes y tan valiosos desde el punto de vista educativo como los fines que nos proponemos.

Esta congruencia puede obtenerse a través de la autoevaluación de los/las estudiantes (Barber, 1990; Batalloso, 1995; Fernández-Balboa, *en prensa*; Pascual, 1994; Pascual, 1996; 1997a). En esta asignatura la autoevaluación es la culminación de la formación inicial personal y profesional y consiste en realizar un informe en el que cada estudiante explique los criterios seguidos y dé las razones por las cuales cree que se merece una determinada nota. Ni que decir tiene que la autoevaluación es el momento de demostrar cualidades personales como la honradez, el respeto hacia sí mismo y hacia los compañeros, la responsabilidad, etc. Cada informe de autoevaluación es leído al grupo por el autor o autora del mismo, mientras el resto de estudiantes puede hacer las consideraciones que crean oportunas. Este proceso es un reto que no está exento de dificultades; pero, a pesar de todo, lo someto a valoración porque es una experiencia valiosa desde la perspectiva de una evaluación verdaderamente educativa. También dejo abierta la posibilidad de que las individualidades que así lo prefieran puedan optar por otra forma de mostrar sus aprendizajes en las que yo sea la evaluadora (ej. exámenes y trabajos).

Desde mi perspectiva crítica, considero que poner la calificación es la manifestación mayor del poder del profesor sobre el estudiante, es decir, donde verdaderamente el profesor tiene «la sartén por el mango». Con la autoevaluación, los roles se cambian y el estudiante puede tener la potestad sobre su proceso de aprendizaje desde el principio hasta el final. Es aquí donde se aprende a superar la división entre teoría-práctica, entre los expertos y los aplicadores del conocimiento, produciéndose lo que se conoce como «autorización profesional» y donde culminan las relaciones más horizontales de poder. Es también una forma de mostrar a los estudiantes que tengo plena confianza en ellos y en su capacidad para hacer las cosas bien, aspecto que no es muy frecuente en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales en los que la desconfianza mutua entre estudiantes y profesores/as es no sólo normal, si no esperada por ambas partes.

En este planteamiento se puede observar el rechazo total a la idea de la enseñanza como un ring en el que de un lado están los estudiantes y del otro está el profesorado, un ring en el que se va a decidir «quién puede más». Para mí, estudiantes y profesores estamos del mismo lado, no enfrentados. Tal como un entrenador de Atletismo cuya máxima aspiración es ver como su atleta va mejorando (Marina, 1996). En esta línea considero que la profesión de educador/a es de servicio y que, por lo tanto, estoy al servicio de los estudiantes y no al contrario (Cortina, 1998), como algunos profesores creen. Ello no quiere decir que abandone mis obligaciones y responsabilidades consintiendo que los estudiantes hagan lo que quieran o lo que les apetezca.

A continuación, incluyo los principios de procedimiento que son los ejes que guían mi práctica docente (ver Pascual, 1997b):

- a) Utilización de los diarios, los grupos de discusión, la reflexión-acción, etc. como medios para el desarrollo de la reflexión de los y las estudiantes.
- b) Negociar con los estudiantes algunos elementos del programa: contenidos, método, tareas y evaluación para democratizar las relaciones en el aula.
- c) Utilizar el diálogo como un proceso de debate coherente, fundamentado, sistemático, no sólo como una técnica para lograr o construir conocimientos sino también como medios de: «autorización o capacitación» de los estudiantes, de transformación de las relaciones sociales entre los miembros de la clase y para ser más conscientes de las relaciones en la sociedad (Fernández-Balboa y Marshall, 1994).
- d) Crear un ambiente de libertad y confianza para que los estudiantes participen a la hora de manifestar y argumentar sus opiniones, aportar ideas, etc.
- e) Eliminar las relaciones autoritarias e impositivas entre los estudiantes y yo para facilitar la participación.
- f) Relacionar el conocimiento con los aspectos contextuales (sociales, culturales, políticos, económicos) tanto macro, como meso y microcontextuales.
- g) Establecer conexiones entre los elementos y temas tratados con el fin de evitar la fragmentación y/o atomización del conocimiento que impiden una verdadera comprensión del mismo.
- h) Situar al estudiante ante perspectivas u orientaciones diversas con el objeto de desarrollar el pensamiento crítico sobre y a través de los problemas didácticos.
- i) Informar y razonar a los estudiantes el porqué y para qué, de los propósitos del programa, los temas seleccionados, la metodología a utilizar y las tareas a realizar.
- j) Al iniciar cada tema del programa informaré a los estudiantes acerca de los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo del tema, dicho de otro modo, informaré a los futuros maestros que se espera de ellos. No sólo tienen derecho a saberlo, sino también es conveniente que lo sepan para que comprendan mejor el proceso que se está siguiendo.

