

## Las prácticas de la enseñanza en escuelas de islas: contribuciones a la formación docente inicial de Educación Física en la Universidad Nacional de Hurlingham

### Teaching practices in island schools: contributions to the initial teacher training of Physical Education at the National University of Hurlingham

### Práticas pedagógicas nas escolas insulares: contribuições para a formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Nacional de Hurlingham

Mariel Ruiz<sup>1</sup> , Lucas Maximiliano Trussi<sup>1</sup> , Manuel Ignacio Moreno<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Hurlingham, Buenos Aires, Argentina.

#### Autor correspondiente:

Mariel Ruiz

Email: mariel.ruiz@unahur.edu.ar

**Cómo citar:** Ruiz, M., Trussi, L. M., & Moreno, M. I. (2024). Las prácticas de la enseñanza en escuelas de islas: contribuciones a la formación docente inicial de Educación Física en la Universidad Nacional de Hurlingham. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e19727. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.19727>

#### RESUMEN

El escrito aborda el análisis de las consultas realizadas a estudiantes de tercer y cuarto año del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Hurlingham que participaron en prácticas de la enseñanza en escuelas de islas de San Fernando y Martín García en contexto de la pospandemia (2021-2022). El análisis evidenció cuatro aspectos emergentes que aportan a la construcción del rol docente en la experiencia formativa transitada: 1) el compromiso y la responsabilidad pedagógica; 2) la potencialidad de la 'diferencia', 3) la emocionalidad en el rol docente y 4) la experiencia con 'otros' y 'desde' el cuerpo. Sostenemos que los aspectos mencionados contribuyen a las prácticas de la enseñanza en la formación docente, siempre implicadas en realidades que interpelan su continua mutación.

**Palabras claves:** Educación física. Formación docente. Prácticas de la enseñanza.

#### ABSTRACT

The paper addresses the analysis of the queries made to third and fourth year year students of the university physical education teacher training of the Universidad Nacional de Hurlingham who participated in teaching practices in schools of the islands of San Fernando and Martín García in the post-pandemic context (2021-2022). The analysis revealed four emerging aspects that contribute to the construction of the teaching role in the educational experience: 1) commitment and pedagogical

responsibility; 2) the potential of 'difference', 3) emotionality in the teaching role and 4) the experience with 'others' and 'from' the body. We assert that the aforementioned aspects contribute to teaching practices in teacher training, always involved in realities that challenge their continuous mutation.

**Keywords:** Physical education. Teacher training. Teaching practices.

## RESUMO

O artigo aborda a análise das consultas feitas aos alunos do terceiro e quarto ano da Faculdade Universitária de Educação Física da Universidade Nacional de Hurlingham que participaram de práticas de ensino em escolas das ilhas de San Fernando e Martín García no contexto de pós-pandemia (2021-2022). A análise revelou quatro aspectos emergentes que contribuem para a construção do papel docente na experiência educativa: 1) compromisso e responsabilidade pedagógica; 2) o potencial da 'diferença', 3) a emoção na função docente e 4) a experiência com 'outros' e 'a partir' do corpo. Sustentamos que os referidos aspectos contribuem para as práticas docentes na formação de professores, sempre envolvidos em realidades que desafiam a sua contínua mutação.

**Palavras-chave:** Educação física. Formação de professores. Práticas docentes.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consistió en la realización de una indagación a grupos de estudiantes de tercer y cuarto año del Profesorado Universitario en Educación Física de la Universidad Nacional de Hurlingham (de ahora en adelante UNAHUR) situada en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el segundo semestre del 2021 y el 2022 en relación a sus experiencias de formación en las prácticas de la enseñanza en escuelas de las islas de San Fernando y Martín García<sup>1</sup>. Partimos de considerar que la UNAHUR concibe a la formación docente desde una perspectiva "humanista, pedagógica, latinoamericanista y científica en articulación e integración con saberes específicos del campo de la Educación Física, de la Educación y de otras disciplinas" (Plan de estudios del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Hurlingham, 2016, p. 5) a la vez que plantea como "Perfil del título" que los y las estudiantes poseerán los "conocimientos que se demandan en la actualidad y a partir de la ampliación de la obligatoriedad en la educación que surgen de la Ley de Educación n. 26.206 y los acuerdos federales posteriores", sumándose como retos formativos la adquisición de "habilidades para la planificación y enseñanza de los contenidos propios del área de la Educación Física para cada nivel educativo obligatorio". Desde este marco se concibe como activo de los estudiantes, entendiéndolos como agentes formadores en territorio, desde el diseño y la implementación de acciones del campo de la enseñanza de la educación física en el contexto de la práctica situada. Ello implica la adquisición de saberes que refieren tanto al diseño y desarrollo de la enseñanza, como a la generación de nuevos sentidos pedagógicos partiendo de la reflexión de sus propias prácticas y de otros saberes implícitos en ellas. Un proceso que tiene lugar a partir de la resignificación social y política de la escuela, dentro de un encuadre académico y en un contexto de lecturas específicas junto con el diálogo pedagógico de las clases.

