

**EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI: APORTES
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Tatiana Alejandra Devincenzi

Director: Alejandro Añasco

Departamento de Posgrado: Universidad Nacional de La Matanza

Especialización en Docencia de la Educación Superior

10 de febrero de 2024

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1: EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO.....	5
1.1 Evolución Histórica	5
1.2 Nociones y Dimensiones Del Currículum Universitario.....	8
1.3 Problemáticas del Campo Curricular. Tensiones y Desafíos	11
1.4 El Currículum Universitario en la Formación Docente: Dilemas y Tensiones	14
CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	18
2.1 La Educación Física Como Campo Disciplinar. Historia y Trayectoria	
Epistemológica.....	18
2.2 El Profesorado de Educación Física Dentro del Sistema Universitario.....	21
2.3 Problemáticas en la Formación Docente. Entre la Teoría y la Práctica.	28
CAPÍTULO 3: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.....	32
3.1 Contenidos: Planificación y Enseñanza	32
3.2 Prácticas de Enseñanza Docente. Hacia su Resignificación	36
3.3 Evaluación: Hacia una Modalidad de Acreditación Integral	39
3.4 Caracterización del Docente Universitario. Hacia Una Práctica Reflexiva e	
Innovadora	43
CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA	51

INTRODUCCIÓN

La finalidad de los sistemas educativos universitarios es lograr que los/as estudiantes logren su máximo potencial y desarrollo integral. En esta línea, en los últimos años, las concepciones sobre el curriculum universitario han cambiado radicalmente de acuerdo a la complejidad de los avances en este campo y las nuevas realidades sociales.

El curriculum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos) que conforman una determinada propuesta político-educativa. A su vez, es una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como, por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir curricular dentro de las universidades. Según Alba (1998), la realidad social ha sufrido cambios importantes que afectan el curriculum universitario en cuanto a cómo pensarlo y en relación con las prácticas curriculares. Es decir, los vertiginosos cambios que se producen a nivel social, económico, político, tecnológico y cultural demandan que las propuestas curriculares se realicen con un adecuado equilibrio entre la teórica y la práctica (p.79). Durante la posmodernidad, las universidades, siendo uno de los actores principales de la sociedad, quedan atrapadas en tensiones que requieren de un profundo análisis y revisión. Según Días Sobrinho (2012, como se citó Campomar, 2015) los complejos fenómenos interrelacionados de la sociedad globalizada concitaron la necesidad de poner en acción mecanismos confiables de control, certificación y aseguramiento de la Educación Superior (p.9)

En relación a lo anterior, en el caso de la formación docente en ámbitos universitarios, ésta requiere una especial atención en vinculación con la diversidad de contextos, realidades y prácticas que se desarrollan en este ámbito. Las políticas educativas y los planes de estudio deberían responder a las diferentes realidades y contextos sociales en los cuales los futuros docentes se desarrollarán profesionalmente. Asimismo, en la formación docente en Educación Física en ámbitos universitarios, se reconocen diferentes enfoques, los cuales fueron atravesados por las perspectivas disciplinares de cada período condicionando sus prácticas y resignificado ciertos discursos. La formación del docente universitario no solo requiere del conocimiento de técnicas, habilidades, destrezas, saberes que se configuran en el curriculum, sino que es necesario realizar una reflexión y comprensión de los elementos y procesos que facilitaron su construcción prestando específica vigilancia a la demanda social. “Se espera que la formación en todo el sistema universitario no termine accionando solo en sus funciones básicas, sino que cumpla con otros objetivos sociales” (Campomar 2015, p.66).

La formación universitaria, frente a la renovada demanda de significación de los aprendizajes reclama la articulación teoría-práctica. En la propuesta didáctica de las asignaturas de la formación docente del profesorado de Educación Física se produce una tensión entre las necesidades formativas y la realidad de lo que sucede en la práctica

cotidiana. Esta tensión permanece inmersa en una conjunción de situaciones que han conducido a la producción de nuevas formas de ser y actuar de los docentes universitarios. Según Vaillant (2010, como se citó en Campomar 2015, p.9) en la región de América Latina existe una marcada preocupación de los responsables de las políticas educativas, de los profesores en ejercicio y de los formadores de profesores respecto de la capacidad de las universidades e institutos para responder a las necesidades actuales de la formación docente. Por lo cual, “el lenguaje curricular se ha debilitado, y más que diferencias estructurales, en el curriculum encontramos diferencias funcionales” (Diaz Vila 2016 como se citó en Morelli 2019)

En este marco, resulta imprescindible plantearse algunos interrogantes: ¿el curriculum universitario responde a los desafíos actuales que demanda la formación docente en Educación Física? ¿cómo deberían ser las prácticas de los docentes formadores para que ayuden a una mejor comprensión de la realidad? ¿de qué manera lo que está prescripto en el curriculum es transmitido durante la enseñanza? ¿cómo se incorporan los nuevos discursos de la Educación Física a la formación docente universitaria? Ante esto, el docente universitario no puede desconocer la situación y los desafíos que se presentan. Abordar estos interrogantes resulta relevante porque permite pensar la práctica profesional como práctica situada (en espacio y tiempo), detenerse en una formación integral, así denominada en documentos curriculares de las actuales políticas educativas. Por otro lado, si bien se comprende la complejidad que implica activar y concretar espacios que promuevan procesos de cambio en las carreras universitarias, se considera que vale la pena pensar escenarios para que los saberes humanísticos se enriquezcan identificando significantes propios de nuestro contexto que articulen la intención de establecer una relación entre el curriculum universitario y los problemas sociales. “El gran desafío que tiene la formación del profesorado en Educación Física actual es la de reflexionar y construir conocimientos a través lo que se hace y la manera en que se hace, construyendo y analizando la propia práctica” (Campomar, 2015, p.136)

Por lo expuesto, el presente trabajo, propone realizar una reflexión sobre el curriculum universitario en la formación de profesores de Educación Física y en cómo las necesidades formativas, los objetivos de la carrera, el perfil del egresado es recontextualizado en las prácticas pedagógicas de las diferentes asignaturas.

A su vez, se problematiza la actual agenda universitaria, la cual pretende mejorar la oferta educativa, responder a las demandas de la sociedad y que las universidades integren sus propuestas en un sistema educativo superior articulado. El objetivo general de este trabajo es:

- Reflexionar sobre el curriculum universitario y realizar una propuesta didáctica para la formación docente del profesorado de Educación Física.

Asimismo, los objetivos específicos que derivan son:

- Conceptualizar el curriculum universitario vinculado con la formación docente en Educación Física.
- Indagar sobre el recorrido histórico de la Educación Física como campo disciplinar en relación con la formación docente.
- Contribuir a una propuesta didáctica actualizada, basada en la teoría y la práctica, destinada a la formación docente de Educación Física.

En el primer capítulo, se exponen aspectos teóricos en torno a la noción del curriculum universitario, los cuales encuadran y contribuyen al análisis que ensaya este trabajo. En el segundo capítulo, se presenta una caracterización actual sobre la formación docente en Educación Física, realizando un análisis de su trayectoria epistemológica y exponiendo los aspectos y tensiones propias de dicho campo disciplinar. El tercer capítulo, presenta una propuesta de intervención, que problematiza la tensión que se genera entre las necesidades formativas de los/as estudiantes y lo que se lleva a la práctica. Por último, se presentan las conclusiones de este trabajo, las cuales, se espera den paso a una futura investigación.

Resulta oportuno destacar que la construcción de este trabajo pone en evidencia una reflexión sobre el conocimiento adquirido en la carrera Especialización en Docencia de la Educación Superior perteneciente a la escuela de posgrado de Universidad de La Matanza y pretende ser parte del futuro proyecto de Tesis de Maestría, el cual profundizará sobre esta temática.

CAPÍTULO 1: EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

1.1 Evolución Histórica

Resulta importante realizar un recorrido histórico sobre cómo fue evolucionando el currículum universitario para analizar lo planteado en este trabajo en relación a los desafíos actuales que demanda la formación docente.

Ya que el objetivo de este apartado es realizar una revisión de la evolución curricular ocurrida, se puede afirmar que Argentina y México han sido naciones pioneras en avances curriculares. Asimismo, según Dussel (2004), las tendencias de orientación y diseño curricular se mantuvieron relativamente estables y homogéneas en todo el país durante todo el siglo XX. “Los estudios curriculares tuvieron su inicio en Inglaterra y Estados Unidos, de donde pasaron a América Latina, alcanzando primero a México y Argentina y luego al resto de países” (Bravo, 2014, p.164).

Parafraseando a Camilloni (2001), la teoría del currículum empieza a construirse a principios del siglo XX y pone en duda lo que las tradiciones habían ido acumulando en los programas de formación que se ofrecían en las universidades. Para el autor, a comienzos del siglo XX se fue construyendo un corpus teórico: ‘teoría del currículum’, en el cual ya no se piensa que un plan de estudio es solo una secuencia organizada de asignaturas, sino que la construcción del concepto de programas de formación implica que se trata de llevar a la práctica experiencias en los estudiantes. Por lo tanto, ya no se relaciona con aquello que permanece escrito en un papel, sino que se vincula con lo denominado ‘currículum en acción’: el currículum que verdaderamente se lleva a la práctica (p. 23-25).

Durante ese período de dominio y control central, según Bravo (2014), la tendencia positivista predominante que estableció los vínculos saber-docente-alumno fue impulsando contenidos cientificistas que favorecían aspectos cognitivos por sobre los sociales (p.167). “Esta tendencia positivista tuvo mayor fuerza cuando se creó la Universidad de La Plata, planeada sobre la base de la investigación científica, con el fin de fomentar el ideal económico” (Bravo 2014, p.167). Sin embargo, con el golpe de Estado de 1958, se crea un tendencia desarrollista de la sociedad, la cual “permitió un cambio notorio, que facilitó el auge de las especializaciones y abrió la puerta al estudio de la teoría curricular” (Bravo 2014, p.168). Cabe destacar que, según Avedaño-Castro y Parada-Trujillo (2013), durante la década de los cincuenta aún no había un acuerdo conceptual sobre el término currículum, asunto relacionado directamente con el paradigma comunicativo gestado por el orden mundial de intereses políticos e ideologías presentes para aquel período (p.163).

En la década de los sesenta y de los setenta, en América Latina, se vivieron momentos de desarrollo económico-social y de apertura ideológica-política, a pesar de la imposición de regímenes autoritarios y dictatoriales. Según Alba (1998), esto provocó una situación

generalizada de desconectar, así como de nuevos caminos e intentos constantes de lucha por superar la dominación (p. 30). Este clima de disconformidad, según la autora, fue clave en el desarrollo curricular. Asimismo, Avedaño-Castro y Parada-Trujillo (2013) refieren que durante estos años se comienza a percibir e identificar un criterio común para el curriculum entendiéndose como guía y agregando elementos entre los que se destaca: la cultura, las experiencias, el conocimiento y lo social (p. s/d).

Coinciden Bravo (2014) y Alba (1998) en afirmar que, a partir de la década de los setenta, a Argentina, junto con México, el interés por el estudio curricular lo convierte en país portador del desarrollo del pensamiento curricular. No obstante, en el país “hasta mediados de la década de 1960, se hablaba de pedagogía, didáctica, planes y programas de enseñanza, denominaciones que repentinamente se abandonaron, al emplearse el término anglosajón: curriculum” (Bravo, 2014, p.68). Esta palabra, “que se introduce en el léxico argentino en 1970, representa un cambio respecto de la expresión ‘plan de estudios’ con la que nos hemos manejado durante mucho tiempo” (Camilloni, 2001, p.23). Por lo cual, su introducción representa una modificación en el criterio respecto de cómo definir, conceptualizar y diseñar los programas de formación. Asimismo, según Abate, Lyon y Orellano (2019), desde la década de los setenta, se crea un pensamiento curricular crítico social. Se trata de un formato curricular que no se organiza en módulos cuyo eje central es el abordaje e intervención de un objeto por conocer, con una enseñanza multidisciplinar, vinculada a una formación social para conocer los problemas nacionales en relación a las carreras que se imparten (p. s/d).

Continuando con la cronología, Avedaño-Castro y Parada-Trujillo (2013), refieren que la década de los ochenta presenta una gran variedad de perspectivas sobre el curriculum las cuales retoman concepciones de décadas anteriores, pero formulan nuevas maneras de visualizarlo, resaltando valores y creencias sociales. En cambio, en la década los noventa, el país presenció un cambio drástico en el escenario de la geopolítica y en el panorama de la economía mundial (p.163). Según Buchbinder (2010), durante los noventa, las cuestiones sobre el sistema universitario se desarrollaron en el marco del auge de ideas neoliberales sobre la inversión en educación y propuestas elaborados por organismos internacionales. Por ejemplo, el Banco Mundial, en torno a la reorganización del sistema universitario, destinó un crédito (Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria – FOMEC) designado a estimular y llevar a cabo proyectos de mejoramiento, lo cual procuró incidir en la transformación del sistema. Por otro lado, el autor destaca que en esa agenda se situaron problemas vinculados no solo al presupuesto, administración y gestión de la universidad sino también a la conformación de la oferta curricular (p.220 y 225). Asimismo, Avedaño-Castro y Parada-Trujillo (2013), consideran que esa producción, reflexiva y crítica, alrededor del curriculum incluye nuevos elementos asociados al término interdisciplinaridad habiendo una tendencia a

procesos formativos integradores y abarcadores que permitan la gestación de experiencia significativas (p.163).

Por otro lado, durante la década de los noventa, “dos hitos en ese proceso de planificación de cambios fueron la creación, en 1993, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la sanción, en 1995, de la Ley N.º 24.521, de Educación Superior. Esta última venía a cubrir un vacío legal. Desde 1986, cuando habían culminado los procesos de normalización de las Universidades Nacionales, no existía un dispositivo que regulara el sistema en su conjunto” (Buchbinder, 2010, p. 222). El autor, reconoce que, la nueva normativa registra el rol primordial e innegable del Estado en la prestación del servicio superior de carácter público, procura la integración y articulación de los sistemas de enseñanza superior universitaria y no universitaria y crea la figura de colegios universitarios. A su vez, contempla la existencia para la coordinación del sistema de: el Consejo de Universidades (CU), los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CRES) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), responsable, esta última de la evaluación de Universidades.(p.223)

Finalmente, en la primera década del siglo XXI, encontramos una universidad atravesada por los programas de las reformas de los años noventa. “Los nuevos organismos que se crearon para acompañar las políticas de esos años no incorporaron formas de organización horizontal y participativa porque tanto las reformas como los organismos de ejecución de las políticas implementadas respondieron a la tendencia hegemónica a aplicar estándares, a atender los problemas educativos y pensar soluciones exclusivamente como un asunto técnico, sin considerar particularidades de las instituciones ni la participación real de la comunicada académica” (Llomovatte, Juarros y Kantarovich, 2014, p.35). Según Litwin (2006), las características actuales de las universidades desataron nuevos diseños organizacionales, expandiéndose la distribución del conocimiento en forma de asignaturas, creándose nuevos campos y especialidades (p.28). Clark (1983, como se citó en Litwin, 2006) identifica esos cambios del curriculum desde tres perspectivas: parto, dignificación y dispersión de asignaturas. Por parto, entiende a la creación de asignaturas nuevas, por dignificación al reconocimiento de otras que no vieron envergadura como tal y finalmente, la dispersión da cuenta de un campo que extiende su cobertura (p.26).

En conclusión, se puede observar que la evolución del curriculum ha sido radical, de forma tal que hoy se concibe de acuerdo a la complejidad de los avances en el campo, lo cual impactó directamente en los planes de estudio complejizando el accionar docente. “Una manera de mirar la vitalidad de los curriculum es reconocer la existencia de estos fenómenos y sus consecuencias” (Litwin 2006, p.28), problemática que se abordará, junto a otras, más adelante en este trabajo.

1.2 Nociones y Dimensiones Del Curriculum Universitario

El objetivo de este apartado es intentar conceptualizar el curriculum abordando sus dimensiones. Cabe mencionar que, al analizar las nociones curriculares, no es posible una única concepción de curriculum la cual sostenga una relación más abierta con la sociedad, a la par que sustente también una concepción más abierta del ser humano.

Según Bravo (2014), las múltiples concepciones del término curriculum van desde la idea de asociarlo con las necesidades de desarrollo social, restringido a las necesidades del mercado, cuyo elemento central son los objetivos y todos sus demás componentes son instrumentales respecto de los objetivos, hasta un concepto de curriculum que lo define como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativos, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003, como se citó en Bravo, 2014, p.165).

Por otro lado, Cox (2001, como se citó en Avedaño-Castro y Parada-Trujillo 2013) realiza un acercamiento conceptual al curriculum desde dos puntos de vista: primero, se refiere al mismo como planes y programas de estudio o conjunto de contenidos que organizados se compromete a comunicar; y segundo, describe al curriculum como una selección cultural de propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los/as estudiantes en el tiempo y que los contenidos son esquemas mentales, habilidades y valores que contribuyen a comunicar funcionando como regulador de su experiencia futura (p.163). “Los elementos culturales que se incorporan en un curriculum son aquellos que han sido estimados como valiosos por los grupos dominantes de una sociedad” (Sanjurjo y Vera, 1994, p.103).