- k) Plantear actividades de lecturas de artículos, capítulos de libros, etc. sobre cada uno de los temas con el fin de que ellos mismos obtengan una información directa de las fuentes documentales pudiendo construir sus propias ideas sin el filtro de mi interpretación.
- l) Seleccionar cuidadosamente los materiales curriculares que mejor pueden representar la realidad y la construcción multidireccional del conocimiento. Y los que muestren una especial sensibilidad hacia la erradicación de las discriminaciones y otras injusticias sociales.
- ll) Plantear actividades colaborativas para desarrollar la cooperación «entre los futuros profesores», para contrarrestar el individualismo exacerbado actual y porque será necesaria su aplicación en la escuela para la elaboración de los PECs, PCCs, etc.). Parándonos a pensar en cuáles son los procedimientos y las estrategias que facilitan el trabajo en colaboración.
- m) Reflexionar y evaluar mi propia práctica para mejorar la calidad de mi enseñanza y procurar mi desarrollo profesional como una responsabilidad ética.
- n) Evitar presentar el conocimiento como dicotómico y dogmático, aludiendo fundamentalmente a la complejidad del mismo.

La idea implícita en mis principios de procedimiento es que los y las estudiantes aprenden los contenidos y también los procesos. Como dice McLuhan «el medio es el mensaje» (McLuhan y Fiore, 1992). Por lo tanto, creo que es importante que experimenten y conozcan formas o métodos de plantear la enseñanza-aprendizaje en modos no convencionales, para que puedan llevarlos a la práctica posteriormente. El problema mayor con el que nos encontramos a la hora de llevar a cabo innovaciones, es el fuerte raigambre tradicional con el que se han socializado nuestros/as estudiantes, por lo tanto, es necesario que en los centros de formación se familiaricen con otros modelos, a la vez que los educadores de formadores hagamos conscientes o destaquemos estos nuevos procesos para que puedan ser incorporados a su conocimiento teórico y práctico (saber qué y saber cómo). En este sentido, no me parece adecuada la frase que algunos formadores o formadoras de profesores ponen de manifiesto: «haced lo que digo y no lo que hago» porque como indica Gore (1991) debemos «predicar con el ejemplo» y poner en práctica las ideas que defendemos por una cuestión de coherencia (Pascual, 2000).

Para terminar, a modo de síntesis, y con el propósito de relacionar mi práctica docente con la teoría haré una aproximación a algunos elementos del curriculum tal y como recoge la literatura sobre la orientación sociocrítica (Kemmis, Cole y Suggett, 1983). Dicho de otro modo, describiré cómo se entienden desde la orientación sociocrítica el conocimiento, las metas en la formación del profesorado, el papel del profesorado y el de los y las estudiantes, la relación profesor/a-estudiantes, la organización de la clase, el control de la misma y las teorías del aprendizaje.

LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO EN MI PRÁCTICA DOCENTE

En primer lugar, entiendo el **conocimiento** que enseño como una selección cultural intersubjetiva, es decir, una selección en la que intervienen los participantes (profesora y estudiantes). Por lo tanto, no sigo un manual estándar de *Didáctica de la Educación Física*, si no que selecciono un temario provisional que luego someto a discusión con mis estudiantes. Así pues utilizamos diferentes materiales curriculares (lecturas de manuales, artículos de revistas, capítulos de libros, libros, etc.), para poder conseguir las metas que nos hemos planteado. No sólo me preocupan los contenidos teóricos sino también los aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo de actitudes y valores y los procesos de aprendizaje, es decir, «los cómo» que son significativos para la vida personal y profesional de los estudiantes.

También planteo el conocimiento como una construcción social e histórica, procurando contextualizar el conocimiento, es decir, analizar cómo influyen los aspectos socioculturales, políticos y económicos en el tema objeto de estudio. Del mismo modo, procuro establecer conexiones de los temas con el mundo de los estudiantes, su vida real, la calle, la escuela, la sociedad, los aspectos éticos y con las implicaciones que los aspectos económicos, políticos y socioculturales tienen en nuestras prácticas. Para mí, el conocimiento no puede plantearse como dogmático, si no como algo dinámico que evoluciona, en el que existen diferentes puntos de vista y perspectivas, diferentes orientaciones curriculares, diferentes modos de entender la evaluación, diferentes perspectivas a la hora de abordar la disciplina, etc.

El conocimiento debe contribuir a la emancipación de los individuos, es decir, a desenmascarar las deformaciones o distorsiones que a través de las ideologías y el habitus (Bourdieu, 1991) se producen en la enseñanza y en la Didáctica de la Educación Física. Ahora bien, como dijo Freire en una ocasión (El País, 1997: 22) «el educador debe estar advertido de que, siendo político, no puede, sin embargo, hacer partidismo en sus clases». Se trata de, a través de una forma dialógica (Fernández-Balboa y Marshall, 1994), estudiantes y profesora, colaboren y participen, en el intercambio de puntos de vista debidamente fundados y razonados, en la construcción mutua del conocimiento y en la mejora de la sociedad.