La resignificación de la escuela como institución social, es fundamental, dado que resulta ser una oportunidad para reivindicar lo cotidiano de la tarea de enseñar confrontando con los problemas, necesidades y demandas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los diversos contextos geográficos y sociales, siendo las prácticas de enseñanza que los estudiantes despliegan un insumo más que valioso para abordar las teorías vinculadas a la perspectiva didáctica curricular de la educación física. Por tanto, las prácticas de la enseñanza son consideradas instancias

---

<sup>1</sup> N° E.E.S. N° 7 Cacique Pincen, E.P. N° 39 Juan Díaz de Solís y Jardín 921 De San Fernando, la E.P. N° 31 José Hernández, el JIRIMM N°2 Martín García.

formativas porque preparan a los estudiantes para enseñar. Una preparación que no solo se pone de manifiesto en la actividad docente, aprendida durante la formación y se legitima en el dominio de técnicas y/o saberes específicos, sino también en los principios y valores universales, los que puestos en juego al enseñar garantizan la autoridad del maestro y/o futuro maestro, aquel que se está formando. Así mismo también resultan formativas porque suponen recuperar la vida en las aulas, su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan (Davini, 2008).

Así es que, las vivencias que transitan los estudiantes conjugan diferentes dimensiones del proceso de formación de la enseñanza y el aprendizaje como ser: el valor educativo de las prácticas mismas, la dinámica de las interacciones entre los/as docentes y los/as alumnos/as, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia y/o la investigación sobre las prácticas (Jackson, 1975; Stenhouse, 1988; Eisner, 1998; Contreras, 1992). En este sentido, consideramos que las prácticas de la enseñanza son una fuente de experiencias y desarrollo; donde toman importancia los intercambios situados entre los sujetos; el docente resulta un constructor de la experiencia; se presentan gran diversidad y complejidad de situaciones, y de dimensiones implícitas que colaboran con la formación. Por otro lado, las prácticas de la enseñanza no son acciones neutras, sino "creaciones socioculturales" que se nutren de memorias que construyen sentido cultural y contribuyen al desarrollo de la profesionalidad de los docentes" (Escolano, 2022). Así como que resultan ser intervenciones sociales (Estiman, 2017), caracterizadas por su intencionalidad de transmisión cultural; mediación pedagógica; contextualizada y regulada dentro de instituciones y sistemas educativos específicos; en definitiva, son prácticas cargadas de incertidumbre y ambigüedad; que requieren experiencias en situaciones genuinas y compartidas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, al igual que otras disciplinas o campos, está obligada a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, sobre los sujetos de las prácticas y sobre la formación docente (Scarnatto, 2015), resultando así la construcción de un concepto de la práctica como práctica en su dimensión social, conjugando dialécticamente lo social y lo individual, reproduciendo formas específicas de pensar, hacer y valorar la Educación y la Educación Física, que no pueden ser entendidos, enseñados ni explicados si son abordados específicamente desde una dimensión material e instrumental, características en la tradición del campo de la educación física, como sostiene (Scarnatto, 2015, p. 269):

Si reconocemos el sentido más instrumental con el que se ha empleado el concepto de práctica en la Educación Física y que al mismo tiempo resulta una categoría con la que se ha identificado a esta disciplina, entendiéndose como puro hacer, como práctica en el sentido más coloquial del término, consideramos muy importante entonces comenzar revisando este concepto y sus usos para (re)pensar "sus" prácticas. La propuesta se basa entonces en pensar las prácticas para reconocer su carácter complejo, dialéctico, cambiante pero fundamentalmente para poner de relieve la dimensión sociohistórica, política y cultural de estas formas de hacer, sentir y pensar el cuerpo, para rechazar toda forma de interpretación naturalizada y naturalizante de lo corporal.

En definitiva, las prácticas de enseñanza en Educación Física se presentan como una construcción socio-histórica compleja y dinámica, insertas en contextos específicos temporales y espaciales, particularmente vinculadas a emociones tales como la pasión (por el conocimiento), el deseo (de enseñar), la voluntad (de no confinar el encuentro con el saber) y la esperanza (de que se produzca el acto pedagógico), como sostiene Meirieu (2013).

## DE LAS CIRCUNSTANCIAS Y NECESIDADES DE LA FORMACIÓN

La necesidad de atender a un contexto de formación inédito planteado por la aparición de la pandemia por COVID-19 impuso una experiencia educativa virtualizada a partir de la suspensión del dictado de clases presenciales en los todos los niveles del sistema educativo, de las modalidades, e institutos de educación superior (Decreto N°127/2020 y N°132/2020). En este contexto, el Estado Nacional puso en marcha el programa de continuidad pedagógica para organizar el proceso educativo/formativo desde la modalidad virtual, acompañando a los docentes y estudiantes en la gestión de esta nueva modalidad.

Las condiciones mencionadas impusieron el pasaje de una enseñanza presencial a una virtual, que incluyó el manejo de herramientas tecnológicas, así como la reorganización de la enseñanza y de los aprendizajes, obligando a prestar atención a otras formas de pensar y vivir la formación y sobre todo de comprender el sentido educativo que implica ser docente en el presente<sup>2</sup>. La pospandemia, por su parte, fue también un escenario nuevo y diferente para interrogar las biografías escolares de los/as estudiantes, cuyas historias sin precedentes determinaron el emerger de tensiones, emociones y preocupaciones sobre la docencia y el ser docente.