Sin embargo, para Hernández (1993), la concepción de curriculum menos elaborada es aquella que considera solo al plan de estudio (p.34). Por lo cual, De Alba (1998), entiende por curriculum, a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos interés son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (p.59). Asimismo, lo afirman Sanjurjo y Vera (1994), al exponer que el curriculum puede ser visto como respuesta a lo que la sociedad plantea en tanto demanda histórica, social y política (p.101).

Se puede observar, por un lado, que el término curriculum se encuentra en la literatura con una variedad de posiciones e ideas que giran en torno a su definición. Diaz Barriga (como se citó en Sanjurjo y Vera, 1994), considera que esta situación genera un relativo caos conceptual. Por lo cual, aplicar el curriculum al ámbito pedagógico ha conducido a que éste se transforme en una palabra polisémica (p.99). Sin embargo, se puede afirmar que el curriculum, más que concebirse como lo que puede ser aprendido, “supone un conjunto de experiencias mediante las cuales los que aprenden construyen una concepción del mundo

más cercana a la concepción de los científicos” (Diver, 1988, como se citó en Avedaño-Castro y Parada-Trujillo 2013, p.161). Por otro lado, “el currículum no puede estar sostenido sobre supuestos sino sobre certezas, necesidades y aspiraciones de seres humanos reales” (Hernández, 1993, p. 35). Por lo tanto, éste debe responder a una reproducción cultural de los sujetos y considerar los avances en las disciplinas asociadas que se apoyan en la investigación educativa. Parafraseando a Bourdieu (1970, como se citó en de Alba 1998, p.61), el currículum es un arbitrario cultural; sin embargo, tal arbitrario está conformado por elementos de diversas confrontaciones culturales y sus caracteres son de una estructura relativamente estable.

Por lo expuesto, se comprende que el currículum además de ser “una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos” (de Alba,1998, p.60), su carácter no es lineal o mecánico sino, profundamente histórico. Es decir, que su contenido no será constantemente el mismo, estará sujeto a transformaciones y reformulaciones. Por lo tanto, “en cada momento histórico el proyecto político - pedagógico ha intentado responder a las exigencias del proyecto político-social” (Sanjurjo y Vera, 1994, p.101).

El currículum contiene diferentes dimensiones, generales y particulares, que interactúan dentro de las propuestas de planes de estudios universitarios. Estas dimensiones que conforman la propuesta curricular, De Alba (1998), las identifica de la siguiente manera:

- Cultural: conformaciones culturales que actúan en una determinada sociedad. Esto es conocimientos, valores, costumbres, los cuales se constituyen a través de un proceso de lucha entre los distintos sectores y actores que impulsan la propuesta curricular.
- Político-educativa: se encuentra estrechamente articulado a proyectos políticos-sociales. Es decir, permanece sostenido por diversos grupos que lo impulsan y lo determinan. Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que se implica una práctica humana dirigida a fines sociales.
- Social: es un proyecto social amplio hegemónico que contiene con otros proyectos sociales. El carácter que adquiere la función social de la educación está ligado con proyectos socioculturales y político-económicos que se desarrollan en el seno de la sociedad
- Económica: aunque no se la puede concebir en una relación determinadamente con lo económico existe una vinculación entre el aparato productivo, el mercado de trabajo y las instituciones.
- Institucional: es el espacio privilegiado del currículum en el cual se conforma la organización del tiempo, la dinámica particular de relaciones de trabajo, certificaciones, etc.

- Didáctico-áulica: es el espacio de encuentro, desarrollo y concreción de la propuesta curriculares entre profesores/as y estudiantes
- Particulares o específicas: se refiere a aquellos aspectos que son propios de un determinado curriculum y no de otros, siendo las que determinan las características esenciales y específicas del mismo (p.61-74).

Conforme a las exposiciones de las diferentes nociones y concepciones teóricas exhibidas hasta aquí, es posibles realizar algunas deliberaciones e identificar ciertas características que debería contener el curriculum actual. Según Avedaño-Castro y Parada-Trujillo (2013) en primer lugar, su conformación es política y sociocultural porque la educación es una práctica de tipo social, cultural y política; “social en la medida que los procesos de formación tejen las relaciones humanas que conducen a la organización de la comunidades, cultural por cuanto incide en la reproducción de las conductas, tradiciones y todo lo que implica éste término” (Coll,1991, como se citó en Avedaño-Castro y Parada-Trujillo 2013, p.162) y política porque no deja de ser un proyecto sostenido por grupos de poder. En segundo lugar, el curriculum se centra en varios sujetos que están relacionados directa o indirectamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, debe responder a una concepción del mundo y a propósitos actuales, siendo éste de carácter flexible y modificable de acuerdo a cambios en el contexto, ya que un curriculum rígido no permite adaptarse a los cambios del entorno o de los sujetos conforme a sus necesidades y los requerimientos propios de la circunstancias de vida. En tercer lugar, debe ser coherente con la misión, visión, principios, valores y políticas de la institución (p.164-166).

Por otro lado, Camilloni (2001) identifica la existencia de lo que es ‘el curriculum establecido’ y ‘curriculum realmente enseñado’. En el primer caso, la autora refiere que es aquello que está escrito y que uno puede obtener yendo a la ventanilla de la facultad y recibir unos papeles en los que aparece un listado de materias o de contenidos mínimos, correlatividades, cantidad de horas de cursada, etc. En cambio, el segundo caso, refiere a que cada profesor toma la decisión de lo que se enseña. En consecuencia, el curriculum realmente enseñado no siempre es igual al curriculum establecido.(p.24)

El curriculum se compone de contenidos. Según Givrtz y Palamidessi (1998), el contenido es lo comunicado; el docente es el emisor, los/as estudiantes son los receptores, el contenido es el mensaje de la transmisión pedagógica (p. s/d). Este mensaje va cambiando, por eso existe la diferencia entre contenido a enseñar, aquello que las autoridades determinan en el curriculum que debe ser expresado y el contenido de la enseñanza, aquello que efectivamente el docente decide transmitir a sus estudiantes. Givrtz y Palamidessi (1998), explican que el contenido supone una selección y recorte de los elementos culturales, los cuales son elegido, transformados y transmitidos (p. s/d). A esto, Chavallard (1995, como se citó en Gomez y Cols, 2010), lo denomina ‘transposición didáctica’, siendo el trabajo que

transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. Es decir, un proceso por el cual un contenido de saber que ha sido degradado por cómo el saber a enseñar atraviesa un conjunto de transformaciones adaptativas que va a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza (p.42). Por lo cual, es “una transformación que se produce cuando el fragmento cultural es convertido en contenido a enseñar” (Givrtz y Palamidessi, 1998, p. s/d).

Si las anteriores características y reflexiones hacen parte del concepto curriculum, es posible que nos encontremos ante el desafío de reconsiderar “a los estudiantes como protagonistas centrales en las decisiones curriculares”. Esto implica “imaginar espacios curriculares flexibles que permitan la entrada de lo contingente y lo provisorio, y que al mismo tiempo estén ubicados en las posibilidades que nos brindan las actuales estructuras curriculares” (Abate, Lyon y Orellano, 2019, p. s/d). Nos encontramos entonces ante una problemática, tal como se lo ha señalado al inicio de este trabajo, el campo del curriculum se encuentra en tensión como práctica social en cuanto a la transmisión y reproducción cultural, social y política actual. En este punto se considera pertinente a mencionar la existencia de una “diferenciación entre el curriculum formal, el vivido y el oculto” (De Alba 1998, p.57). Según Sanjurjo y Vera (1994), el curriculum formal está constituido por los aspectos formales o estructurales, es decir, lo que está escrito o declarado; los aspectos procesales-prácticos, que implican la puesta en práctica, el desarrollo del curriculum, se muestran en el curriculum vivido y el curriculum oculto comprende aquello que enseñamos sin haberlo planificado, sin ser conscientes. La autora identifica la existencia, además, de lo que ella denomina curriculum nulo, comprendido como lo que se deja de decir, aquello que se omite (p.108).

Resulta fundamental advertir sobre esta complejización, la cual funciona, en algunos casos, como obstaculizadora en la práctica formativa. Por lo cual, en el apartado siguiente se especifica sobre límites y problemáticas que surgen en la trasposición de los saberes curriculares.

1.3 Problemáticas del Campo Curricular. Tensiones y Desafíos

El objetivo de este apartado es mencionar problemáticas, dificultades y preocupaciones que surgen al analizar el campo curricular, las cuales acaban por transformarse en retos de las prácticas educativas universitarias. Para lo cual, se exponen afirmaciones que constituyen y caracterizan la interrelación entre posmodernismo y el proceso de determinación curricular.

Partiendo de las siguientes afirmaciones:

- “El esfuerzo por comprender el presente es una tarea ineludible en el campo del curriculum para potenciar hacia el futuro aquellas tendencias que como sujetos sociales elijamos” (de Alba 1993, p.30)

- “Resulta un tema de debate actual en el ámbito universitario la preocupación por rearticular la formación universitaria al mundo del trabajo, de cara a las transformaciones que se han operado en las últimas décadas” (Abate y Orello, 2015, p.8)
- “El curriculum universitario debe constituirse en este momento histórico, recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos, para desarrollar una de las tareas más complejas e importantes: la capacidad crítica, creativa y comprometida de pensar y hacer” (de Alba, 1993, p.30).

Se puede reflexionar que, si se pretende integrar estas propuestas, responder a las demandas de la sociedad y a su vez lograr mejorar las prácticas educativas puede y debe considerarse todo un desafío, tanto para las universidades en general, como también para las propuestas docentes en particular.

Considerando lo expuesto en la primera afirmación, la cual establece una relación entre curriculum y sociedad, Litwin (2006) expone que la masividad permitió la incorporación de un sector educativo que estaba excluido en épocas anteriores (p.30). Hacia lo cual, de Alba (1998), afirma que existe una falta de socialización de la fundamentación de las propuestas curriculares en relación al amplio sector de estudiantes (p.13). La autora lo considera como un reto a este contacto cultural, el cual sucede entre individuos, diferentes grupos o sectores, siendo esto cada vez más intenso, evidente y heterogéneo. Se debe ser consciente de la complejidad que esto implica y considerarlo como reto es necesario, en la medida que los proyectos culturales políticos - sociales resultan se homegeneizantes el fracaso aumenta (p.34-35). Como respuesta a esta problemática, Abate y Orellano (2015), consideran central implicar a los/as estudiantes en su diversidad, enfrentar este desafío didáctico abandonando la actual postura contendista de la enseñanza, es decir, lograr verdaderamente enseñar los contenidos curriculares atendiendo la magnitud de la diversidad (p.6).

Al tomar como referencia la segunda afirmación expuesta al inicio de este apartado, se puede observar la vinculación que existe entre el curriculum y ámbito laboral. Para lo cual, de Alba (1998), expone que existe una desarticulación entre el campo del trabajo y lo que se contempla en el curriculum y una desvinculación e incongruencia de los contenidos curriculares con la realidad social. Es decir, muchos de los contenidos de las materias que conforman los planes de estudio no corresponden a las necesidades de la sociedad en el momento (p.15). Se evidencia “la necesidad de los alumnos de encontrar vinculaciones” [...] “la realidad educativa requiere de una producción de conocimiento, de investigaciones que formalicen y confirmen lo que realmente ocurre en las propias prácticas, de diferentes contextos y necesidades sociales” (Campomar, 2015, p.128). Frente a esta problemática, Litwin (2006), propone la incorporación de prácticas para servir a intereses diversos, prácticas profesionales solidarias que atienda la posibilidad de intervenir con las necesidades o

requerimientos de la sociedad (p. 30). Asimismo, Camilloni (2001), refiere como componente muy importante del curriculum: la educación experiencial. Esta educación tiene como características: se realiza fuera del aula, tiene una relación con los propósitos del estudiante y tiene un función pedagógica en la medida que es diseñada y evaluada. Esta última es interesante desde una perspectiva pedagógica en la medida que logre trascender la experiencia concreta, ya que, si queda atrapada o limitada a una situación específica, pierde su función pedagógica (p.50) Finalmente, tomando en consideración la tercera afirmación, la cual conforma el propósito más genuino del curriculum y su relación con la capacidad crítica, creativa y comprometida con el pensar y hacer; Solano, Vargas y Leiva (2016), remarcan que el gran desafío que presenta la Educación Superior es la construcción de una globalización que se oriente a la justicia y dignidad, siendo la tarea actual de las universidades la organización de un curriculum que tome como eje central a la persona. Según los autores, el curriculum universitario debiera situarse como elemento central que garantice construcción e innovación, propiciando el actuar y desempeño de los actores educativos desde y hacia su dignidad como personas (p.122-123). Para lo cual, De Alba (1993), considera que es un reto asumir los extraordinarios avances de la ciencia y la tecnología e incorporarlos a las prácticas (p.39). “La cuestión de los medios de comunicación y de la informática implica el manejo de lenguajes y hablas que tienden a ocupar los más diversos espacios sociales e institucionales y se constituyen como otro de los retos que enfrenta el curriculum universitario” (de Alba, 1993, p.36). Asimismo, Litwin (2006) sugiere reconocer que el curriculum no debiera cristalizarse comprometiéndose a advertir los desarrollos de la ciencia y la tecnología. Es decir, atender a las necesidades y requerimientos de nuestra sociedad en pos de generar equidad forjando la acreditación de experiencias tecnológicas actualizadas (p.30-31).

Se puede observar los “múltiples retos que enfrenta actualmente el curriculum universitario. Retos que nos permiten comprender algunos de los rasgos determinantes del momento actual y pensar en posibles y deseables contornos o perspectivas” (De Alba, 1993, p.32). A su vez, se constata que responder a las demandas de la sociedad y, además, lograr mejorar las prácticas educativas se asocia directamente con la tarea del docente, la cual debería mantener una adecuada actualización para “afrontar las transformaciones requeridas en las prácticas” (Campomar, 2015, p.136). Es decir, “no es suficiente con actualizar programas y planes de estudio, sino que también hay que verificar si no han ocurrido cambios paradigmáticos que obligan a revisar los enfoques de las disciplinas” (Abate y Orellano, 2015, p.8). Asimismo, Hernández (1993) afirma que las instituciones de Educación Superior han venido supeditando su labor académico al cumplimiento de las normas, lo cual ha originado la estructuración de planes de estudio sin impulsar procesos de creación o innovación curricular que propicien verdaderos cambios en la formación de profesionales. Entonces,

además de producirse una descontextualización total, planes rígidos con un débil enfoque social e investigado, se origina una marcada desvinculación de la teoría con la práctica (p.41).

Por lo expuesto, se constata que el verdadero desafío se encuentra en diseñar procesos formativos actualizados que, a su vez, permitan o incorporen actividades prácticas contextualizadas. Es decir, propiciar “una formación universitaria dinámica y actualizada” (Litwin, 2006, p.30), la cual incluya el proceso de práctica, en donde “los docentes guíen a sus alumnos” [...] “El docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega dispositivos que involucran al alumno activamente o crea situaciones en las cuales se aprende haciendo” (Abate y Orellano, 2015, p.8). Respecto de esto último, Camilloni (2007, como se citó en Campomar, 2015) describe que las dificultades que suponen esta tensión entre teoría y práctica, es uno de los problemas actuales en la enseñanza. Por lo cual, se considera pertinente dedicarle el siguiente apartado, de forma aislada, ya que se configura como uno de los ejes centrales del desarrollo del profesorado de Educación Física (p. 125).

1.4 El Currículum Universitario en la Formación Docente: Dilemas y Tensiones

El interés que se pretende analizar en este apartado se origina en el análisis del currículum universitario en relación a la formación docente. Se pretende entonces, abordar tensiones clásicas y constitutivas de la formación docente con el objetivo de reflexionar sobre la inclusión y promoción social y el rol docente como facilitador de estos elementos.

Se producen tensiones “cuando hay diversas opciones para abordar una situación, cuando se debe optar por resoluciones aparentemente contradictorias y opuestas, pero todas necesarias; si una sola fuese la salida no se produciría tensión”. A su vez, éstas “pueden provocar conflictos” o “ir resolviéndose a partir de acciones deliberadas”. Por lo tanto, las tensiones “demandan decisiones constantes” (Sanjurjo, 2014, p. 18).