En cuanto a las **metas educativas** a las que me dirijo, además de la formación en las destrezas profesionales para que los estudiantes ocupen un lugar digno en el mundo del trabajo, pretendo también su formación personal. Es decir, un ser humano capaz de perfeccionarse, de ser mejor, reflexivo/a, comprometido/a, que sabe como continuar aprendiendo, con fuertes principios éticos y capaz de participar activamente en la transformación de la sociedad en un mundo más justo.

El **papel del estudiante**, tal como lo entiendo es el de un activo constructor del conocimiento, a través de la interacción con los demás y a través de experiencias y oportunidades significativas, a veces compartidas y otras individuales. Es así como el/ella puede llegar a descubrir e indagar sobre el mundo de la educación y de la educación física. Los/las estudiantes son algo más que meros receptores pasivos, son sujetos que contribuyen y coparticipan en la

construcción crítica del conocimiento propio y de los demás, capaces de tomar decisiones sobre los procesos de adquisición del mismo.

Mi **papel** es el de facilitar el aprendizaje de los y las estudiantes (como una mentora o facilitadora) proponiendo experiencias suficientemente ricas y actividades (individuales y en colaboración) básicamente consensuadas con ellos, que les permitan conseguir la autonomía, la emancipación y la responsabilidad social. Por lo tanto, mi papel no es el de transmisora del conocimiento.

En ese sentido mi **relación con ellos/as** no es jerárquica ni está basada en el poder institucional. Entiendo que para que haya libertad, responsabilidad y participación deben establecerse relaciones democráticas. Esta relación la llevo a cabo en un clima de respeto, de humildad y de buena comunicación para facilitar la participación de los/las estudiantes en proyectos comunes negociados (a través de toma de decisiones conjuntas sobre el desarrollo del programa). Ello implica que también transformo y problematizo sobre los métodos tradicionales de evaluación.

El modo cómo entiendo la **evaluación** afecta tanto a los y las estudiantes, como a mi misma y al programa que se va a desarrollar. En mi opinión, el fin de la evaluación es mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta mejora afecta a todos los elementos esenciales del currículum: estudiantes, profesorado, incluso el contenido, los métodos y los propósitos de la enseñanza y no únicamente a los y las estudiantes. Por otro lado, considero que los estudiantes deben participar en el proceso evaluador (tanto en el suyo propio como en el del profesorado y el del programa) Soy consciente de la dificultad que encierra todo ello, pero intento hacerlo en la medida de lo posible. Sobre todo considero la autoevaluación razonada del alumnado como un medio realmente educativo para demostrar la autonomía, la honradez y el respeto por sí mismos y por los demás (Barber, 1990; Fernández-Balboa, *en prensa*).

La **organización del aprendizaje**, según esta concepción es «informal» y flexible. El aprendizaje en grupo es también frecuente. Generalmente el criterio que seguimos en la organización de los grupos es el de la heterogeneidad en cuanto a género, capacidad de los estudiantes, etc. El aprendizaje trasciende el aula y buscamos información y experiencias en otros contextos en la biblioteca, Internet o en la calle, si esto fuera necesario.

Al ser la responsabilidad del aprendizaje compartida, el control de la clase también lo es. Por lo tanto, mi figura como controladora es irrelevante porque todos participamos en el mantenimiento del orden. Más que un control externo que proviene del que posee la autoridad, trato de hacer entender que son los mismos estudiantes los que deben controlar sus comportamientos, es decir que lleguen al autocontrol.

La/s **teoría/s** sobre la/s que baso **el aprendizaje** de los estudiantes y las estudiantes se alejan del conductismo o neoconductismo. Ya que me identifico más con modelos en los que el aprendiz construye estructuras cognitivas a través de la interacción con el o la profesora y el resto de compañeros u otros miembros de la comunidad (Constructivismo-interaccionista social). De

ahí, la importancia que tiene el método dialógico y el de descubrimiento para la construcción del aprendizaje de los estudiantes y llevar a cabo proyectos comunes en colaboración.