Atender a dichas cuestiones en su proceso de formación, supuso abrir la formación a la pregunta de ¿Qué es ser docente?, ¿Qué docente quiero ser?, poniendo foco en que el escenario de excepcionalidad (Dussel, 2021) nos ha obligado a ensayar nuevas prácticas de enseñanza y particularmente en otros escenario como ser las escuelas de islas, bajo el supuesto de que cuantas más instituciones y más patios transiten los/las estudiantes, más posibilidades habrá de reflexionar y ensayar respuestas a dichas preguntas, dado que cada contexto es portador de significados construidos socialmente de qué es ser docente, qué es la educación física, qué es la escuela, cuestiones que permiten ser reflexionadas y debatidas en las aulas de la Universidad. Se trata de cuestiones que permiten darle un sentido personal y social a la profesión docente, siempre expuesta a permanentes desafíos.

## LA RECUPERACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Recuperar las experiencias de los estudiantes de tercer y cuarto año en las prácticas de la enseñanza en escuelas de islas, impuso considerarlos como muestra representativa de la población de estudiantes de la carrera de Educación Física. La recuperación se basó en la formulación de cuatro interrogantes centrales que fueron: 1. ¿Cómo explicarían a otros/as lo que hicieron en esta experiencia? 2. ¿Qué aspectos de la carrera pudieron trasladar a esta experiencia? 3. ¿Qué sintieron qué aprendieron de esta experiencia? 4. ¿Qué fue lo más significativo, lo que se llevaron como novedoso de esta experiencia?

Para ello, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas con aquellos grupos de estudiantes y docentes que concurren a las experiencias mencionadas, poniendo el foco en captar las perspectivas individuales sobre el sentido docente vinculado al contexto social, lo que impuso sostener una perspectiva cualitativo, para la recolección y el posterior análisis.

De lo recolectado, grabado y transcrito se realizó un análisis que se centró en las recurrencias reflexivas y las excepcionalidades, dando lugar a evidenciar cuatro focos emergentes que consideramos se vinculan con la formación docente, que son: 1) El compromiso y la responsabilidad

---

<sup>2</sup> La situación ASPO inspiró e impulsó la investigación socio-educativa enfocada en la comprensión de cómo estudian y aprenden los estudiantes en tiempos de pandemia COVID-19. El trabajo "Un estudio sobre el aprendizaje de la práctica en la formación inicial en los cinco profesorado universitarios" (Ganz y otros, 2022) demostró cómo los estudiantes se organizaron para estudiar en tiempos de pandemia.

pedagógica; 2) La potencialidad de la diferencia. 3) La emocionalidad en el rol docente, y 4) Se aprende en la experiencia con 'otros' y 'desde' el cuerpo.

### El compromiso docente y la responsabilidad pedagógica

Surge de esta experiencia un fuerte compromiso grupal y colectivo que se evidencia en las voces de los estudiantes, cuando en las entrevistas realizadas dicen *"resumiéndolo en una palabra (...) fue compromiso. Hubo mucho compromiso en esta salida educativa (Estudiante 17). Hubo mucho compromiso por parte de los docentes, de los compañeros/compañeras, de los chicos para realizar cada actividad (Estudiante 1)*. Ello se vislumbra, sobre todo, a la hora de alcanzar los objetivos propuestos con la comunidad. Al hablar de 'compromiso', lo entendemos en relación a la profesionalidad, como lo definen Fuentealba Jara y Imbarack Dagach (2014, p. 261):

remite a un tipo de vínculo psicológico que tiene implicancias tanto en la actitud como en el comportamiento de las personas y que les permite voluntariamente realizar considerables esfuerzos en pos de beneficiar aquello de que es objeto de compromiso, lo que en el caso de la docencia se traduce en profesores que están dispuestos voluntariamente a entregar recursos a favor del ejercicio de la docencia. (...) el compromiso alude, entre otras cosas, a dedicación a la tarea, adhesión a los objetivos de la educación, una profunda preocupación por sus estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente y, finalmente, un alto grado de profesionalismo (...) Siguiendo a Kwan (2012) el compromiso de los docentes generalmente se expresa en tres dimensiones: compromiso con la escuela, compromiso con la enseñanza y compromiso con los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el compromiso resulta esencial en la enseñanza y práctica docente, ya que a partir del mismo se construye el rol docente. Dicho compromiso se aprende en interacción con otros y en un contexto determinado (Fuentealba Jara y Imbarack Dagach, 2014). En este caso, las prácticas en un contexto particular y situado, como lo fueron en la isla, posibilitaron el desarrollo y la asunción de un compromiso social de la profesión. Ahora bien, Fuentealba Jara y Imbarack Dagach (2014) mencionan que el compromiso incide y favorece la vinculación al ejercicio docente de los estudiantes, en la formación y construcción de la propia identidad profesional. En efecto, esto se comprueba cuando los estudiantes mencionan que: *todos aparte de formar un grupo lindo, formamos una identidad (Estudiante 32)*. Además, en términos de este autor, el compromiso docente refiere a un determinado *éthos* profesional, el cual guarda relación con una "pasión por la enseñanza", entendida como un fuerte afecto positivo. Ello se evidencia en las voces de los estudiantes: *Yo rescato eso, el compromiso, la pasión, yo me llevo eso en la mochila (Estudiante 7)*.