Según Sanjurjo (2014) una de las tensiones que se producen en la formación docente se origina entre la formación pedagógica y la formación especializada. Es decir, se sabe que es necesario apropiarse comprensivamente de los contenidos a enseñar, pero también es considerable comprender cuestiones acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de los sujetos de aprendizaje y de los contextos en los cuales se lleva la práctica. “Como, cuando, a través de qué dispositivos, qué lugar ocupa en el diseño de formación cada uno de esos aprendizajes” (Sanjurjo, 2014, p. 18). Para lo cual, Aguilar Feijoo (2012), refiere que el docente debe conjugar los avances tecnológicos, las nuevas metodologías y enfoques pedagógicos innovadores; requiriendo un perfil que permita asumir con éxito los retos del nuevo paradigma educativo. La autora propone tres ámbitos de actuación: primero, organizar y diseñar entornos y experiencias de aprendizaje; segundo, seleccionar y aplicar estrategias, técnicas y recursos innovadoras que motiven y activen la curiosidad y dinamicen el aprendizaje; y, en tercer lugar, prestar apoyo a los estudiantes a través de una acción tutorial,

es decir, llevar a cabo un aprendizaje acompañado (p.95-96). Por lo tanto, “es necesario repensar un modelo universitario basado en la dignidad de la persona” [...] “un modelo pedagógico que conduzca a la superación de sus propios límites” [...] “un profesor que se ponga al servicio del estudiante tanto en su proceso de aprendizaje como en sus necesidades personales” (Solano, Vargas y Leiva 2016, p.117).

Otras tensiones clásicas y constitutivas de la formación docente aparecen, según Sanjurjo (2014), en la formación teórica/formación práctica, trabajo individual/trabajo grupal, profundidad/extensión. Se trata de aspectos valiosos a tener en cuenta en la formación docente, por lo que se debe ir construyendo diversas propuestas de abordaje y resolución, requiriendo de intervenciones fundamentadas y creativas (p.18).

Respecto de resolver la tensión extensión/profundidad, Sanjurjo (2014) refiere que, al intentar desarrollar todos los contenidos previstos, sin prestar atención a la necesaria profundización que requiere la apropiación comprensiva por parte de los estudiantes, se sigue adelante con los contenidos, pero se deja en el camino a los estudiantes. En este caso se pone el acento exclusivamente en el contenido a enseñar, negando la necesidad de formación pedagógica. A esto la autora lo denomina tradición academicista, siendo ésta una tradición habitual en el Nivel Superior (p.18-20). Para lo cual, Aguilar Feijoo (2012), considera necesario: atender las diferencias individuales de los/as estudiantes en relación a estilos de aprendizaje, velocidad, capacidad, etc.; considerar la diversidad y realizar una docencia centrada en el estudiante despertando su deseo de aprender (p.102).

Respecto de la tensión entre la formación teórica y práctica, Davini (1995, como se citó en Campomar, 2015) afirma que el problema más recurrente en los docentes es el divorcio entre la teoría y la práctica (p.121-122). Asimismo, Sanjurjo (2014), refiere a una desarticulación total en tiempo, espacio y responsabilidades cuando se propone primero una formación solo en teoría y una práctica final como complemento. Los saberes profesionales “se trasponen a partir de saberes prácticos [...] a partir de prácticas que ponen en juego no solo los saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un saber-ser” (Perrenoud 1994, como se citó en Abate y Orellano, 2015, p.7). Para lo cual, Camilloni (2007, como se citó en Campomar, 2015) propone que las teorías didácticas deberían estar destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza como teorías para la acción, deberían ser pensadas y desarrolladas desde el inicio de la formación docente (p.125). Es decir, ninguna por si sola constituye una práctica educativa. Según el autor las teorías:

- No son útiles si están equivocadas o incompletas
- Son inútiles cuando son inadecuadas para el fin propuesto
- Tampoco son útiles si son difíciles de aplicar a la práctica

- No pueden ser ineficientes en la práctica para lograr los fines que persigue de acuerdo a las urgencias sociales del momento

Hasta aquí se puede observar la importancia en no desatender el desarrollo adecuado tanto en la formación teórica, como en la práctica. Es necesario entonces, no descuidar ambas formaciones “para preparar profesionales que puedan abordar la complejidad de los problemas que les presentan la prácticas” (Sanjurjo, 2014, p. 19).

Continuando con la mención de dilemas y tensiones presentes en el curriculum universitario, “se advierte una representación de los espacios destinados a la formación en prácticas profesionales como espacios ubicados al final de la carrera” (Abate y Orellano, 2015, p.9). De Alba (1998), explica que esto genera un punto problemático del campo curricular, además de fundar una tendencia a medir no existe una vinculación interior-exterior permanente (p.14). La formación universitaria debiera mantener su rol de agente transformador de la realidad social [...] ser capaz de entregar a la sociedad “profesionales cuyo capital profesional resulte válido en un futuro inmediato” (De Alba, 1998, p.14). Asimismo, Abate y Orellano (2015), consideran que la formación universitaria en formación docente debería tener una cuota excedente respecto de la formación práctica y no agotar su tarea en la persecución de eficientísimo formativo. Es decir, configurar auténticos espacios de práctica desde las potencialidades institucionales, así los sujetos universitarios tienen que decidir cuestiones complejas en un escenario de discusión de los significativos actuales (p.9). “La preocupación por incluir la formación práctica profesional en el curriculum universitario desde el inicio de la carrera debe ser sostenida por una discusión más amplia en torno a la pregunta por los saberes requeridos y posibles de ser enseñados en el actual contexto social” (Abate y Orellano, 2015, p.10).

Por lo expuesto, se puede observar preocupaciones específicas que se dan en el campo curricular de la formación docente. “La preocupación por la comprensión, por la relación docente – alumno, por la selección del contenido, por los procesos mediadores, entre otras, han sido problemáticas que merecieron y siguen mereciendo especial atención de quienes nos dedicamos a la formación docente” (Sanjurjo, 2014, p.21). Se constata la “necesidad de incorporar la visión de una buena formación práctica, diseñar espacios curriculares específicos, el desarrollo de capacidades y acreditaciones de saberes – como la capacidad de comunicación, trabajo en grupo, interpretación de la realidad – y aquellas propias que confieren a la identidad de la profesión” (Abate y Orellano, 2015, p.9). De la misma importancia, desde una visión de cambio cercana a la mejora continua, Abate y Orellano (2015), proponen no remitirse a la necesidad un formato específico de curriculum, sino que éste se constituya en una constante articulación entre las demandas emergentes, en el cual permanecerán siempre en movimiento la búsqueda de proporcionar oportunidades de aprendizaje actuales (p.9). “Pensar saberes sociales que potencien o amplíen los espacios

relacionados con la práctica y la intervención [...] “reformular contenidos en relación a la inclusión de nuevos temas” (Abate y Orellano, 2015, p. 9) .

Finalmente, parafraseando a Sanjurjo (2014), es necesario reconocer que el énfasis puesto en el curriculum permitió el desarrollo teórico abandonando la preocupación por la enseñanza como eje de formación y cierto exceso de prejuicios antipositivistas que agudizaron el descuido por las cuestiones técnicas de la práctica (p.20). Estas tensiones se encuentran presentes en el curriculum universitario del profesorado de Educación Física, cuestión que se analizará en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

2.1 La Educación Física Como Campo Disciplinar. Historia y Trayectoria

Epistemológica.

Es importante realizar un recorrido histórico sobre la formación del profesorado en Educación Física con el propósito de reflexionar acerca de cómo ha sido su desarrollo a través del tiempo, y así poder relacionar los saberes teóricos y prácticos de su perspectiva curricular. El objetivo de este apartado es exponer, desde una perspectiva epistemológica e integradora, aquellos procesos históricos – políticos que le dieron forma a la Educación Física para lograr un mayor comprensión de su particularidades curriculares.

“La Educación Física ha sido signada por distintos paradigmas que le han otorgado diferentes acepciones, pero siempre en relación a dos conceptos dominantes: cuerpo y movimiento” (Campomar, 2015, p.20). Según Barbero González (2005), la Educación Física debe concebirse como una forma de ejercitación física cuyo objetivo fundamental es la salud, pero, además, debe entenderse como requisito fundamental que posibilita el acceso a la formación moral y psicológica de la persona (p.25). A su vez, el autor, reconoce que el florecimiento de la Educación Física se produjo, en algunos casos, en el siglo XIX y en otros, recién en el siglo XX (p.26). Sin embargo, el surgimiento de la Educación Física como disciplina, según Crisorio (2012, como se citó en Crisorio, Campomar, Medina y Bidegain, 2015), es el resultante de un movimiento promovido por médicos y fisiólogos que procuraron desplazar la gimnástica alemana por todo Europa continental durante el siglo XVIII (p. 30). Por lo cual, se puede afirmar que la Educación Física nace del vientre de la ciencia (fundamentalmente fisiología) y de la mano del deporte, en tanto práctica higienista. Las distintas gimnasias junto con toda su batería de actividades se sitúan funcionalmente en este contexto ya que “es a partir del siglo XVII cuando aparece una nueva función: la reorganización de la sociedad como medio de bienestar físico, de salud optima y de longevidad” (Foucault, 1991, como se citó en Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p. 126)

Campomar (2015) denomina el período 1880-1940 como higienismo y formación patriótica (p.21). Por otro lado, Agüero, Iglesias, y Del Valle (2010) describen que la etapa que abarca entre el 1880 y los primeros años del siglo XX, la Educación Física estaba íntimamente relacionada con la medicina (p.46) . “El 8 de julio de 1884, se aprueba la Ley N°1.420, considerada la piedra basal del Sistema Educativo Argentino” [...] “Fue también a partir de dicha Ley, que se produce la aparición formal de la Educación Física en el país” [...] “en el Art. 6º, incluía entro de la Instrucción mínima y obligatoria a la gimnástica y para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares” (Campomar, 2015, p.21-22). Asimismo, Riccetti (2012) explica que la sociedad argentina se encontraba en pleno período de construcción nacional, por lo cual, la Educación Física de esa época se caracterizó por

cumplir una función higienista y militarista. La primera buscaba asepsia social y la segunda se orientaba a prácticas militares para preparación física y formación del carácter (p.5). Al respecto, Campomar (2015) expone que Educación Física pudo conquistar un lugar en el curriculum de la época por su innegable aporte a la inculcación del sentimiento nacional o patriótico (p.23).

Según Aisenstein y Scharagrodsky (2006), los ejercicios militares de finales del siglo XIX perseguían fundamentalmente la fuerza, se basaban en movimientos bruscos y rígidos y en una disciplina severa estando destinado únicamente a los varones (p.127). Ferreira (1894, como se citó en Aisenstein y Scharagrodsky, 2006) advirtió sobre los peligros del patriotismo afirmando que la gimnasia militar fomentaba sentimiento de hostilidad. En consecuencia, la masculinidad perseguida era fraternal y no cruel, pacifista y no guerrera, incluyente y no excluyente, autónoma y no heterogénea aprobándose la formación de un ciudadano más que de un soldado (p.127-128). “El discurso higienista y fisiologista fue un discurso productor y reproductor de las desigualdades de género” [...] “los tratamientos corporales de varones y mujeres construyeron la diferencia como sinónimo de desigualdad” (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p. 193). Según estos autores, también fue Pablo Pizzurno, quien posteriormente se convertiría en una figura clave en el campo de la Educación Física apoyando su interés en el rechazo al disciplinamiento y los ejercicios militares, proclamando “la superioridad de los juegos y ejercicios libres sobre la gimnasia hecha con aparatos movibles o fijos” (Pizzurno, 1893, como se citó en Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p.128). “En Pizzurno, la aversión por los ejercicios militares no excluyó la disciplina y formación de cierta masculinidad, pero las dotó de otros significados” (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p.129).

“Debido a la necesidad de preparar a profesores para impartir las clases de Educación Física en las escuelas, a partir del año 1901 el Dr. Romero Brest, destacado médico pedagogo argentino, organiza y dirige los cursos de capacitación [...] “en 1912 se da origen al Instituto Normar Superior de Educación Física” (Campomar, 2015, p. 26). Vale aclarar que “fue Pizzurno quien estimuló y apoyó oficialmente, a quien fuera la figura más destacada de la Educación Física argentina: el Dr. Romero Brest” (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p.128). Según Barra (2016), el Sistema Argentino de Educación Física de Romero Brest se sostenía en finalidades biológicas y mantenía que, la enseñanza de la gimnasia necesitaba adoptar formas distintas en el hombre y la mujer. El hombre iba a adquirir el carácter de acción defensiva y la mujer el carácter de acción estética (p.18). “En aquellas épocas se anunciaba que la Educación Física debiera estar vinculada a la educación de las personas y pensada en forma integral” (Campomar, 2015, p. 27). Según Aisenstein y Scharagrodsky (2006), la política corporal instrumentada por Romero Brest permanencia enmarcada en un discurso científico, ocultando una práctica social y política de control de los cuerpos masculinos y muy

especialmente de los cuerpos femeninos (p.193). Según estos autores, para este período, tanto la diversidad de contenidos como la normalización de la formación de profesores parece estandarizarse. “Desde los primeros años del 1900 hasta aproximadamente 1940, los saberes seleccionados para la enseñanza son: juegos (libres, atléticos o clásicos), ejercicios gimnásticos metodizados, rondas, excursiones y actividades al aire libre” (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p.32).

Un segundo período se encuentra entre 1940-1970. Campomar (2015) lo denomina a éste: la hegemonía del deporte. Según la autora, en esta época, el programa deportivo del peronismo se propuso lograr un gran caudal de deportistas, contrayéndose instalaciones deportivas y recreativas como nunca antes en la historia del país. En la formación del profesorado se produjo un gran cambio. “El cambio más notable en la historia de los planes de estudio se dio en el año 1945 en el área de materia didácticas (deportivas). Se incluyeron diversas líneas de gimnasia y la mayoría de los deportes conocidos” [...] “si bien se incluyen ejercicios teóricos y trabajos prácticos de aplicación, el primer elemento que determina la acreditación de la materia es el dominio de la destreza deportiva, gimnástica o atléticas” (Aisenstein, 1994, como se citó en Campomar, 2015, p.31). Por lo cual, “se prioriza la ejecución motriz en detrimento de otros aprendizajes” [...] “propuestas metodológicas que se basan en teorías del aprendizaje cercanas al conductismo” [...] “Respecto del perfil dominante en los formadores del Profesorado, lo que se puede afirmar es que su selección se operó en base a los currículos deportivos de los profesores” (Campomar, 2015, p.32). Según Aisenstein y Scharagrodsky (2006), sin perder la función normativa regulativa, la Educación Física ubica en primer plano al juego y las habilidades deportivas y coloca como base las competencias, señalando un cambio en el modo de pensar la educación a través del cuerpo (p.38).

Como síntesis de aquel período, parafraseando a Kirk (1998, como se citó en Aisenstein y Scharagrodsky 2006), en la segunda mitad del siglo XX, los modos disciplinares comienzan a ser reemplazados por formas más liberadas de educación corporal, por tal motivo la adopción de los juegos deportivos como base de las prácticas corporales contemporáneas de esa época (p.42).

Campomar (2015) sugiere como un tercer período aquel que abarca los años 1980-2000 dirigido por aportes de la psicomotricidad, de la expresión corporal, las ciencias de la educación y la sociología del cuerpo, lo cual contribuyó a la construcción de nuevos cimientos para la disciplina (p.33). Según la autora, la impronta de estas corrientes en este período, llevó a la Educación Física a reorientar el proceso de formación de docentes en el cual se tiende a reconocer actividades de lecto-escritura y de cálculo, conductas perceptivo-motrices, contenidos referidos a nociones perceptivas, incorporación del juego como recurso pedagógico, el desarrollo de la expresión corporal, entre otras (p.45). El período en cuestión

relata un giro respecto de la comprensión de lo corporal y el movimiento humano. “Hay quienes sostienen que han sido fundamentalmente los aportes de la Psicomotricidad, de las Ciencias de la Educación, de la Expresión Corporal y de la Sociología del cuerpo, los que han venido a cuestionar el biologicismo reinante y las posturas marcadamente dualistas o cartesianas respecto del cuerpo que dominaban las prácticas” (Campomar, 2014, p.29). Según la autora fueron estas disciplinas las que convirtieron una nueva cosmovisión de la Educación Física y centraron nuevos cimientos para la disciplina. A su vez, lo que se observa en este período, es una reflexión pedagógica respecto de conductas motrices y una preocupación por la Educación Física en mejorar el rendimiento hacia el desarrollo de la persona como totalidad.

Para comprender la idea que recibe la Educación Física a lo largo de esos años, se extrae la definición que brinda el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) en el documento elaborado para realizar recomendaciones de diseños curriculares para la formación de docentes en Educación Física (2008):

“(...)disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades”

Campomar (2015) expone al respecto, que cada una de las corrientes desarrolladas en este período, es sintetizada en este documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, para delinear la Formación del Profesorado, donde confluye el paradigma psicomotriz, con tradición humanista y social (p.47).

En conclusión, se puede observar que la Educación Física “desde sus orígenes ha sido constituida como un estrategia pedagógica concebida y amparada por el Estado” [...] “con discursos que guiaron sus prácticas en función de sus objetivos”. A su vez, en su evolución se constata que “cada época ha sido marcada por las distintas concepciones del cuerpo y sus subjetividades” y que existe cierta “dificultad para la construcción y comprensión de su identidad curricular” (Campomar, 2015, p.61). Por lo expuesto, resulta necesario indagar sobre el predominio del sistema en donde ha sido pensada y gestada la Formación del Profesorado en la Argentina, para lo cual se le dedica el apartado siguiente.