Por todo lo expuesto en las líneas anteriores, considero, a modo de conclusión, que es necesario o mejor yo diría que urgente, introducir cambios en la formación del profesorado en general y en la formación del profesorado de educación física en particular, encaminados a procurar los medios que capaciten a los/las futuros maestros/as a llevar a cabo los grandes retos del siglo XXI relacionados con la justicia social y con la convivencia pacífica, a cuya consecución, creo, pueden haber contribuido algunas de las actuaciones docentes presentadas en el presente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Universitaria.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BARBER, L.W. (1990). «Self-assessment». En Millman, J. y Darling-Hammond (eds.) *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 216-228). Newbury Park: Sage.
- BARBERO, J.I. (1989). La educación física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas*, 2, 30-34.
- BATALLOSO NAVAS, J.M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? o sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula*, 35, 73-77.
- HOOKS BELL (1994). *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1991). *Lenguaje and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- COOK, J. (1992). Negotiating the Curriculum: Programming for Learning. En Boomer, G.; Lester, N.; Onore, C; Cook, J. (eds.), *Negotiating the Currículo* (pp. 15-31). London: The Falmer Press.
- CORTINA, A.(1998). Ética de las profesiones. *El País*, 20 de febrero.
- DALAI LAMA (1999). *Ethics for the New Millenium*. New York: Riverhead Books.
- DALAI LAMA Y CUTTLER, H.C. (1999). *El arte de la felicidad*. Barcelona: Círculo de lectores.
- ESCODERO, J.M. (1993). La construcción problemática de la formación de los profesores. En Montero, L.; Vez, J.M. (eds.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 71-92). Santiago: Tórculo Edicions.
- ESTEFANÍA, J. (2000). *El poder en el mundo*. Barcelona: Plaza y Janés editores.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M.(1998). The practice of critical pedagogy: Critical self reflection as praxis. *Teaching Education*, 9(2), 47-53.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M.(en prensa). *La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad*
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M.; MARSHALL, J. (1994). Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 176-182.
- FLECHA, R. (1998). *Compartiendo palabras*. Madrid: Paidós
- FLECHA, R.; GARCIA, V.A. (1998). Espejos, pinturas y romances. En Canaan, J.E. y Epstein, D. (eds.), *Una cuestión de disciplina* (pp. 175-202). Barcelona: Paidós Educador.
- FREIRE, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno editores, Madrid.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Piados.

- FREIRE, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989): *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía*. Madrid: Taurus.
- GIROUX, H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Victoria: Deakin University.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- GORE, J. (1991). Practicing What We Preach: Action Research and Supervisión of Student Teachers. En Zeichner, K.y Tabachnich, B.R. (eds.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education* (pp. 253-272). London: The Falmer Press.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S.; COLE, P.; SUGGETT, D. (1983). *Towards The Socially-Critical School*. South Melbourne: VISE.
- KIRK, D. (1992). *Defining Physical Education*. London: The Falmer Press.
- KOZOL, J. (1985). *Illiterate America*. New York: Plume.
- KOZOL, J.(1991). *Savage inequalities*. New York: Harper Perennial.
- MARINA, J.A. (1996). Elogio del entrenador. *ABC Cultural*, 241, 14 de junio.
- MARINA, J.A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. Y VÁLGOMA, M. (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1989). *Mañana siempre es tarde*. Madrid: Espasa Calpe.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1999). *Los nudos gordianos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- McLUHAN, M.; FIORE, Q. (1992). *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PAÍS, EL (1997). Paulo Freire, «el pedagogo de la liberación», muere en Sao Paulo a los 75 años. *El País*, 3 mayo, 22.
- PASCUAL, C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- PASCUAL, C. (1996). La negociación del currículum: un ejemplo. *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 309-316). Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.
- PASCUAL, C. (1997a). Negociación del currículum y formación inicial del profesorado: Evaluación del programa negociado de la materia Epistemología de la Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29.
- PASCUAL, C. (1997b). *Proyecto docente*. Trabajo no publicado. Valencia: Universitat de Valencia.
- PASCUAL, C. (1997c). Análisis contextual en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161-178.
- PASCUAL, C. (1998). Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado. Comunicación presentada en el *XVI Congreso nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio, Badajoz 4-7 de junio*.
- PASCUAL, C. (1999). La formación del profesorado en Educación Física: En busca del significado profesional perdido. *Revista Conceptos de Educación*, 6, 75-90.
- PASCUAL, C. (2000). Reflecting on teaching a course in Physical Education Teacher Education. *Research on Teaching and Research on Teacher Education* (pp.233-238). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La formación del profesor como intelectual. Ponencia presentada en el *Symposium Internacional Teoría Crítica e Investigación Acción*, Valladolid 2-2 marzo.
- POPKIEWITZ, T.S. (1987). *Critical studies in Teacher Education*. Philadelphia: The Falmer Press.
- POPPER, K. (1996). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir: discurso público en la era «show business»*. Barcelona: Tempestad.

- REID, J. (1988). Negociación del Currículum. En Kemmis, S.; McTaggart, R. *Cómo planificar la investigación-acción* (pp. 145-171). Barcelona: Laertes.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing up digital. The Rise of the Net Generation*, New York: McGraw-hill.
- TOFFLER, A. (1993). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.