Por otro lado, junto con el compromiso, se identifica la construcción y reforzamiento de la responsabilidad docente a la hora de asumir las prácticas por parte de los estudiantes: *cuatro ítems que me parecieron que son los que más sentí, más destaqué; que fue el compromiso, pasión, el servicio hacia el otre y la responsabilidad (Estudiante 21)*. Surge de las voces de este estudiante la cuestión de la responsabilidad, la cual la entendemos como pedagógica, la que, en términos de Meirieu (2013), se asume a partir de tres exigencias -vinculadas a la democracia y la pedagogía- por parte de quienes enseñan: transmitir saberes emancipadores que permitan proyectarse en un futuro, compartir valores fundadores de la democracia, y formar estudiantes para el ejercicio de la democracia. Surge de esto la intención de fomentar el pensamiento de los estudiantes como eje principal de nuestras clases democráticas.

La responsabilidad pedagógica se percibe en esta experiencia cuando los estudiantes logran percibir las necesidades de los docentes y los niños y niñas, pero por sobre todo cuando reclaman atenderlas y dar respuesta (Gómez Ramos, 2020). Asumir la responsabilidad docente se refuerza en voces tales como, *fue una experiencia para seguir confirmando donde queremos estar parados y que vamos caminando en busca de un mismo objetivo, (...) creo que nos llenó desde otro lugar y nos*

*abrió otras puertas, otra mirada; creo que al menos (...) confirmé que realmente quiero seguir acá y apuntando a esto de que es la docencia y la educación, el derecho a seguir educando, yo creo que fue lo mejor que vimos hasta ahora (Estudiante 5).*

Precisamente, en el redescubrimiento de la propia identidad docente, en relación con el compromiso y la responsabilidad a la hora de enseñar, se pone en juego la potencialidad y relevancia de la Educación Física como disciplina educativa, la que expresan los estudiantes cuando dicen: *es muchísimo más amplia de lo que yo me imaginé (...) la educación física es sumamente amplia (...), pareciera ser como una carrera totalmente integral y como la madre de todas las demás (Estudiante 55). Yo creo que estamos en evidencia de que la educación física busca una transformación, que es lo que queremos lograr nosotros. Lo que se planteó no fue solo hacer y lograr un tipo de educación transformadora con un tipo de actividad que sea solo la orientación, sino que lo hagamos día a día, es decir queremos lograr que se cambie o que se progrese, mejor dicho (...) todos y todas cada día y en todos lados (Estudiante 15).*

Por lo tanto, mediante estas experiencias y espacios de prácticas situadas, se construye y fomenta un determinado rol docente. Dicho rol asume el compromiso y la responsabilidad de la profesión, cuestiones que se aprenden en la formación inicial que propone la universidad: *Esta práctica aparte como formación personal nuestra, encuentro relación en cuanto a la universidad que le devuelve a la (...) en este caso la universidad se aboca a una necesidad/demanda y se perfila no sólo como formación de cada uno de nosotros y nosotras, sino también parte de un trabajo paralelo de devolverle a la comunidad algo que, lo que en este caso necesita (Estudiante 4).* En este marco, la experiencia de prácticas de islas es percibida como un esfuerzo de la universidad para contribuir a la sociedad mediante la educación y la Educación Física, por cuanto a la asunción de un compromiso comunitario: *la universidad y el rol que ocupa en esa necesidad, en esa formación profesional para atender una demanda y yo lo que vivencié (...) hubo una inversión para cada uno de nosotros para que estemos todos ahí vivenciando esto que nos tocó y también viéndolo del lado de los chicos y las chicas que estaban allá, como notaron, vieron o sintieron que la universidad o estudiantes formándose vinieron a este lugar, a la isla (...) llevándole la educación como derecho que debería ser un derecho -porque derecho no es solamente que esté escrito- ya que si un derecho no se cumple y se está siendo vulnerado y si el derecho está siendo vulnerado ¿cuál es el rol del estado ahí? (Estudiante 13).* Poner en juego el compromiso y responsabilidad pedagógica como instancia formativa puede ser el camino para inspirar a los estudiantes a ser coautores de una sociedad más justa y equitativa.

### **La potencialidad de la diferencia**

La “potencialidad de la diferencia” es un concepto que ha sido desarrollado por varios autores de la educación. Freire, Tonucci, Bruner (1987), Delors, Schön (1992) entre otros, han aportado distintas perspectivas que permiten comprender la importancia de valorar, no solo la diversidad de las personas y cómo esto puede ser un factor que influya positivamente en la educación, sino también la particularidad y potencialidad de los procesos de enseñanza que se construyen contemplando dicha diferencia.

Según Schön (1992), el conocimiento práctico se adquiere a través de la reflexión sobre la propia experiencia y la reflexión en acción. Esto implica valorar la diversidad de experiencias y opiniones, lo que puede enriquecer el aprendizaje y el desarrollo de las personas (...) *yo creo que lo más lindo de estas prácticas fue tener una experiencia diferente a lo que ya teníamos (...) te hace ir por lo que te gusta y no por lo único que conoces (Estudiante 10).* Para el autor, la práctica profesional no puede ser reducida a la aplicación mecánica de reglas y técnicas previamente aprendidas, sino que se trata de un proceso reflexivo y creativo que implica la toma de decisiones y la resolución de problemas complejos (...) *poder realmente ver lo que es tener cuatro, cinco alumnos y enfrentar las clases con eso, creo que nos dio herramientas de todos lados. Desde la experiencia*

*hasta saber desde qué forma planificar, de qué forma pararme, desde que forma hablarles a los chicos, porque la voz no es la misma que usamos con veinte que con cuatro (Estudiante 11).*