2.2 El Profesorado de Educación Física Dentro del Sistema Universitario.

Actualmente existe “un amplio sector de instituciones públicas y privadas, hoy denominadas Institutos de Educación Superior, encargados de formar docentes” (Campomar, 2015, p.66). El objetivo de este apartado es realizar un desarrollo de las normativas, en primer

lugar, de aquellas relacionadas con la Educación Superior, y finalmente, las que involucran a la Educación Física como carrera de formación universitaria.

Ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo que fue a partir de la Ley N.º 1.420, conocida como Ley de Educación Común, sancionada en 1884, que se dio origen al Sistema Educativo del país. Sin embargo, “la primera Ley que regula las universidades del país data del año 1885, N.º 1597, conocida con el nombre de Ley de Avellaneda” (Campomar, 2015, p.69). Esta ley “trata de lo que compone la universidad, el rector, el consejo superior, las facultades, los consejos directivos, la asamblea universitaria” [...] “sienta las bases para la competencias de los tres primeros, la provisión de cátedras, los derechos y fondos universitarios y por último la destitución de los profesores” (Amadeo, 1985, p.105).

Según Brunner (1990), el nacimiento de nuevas universidades argentinas durante ese período es lento. Además de la Universidad de Buenos Aires y Córdoba, se establece en esta última década del siglo XIX, las Universidades provinciales de Santa Fe y de La Plata. Según el autor, el precario desarrollo de la enseñanza superior durante este siglo ha preparado el terreno, y a su vez, permite entender, la rebelión estudiantil que se iniciará en Córdoba a principio de siglo siguiente, en el año 1918 (p.10).

Respecto de la Reforma del 18, al iniciarse el siglo XX, los estudiantes de la Universidad de Córdoba inician un reclamo sobre la estructura y el régimen universitario proclamando un nuevo orden. “Denunciaron el excesivo profesionalismo, el bajo nivel académico de los profesores, el vetusto sistemas de exámenes” [...] “las soluciones eran, la implementación de la docencia libre, la asistencia libre a clase, la reforma del sistema de promoción y la participación de los estudiantes en gobierno universitario” (Buchbinder, 2018, p. 90). Según Brunner (1990), esa juventud reclamaba planes de estudio modernos, contactos con la ciencia, docentes con autoridad, un clima cultural abierto a las novedades del país de la época. Nace entonces, como fenómeno universitario, el cogobierno estudiantil, la participación estudiantil en el gobierno universitario y la docencia libre. Esta última idea, consagrada en el proyecto de ley que aprueba el Primer Congreso Nacional de estudiantes (p.11). Parafraseando al autor, se continuó criticando a la universidad por ser profesionalizante y de elite y por su lentitud para adaptarse a las exigencias de las sociedades en plena modernización, a su vez, nuevos estratos sociales presionaban por colocar a sus hijos en la enseñanza superior. Por lo cual, la verdadera revolución de la enseñanza superior se producirá a partir de los años '50, lentamente primero y después de manera cada vez más vertiginosa durante los años '60 y '70 (p.20).

Según Silva (2012), entre 1947 y 1955, las políticas del Estado Benefactor que se llevaron a cabo bajo la presidencia del Gral. Perón buscaban la inclusión y mejora de los sectores humildes (p.4). “En 1950 se eliminaron los aranceles, garantizando la gratuidad del sistema educativo superior por primera vez en la historia argentina” [...] además, “se

eliminaron los exámenes de ingreso y se implementaron becas para los estudiantes” (Mendonça, 2013, p. s/d). Paraphraseando a Silva (2012), comenzó un explosivo crecimiento de la matrícula. La sanción de la Ley N.º 13.031 ‘Nuevo Régimen Universitario’ en 1947 y la Ley N.º 14.297 ‘Ley Orgánica de Universidades’ de 1954, dieron el marco legal para arrebatar las facultades de las manos de las elites oligárquico-liberales (p.4). Estas leyes “postulaban la integración de la universidad a los objetivos de justicia social y soberanía nacional” (Mendonça, 2013, p. s/d). “Se alejaban así de la Reforma del 18, porque se perdía autonomía en la designación docente, en la baja representatividad del alumnado y quedaban sometidas al poder Ejecutivo” (Silva, 2012, p.4).

Con la caída del peronismo, en 1955, “se inició un proceso de normalización de la vida académica que incluyó un desmantelamiento del aparato legal heredado del gobierno anterior y la depuración del claustro docente” [...] sucedieron “un conjunto de transformaciones que tuvieron origen tanto en la acción estatal como en la propia universidad” [...] “lo que se llamó reconstrucción universitaria” (Suasnabar, 2004, p.47). Comienza entonces un período el cual Mendonça (2013) lo caracteriza como un sistema universitario desarrollista bajo la convicción de perseguir como objetivo primordial la modernización científica. El autor refiere la creación del Fondo Universitario el cual administró la formación de diversas cuestiones universitarias como ser la construcción de inmuebles, facultades, Institutos de Investigación, la Ciudad Universitaria, entre otros (p. s/d).

En 1966, luego de un nuevo Golpe de Estado, sucede una “brutal acción fundamentada en los principios de la Doctrina de Seguridad Nacional, que iniciará las purgas universitarias entre alumnos y profesores, censura y quema de libros, intervención de la Universidad, cierre de cátedras, fugas de cerebro [...] y el final de la autonomía universitaria para coincidir con el clima de represión y violencia social que reinaba” (Silva, 2012, p.2). “El gobierno de facto del General Onganía iba a dejar de lado las políticas de modernización universitaria para centrarse en la ejecución de políticas represivas” (Mendonça, 2013, p. s/d). “Se decretó la Ley N.º. 16.912, la cual anulaba el gobierno tripartito y subordinaba las autoridades de las ocho Universidades Nacionales al Ministerio de Educación, eliminando así el autogobierno y transformando a los decanos y rectores en meros inventores” (Morero, 1996, como se citó en Mendonça, 2013, p. s/d). Según Mendonça (2013) en poco meses se sancionaron nuevas Leyes Universitarias: N.º 17.245, N.º 17.604 y la N.º 17.778, todas comprendidas en la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales, la cual proponía adecuar el sistema de Educación Superior a los principios autoritarios del régimen de facto: orden, jerarquía, planificación y coordinación. Sumando a lo anterior, “la reglamentación mantuvo la gratuidad en la enseñanza, pero solo en el grado y para aquellos estudiantes que alcanzaran el mínimo de materias aprobadas” [...] y también, “contempló la estructura departamental y la posibilidad de organizar las carreras en ciclos” (Rovelli, 2009, p.120).

Según Mendonça (2013), en 1967, frente a un nuevo cambio de rumbo en la política del gobierno de facto, surgen proyectos de reorganización universitaria, implementándose nuevas medidas como ser en los mecanismo de ingreso y condiciones de regularidad. Entre los proyectos se destacan los elaborados por el Dr. Alberto Taquini, en el cual se planteaba la creación de nuevas universidades e incrementar el tamaño de las actuales (p. s/d). Sin embargo, según Rovelli (2009), la cuestión universitaria alcanzaría una mayor jerarquía institucional durante la presidencia de facto de Levingston, ya que se conformaron cinco subsecretarías de las cuales una fue denominada Universitaria y, además, se incorporó la Dirección Nacional de Altos Estudios juntos con tres departamentos: supervisión de universidades privadas, de las provinciales y de títulos. A su vez, antes de la finalización de su mandato, Levingston, encargó la inclusión del Plan Nacional de desarrollo de Seguridad 1971-1975 gracias al cual se construyeron Universidades Nacionales en San Juan, San Luis, Río Cuarto, de Lujan y Lomas de Zamora (p.128).

Años más tarde, parafraseando a Friedmann (2019), a partir de 1973 las políticas públicas universitarias formaron parte de una reforma la cual propuso profundas transformaciones en materia de política y centros de estudio creándose Institutos de Investigación, existiendo una activa política de extensión universitaria o vinculación con la comunidad, transformándose los métodos de enseñanza, evaluación y contenidos, reemplazando planes de estudios y confirmando la gratuidad e ingreso irrestricto (p.148-151). En el año 1976 sucede un golpe de Estado, el cual dio inicio al autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. Esto, según Rodríguez y Soprano (2009), delimitó un período de la historia -entre 1976 y 1983- signado por el accionar del terrorismo en donde nuevamente se impusieron restricciones a la autonomía universitaria y se practicó el ejercicio de la violencia sobre autoridades, profesores, investigadores, estudiantes, graduados y empleados. Los autores refieren la sanción de una nueva Ley Universitaria, N.º 22.207, en abril de 1980, la cual promovía el reordenamiento del sistema y disponía que se sancionen nuevos Estatutos, lo cual sucede recién entre 1982 y 1983 (p.1-15).

Más tarde, las reformas neoliberales de los noventa “conducirían a un presupuesto histórico de las universidades” (Suasnabar y Rovelli, 2011, p.23). “Dentro de este período, se destaca la Ley N.º 24.195, denominada Ley Federal de Educación del año 1993, la cual tuvo la particularidad de ser la primera en la historia argentina pensada y formulada para el conjunto del sistema educativo, incorporando un capítulo de siete artículos sobre la Educación Superior” (Campomar, 2015, p.69). “Con la creación de la Secretaría de Políticas Públicas (SPU) a partir de 1993 se producen principales medidas que tendrán como eje central el problema de la calidad y la evaluación institucional” (Suasnabar y Rovelli, 2011, p.23) [...] “La sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 marcaría la consolidación del Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias de

esta década” (Krostch, 1998, como se citó en Suasnabar y Rovelli, 2011, p.23), constituyendo “una clara expresión de las tendencias educativas de fin de siglo XX asociadas a la crisis del Estado – Nación y a las políticas de desregulación estatal y privatización del espacio público” (Gentili, 2009 y Svampa, 2005 como se citó en Cao, 2011, p. s/d). “Esta Ley es la primera en abarcar en su conjunto a la Educación Superior Universitaria y no Universitaria, anunciando el carácter binario del sistema, el cual queda conformado por: Universidades Nacionales de Gestión Pública, Universidades de Gestión Privada e Institutos Universitarios; y por Instituciones de Educación Superior no Universitaria: carreras de Formación Docente, Técnico Profesional y de Enseñanza Artística” (Campomar, 2015, p.70). Finalmente, hay una cuarta y más reciente normativa, denominada Ley de Educación Nacional, N.º 26.206 sancionada en el 2006, la cual “derogó a la Ley Federal de Educación del año 1993” (Suasnabar y Rovelli, 2011, p.22). “Con referencia a la Educación Superior, esta nueva Ley cambia la denominación de las Instituciones Formadoras de Profesorado” [...] “la diferencia fundamental es que el término Educación Superior no Universitaria, es modificado por el de Institutos de Educación Superior”. A su vez, esta Ley “será regulada por la Ley de Educación Superior N.º 24.521 y la de Educación Técnica Profesional N.º 26.058” (Campomar, 2015, p.71).

Sobre la Ley Nacional de Educación Superior N.º. 24.521, algo relevante a mencionar respecto de la autonomía establecida para las instituciones universitarias, es que “es el Ministerio de Cultura y Educación quien formula las políticas universitarias generales, siendo los órganos de consulta y coordinación del sistema universitario: el Consejo de Universidad, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y los Consejos Regionales de Planificación de Educación Superior (CRES) (Campomar, 2015, p.73). A continuación, se mencionan solo las funciones más relevantes de dichos organismos, las cuales se las considera pertinentes a este estudio:

- El Consejo de Universidades debe proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promoviendo la cooperación entre instituciones universitarias
- El CIN debe coordinar los planes y actividades en materias académicas

“Esta Ley establece la autonomía académica y la autarquía económica de las instituciones y sienta las bases para el funcionamiento de los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario” (Campomar 2015, p.5)

Sobre la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, “promovida por el gobierno del presidente Néstor Kirchner en 2006” (Cao, 2011), deja en claro, “que es el Estado el que debe marcar los lineamientos de las políticas educativas” (Campomar, 2015, p. 76), lo cual, “responde a una nueva realidad económica – social” (Svampa, 2005, como se citó en Cao, 2011, p. s/d). A su vez, según Campomar (2015), algo interesante y necesario a destacar respecto a la Educación Física es que surge esta modalidad como orientación de las escuelas. Es decir, a

partir de esta la ley, se hace necesario repensar la formación del profesor de Educación Física, ya que no solo deberá tener en cuenta un grupo de estudiantes heterogéneos, sino que podrá contar con quienes que se encuentran particularmente interesados y mejor preparados para continuar con los estudios de Grado (p.77).

Por otro lado, en el Art. 71º, el cual refiere a la formación docente, según Campomar (2015) la define dentro de un marco de educación inclusiva y democrática, visiblemente marcado por la búsqueda de la igualdad y la equidad, pensado a partir de las necesidades sociales y culturales. A su vez, también es que se crea a partir de esta Ley, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el cual será el encargado de planificar, impulsar y coordinar las acciones necesarias para la integración y mejora de la calidad educativa de la formación docente, de todo el Territorio Nacional. Las estrategias definidas por este organismo demuestran preocupaciones y debilidades en el Sistema de Formación Inicial del Profesorado, como ser: la falta de articulación entre las Instituciones y Jurisdicciones y la falta de producción de conocimiento sobre la enseñanza y la formación inicial (Campomar, 2015, p. 77-81).

Según la autora, a partir de esta Ley se comienzan con acciones para encontrar acuerdos en el Sistema Educativo Nacional. Se asume la necesidad de elaborar un Plan Nacional de Formación docente, dentro del cual se destaca: el documento Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente (Resolución N.º. 223, 2004), Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares-Profesorado de Educación Física (2009) y Lineamientos básicos sobre la formación docente de profesores universitarios (2011).

Expuestas hasta aquí las normativas pertenecientes al Sistema Universitario, y algunos aspectos relevantes a mencionar sobre la formación docente en Educación Física, a continuación, se exponen momentos históricos que atravesó el campo disciplinar incluida su introducción a Sistema Universitario.

Como ya se ha mencionado en este trabajo, las propuestas universitarias de formación del profesorado en Educación Física tienen sus orígenes a partir de la segunda mitad del siglo XX. Campomar (2015), quien, al realizar un recorrido sobre la disciplina y su inclusión en los institutos y universidades, expone que en el año 1912 se crea el primer Instituto Nacional Superior de Educación Física bajo la dirección de Romero Brest, siendo el único que la dictaba. Para 1947 la formación de profesionales en la disciplina llega a la Educación Superior a través de la Universidad de La Plata, en la cual en 1914 se crea la Carrera de Profesor dependiendo de la Facultad de Ciencias de la Educación, y finalmente en los años cincuenta es que aparece la idea de la Carrera de Profesor en Educación Física. Asimismo, en 1953 Universidad de Tucumán, en la cual se reconoce que se crea la Escuela Universitaria de Educación Física, ha sido una de las primeras en la formación de profesionales de la

disciplina. Para ese mismo año, se crea en San Miguel de Tucumán el instituto de Educación Física, con el Prof. Romero Brest como interventor organizador y director.

Otra institución tradicional es el Instituto Nacional de Educación Física ‘General Manuel Belgrano’ mayormente conocido como INEF ubicada en Buenos Aires. Esta Institución se encuentra abocada a formación de profesores nacionales desde 1939 y en 1993 es transferido a la Universidad Nacional de Luján.

Por otro lado, en Río Cuarto Córdoba, se comienza con la formación de profesores en el año 1970, a cargo de una Institución de Educación Superior, pero en 1974 se relacionó con la Universidad Nacional de Río Cuarto UNRC a través de una Unidad académica.

Finalmente, en 1996, la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) crea la carrera en el seno de la entonces Dirección de Planeamiento, dependiente de la Secretaría Académica, cuya estructura curricular consagró al Profesorado y como rasgo innovador la Licenciatura en Educación Física, con diferentes tecnicaturas teniendo un inicio marcadamente diferente al resto.

Hasta aquí, se puede observar, a modo de conclusión y parafraseando a Campomar (2015) que, la Formación del Profesorado en Educación Física ha sido fundada en Instituciones de Educación Superior No Universitarias y Terciarias, solo algunos Institutos Provinciales de Educación tuvieron su desarrollo y evolución hasta la transferencia al sistema Universitario. A su vez, se constata que recién en los años noventa la Educación Física comienza a afianzarse como Carrera de Educación Superior Universitaria y No Universitaria, gracias a las leyes precedentes de aquel período: la Ley Federal de Educación N.º 24.195 y la Ley de Educación Superior N.º 24.521. Por lo cual, se deduce que hay un evidente demora en introducir la Formación del Profesorado dentro del Sistema Universitario y que, cuando ocurrió, fue en épocas de masificación e internalización de la Educación Superior. Otra cuestión que se puede observar, es que la UNLP y la UNT serían las Universidades más antiguas que poseen la Carrera.

A modo de cierre de este apartado se menciona que “en los informes del Ministerio de Educación Nacional, en validez de títulos, existe una guía, desde el año 1999 al 2009, detallando la creación de 43 Institutos entre privados y Públicos” (Campomar, 2015, p.98). Por otro lado, actualmente, son solo veinticuatro Universidades Nacionales las que presentan la Carrera de Educación Física. A continuación, se menciona ellas con sus respectivas carreras relacionadas con dicha disciplina:

- Universidad Nacional de La Matanza: Profesorado y Licenciatura
- Universidad de Lujan: Profesorado y Licenciatura
- Universidad de La Plata: Profesorado y Licenciatura
- Universidad de Tucumán: Profesorado y Licenciatura
- Universidad de Río Cuarto: Profesorado y Licenciatura

- Universidad de Comahue: Profesorado
- Universidad de José C. Paz: Profesorado
- Universidad de Córdoba: Profesorado
- Universidad de Rosario: Profesorado
- Universidad de San Juan: Profesorado
- Universidad de Entre Ríos: Profesorado
- Universidad del Litoral: Profesorado
- Universidad de Hurlingham: Profesorado
- Universidad de Lanús: Licenciatura
- Universidad de San Martín: Licenciatura
- Universidad Del Oeste: Licenciatura
- Universidad de Cuyo: Licenciatura
- Universidad de Quilmes: Licenciatura
- Universidad de Avellaneda: Postítulo y Licenciatura en Actividad Física y Deporte
- Universidad de Río Negro: Licenciatura en Actividad Física y Deporte
- Universidad de Villa María: Licenciatura en Educación Física
- Universidad de Tres de Febrero: Gestión del deporte
- Universidad de Catamarca: Licenciatura
- Universidad de Rosario: Postítulo y Licenciatura

2.3 Problemáticas en la Formación Docente. Entre la Teoría y la Práctica.

El objetivo que se pretende analizar en este apartado se origina en el análisis de la Carrera de Educación Física y aquellas tensiones que se establecen a partir de su desarrollo curricular. Se mencionan problemáticas actuales con los objetivo de revisar los aportes de diversas teorías, y también identificar una superación de aquellas tensiones que demuestran la necesidad de realizar un proceso reflexivo que gire en torno a examinar los modelos de enseñanza que se fueron internalizando en los docentes de Educación Física.

Una de las mayores tensiones que se encuentra en la carrera es la compleja relación que se establece entre los saberes teóricos y los saberes prácticos. Según Campomar (2015), el concepto teoría y práctica ha sido estudiado desde diferentes perspectivas y campos, lo cual, facilitó la obtención de información, pero a la vez, dificultó encontrar los límites adecuados. Parfraseando a la autora, la Educación Física no ha sabido construir un esquema adecuado que brinde ideas representativas hacia los docentes (p.111-112). Asimismo, “el problema más recurrente en los docentes es el divorcio entre la teoría y la práctica, la fragmentación del objeto de la formación en un curriculum mosaico, la ruptura entre la formación de las disciplinas específicas y las formación pedagógica” (Davini 1995, como se citó en Campomar,

2015, p. 121-122). Coincide Edelstein al afirmar que, “la teoría ha estado desvinculada de la práctica: no ha sabido trabajar como soporte que posibilite la comprensión de los procesos cotidianos” (Edelstein, 1995, p.13).

Según Sanjurjo (2014), la articulación teoría – práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso entre la acción y sus marcos referenciales previos, lo cual, le permite al docente ir resolviendo los problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos (p.23). De la misma manera, Carr (2002, como se citó en Campomar, 2015), explica que la brecha entre la teoría y la práctica están inmersas en los supuestos básicos sobre los que se ha construido (p. 122). El autor describe tres formas de concebir la relación entre teoría y práctica:

- Por oposición: aquella que refiere a todo lo que no es práctico es teoría, por lo cual, esta última se trata de ideas abstractas mientras que la primera de realidades concretas
- Por dependencia: aquella que relaciona a la práctica orientada por la teoría, lo cual se reduce a una forma de teorización ‘la teoría rige la práctica’.
- Por independencia: aquella que marca que la práctica es autónoma de la teoría, es decir, la práctica precede a la teoría.

Por su parte, Meza Cascante (2002, como se citó en Campomar, 2015), considera que las tres características son partes necesarias de cualquier práctica educativa, es decir, ninguna por sí sola la constituye (p.124-125). Según Edelstein (1995), en la relación teoría y práctica, el divorcio que tanto se predica se daría en realidad entre las prácticas y la ‘mala teoría’. Es decir, se reconoce en las prácticas actividades que presuponen alguna posición teórica, así como también los enunciados teóricos suelen tener consecuencia en la práctica (p.21). La cuestión aquí es “hasta qué punto ciertos aportes teóricos son sólidos, confiables, sensatos, bien formados, actualizados” (Barrow, 1992, como se citó en Edelsteins, 1995, p. 21).

Según el INFoD (2016) respecto de la disociación clásica entre teoría y práctica en las propuestas de formación docente, esta problemática puede ser analizada en dos niveles: el del diseño curricular y el de su desarrollo. Para lo cual, Camilloni (2007, como se citó en Campomar, 2015), propone que las teorías didácticas deberían estar destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de enseñanza como teoría para la acción (p.125), en cambio, “la práctica debería ser una práctica reflexiva, un proceso dialéctico de generación de práctica desde la teoría, de teoría a partir de la práctica” (Elliot, 1990, como se citó en Sanjurjo 2014, p,24)

La idea de práctica, según Edelstein (1195), obedece a una lógica que otorga singularidad, no es la simple expresión de una respuesta mecánica. A su vez, su rasgo característico es que se desarrolla en un determinado tiempo que es quien le da forma y sentido (p.24). Coincide Campomar (2015), al definirla como un hacer-acción (p.126). Además, la autora

considera que los conceptos con los que se pensaron y se piensan la Educación Física se vinculan con el lugar del ser-cuerpo predominante en cada época, en concordancia con el momento histórico-social (p.129). Por lo tanto, es necesario la “superación de miradas sesgadas y corporativas de la formación” siendo necesario “superar la visión mecanicista de la práctica”; esto implica reconocer a los estudiantes sin desconocer los aspectos condicionantes socio-políticos, su vínculo con la realidad social (Sanjurjo, 2014, p.23-24). “Romper la tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación docente reclama capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes” (Edelstein, 1995, p.23).

En conclusión, se cree que “las teorías aún no han agujereado a las prácticas” (Deleuze 1992, como se citó en Campomar, 2015, p129). Según el INFoD (2016), parece persistir la idea de que la concepción de la práctica, como ser las horas de práctica de diversos deportes, es más importante que los trabajos orientados a aprender a enseñar (p.53). A su vez, Edelstein (1995), considera que si la postura es lograr una articulación teoría-práctica diferente, no se puede limitar solo a lo didáctico. Habría que ampliar la visión, aportando el reconocimiento de problemáticas en relación con la diversidad cultural, con los condicionantes socio-históricos, con el sistema educativo formal y no formal, con instituciones, entre otras (p.13).

Por otro lado, Silva, Fulgonio y Berutti (2014) consideran que no se debe perder de vista que la adquisición de movimientos motores se vincula estrechamente con la Educación Física, es decir, que para la carrera del Profesorado en dicha disciplina es fundamentada la adquisición de saberes específicos (p142-143). Por tal motivo, es que, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente creados por el INFoD, la recomendación para la asignación de una carga horaria adecuada es de entre un 25% y 35% para formación general, entre un 50% y 60% por la formación específica (INFoD 2016, p 26).

Respecto de estos Lineamientos mencionados anteriormente, en un estudio realizado por el INFoD desarrollado durante el 2005 en Profesorados de Educación Física se identificaron, entre los problemas a resolver, la fuerte fragmentación de las propuestas formativas de los profesorados. Por lo cual, este organismo, con el objetivo de garantizar que los diseños curriculares tuvieran ciertos componentes básicos comunes para lograr equivalencias entre los títulos de los diversos profesorados, lograron la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente a través de la Resolución N.º 24/07. Se establecieron ciertas cuestiones básicas de las cuales se exponen, a continuación, aquellas consideradas pertinentes a este estudio (INFoD, 2016, p.4):

- La organización de los contenidos en tres campos formativos de desarrollo simultaneo a lo largo de la carrera
- Estructuración de unidades curriculares

- Realización de prácticas docentes en el nivel/modalidad en que van a desempeñarse los egresados, desde el primer año de cursada, culminando en el último, con la residencia, que es una experiencia de mayor duración y profundidad
- Una duración de al menos 4 años de cursada y una carga horaria de 2600 horas reloj
- El carácter jurisdiccional de los diseños curriculares

Continuando con la exposición de problemáticas en la formación docente en Educación Física, en un estudio reciente llevado a cabo entre 2014 y 2015 por el INFoD, en 13 profesorados, se arrojaron los siguientes resultados:

- Se excede el nivel de unidades curriculares (materias) de cursado en simultaneo, lo cual genera retrasos en la trayectoria efectiva de los estudiantes
- Demoras en la acreditación de unidades académicas o recursado de éstas
- Tensión entre la formación general y la formación específica. Excedencia en la formación específica
- Críticas en cuanto aspectos organizativos para la elaboración de acuerdos con instituciones para desarrollar acciones formativas que las prácticas requieren
- Distancia entre lo que se enseña y la realidad con la que se encuentran los futuros docentes
- La organización del trabajo grupal para el estudio de textos no se encuentra entre las prácticas más frecuentes
- Poco o ningún uso de tecnologías de la información y comunicación
- Poco acompañamiento a los estudiantes

Por lo expuesto, se puede observar que existen una multiplicidad de problemáticas. Según Campomar (2015), las comparaciones entre las Instituciones y sus ofertas académicas demuestran gran disparidad en el concepto de la formación del profesor/a de Educación Física en la Argentina (p.129). Se constata entonces que, a pesar de que las propuestas curriculares “constituyen los parámetros a partir de los cuales se elaboran las propuestas de enseñanza”, (INFoD 2016, p.36) éstas deberían sostener un carácter dinámico en cuanto a actualización y organización, el cual atienda las problemáticas existentes mencionadas en este apartado. “La organización y dinámica institucional son parte del mensaje de formación y condición en buena medida los procesos y los productos de aprendizaje” (INFoD 2016, p.44). En tal caso, se considera indispensable, por un lado, organizar el contexto de formación docente para alcanzar mejoras tempranas. Por el otro lado, lograr desde la docencia, “buenas prácticas de enseñanza, entendida como aquellas en las que se muestra preocupación por los problemas” (Sanjurjo, 2014, p.22) intentando construir resoluciones para resolver esas problemáticas, temática que se abordará en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

No es fácil ser profesor/a universitario en la actualidad, “es difícil combinar tradición y post modernidad” (Zabalza, 2009, p.71). Con la posmodernidad se ha producido una enorme transformación social, debido a diversos factores.

La Educación Física no es ajena a los cambios producidos en el siglo XXI, se encuentra en un proceso de cambio en tanto disciplina pedagógica y en su formación docente. Al respecto, resulta imprescindible la revisión y el análisis en sus modalidades de enseñanza tanto teóricas como prácticas contemplando los nuevos escenarios posmodernistas, examinando problemáticas actuales y atendiendo a la diversidad de sus estudiantes. “Es difícil desarrollar una fuerte empatía con nuestros estudiantes” [...] “que se motiven por la profesión para la que les ayudamos a formarse, si nosotros mismos no poseemos madurez personal y satisfacción por el propio trabajo que constituyen las bases de una docencia de calidad” (Zabalza, 2009, p.71).

A lo largo de este trabajo se han expuesto reflexiones sobre el curriculum universitario y la formación docente en Educación Física, lo cual ha demostrado la existencia de problemáticas y tensiones las cuales deben considerarse como retos y desafíos del quehacer docente. Por tal motivo, el objetivo de este capítulo es presentar estrategias de intervención y/o líneas de acción que constituyan un aporte original y contribuyan a la práctica docente de la formación en Educación Física. El propósito es favorecer sobre las distintas prácticas llevadas a cabo por profesores/as, las cuales se asocian a la programación y el desarrollo de sus propuestas de enseñanza y “a los elementos que dan sentido operativo a esas propuestas: contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación” (Lucarelli, 2019, p. 75).

Por lo expuesto, es que este capítulo se divide en diferentes secciones. En primer lugar, se aborda de manera conceptual la significación y relevancia en la selección de contenidos, su programación, planificación y enseñanza. En segundo lugar, se abordan aspectos y experiencias en la formación práctica de enseñanza entendida como instancia privilegiada de socialización profesional dentro de la formación de grado. En tercer lugar, se exponen cuestiones referidas a los mecanismos de evaluación, tanto de las materias prácticas, como de las teóricas con el objetivo de inferir en las modalidades de acreditación actual. Finalmente, se realiza una caracterización y contextualización del docente universitario con el objetivo de exponer la importancia en realizar prácticas reflexivas e innovadoras.

3.1 Contenidos: Planificación y Enseñanza

“El curriculum es el documento oficial- o el conjunto de documentos – que materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar” [...] “Lo que se denomina contenidos del curriculum (o contenido a enseñar) es una porción de cultura que ha

sido organizada, disciplinada, normativizada, (lo que debe enseñarse) y oficializada (legitimidad por autoridades) (Givrtz y Palamidessi, 1998, p. s/d). Según de Alba (1993), es importante el reconocimiento de la potencialidad que tienen los contenidos de la formación universitaria para coadyuvar a la determinación de ciertos aspectos de la práctica profesional (p.114). Por tal motivo, el objetivo de este apartado es, exponer lo que se comprende como contenido y presentar aspectos importantes respecto de su programación, planificación y enseñanza para pensar en una educación integral y actualizada la cual se amolde a las exigencias técnicas y teóricas de la formación docente.

Los contenidos “comprenden los saberes que los alumnos deben alcanzar” [...] además del saber académico, “incluye técnicas, actitudes, habilidades” (Givrtz y Palamidessi, 1998, p. s/d). “El contenido a enseñar es el producto de un proceso de selección cultural”. Sabiendo que “la realidad cultural es inabarcable para cualquier proceso de transmisión, siendo que la selección del mismo supone un recorte; entonces “definir contenidos a enseñar supone resaltar, prestar atención, jerarquizar, y, al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas prácticas culturales” (Givrtz y Palamidessi, 1998).

Lejos de negar la importancia de los contenidos como parte del contexto de la situación de enseñanza, es necesario “prestar especial atención a la incidencia de los factores institucionales en ese contexto” (Lucarelli, 2019, p. 76). Asimismo, según Edelstein (1995), llama la atención la naturalidad con que los docentes formadores suelen admitir como soporte la simplificación de contenidos, los cuales deberían operar en función del futuro (p.14) Por tal motivo, se recomienda una selección sobre los textos que abarque y contextualice problemáticas actuales.

De Alba (1993) presenta dos aspectos que todo curriculum universitario del siglo XXI debería considerar como contorno posible a pensar: la necesidad de un nuevo enfoque paradigmático el cual podría estar constituido por derechos humanos, contacto cultural, nuevos lenguajes científicos y tecnológicas y la vida democrática; y concebir campos de conformación estructural curricular que permitan la articulación de contenidos culturales, esto es conocimientos, valores, creencias, problemáticas que se articulen con la formación de los/as estudiantes (p.40). Esta estructura, explica la autora, tendría las siguientes características fundamentales (p.41):

- Contenidos cerrados y estables para una primera etapa de formación universitaria
- Contenidos flexibles y dinámicos que pudiesen ir modificándose de acuerdo con cambios del mercado
- Interrelación entre estas dos etapas formativas en la medida que la primera posibilita la segunda

Por lo tanto, respecto de sus contenidos, el curriculum universitario deberá tener como tareas específicas (p.43):

- Permitir la incorporación ágil y significativa de nuevos contenidos: conocimientos, lenguajes y tecnologías relacionadas con la disciplina y las técnicas de comunicación y trabajo
- Permitir que se produzcan en corto y mediano plazo
- Cumplir con la función de reciclar a los profesionales egresados que se enfrentan a nuevas prácticas profesionales.

“Es importante reconocer la importancia de asumir ciertos contenidos que provienen del mercado de trabajo, de la práctica profesional” (de Alba, 1993, p.114).

Por otro lado, si se busca un programa de contenidos que reestructure el saber y redefina condiciones de transmisión e introduzca nuevos saberes impuestos por los avances del conocimiento y los cambios sociales es necesario parafrasear a Bourdieu y Gros quienes, en 1988, en la Comisión de reflexión sobre los saberes de la enseñanza, quisieron delinear orientaciones para la transformación progresiva de los contenidos de enseñanza planteando siete principios:

- Primero: los programas deben estar sujetos a revisión periódica con el fin de introducir en ellos saberes exigidos por progresos de la ciencia y cambios de la sociedad
- Segundo: privilegiar las enseñanzas que son capaces de asegurar la asimilación reflexiva y crítica, con un estímulo y entrenamiento constante para el trabajo práctico de investigación y colocando en un lugar importante a todo un conjunto de técnicas significativas: utilización de registros descriptivos, investigación documental, instrumentos de la informática, entre otros
- Tercero: los programas deben ser abiertos, flexibles, revisables y no un grillete siendo que su elaboración y organización práctica tiene que apelar a la colaboración y participación de los docentes. A su vez, sus objetivos y contenidos deben ser claros, proveer un nivel exigido al inicio y otro al finalizar. Deben ser puesto a prueba, realizables y asegurar coherencia
- Cuarto: la transformación eventual de los contenidos o modificación del programa debería establecerse post instancias de recolección, análisis y reflexiones sobre datos brindados por los profesores encargados de su aplicación
- Quinto: distinguir aquello que es obligatorio, opcional o facultativo de introducir. De esta manera se elimina la enseñanza enciclopedista asegurando asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos
- Sexto: animar a los profesores a que coordinen sus acciones con miras de intercambiar información sobre los contenidos, de lograr una correcta diversificación, no lograr duplicación y a su vez, para impartir enseñanzas en común

- Séptimo: reducir la oposición entre lo teórico y lo técnico. El peso otorgado a las exigencias técnicas y a las exigencias teóricas deberá estar determinado en función de las características propias del alumnado

Ahora bien, respecto de los modos de organización de los contenidos, su planificación y programación y frente a interrogantes tales como ¿en qué orden? ¿cuál es la manera adecuada de presentar el conocimiento de la realidad social?, Givrtz y Palamidessi (1998) proponen pensar en una educación más integrada, crítica y activa en la que los contenidos dejen de ser fragmentados de manera tal que logre poca significación para el estudiante y se aleje de la realidad social (p. s/d).