La teoría de la reflexión en la acción y la reflexión sobre la práctica de Schön se pueden entender como un desafío a la concepción tradicional de la educación, a partir de incorporar una mirada que enfatiza la necesidad de la reflexión crítica y la creatividad para la construcción de conocimientos (...) *el contexto, que sea en esa isla lo hace diferente y tiene sus particularidades y es increíble hasta como los chicos son de una manera diferente y no es lo mismo lo que es acá en el continente a lo que eran allá en la isla, fue algo que me explotó la cabeza (Estudiante 12).*

Desde esta perspectiva, la educación no es solo la transmisión de conocimientos ya establecidos, sino que se trata de un proceso en el que los estudiantes se involucran activamente en la construcción de su propio conocimiento. Para Schön (1992), los profesores no son meros transmisores de información, sino que actúan como facilitadores del aprendizaje, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades de reflexión y pensamiento crítico. En esa clave es que pueden interpretarse los siguientes fragmentos de los estudiantes donde refieren a sus propios compañeros de prácticas (...) *con algunos chicos que tuvieron mucha relación y les faltaron muchas cosas de su vida, nos enteramos muchas cosas de ellos. Eso de estar dos días y una noche y vincularse tan rápido con ellos y tan intensamente para mí es genial y la vocación, la vocación que demostró cada uno de estos estudiantes, de este grupo a mí me llena de orgullo y me dieron muchas ganas de seguir en esto y darle para adelante con muchas fuerzas (Estudiante 14).*

En esta construcción dialógica no sólo se elabora lingüísticamente lo que sucedió, sino que se configura como un discurso que potencia la relación e importancia de la práctica docente y del intercambio grupal, donde el quehacer docente cobra un sentido colaborativo (...) *Lo que se planteó no fue solo hacer y lograr un tipo de educación transformadora con un tipo de actividad que sea solo la orientación, sino que lo hagamos día a día, es decir queremos lograr que se cambie o que se progrese (Estudiante 15).* En este sentido, Bruner (1987), defiende la idea de que el aprendizaje se basa en la construcción de significados y que esto se logra a través de la interacción con los demás y con el entorno. Valorar la diversidad de perspectivas y experiencias puede ampliar las posibilidades de construcción de significados y potenciar el aprendizaje (...) *todos y todas cada día y en todos lados, si nos vamos a la isla bueno, nos vamos a Chapadmalal, nos vamos a Embalse y lo hacemos ahí (...)* (Estudiante 15).

A lo largo de su obra, Freire destaca la importancia de la cultura en la educación, entendida como un proceso de construcción y reconstrucción permanente de la identidad y la memoria colectiva donde la educación debe valorar y respetar la diversidad cultural y lingüística, y debe promover la construcción de una identidad propia y crítica. Desde esta mirada se puede considerar que los estudiantes sean protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje, basado en la dialéctica entre la teoría y la práctica, o lo que el autor denomina una "educación como práctica de la libertad", en la que los estudiantes no son meros receptores de información, sino que se involucran activamente en la construcción de su propio conocimiento y en la transformación de la realidad, como se puede observar en el testimonio de un estudiante del profesorado: (...) *Yo creo que estamos en evidencia de que la educación física busca una transformación, que es lo que queremos lograr nosotros (Estudiante 15).*

### **La emocionalidad en el rol docente**

El análisis de las emociones o sentimientos en el ser humano ha sido abordado en diferentes momentos históricos y desde muy diversas miradas, aún en nuestro tiempo presente dicha problemática no ha logrado algún tipo de consenso, impidiendo la definición unánime y dando lugar a un universo teórico vasto y heterogéneo (Gil Blasco, 2014). El presente apartado no pretende discutir ni examinar exhaustivamente las teorías que estudian el mundo emocional con la finalidad de cristalizar una definición, sino presentar el marco conceptual desde donde partiremos para

abordar la interpretación de la voz estudiantil. La pregunta sobre qué es una emoción ha sido planteada desde la filosofía clásica hasta nuestros tiempos. Aristóteles (trad. en 1931) interpreta las emociones como una combinación de los estados afectivos con las respuestas fisiológicas, y las vincula con las evaluaciones que hacemos de los objetos permitiéndonos una buena relación (o no) con los mismos.

Santo Tomás de Aquino (2001) en el Medioevo describe a las emociones como “pasiones” del alma y las clasifica en dos grupos: las pasiones concupiscibles (relacionadas a los placeres y deseos) y las pasiones irascibles como el miedo o la ira. A su vez, entiende que estas pueden distinguirse como buenas o malas en función de su relación con la moralidad y la razón. Ya en el siglo XIX, Charles Darwin (trad. en 1967) edita “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre” argumentando que las emociones son universales en los seres humanos y en los animales, manifestándose de manera disímil según la cultura o especie; planteando que las mismas son innatas (no aprendidas), y que poseen un propósito adaptativo en relación directa con el medio y sus peligros o provechos. Hacia finales del siglo XX y principios del siglo XXI diversos autores han trabajado en la recopilación y clasificación de las múltiples obras que intentan dar respuesta a los interrogantes que orbitan alrededor de las emociones, entre ellas podemos citar “Qué es una emoción” de Calhoun y Solomon (1992), “Gut reactions” de Prinz (2004) o “Emotion” de Desousa (2014).

Para Nussbaum, quién desde hace más de treinta años trabaja en la relación existente entre la filosofía política y moral, la ética, el feminismo, la justicia social, la educación y los sentimientos, en “Ira y perdón: resentimiento, generosidad y justicia” (2016), profundiza las teorías sobre la emocionalidad humana clasificándolas como teorías “cognitivas” y “no cognitivas”. El primer grupo de teorías comparte la idea de que las emociones sostienen como componentes necesarios la intencionalidad, los juicios y las creencias; por ende una emoción comprende un juicio evaluativo sobre la situación de nosotros mismos y/o de terceros, mientras que las “no cognitivas” (también denominadas como “reduccionistas”) poseen una tendencia conductista, en otras palabras, intentan reducir toda explicación a la explicitación de los mecanismos fisiológicos, situándonos como espectadores pasivos de sensibilidad. De lo anterior se desprende que las emociones detentan una interpretación de naturaleza dual, por una parte, pueden entender como meros automatismos que compartimos con el resto de especies animales; pero, por otra, al estar dotadas de cierta inteligencia pueden constituir el núcleo mismo de nuestra humanidad (Gil Blasco, 2014). El posicionamiento definido para el presente análisis estará determinado principalmente por las teorías cognitivas de la emoción, dado que interpretamos a todos/as las/los actores presentes en el mundo educativo como sujetos activos, portadores de una intencionalidad de transformación social y educativa; que piensan, hacen y sienten motivados por el bien común y la justicia social. Partiendo de lo definido previamente el estudiante 12 señala que:

sumo (...) dos palabras más que, una es pasión, siento que todos y todas tuvimos pasión en el encuentro, en la salida. Pasión para ofrecer una educación de calidad en esos dos días que tuvimos y también pasión en cuanto a nuestra profesión y lo que estamos eligiendo (...) La otra palabra es sensibilidad, no nos da igual lo que le pase al otro o a la otra, no me dio igual lo que estaba pasando en esa isla, porque fuimos con sensibilidad y la soltura para agarrar y afrontar todos.

Aquí aparece lo emocional ligado a dos palabras: “pasión” y “sensibilidad”, la primera palabra refiere por dos vías, por un lado, hacía lo que consagra como “educación de calidad” y por el otro a su rol docente. Mientras que “sensibilidad” parece estar relacionada a un compromiso asumido frente a su labor como educador y las dificultades que esta pueda conllevar, brindando la imagen de una representación docente ligada a una emocionalidad compartida. Por otro lado, el estudiante 21 aporta lo siguiente: *Yo lo hago cortito y al pie, puse cuatro ítems que me parecieron*

que son los que más sentí, más destacó; que fue el compromiso, pasión, el servicio hacia el otro y la responsabilidad. Mientras que en el mismo sentido el estudiante 14 participa diciendo que: *Sumarle a eso la vocación, la vocación que tienen los docentes ahí por esos chicos y lo involucrados que están con cada uno de ellos...(..)* Por otro lado, el estudiante 5 dice: *Creo que también fue una salida educativa que conectó mucho con las emociones, el hecho de conectar con los chicos, no fue solo una salida en la que hay enseñanza y aprendizaje, creo que también en esto, en lo que estamos estudiando nosotros juega mucho los sentimientos y las emociones, creo que fue constructivo en todo eso.* Por último, el estudiante 25 expresa lo siguiente en relación a lo aprendido durante la experiencia: *Yo, interpretar sensaciones y emociones y trabajar con mis alumnos, o sea no dejar nada de lado, darle importancia, porque sufrió una sensación y no otra y trabajar eso.*

En estas cuatro miradas existe la concurrencia hacia los/las destinatarios de la enseñanza como foco de la emocionalidad, esos niños/as serán receptores de palabras como “pasión”, “servicio hacia el otro”, “vocación”, “conectar”, “darle importancia” o interpretar que sus “sentimientos” y “emociones” juegan un papel preponderante en el proceso educativo. De esta manera queda expresada con claridad la consideración de la emocionalidad de un tercero a la hora de elaborar un juicio o una toma de decisiones por parte de los/as estudiantes practicantes.

Tomando una perspectiva más amplia de aquello que hemos seleccionado como la “palabra relevante” de los/las estudiantes, el análisis que nos permitimos realizar es el siguiente. Como punto de partida decir que la emocionalidad se hace presente de manera explícita tomando diferentes términos como “pasión”, “vocación”, “sentimiento” o “emoción”; y lo hace en torno a tres elementos, por un lado, se presenta íntimamente ligada a la identidad docente, expresada en tiempo presente y futuro; construida institucionalmente, reinterpretada y apropiada por el colectivo estudiantil. Por otra parte, dicha emocionalidad se desplaza dentro de una proyección imaginaria de su profesión y de aquello que desean como futuro social y educativo, planteando los esbozos de un horizonte utópico.