La Educación Física forma parte del curriculum de las escuelas, por tanto, los docentes formadores deben orientar a sus estudiantes en cuanto a la comprensión de sus contenidos, junto con sus objetivos o expectativas de logro, y la sistematización de los aprendizajes. Por lo cual, “el abordaje de los diseños curriculares de Educación Física de los diferentes niveles del sistema educativo debe ser bibliografía obligatoria durante la formación docente” (Gómez, 2010, p.39). El autor plantea las siguientes razones:

- Propone una sistematización de los aprendizajes motores, posibles y deseables para cada etapa escolar, con los cuales incide en desarrollo motor
- Selecciona, organiza y secuencia contenidos específicos que serán los medios para el logro de los aprendizajes motores
- Puede enunciar orientaciones didácticas, incluyendo pautas de evaluación
- Orienta las prácticas de la enseñanza a realizar

“De allí la exigencia que los docentes y alumnos futuros docentes tomen conciencia de la importancia de organizar la enseñanza observando la propuesta curricular, aun cuando el docente contextualice su propuesta de enseñanza según las demandas y características de los alumnos y el contexto” (Gómez, 2010, p.36). Por lo tanto, obliga al profesor a explorar, a investigar para resolver los problemas que se plantean y será su tarea profesional la búsqueda de respuestas cooperativas sobre estas cuestiones en un contexto socio histórico particular para que pueda generar fisuras en la reproducción de un sistema social (Di Franco M, Balza y Di Franco N., 2016, p.185). El diseño curricular entonces “se convierte en una guía para la tarea docente” [...] “favorece la comprensión del futuro docente respecto del accionar que le será adquirido” (Gómez, 2010, p.39).

En conclusión, se puede observar la importancia en incluir en las prácticas, tanto teóricas como prácticas, la selección de bibliografía actualizada que aborde de manera integral y significativa los contenidos a abordar durante las clases. Tal como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, la transposición didáctica es una herramienta del docente con la cual transmite los contenidos a enseñar. En este caso, resulta oportuno parafrasear a Chevallard (como se citó en Gomez y Cols, 2010, p. 44) quien señala la necesidad de instalar una

vigilancia epistemológica. Es decir, “tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas, desprenderse de la familiaridad del objeto de estudio”. Para esto es necesario cuestionarse el saber inicial, concebir la universidad desde su función social en este nuevo escenario que plantea el siglo XXI. No se trata de poseer los recursos sino de saber articularlos a las demandas sociales. Esto lo logra el docente teniendo en su poder, como elemento clave, llevar a cabo una modalidad de planificación que sea coherente con la actualidad, congruente con problemáticas existentes tanto dentro como fuera del aula de la universidad.

Finalmente, ya se ha mencionada la importancia que deviene de la realización de prácticas innovadoras durante la formación docente. “La dimensión tecnológica en la formación universitaria: no solo es importante transmitir conocimiento y desarrollar habilidades tecnológicas sino, sobre todo, generar una manera de pensar atendiendo a la innovación”. Por lo tanto, “en especial, habrá que encontrar maneras de aplicar esta división en cada curriculum específico” (Esteve, s/d).

3.2 Prácticas de Enseñanza Docente. Hacia su Resignificación

“Es llamativo que las asignaturas de formación pedagógica se encuentren distanciadas no solo de los abordajes específicos de las disciplinas, sino también de las propias prácticas de enseñanza”. Esta situación sucede cuando un curriculum/plan de estudio “plantea las asignaturas como estancos y dificulta los intentos de integración” (Edelstein, 1995, p.14, p.22). Se desprende de esto, señalado por la misma autora, que los estudiantes se acercan a las prácticas de la enseñanza después de un proceso específico de conocimiento pero que su conocimiento ha sido fragmentado; esto aleja al estudiante de las situaciones de la realidad escolar o no escolar en la que se debe insertar. Por tal motivo, en este apartado se pretende remarcar la importancia de las prácticas de enseñanza en la formación docente haciendo especial énfasis que su desarrollo debe ser coherente a lograr una eficaz preparación e inserción al mundo educativo de los profesores de Educación Física, “razones que justifican disponer de los saberes necesarios para formación en el ejercicio de la práctica profesional” (Abate y Orellano, 2015, p. 5).

Según Fensterseifer (2018), la conocida fórmula 3 + 1 ha sido por muchos años, y en algunos continúa siéndolo, el clásico intento de conciliar la formación docente (p.166). Con esto, el autor refiere que “hoy sabemos que un alumno sometido a tres años de contenidos disciplinarios desconectados de las preocupaciones pedagógicas que acompañan su enseñanza no se revierte fácilmente con preocupaciones pedagógicas expresadas en disciplinas desconectadas de los contenidos” (Fensterseifer, 2018, p.166). Es decir, destinar tres años a contenidos teóricos y solo uno, generalmente el último de la cursada, en el caso de la formación docente en Educación Física asume un aspecto adverso, ya que la condición

del profesor/a es buscar metodologías específicas de intervención práctica. “Esta postura difiere notablemente en su concepción de la lógica de la formación que deposita fuerte confianza en la teoría, dejando a la práctica suspendida hasta los últimos momentos de la formación. (Di Franco M, Balza y Di Franco N., 2016, p.184).

Las prácticas docentes exigen “de los alumnos ciertas competencias vinculadas a las demandas del contexto actual” [...] “son prácticas sociales y por tanto producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional” (Abate y Orellano, 2015, p. 5-6). La formación docente, entonces, “resulta muy poco operativa al no poner en cuestión los esquemas y matrices construidos, e incide por lo tanto escasamente en la generación de esquemas prácticos alternativos” (Edelstein, 1995, p.23).

“La formación universitaria, frente a la renovada demanda de significatividad de los aprendizajes reclama la articulación teoría-práctica, el adelantamiento de los modos de ejercer la profesión posteriormente, la inclusión de nuevos saberes prácticos que giren en torno a las exigencias de los cambios en los distintos ámbitos de actuación profesional” (Abate y Orellano, 2015, p. 5). Por lo cual, si se pretende construir una formación docente con principios identificados en su quehacer como formador/a, es necesario “reconocer el valor formativo de la práctica, habilitar la inclusión de los estudiantes desde el primer año de la carrera en el contexto de su futuro desarrollo profesional” [...] “es en esa acción práctica, en la interacción social, en el vínculo universidad–escuela–comunidad, donde se puede advertir la naturaleza conflictiva y cargada de valor de los problemas que se presentan” (Di Fraco M, Balza y Di Franco N., 2016, p.185). Además, supone que los/as estudiantes, “por un lado, deben constituir su propia identidad como integrantes de la universidad, pero a su vez, también, iniciar un proceso de construcción identitario como futuros docentes” (Rexach, Fiori, López, Riquelme, Perrotti, Aguirre y Maglioni, 2018, p.184).

De igual importancia, Cols (2008, como se citó en Abate y Orellano, 2015), refiere que la preparación para una práctica implica que la referencia de los contenidos que es necesario poner a disposición de los futuros profesionales está constituida, no solo por un conjunto de saberes eruditos, sino que remiten en gran medida a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica (p.7). Según Edelstein, (1995) la práctica docente implica un cierto encanto en cuanto a ser producto de la improvisación e incertidumbre en la que se despliega, y de ese encanto se deriva su eficacia social (p.2).

Por lo expuesto, se verifica la importancia de incluir las prácticas docentes de enseñanza desde el inicio de la carrera. Desde este punto de vista curricular, la inclusión de las prácticas profesionales, según Maris y Orellano (2015), requiere atender (p.7):

- Los contextos que ofrecen las profesiones ya instaladas o con mayor desarrollo

- La posibilidad de orientar, desde la universidad, aspectos de las prácticas profesionales invisibilizadas como son por ejemplo los aspectos sociales y humanísticos

Por otra parte, De Alba (1993) señala los siguientes aspectos:

- Es importante conceptualizar la práctica de tal manera que se recupere en su relación con la teoría, en la medida en que la teoría potencia a la práctica
- Es importante recuperar en la currícula universitaria los aspectos de direccionalidad de la práctica profesional que apunten a la conformación de un proyecto político-social amplio y viable para este siglo XXI, en el cual su vinculación con los procesos sociales más significativos sea actualmente desarrollada

Estos aspectos enunciados se constituyen en el marco de incorporación de elementos curriculares particulares de las prácticas profesionales para lo cual, se requiere un espacio curricular abierto (p.115).

Por otro lado, Litwin (2006), como propuesta de cambio y mejora, menciona la incorporación de materias que sirvan a intereses diversos, como ser comunitarios. El curriculum deberían atender esta posibilidad incorporando prácticas profesionales desde el inicio de los estudios. “Participar de actividades de práctica al lado del profesor/a, colabora con actividades con sentido” [...] es un “verdadero desafío educativo”(Litwin, 2006, p.30).

Hasta aquí, se observa la problemática de incluir las prácticas de enseñanza docente solo sobre la finalización de la carrera. Sin embargo, existen otras confusas relaciones que se dan en la adquisición de estas experiencias. Por un lado, según Edelstein (1995), suele ser natural que los estudiantes realicen trabajos teóricos o prácticos para destinatarios que no son niños reales, es decir, dirigidas hacia sus propios compañeros, dentro de la propia institución. Aquí sucede que las paredes del aula o el ámbito cotidiano de formación universitaria terminan siendo receptáculo de esos trabajos y se construye una visión sobre los sujetos en aprendizaje que no es real. Limitar el trabajo docente a la enseñanza en la propia aula oculta una cantidad de actividades adicionales constitutivas de esta tarea. (p.13-14-19). Por otro lado, el autor refiere que aquellas que si son llevadas a cabo por los practicantes en las instituciones suelen estar regidas por acuerdos en los que aparece una cierta delimitación de tareas en función de necesidades institucionales o burocráticas. Esto “prescribe los alcances reales de encuentro entre instituciones y sujetos” [...] “sin permitir el crecimiento y la socialización de los saberes analizados, discutidos y elaborados” (Edelstein, 1995, p.14).

En conclusión, comprendiendo que la práctica de enseñanza en situación “favorece la comprensión de la cultura institucional y los procesos que en ella tienen lugar dándoles la posibilidad de construcción de aprendizajes relevantes” (Di Franco M, Balza y Di Franco N., 2016, p.185), se observa la importancia en poder pensar y crear una contextualización y

trabajo en territorio conveniente que potencie el accionar docente de los/as estudiantes, el cual, ponga en juego los saberes que se van adquiriendo durante la formación docente.

Finalmente, no hace falta enfatizar que, en el caso de la formación en Educación Física, enfrentar este panorama se considera esencial, ya que, en la propia práctica docente no solo “se desplegarían soluciones prácticas de intervención” (Fensterseifer, 2018, p.167), sino que también se reconoce la especificidad de la transmisión del conocimiento que se va adquiriendo. No se trata de buscar culpables, sino de identificar responsabilidades y reorganizar la relación entre teoría y práctica. “Reconocer la demanda de los estudiantes implica reconocer que, en un estado democrático, al menos una parte del rol de la educación es ayudarlos a aprender cómo definir sus propios propósitos” (Abate y Orellano, 2015, p. 5-6)

3.3 Evaluación: Hacia una Modalidad de Acreditación Integral

Trincherero y Petz (2014) consideran como un desafío importante la generación de mecanismo de evaluaciones prácticas que sean integrales (p.154). Según López Pastor (2007), desde hace cuarenta años, en el área de la formación docente en Educación Física, es bastante habitual aplicar test de condición física y/o evaluaciones directas sobre una u otra habilidad motriz para calificar al alumnado al final del cuatrimestre o del curso. Es decir, que las calificaciones se obtienen a partir de resultados (p.59). Asimismo, según Hernández (1997), es necesario recuperar metodologías de la pedagogía que permitan la reflexión sobre las prácticas y los procesos evaluativos (p.10).

Por lo mencionado, se considera sustancial dedicarle un apartado aislado a esta temática, la cual, tiene el objetivo de analizar las relaciones y posibilidades que existen en la utilización de sistemas de evaluación en la formación de los profesores de Educación Física. Algunas de las particularidades más relevantes a exponer son: la definición de una serie de características que se comprenden por evaluación, la elaboración de criterios de la misma y el desarrollo de líneas de trabajo que permitan la creación de instrumentos teóricos o técnicos a través de los cuales desarrollar las prácticas evaluativas.

Una aproximación al concepto de evaluación que integre sus tipos y momentos (formativa, continua, de progreso, etc.) puede ser la siguiente: “la valoración -dar valor- que se lleva a cabo, a partir de la observación y análisis de los datos” [...] “proceso de aprendizaje con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y ayudar a progresar al evaluado” [...] “consecución de objetivos o el dominio de una técnica, con el fin de llevar a cabo un juicio o una calificación” (Sonsoles, 2017, p.3). No se pretende ampliar definiciones o integrar los matices de los diferentes tipos de evaluación que existen, la bibliografía es muy amplia y no conduce a la centralidad de este trabajo, el cual pretende analizar y revisar los instrumentos evaluativos propios del profesorado en Educación Física.

En el medio de este mundo posmoderno con sus certezas en declive, “la Educación Física no permaneció ajena y también ha sufrido cambios luego de un período de relativa estabilidad” [...] “florecieron nuevas concepciones de lo corporal que pusieron en entredicho las miradas dualistas centradas en la técnica y más preocupadas por la homogeneización y la instrucción que por la escucha y la interacción con las subjetividades individuales” (Alu, 2018, p.198). En cambio, precedentemente a esto, “la sociedad moderna se caracterizó por el entrecruzamiento entre la norma de la disciplina y la norma de la regulación, y fue a través de la biopolítica que este discurso penetró en los ámbitos educativos, garantizando el control del saber y la intervención del poder” (Foucault, 1976, como se citó en Campomar, 2015, p.21). Esto desplegó, en los profesorado de Educación Física un “sistema propio de evaluación-calificación” [...] “cuya única finalidad es el entrenamiento de cuerpos, no la educación de personas y para los aspectos concerniente al ámbito físico-motriz” (López Pastor, 2007, p.60).

Es necesario hoy repensar el sentido de la evaluación en la Educación Física. En palabras de Rozengardt (2004, como se citó en Fensterseifer 2018, p.200) “la educación física puede modificarse, pero para lograrlo debe hacerlo en tres frentes simultaneo: los discursos, las prácticas y las representaciones”. Por lo cual, es necesario “asumir una postura comprensivo-explicativa que oriente en los procesos de intervención de los formadores respecto de los procesos de las prácticas, con una fuerte impronta ética en este que-hacer” [...] “Se trata de asumir una lectura de la trayectoria de los sujetos” (Edelstein, 1995, p.31).

Según López Pastor (2007) la utilización de sistemas de test de condición física o medición de una habilidad motriz como forma de calificación se relaciona íntimamente con el modelo tradicional de evaluación de la Educación Física, ya que, solo evalúan el entrenamiento de la condición física y la ejecución de determinadas habilidades motrices. Las características de estas evaluaciones tradicionales son (p.60-61):

- Solo evalúan los objetivos y contenidos más simples, fáciles y triviales porque los test evalúan los niveles de práctica más básicos y escuetos. Por lo cual, la Educación Física se reduce al logro de objetivos operativos conductuales, parcializados y analíticos
- Se utiliza para calificar numéricamente de forma impersonal bajo la falsa presunción de objetivos. Por lo cual, surge el planteo si para desarrollar ese tipo de prácticas estilo juez medidor ha sido necesario estudiar cinco años en la universidad
- Concuere o no con el curriculum, no resulta lógico y responsable, pensado desde un coherente planeamiento didáctico, que se limite a enseñar o entrenar lo fácilmente medible y registrable y que a la hora de evaluar la calificación se ajuste al modelo dominante del test

- Se dificulta objetivar la evaluación de la mayoría de las habilidades motrices y deportivas. Esa obsesión por la objetivación, por el cumplimiento de las normas del racionalismo positivista, es querer aplicar a un mundo complejo y cambiante como la educación el esquema de las ciencias naturales

Buscando soluciones al problema de la evaluación, “¿cómo hacer, para sin salirnos de la norma institucional, evaluar justamente a los/as estudiantes y favorecer que ellos/as participen del proceso de evaluación y sean conscientes de sus logros, que no se queden solamente en la idea de obtener una nota para aprobar?” (Rexach, Fiori, López, Riquelme, Perrotti, Aguirre y Maglioni, 2018, p.191), a continuación, se exponen criterios a tener en cuenta.