Por último, la conexión emocional expresada al momento de considerar a aquellos/as niños/as como parte central del proceso de enseñanza y aprendizaje demuestra la previa construcción de un sentido en torno a los/as destinatarios; estos son sujetos portadores de una sensibilidad diferente a la personal la cual debe ser considerada, interpretada y valorada como relevante a la hora de intervenir en sus acciones educativas. Todas estas miradas proyectan, en consonancia con las teorías cognitivas, aquellos valores e ideales que los/as estudiantes recibieron durante su recorrido académico, como así también las vivencias personales que se han dado por fuera del espacio educativo formal. Esto, que puede ser entendido como un estado emocional compartido, representa para nosotros una concatenación de (pre)juicios y creencias afloradas al contacto dado por el/la estudiante con el ecosistema educativo concreto, real, sin analogías o intermediarios. Por otra parte, la emocionalidad puede ser interpretada como termómetro de la formación docente, permitiendo un retorno o feedback básico y necesario para aquellos ajustes de timón imprescindibles en una actividad tan diversa y fluctuante como la docente. Incentivar al análisis y fomentar la reflexión con nuestros/as estudiantes acerca de los debates en torno a la emocionalidad parece ser una tarea ineludible para su entendimiento y apropiación como parte básica de todas las interacciones humanas.

### **Aprender de la experiencia con ‘otros’ y ‘desde’ el cuerpo**

En las voces de los estudiantes, la experiencia vivida en las escuelas de islas resultó verdaderos aprendizajes formativos, que han dado lugar al descubrimiento de saberes pedagógicos, es decir, saberes personales que los atan o relacionan con la carrera docente que eligieron. Ya sea esta entendida como oficio o como profesión, la docencia requiere de ciertos saberes pedagógicos, que se construye en relación consigo mismo, con los otros, y con la sociedad y sus organizaciones

(Cifali, 2005). La particularidad de estos saberes, en estas experiencias se centran en tres aspectos, el 'cuerpo', el 'otro', y 'la realidad'.

Los aspectos mencionados constituyen una experiencia de formación que, como sostienen los estudiantes, deja una huella o marca única, particular y hasta irreplicable, dado que como experiencia que les pasa, y no que pasa, moviliza y transforma (Larrosa, 2006).

Hace que vivan piensen, sientan y deseen de un modo personal las relaciones y las prácticas educativas, siendo posibles hacerlo a partir de lo que tienen incorporado, de lo que llevan puesto, de lo encarnado, y de lo que muchas veces desdibuja la frontera entre el ser y saber (Contreras, 2010). Dice el estudiante 1: *fuimos a aprender y también a dejar un poco de nosotros, tanto a los chicos y chicas del sistema educativo de la isla, como también a los docentes*, expresión que permite señalar que lo que se deja surge del encuentro con sus saberes encarnados que conectan con las experiencias vividas y las huellas que les han dejado, y se lleva, lo que solo puede ser incorporado como saber que solo tiene lugar en el cuerpo, lo que permite ser atravesado por la experiencia y por los otros, un saber que se inspira y confía en el cuerpo, como dice el estudiante 14: *yo puedo dejar esto en manos de tal persona, que esa persona iba a responder con el cuerpo y con las ganas tal cual como lo iba a hacer yo*.

En esta experiencia el aspecto 'otro' y sobre todo lo grupal refuerza el sentido y el significado de la tarea educativa. Dice el estudiante: *yo quiero también en destacar la unión que tuvimos como grupo, para mí fue como un antes y un después en este grupo que ha viajado, porque si bien somos todas personas distintas y no pensamos igual, en un montón de cosas podemos estar de acuerdo o desacuerdo, fue como dos días (...) fueron dos días que nos subimos todos y parecía que todos pensaban igual y que compartimos las mismas ideas, porque, todos al tener el mismo objetivo fuimos a buscar eso; también por ejemplo en el fogón hubo como un momento de reflexión que todos compartimos sensaciones, hubo mucho sentimiento, digamos, que era real, no es que alguien estaba fingiendo, estábamos hablando de eso, de los que nos pasaba y creo que como grupo fue una experiencia hermosa*.

Hacerse docente es encontrarse con ese otro, asumiendo la diferencia, lo incierto, e indeterminado de la relación que siempre sucede en un contexto, en un momento y en unas circunstancias determinadas. El encuentro con otros no está libre de conflictos, tensiones, choques, etc., pero también está el acuerdo, la correspondencia, el sostén y la satisfacción por el proyecto compartido, todo ello es parte del trabajo educativo, y como tal se aprende en la experiencia.

Las tensiones son parte de las aulas, de los grupos, de las actividades que los estudiantes están aprendiendo a transitar como futuros docentes, lo que implica reconocer que conocimientos externos pueden colaborar y cuáles no, como autorizarse a elaborar los saberes propios, como reconocer lo que la propia experiencia tiene de educativa, así como reconocer la propia historia en las formas de actuar y pensar, buscando en el interior de cada uno como quieren ser educadores. Como lo reconoce el estudiante 10 cuando dice: *nos hizo reconocer un poco más la realidad en la que nos tendremos que encontrar el día de mañana cuando tengamos título en el sistema educativo y donde nos encontremos también con problemas, por así decirlo, como enfrentarnos a una reunión con los directivos, escuchar las vivencias para poder formar un cronograma y demás, también eso fue como llegar ya y enfrentarnos a resolver toda una situación con los directivos para estar acorde a lo que querían, ¿no? (...) y está bueno vivenciar eso para resolverlo como grupo y como docentes*.

En este sentido, la realidad a la que hace mención el estudiante, se presenta como un aspecto que se nutre de las miradas que los estudiantes realizan y comparten, de las vivencias que viven y comparten, de las sensaciones que manifiestan y perciben, y de las palabras que se utilizan para nombrarla (Contreras, 2017). La realidad la expresa el estudiante 7 como: *una cosa es imaginarse lo que va a pasar y otra cosa es vivenciar y ver cómo los niños bajan con los chalequitos. Yo me lo imaginaba, pero cuando lo vi me emocioné mucho, fue muy lindo (...) aprendí a observar, a ver que hay ahí*.