Sobre los exámenes teóricos, López Pastor (2007) plantea que es necesario evaluar la comprensión y el conocimiento de los/as estudiantes, no su capacidad memorística. Paraphraseando a Kirk (1990, como se citó en López Pastor, 2007), la calidad evaluativa crecerá por la calidad de sus prácticas y convicciones, no mediante la implementación de exámenes y contenidos añadidos (p.63). Asimismo, Trinchero y Petz (2014) consideran que los mecanismos de acreditación deberían replantearse interrogantes tales como: “¿cómo se construye la problemática a trabajar? ¿cómo se la investiga y de qué manera integrarlo con lo que se enseña? ¿a partir de que instancia se revisa sobre lo actuado? Se trata de construir algo nuevo, de despertar y potenciar la capacidad creadora” (Trinchero y Petz, 2014, p.154). Para lo cual, Rexach, Fiori, López, Riquelme, Perrotti, Aguirre y Maglioni (2018) consideran que es necesario buscar un enfoque de la enseñanza que ayude más a pensar que a repetir (p.192). “El recorrido de la formación inicial debe preparar a los futuros docentes para la formulación de preguntas, la construcción de proyectos de investigación y finalmente la producción de material de difusión con altos estándares de validez y veracidad (Alu, 2018, p.197).

Respecto de evaluar la práctica, López Pastor (2007) cree que suele existir cierto temor a adentrarse a otros procesos de evaluación por considerarse menos objetivos y medibles o por la negación a involucrarse en procesos evaluativos que suponen mayor compromiso personal, o también, por falta de formación y desconocimiento de recursos para llevar a cabo sistemas alternativos de evaluación. El autor brinda diferentes propuestas de evaluación en Educación Física, las cuales giran en torno a dos aspectos: a) por evaluación formativa, siendo todo aquel proceso que sirve para que al alumnado aprenda más y/o corrija errores, aquí la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudarlo a mejorar y b) por evaluación compartida, entendida como una evaluación dialogada, con una toma de decisiones mutuas y/o colectivas (p.64). Como posibles técnicas e instrumentos de evaluación que incorporen las condiciones mencionadas, el autor, propone trabajar en torno a cinco líneas que comprenden diferentes instrumentos (p.66):

- Utilización de diario o cuaderno donde el profesor recoja información sobre los procesos de enseñanza diarios. Éstos pueden ser muy estructuradas (fichas de autoevaluación por parte del profesor) o poco y nada estructurados (anecdóticos, reflexiones, vivencias, etc.)
- Diseñar y utilizar apartados en las fichas que se utilizan para planificar las Unidades Didácticas. Este apartado puede conllevar observación, análisis de lo acontecido y la toma directa de decisiones
- Producciones del alumnado. Son documentos producidos por los propios estudiantes, ya sean carpetas o portafolios, concebidos como instrumentos de aprendizaje y diálogo profesor-alumno
- Fichas de seguimiento. Éstas pueden ser a) fichas de seguimiento individual o de observación grupal en los que el profesor vuelca información sobre la evolución diaria de sus estudiantes o b) autoinformes, fichas y/o cuestionarios de autoevaluación propiciadas a los estudiantes como instrumento que busca facilitar la participación de ellos en los procesos de evaluación
- Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación. En el caso de la primera, implica al alumnado en formas de evaluación dialogadas sobre investigaciones dirigidas a la propia práctica con una dinámica de trabajo colaborativo. La segunda, implica una forma de evaluación dialogada y colectiva sobre los propios procesos de aprendizaje

Se puede observar, que, en estas técnicas e instrumentos de evaluación propuestas por el autor, se encuentran ventajas tales como:

- Alumnado y profesor implicados en el proceso de evaluación. Educación mutua
- Es un sistema de evaluación coherente con las convicciones educativas que se relacionan con la forma de entender la educación basada en el sujeto
- Se deja de lado la medición de las capacidades y habilidades físicas propias de las evaluaciones tradicionales las cuales evalúan lo que es, en vez de lo que se aprende

Por otro lado, otra alternativa a utilizar como metodología evaluativa, es “postular al juego como la clave para des-construir esas miradas tradicionales [...] espacios más vinculados a la libertad, la ruptura, lo urbano, y una nueva experiencia de lo corporal [...], lo cual es “clave para pensar las actividades corporales y el movimiento desde un sujeto que busca reconocerse como autor de un recorrido. Esta opción novedosa “se potencia con una relación rupturista con el otro: encuentros que no buscan competir, sino potenciar tanto al individuo como al pequeño grupo, rompen con la lógica del aislamiento posmoderno y de la competición de la cultura deportiva tradicional. (Alu, 2018, p.202).

Cualquiera de la propuestas mencionadas anteriormente implica repensar el proceso evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes en formación, “para incorporar criterios de evaluación centrados en la calidad de los procesos del aprender” (Litwin, 2006, p.31).

En conclusión, por lo expuesto en este apartado, se comprende que la evaluación debe ser una instancia que ofrezca utilidad no solo al profesor, sino también a sus estudiantes; “debe brindar información para orientar el trabajo de los/as estudiantes y para el replanteo de la enseñanza” (Rexach, Fiori, López, Riquelme, Perrotti, Aguirre y Maglioni, 2018 p.192). Por lo cual, se pretende inferir en los/as profesores formadores de Educación Física, de manera tal, que se replanteen convertir sus cátedras en espacios de pensamiento, de debate, de formación coherente y no medible, de generar un espacio de producción de los propios saberes que incluya la tarea de investigar. Generar estos espacios se constituye en una tarea urgente. “Probablemente en estos espacios de los márgenes encontremos las claves para pensar una Educación Física que dialogue con las subjetividades de nuestros jóvenes” (Alu, 2018, p.202).

3.4 Caracterización del Docente Universitario. Hacia Una Práctica Reflexiva e Innovadora

En este apartado se pretende exponer una contextualización del profesor universitario junto con aquellas competencias que deberían llevar a cabo para lograr una educación de calidad. “Dialogar sobre nosotros, los educadores, sobre nuestra actuación en todo tipo de espacios educativos sobre las decisiones pedagógicas que asumimos, sobre nuestras actitudes frente a los recursos didácticos, no desvaloriza el rol docente; más bien los ensancha en sus posibilidades pedagógicas y didácticas” (Giannatassio y Génova, 2018, p. s/d).

La profesión del docente universitario “es una identidad doble” [...] “estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina” (Zabalza, 2009, p.74). La doble identidad del docente en las instituciones educativas representa un nexo fundamental para la educación; por un lado, los docentes son especialistas en el campo científico y por el otro, deben ser especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza. Se advierte solo el uso de la palabra enseñanza porque la expresión ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’, hoy en la docencia, está prohibida. Camilloni, (2001), explica que un profesor puede enseñar y el alumno no aprender o aprender otra cosa (p.28), “enseñar es bien distinto de facilitar aprendizajes” (Zabalza, 2009, p.76).

Maggio (2012) explica que es necesario reconocer que “el conocimiento es una construcción provisoria que se produce en un marco epistemológico que también lo es” (p. 50). La autora declara que, al no registrar esto en la construcción del conocimiento, la enseñanza se aleja de las oportunidades que ofrece el pensamiento disciplinar que son aquellas que otorgan las herramientas que permiten seguir construyendo el conocimiento, y por tanto las únicas que vale la pena enseñar (p.50).

La enseñanza puede concebirse como actividad artística (arte) o como actividad científica (ciencia). Según la posición que se tome se obtendrán unas u otras consecuencias. Zabalza (2009) considera que la enseñanza tiene mucho de arte, pero su estudio y mejora tiene que hacerse a la par de criterios científicos; “no parece ni ético ni científicamente válido mantener la idea de que cada quien puede desarrollar la enseñanza como le parezca” (Zabalza, 2009, p. 72). Por lo tanto, para mejorar la enseñanza universitaria se debe reforzar o formarse pedagógicamente, esto “forma parte de la práctica profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes o con nosotros mismo para activar los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación” (Zabalza, 2009, p. 78).

Por otro lado, Maggio (2012), reconoce que las prácticas que transforman reconstruyen subjetividad, para lo cual, la autora propone llevar a cabo una enseñanza poderosa que deje huellas en los sujetos, aquellas que permanezcan y los transforme como sujetos (p.46). Realizar “una docencia basada en aprendizaje de nuestros estudiantes a estar pendientes de cada uno de ellos” [...] “el sentido de la docencia es conseguir buenos aprendizajes” (Zabalza, 2009, p.76-77). Es necesario “sustituir la enseñanza actual enciclopedista, acumulativa y dividida en compartimientos estancos...para asegurar la asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos” (Bourdieu, 1997).

“Lo ausente serían las prácticas reflexionadas” (Edelstein, 1995, p.22), no solo hacia los estudiantes. La autora refiere que “se hace necesario plantear una observación genuina desde una posición responsable” (Edelstein, 2013, p.192). Para lo cual, propone los siguientes momentos para lograr un análisis y consiguiente reflexión de las propias prácticas:

- Pesar la clase, construir el diseño
- Registrar de inmediato la clase, su pluralidad metodológica
- Memorizar experiencias y objetivaciones
- Interpelar, problematizar la clase, realizar su análisis
- Reescritura de esa clase, sus configuraciones alternativas

Este trabajo de análisis didáctico de clases y situaciones de práctica constituye una vía efectiva a los fines de la enseñanza (p.192-193-201).

En relación con las cualidades y recomendaciones para un docente universitario, por un lado, Freire (2008) enumera la humildad, la amorosidad, la tolerancia, la valentía, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la alegría de vivir, como cualidades que “son necesarias para la práctica educativa” (Freire, 2008, p. s/d). “Conocer las competencias que posee el profesor universitario para atender las necesidades formativas y mejorar su práctica docente es fundamental” (Feijoo y Loja, 2016, p.95). Por tal motivo, a continuación, se mencionan diez competencias que Zabalza (2009) propone para el desarrollo profesional de los docentes universitarios (p.78):

- Planificar el proceso de enseñanza

- Seleccionar y presentar contenidos disciplinares
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles
- Manejar didácticamente las nuevas tecnologías
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
- Relacionarse constructivamente con los alumnos
- Tutorizar a los alumnos, que en nuestro caso, serán colegas
- Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos)
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- Implicarse institucionalmente

Entre las cualidades y competencias mencionadas se distinguen dos tipos. Parafraseando a Feijoo y Loja (2016), por una lado, se encuentran las transversales o genéricas: valores, actitudes, destrezas y cualidades personales y por el otro, competencias específicas: docencia, investigación, extensión y gestión (p.98). Asimismo, según estos autores, son tres los ámbitos de actuación del docente universitario: primero, organizar/diseñar entornos y experiencias de aprendizaje; segundo, seleccionar y aplicar estrategias, técnicas y recursos innovadores que motiven, activen la curiosidad y, en tercer lugar, prestar apoyo a través de tutorizar a sus estudiantes (p. 96-97).

Por otro lado, Feyerabend (1974 como se citó en Barriga 2012) define que el momento de la construcción del conocimiento nuevo implica innovación y a su vez, la configuración de formas metodológicas que permitan tal construcción (p.109). “La innovación supone la identificación de una necesidad humana que puede ser satisfecha, el estudio de una o varias maneras de hacerlo, el reconocimiento de cierta estructura de valores, la búsqueda de producción, el análisis de formas de utilización, entre otras” (Esteva, s/d). Asimismo, según Rosengardt (2018), la innovación se configura como un punto de inflexión, porque es la que abre la posibilidad de ser parte de un movimiento de cambio. En todos los casos, el cambio, la transformación, la innovación o renovación son del sujeto que se forma, se transforman en su práctica, en el marco de tradiciones, de efectos de formación, de lo que se espera, de las posibilidades, de sus posicionamientos, saberes y competencias para el análisis y la reflexión (p.246-249).

Según Zabalza (2009), el mundo académico se dedicó a poner en marcha incontables iniciativas sin entrar a analizar efectos o conseguir alterar los modelos convencionales. El autor remarca que, esto es frecuente en la enseñanza universitaria, se presenten como nuevas y prometedoras iniciativas aquellas que ya decayeron por ineficaces en otros contextos. Por ejemplo, pocos se ocupan por documentar lo que se realiza en otras universidades sobre la disciplina impartida (p.73). Otro ejemplo, es la reproducción pasiva, aquello que Rosengardt (2018) identifica como la repetición de lo que se viene haciendo, repetición de tradiciones o mandatos (p. 248).

Por lo expuesto, es imperioso que los/as profesores formadores en Educación Física lleven a cabo prácticas innovadoras. Según Lucarelli (2019), se percibe la permanencia de una representación social de una didáctica tecnicista, ajena a las definiciones del contexto (p.78). Esta pretensión desconoce nuevas perspectivas y le brinda mayor responsabilidad al docente en analizar e intervenir en prácticas que sean innovadoras. Mas Torelló (2011, como se citó en Feijoo y Loja, 2016) considera que, teniendo presente que el profesorado es uno de los pilares fundamentales en la calidad de la docencia, no se puede no desarrollar ninguna innovación o cambio, siendo los docentes quienes deben responder a los cambios venideros y conjugar los avances tecnológicos, las nuevas metodologías y enfoques pedagógicos innovadores (p.95). “En las propuestas innovadoras se evidencia jerarquización de la tarea, preocupación por la enseñanza y el aprendizaje” [...] “se diseñan, se sostienen y se evalúan propuestas que producen un nuevo lugar” (Rosengardt, 2018, p.246)

Otra cuestión al respecto que se advierte al profundizar sobre las prácticas innovadoras es que, “no es posible la innovación permanente”, pero “sí lo es una actuación abierta a innovaciones” (Rosengardt, 2018, p.246). Para Hernández et al (2000, como se citó en Fensterseifer, 2018) el cambio más importante se refleja en la convicción de que la innovación no se encuentra en una sustitución de técnicas o de los métodos de enseñanza, sino en el hecho de cambiar la conceptualización de la práctica docente y en mantener un proceso de auto-reflexión constante sobre ella (p.170). Es necesario entonces, parafraseando a Rosengard (2018), que ocurra algo significativo en la trayectoria formativa, que la propuesta tenga la capacidad de impactar en los sujetos. Para lo cual, el autor, sugiere (p. 253):

- Conformar espacios productivos y no solo reproductivos e informativos
- Entramar al sujeto en una trayectoria significativa que pueda desafiar la reorganización de experiencias anteriores y dejar instaladas nuevas experiencias
- Combinar el tener experiencias con el hacer experiencias, proceso de transformación y revisión.

Por lo expuesto, se entiende que la mejora en la tarea docente se asocia con una proporcionada y apropiada actualización y permanente reflexión acerca de la formación docente en Educación Física, la cual lleve a cabo metodologías de enseñanza innovadoras teniendo en cuenta la heterogeneidad del alumnado. “La necesidad de entender a la persona en su integridad y complejidad parte de que la problemática ya no se corresponde con la cantidad de información que los jóvenes reciben, sino con la calidad de la misma” (Solano, Vargas y Leiva, p.12). Es necesario “producir otros impactos durante la formación que posibiliten al estudiante recorrer las categorías internalizadas”. La propuesta debe tener la capacidad de “generar impactos formativos en los sujetos” (Rosengardt, 2018, p.249).

Por lo tanto, es el docente quien constituye “un elemento clave en la mejora de la calidad de la Educación Superior, la formación de nuevas generaciones y la innovación educativa”,

requiriendo de un perfil que asuma los retos de la posmodernidad siendo “pedagógicamente innovadores” (Feijoo y Loja, 2016, p.96). Para lo cual, es imperioso que las prácticas formadoras conlleven a “efectos transformadores o al menos innovadores en la realidad social” (Rosengardt, 2018, p.255).

CONCLUSIONES

Como se mencionó en la introducción, el docente universitario debe conocer el panorama actual respecto de la capacidad del currículum universitario para responder ante los desafíos que presenta la posmodernidad. Como objetivo general del trabajo se propuso reflexionar sobre el currículum universitario y realizar una propuesta didáctica para la formación docente del profesorado de Educación Física. Este objetivo se pudo concretar a través del planteamiento de objetivos específicos y su correspondiente desarrollo.

Los objetivos específicos planteados son: Conceptualizar el currículum universitario vinculado con la formación docente en Educación Física, Indagar sobre el recorrido histórico de la Educación Física como campo disciplinar en relación con la formación docente y Contribuir a una propuesta didáctica actualizada, basada en la teoría y la práctica, destinada a la formación docente de Educación Física.

Como resultado del desarrollo del presente trabajo se puede observar que están presentes ciertos retos y tensiones que se encuentran enmarcadas dentro de problemáticas específicas del campo curricular.