La realidad nunca es igual, siempre está en movimiento, dependiendo de las relaciones que se inscriben en ella. Los estudiantes se están preparando para la realidad, de las escuelas, de las aulas de la enseñanza, del ser docente, abre a la pregunta que debe ser sostenida en la relación con el presente, aceptando que es real lo que no encaja en lo previsto, lo previsible, y nos fuerza a prestar atención, a estar presentes, a escuchar, a aceptar a dar respuestas.

## CONCLUSIÓN

La propuesta de formación de la UNAHUR surgida como respuesta a las preocupaciones planteadas por la pospandemia, y asumida como un reto, mostró el compromiso asumido en estos espacios de aprendizaje por los estudiantes, y su impacto en la formación de ellos como futuros docentes y en las identidades profesionales que se configura en las prácticas. Al mismo tiempo planteó una responsabilidad pedagógica, evidenciada a la hora de enseñar, que se potencian en interacción con otros. Por otro lado, se advirtieron que estos espacios son significativos por las particularidades que se vivenciaron en dichas prácticas y a las potencialidades generadas en torno a la apreciación de las diferencias, permitiendo a los estudiantes participar de manera activa en el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Por último, la emocionalidad resultó un aspecto central en el proceso de constitución del rol docente, que modela y hasta altera el propio sentido de la docencia. Y finalmente se resaltó que no hay experiencia de formación sin cuerpo, en otras palabras, que el cuerpo es experiencia de constitución de saberes y conocimientos pedagógicos en una realidad percibida que se refuerza y enriquece de las miradas compartidas. Y en donde el 'otro' y sobre todo lo grupal refuerza el sentido y el significado de la tarea educativa.

Como conclusión, sostenemos que estas prácticas de enseñanza dan indicio de una apuesta enriquecedora a la formación docente en educación física que valen la pena implementar en las instituciones de formación.

**Contribuciones de los autores:** Ruiz, M.: concepción y diseño, adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción del artículo, revisión crítica de contenido intelectual importante; Trussi, L.: concepción y diseño, adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción del artículo, revisión crítica de contenido intelectual importante; & Moreno, M. I.: concepción y diseño, adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción del artículo, revisión crítica de contenido intelectual importante. Todos los autores han leído y aprobado la versión final del manuscrito.

**Aprobación de ética:** No aplica.

**Agradecimientos:** No aplica.

## REFERENCIAS

Aquino, T. (2001). *Suma teológica*. Cuarta edición. Biblioteca de autores cristianos.

Aristóteles. (1988). *Política*. Editorial Gredos.

Bruner, J. (1987). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.

Cheshire, C., & Solomon, R. (1996). *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cifali, M. (2005). *Un métier de l'humain: une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs. Le nouvel éducateur*, (172), 19-21.

Jordán, O. R. C. (1992). La formación inicial del Profesorado en Educación Física: aproximación histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 7, 165-182.

- Darwin, C. (1967). La expresión de las emociones en el hombre y los animales. Sociedad de Ediciones Mundiales.
- Domingo, J. C. (2017). Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: Una mirada desde la experiencia. Ediciones Octaedro.
- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata.
- Dussel, I. (2021). De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo". Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 127-138.
- Eisner, E. (1998). Cognición y curriculum. Una nueva visión.
- Epicuro. (s/f). Carta a Meneceo [Letter to Menoeceus]. Recuperado el 23 de marzo de 2023, de <https://www.epicuro.org/wp-content/uploads/2017/12/Epicuro.-Carta-a-Meneceo.pdf>
- Escolano Benito, A. (2022). Introducción. La cultura de la escuela como campo intelectual. En A. Escolano Benito., & E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 19-45) [colección *Historia de la educación en México*, vol. 5]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la indignación*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Fuentealba Jara, Rodrigo, & Imbarack Dagach, Patricia. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, 40, 257-273.
- Gil Blasco, M. (2014). La Teoría de las emociones de Martha Nussbaum: El papel de las emociones en la vida pública. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Monroe, M. C., & Bowers, R. A. (2018). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. *Children, Youth and Environments*, 28(1), 111-143.
- Nussbaum, M (2017). *Ira y perdón: Resentimiento, Generosidad, Justicia*. Editorial Paidós.
- Polizzi, C., Lynn, S. J., & Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62.
- Rozengardt, R. (2011). La formación docente en Educación Física, en Rozengardt, R. y Acosta, F. (Eds), *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas* (pp.217-230). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 1-10.
- Scarnatto, M. (2015). Tradiciones y emergencias en el campo de las prácticas corporales contemporáneas. Perspectivas y tensiones para pensar la enseñanza de la Educación Física, en Ferreira, A. (Ed). *Pensando la Educación*

como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo (pp. 267-282). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

Sepúlveda Ruiz, M. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar*, 36, 71-93.

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramatica*, 14(26), 115-153.

Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata.

Universidad Nacional de Hurlingham. (2016). RCS Nro.045/16. Plan de estudio de la carrera Profesorado en Educación Física.

Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza, El lenguaje de la pedagogía. Barcelona. Paidós.

**Recibido:** 30 de setembro de 2023 | **Aceptado:** 11 de febrero de 2024 | **Publicado:** 14 de mayo de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.