Para afrontar tal contexto y atender a esas problemáticas, se requiere del propio accionar docente, esto es conservar una capacidad reflexiva e investigativa teniendo en cuenta que “el currículum es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio en vez de el de otros” (Stenhouse, 1987 como se citó Di Fraco M, Balza y Di Franco N., 2016, p.18). Por lo tanto, asumir un enfoque prospectivo que permita la creación de escenarios alcanzables en la cual se asuma la estrategia de construir en lo cotidiano, en la actualidad, un futuro posible. “La mirada prospectiva, polifacética y humanista, está basada en el principio de que el futuro no suceda ciega e irremediablemente, sino que depende de la acción del ser humano” (Llomovate, Juarros y Kantarovich, 2014, p.18).

Otra conclusión que deriva de este estudio es que no se requiere de constantes cambios curriculares en el ámbito universitario. Hacer un trabajo de prospectiva en el proceso de planificación docente supera toda modificación curricular. Si se habla de cambio curricular “podemos referirnos al cambio del diseño curricular, lo que está escrito, el cambio de lo que es realmente enseñado o podemos hablar de un cambio de ambos”. “Con seguridad el cambio que necesitamos lograr es el cambio de lo que realmente se enseña” [...] “no lo que está escrito en los papeles solamente sino aquello que realmente se enseña en la institución” (Camilloni, 2001, p.24-25). Es decir, aunque en los papeles estuviera escrito un cambio, si no se traduce en un cambio verdaderamente muy profundo no sería efectivo, no existiría en realidad. Tal como lo expresa el INFoD en los Lineamientos Curriculares, “el diseño curricular no garantiza la mejora de la formación docente” (INFoD, 2016, p.45). “Los diseños son

documentos de carácter prescriptivo y orientativo” [...] “no crean la realidad, pero establecen regulaciones capaces de incidir en ella” (INFoD, 2016, p.52).

Sin embargo, tal como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, “el curriculum universitario debe constituirse en este momento histórico, recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos” (de Alba, 1993, p. 30). Esto implica “imaginar espacios curriculares flexibles que permitan la entrada de lo contingente y lo provisorio” (Abate, Lyon y Orellano, 2019, p. s/d). Es decir, “no es justo descreer de la potencialidad de la renovación curricular, con el argumento de que solo se trata de documentos y de que la mejora transcurre en el ámbito del curriculum real” (INFoD, 2016, p.53). Lo que se intenta esclarecer es que tampoco es justo, colocar la responsabilidad de generar un cambio solo a través de una renovación curricular. “Ocurre que cuando la transformación queda localizada en una parte del curriculum, aunque responda a la adopción de una nueva política académica y de propósitos instituciones distintos, si no hay un cambio en la mentalidad y en la estructura organizacional, el cambio simplemente se deposita en ese sector y queda limitado a él” (Camilloni, 2001, p.25). Sucede entonces una modificación superficial.

Luego de conceptualizar el curriculum universitario vinculado con la formación docente de Educación Física e indagar sobre el recorrido histórico de este campo disciplinar, objetivos específicos de este trabajo, se pudo constatar que ambos permanecen suscitados por tradiciones históricas. Es decir, tanto el curriculum universitario como el profesorado de Educación Física se mueven buscando avances curriculares, respondiendo a intereses predeterminados y de acuerdo con modificaciones sociales. Esto nos obliga a distinguir como conclusión, que es necesario una mejor comprensión de la realidad social que incorpore los nuevos discursos de la Educación Física. Parafraseando a Campomar (2015), el gran desafío que tiene la formación del Profesorado en Educación Física es la de reflexionar y construir conocimiento a través de lo que se hace y la manera en que se hace, construyendo y analizando las propia prácticas, que sea actual a las necesidades sociales y culturales (p.136-137). “Revisar los aportes de diversas teorías acerca de cómo nos formamos para desempeñar la enseñanza también puede aportar a la superación de algunas tensiones y problemas persistentes” (Sanjurjo, 2018, p.23). “Mejorar la calidad educativa del nivel superior se ha consolidado como una realidad que se construye cotidianamente en los centros educativos, requiriendo con ello de su conocimiento, análisis, comprensión, investigación y valoración permanente” (Nicoletti, 2016, p.12).

En el último capítulo de este trabajo se ha contribuido con una propuesta actualizada, basada en la teoría y la práctica, destinada a la formación docente de Educación Física, siendo este otro de los propósitos específicos del trabajo. Entendiendo que la tarea docente funciona como eje central en vistas de los retos que presenta la universidad del siglo XXI, en primer lugar, es necesario sostener la convicción de que los/as estudiantes pueden aprender

y que los docentes pueden y tienen mucho para ofrecer al respecto. “Pensar, crear, practicar un docente cuyo horizonte permanente es concebir una educación con equidad, pertinencias, relevancia, eficacia y que no pierda de vista la trascendencia, producción e innovación” (Nicoletti, 2016, p.13) impactará tanto en el alumnado como en su contexto.

En segundo lugar, las prácticas llevadas a cabo por los/as docentes deben mantener un proceso de auto-reflexión y mantener “una actuación abierta a innovaciones” (Rosengardt, 2018, p.246). La educación debe contextualizar, concretar, globalizar y mirar al futuro para ser considerada una educación auténtica y poder “transformar los efectos de la exclusión social, desnaturalizar, comprender que reside la posibilidad de cambio, evolución y transformación (Llomovate, Juarros y Kantarovich, 2014, p.18).

Vale la pena insistir en los aportes de este trabajo, los cuales pueden ser aprovechados por los/as docentes quienes, como ya se ha expuesto, tienen el labor de generar prácticas formadoras innovadoras para que éstas sean efectivas y significativas, que enriquezcan la construcción del conocimiento. Por tal motivo, es el/la docente, aun cuando deba trabajar con el curriculum asignado, quien tiene la obligación de “asumir una responsabilidad por (con) la complejidad del mundo y estar alerta a la emisión de nuevos signos” (Abate, Lyons y Orellana, 2019, p.10). “La enseñanza poderosa es perdurable y tal vez ello se constate en su potencia” (Maggio, 2012, p.62).

A modo de cierre, es importante entonces, parafraseando a Sanjurjo (2014), no perder de vista que un diseño curricular por sí solo no resuelve nada, el desafío debe estar puesto en cómo implementarlo, en cómo llevar a cabo prácticas que sean innovadoras y en el tiempo que se le dedique a la articulación de prácticas de enseñanza (p.24). Es imperioso potenciar las capacidades de cada estudiante, “reducir los niveles de fragmentación para que práctica y teoría, dialécticamente vinculadas, constituyan la epistemología fundante de la formación universitaria” (Di Fraco M, Balza y Di Franco N., 2016, p.186), “habilitar la vigilancia permanente de nuestros propios prejuicios, el compromiso social y político que asumamos, la revisión constante de las actividades” (Trinchero y Petz, 2014, p.155-156) y “favorecer la participación del alumnado en los procesos de evaluación” (López Pastor, 2007).

Finalmente, todo lo expuesto permite responder a los interrogantes y objetivos planteados en la introducción. El proceso de construcción de este trabajo constituye razones educativas de superación atendiendo a la diversidad de los profesorados en Educación Física. De esta manera, se favorece al conocimiento y reflexión del curriculum universitario en la formación docente del profesorado de Educación Física para que puedan llevar a cabo propuestas didácticas que contribuyan a una educación de calidad e innovación, la cual responda ante las demandas y problemáticas sociales actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenstein, Angela y Scharagrodsky Pablo** (2006). *Tras las huellas (de la Educación Física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo Libros Editorial
- Abate Stella M., Lyon Silvina y Orellano Verónica** (2019). Temas transversales en el curriculum universitario. Abriendo Posibilidades. Miradas en conversión. Archivos de Ciencia de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 13(15). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose060/1132>
- Abate Stella M. y Orellano Verónica** (2015) Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina (1)1, 3-11. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48976/Notas_sobre_el_curriculum_universitario_pr%C3%A1cticas_profesionales_y_saberes_en_uso.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Aguilar Feijoo, Ruth M.** (2012) Una mirada a las competencias y funciones del profesor universitario en Nicoletti Javier, A (coord.) *Desafíos en Educación Superior*. - 1ª ed – San Justo: Universidad Nación de la Matanza.
- Agüero, Abel; Iglesias, Silvia y Del Valle, Milanino.** (2010). Enrique Romero Brest, el creador de la Educación Física escolar: comentarios a su obra, *Res Gesta*, (48),39-68. <https://revistas.uca.edu.ar/index.php/RGES/article/view/4053/4161>
- Alu, Alejandro M.** (2018). ¿Qué pueden decir la antropología y la sociología sobre las actividades deportivas de la modernidad tardía? En Acosta Fernando, Krivzov Fabio y Rozengardt Rodolfo (comp), *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación.*) – 1ª. ed. – Buenos Aires: Editores Asociados.
- Amadeo, Jaime H.** (1985). La Ley Avellaneda de Universidades nacionales argentinas, 1895-1947 en su centenario. *Stomata*. 41(1/2), 97-108. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/download/2672/4432>
- Avedaño-Castro, William & Parada-Trujillo, Abad** (2013) El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y educadores*, 16(1), 159-174. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942013000100010&script=sci_arttext

- Barbero González, José I.** (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital cuerpo en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*. (35), 25-51. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22321/rie39a01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barra, Elena** (2016). *Nueva mirada: el desafío de las clases de Educación Física mixtas. Su impacto en la integración e inclusión escolar*. Trabajo final para obtener el título de Licenciada en Educación. Universidad Empresarial Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/13735>
- Beck, Ulrich** (2000). *Libertad o Capitalismo*. Editorial Paidós. Barcelona
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas** (1997) *Modernidad Pluralismo y Crisis*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre.** (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. Ed. Cap. 9. Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza [PDF]
- Bourdieu, Pierre y Gros Francois** (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*. <http://hdl.handle.net/11162/70247>
- Buchbinder, Pablo** (2010). *Historia de las Universidades Argentinas – 1ª ed. –* Buenos Aires: Sudamericana
- Buchbinder, Pablo** (2018). Pensar la reforma universitaria cien años después. *Revista iberoamericana de educación superior*. 9(25), 86-95. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000200086
- Bravo, Dalila Martiza Silva** (2014). Aproximación al campo curricular en Argentina, México, Colombia y España- *Revista Historia de la Educacion Colombiana*, 17(17), 161-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5053293>
- Brunner, José J.** (1990). *Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de cultura Económica. https://www.academia.edu/download/3910487/brunner_videoconf250110_bas_e.pdf
- Camilloni, Alicia W.** (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular *Aportes para un cambio curricular en Argentina* <https://www.researchgate.net/profile/Alicia->

[Camilloni/publication/255634964 Modalidades y proyectos de cambio curricular/links/5420172d0cf2218008d43b86/Modalidades-y-proyectos-de-cambio-curricular.pdf](https://repositorio.unlam.edu.ar/handle/123456789/1461)

Campomar, Gloria del Carmen (2014). Evolución del Profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria [Tesis de Maestría en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de La Matanza]. Repositorio Digital UNLaM.
<https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1461>

Campomar, Gloria del Carmen (2015). *Evolución del Profesorado de Educación Física y su transición a la educación superior universitaria* – 1ª ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial

Cao, Claudia (2011). Las reformas del gobierno y la gestión del Sistema Educativo: debate parlamentario de la Ley Nacional (2006). (12) 1, p.0-0.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772011000100005&script=sci_arttext&lng=en

Coll, César (1994) *Psicología y curriculum*. Buenos Aires: Paidós

Crisorio, Ricardo; Campomar, Gloria, Medina Juan Cruz y Bidegain Liliana (2015) Acerca de la formación en Educación Física en la República Argentina en Silva Ana Marcia y Víctor Molina Bedoya (orgs) *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. 19-36.
https://www.researchgate.net/profile/Ana-Silva-86/publication/305720451_Formacion_Profesional_en_Educacion_Fisica_en_America_Latina_Encuentros_Diversidades_y_Desafios/links/579b864a08ae80bf6ea3424c/Formacion-Profesional-en-Educacion-Fisica-en-America-Latina-Encuentros-Diversidades-y-Desafios.pdf#page=19

De Alba, Alicia (1993) *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. Plaza y Valdes: México. UNAM de Guadalajara. Secretaria de Desarrollo Social

De Alba, Alicia. (1998). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Ed Niño y Dávila: Bs As.

Di Franco, María G.; Blaza, Valeria, A y Di Franco, N. (2016). Hacia una formación integrada en la curricula universitaria: el valor de la práctica en la Universidad Nacional de La Pampa. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (6), 180-187.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125156>

Dussel, Inés (2004). *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provincial en la Argentina (1990-2000)*: Elementos para su análisis. Borrador, FLACSO, 2001. En: Guillermo

Ferrer. *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE

Edelstein, Gloria (1995). *La práctica de la enseñanza en la formación de docentes en Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelus: Buenos Aires.

Edelstein, Gloria (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires.

Esteva, José A. (s/d) *La dimensión tecnológica en la Formación Universitaria* [Archivo PDF].

Fenterseifer, Paulo E. (2018). *Formação inicial e continuada e atuação profissional: a necessidade da tensão permanente no âmbito escolar* en Acosta Fernando, Krivzov Fabio y Rozengardt Rodolfo (comp), *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación.* – 1ª. ed. – Buenos Aires: Editores Asociados.

Freire, Pablo (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina

Friedemann, Sergio M. (2019). *Historia de la gratuidad y el ingreso irrestricto en la universidad argentina. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)* en Benente Mauro (comp) “*Donde antes estaba solamente admitido el oligarca. La gratuidad de la educación superior, a los 70 años*”. Universidad Nacional de José C. Paz. 139-171. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118582/CONICET_Digital_Nro.05db4_4ac-c2da-4186-9f82-6b7fc29c7ccb_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Giannattasio, Susana y Genova, Elena. (2018). *Del curriculum institucional a las situaciones didácticas*. La Palta: Servicop.

Givrzt, Silvana y Palamidessi Mariano (1988). *La construcción social del contenido a enseñar* en Givrzt, Silvana y Palamidessi Mariano (comp), *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué

Gómez, Jorge y Cols (2010) *La formación docente en Educación Física*. Buenos Aires: Noveduc

Hernández, Daniel (1993). *El currículo: una construcción permanente* en *Construir el currículo*. Santa Fe de Bogotá, DC.-Colombia: Revista de Educación y Cultura

INFoD (2016). *Informe Nacional. Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística*. Área de Desarrollo Curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deporte

- Litwin Edith** (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodologías para el análisis y el cambio. *Revista Educacion y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 18(46), pp. 27-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361334>
- López Pastor, Víctor M.** (2007). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportes, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y comparativa. *Kronos*, 6(11), 59-71.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2312118>
- Lucarelli, Elisa** (2019) Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica en Malet Ana M. y Monetti Elda M. (compiladoras), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambiente de aprendizaje.* – 1ª ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materia Didáctica; Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur. Edinus.
- Llomovate Silvia, Juarros Fernanda y Kantarovich Gabriela** (2014). Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente Latinoamérica en Llomovate Silvia, Juarros Fernanda y Kantarovich Gabriela (comp): *Reflexiones prospectivas sobre la Universidad Pública*. OP-FyL, Buenos Aires.
- Maggio, Mariana** (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* – 1º ed Buenos Aires: Paidós. E-book.
- Mendonça, Mariana** (2013). De la masificación a la reorganización universitaria (1955–1973) en X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-038/125.pdf>
- Morelli, Silvia** (2019). *Las tensiones del curriculum: Debates político-educativos en México y Argentina*. Vol. 28. Miño y Dávila.
- Nicoletti, Javier A.** (2016). El desafío de la calidad en la Educación Superior en contextos en Nicoletti Javier, A (coord). *Desafíos en Educacion Superior*. - 1ª ed. – San Justo: Universidad Nación de la Matanza.
- Rexach, Patricia; Reisin Maia; Fiori Natalia; Ortiz López Sara; Riquelme, Pantaleón; Perrotti, Rosana; Aguirre, Juan M.; Friedt Agustín y Maglione Carla** (2018) O inventamos o erramos. Una experiencia de trabajo en equipo y transformación de las prácticas de enseñanza en el Profesorado Universitario de Educación Física en Acosta

Fernando, Krivzov Fabio y Rozengardt Rodolfo (comp), *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. – 1ª. ed. – Buenos Aires: Editores Asociados

Riccetti, Ana Elisa. (2012). *Emilie Durkheim, aportes para analizar la Educación Física en Argentina del siglo XIX*. *Revista Digital, Lecturas: Educación Física y Deporte*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/195837>

Rodriguez, Laura G. y Soprano, Germán (2009) La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de Educación Superior (1976-1983). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New Worlds*. Recuperado en <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.56023>

Rovelli, Laura (2009). Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada *Temas y Debates* 13(17), 117-17. Recuperado en <https://rehip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f5da2f19-8ede-42fd-9521-a0ec582c1206/content>

Rozengardt, Rodolfo (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea en Acosta, Fernando, Krivzov Fabio y Rozengardt (comp), *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. – 1ª. ed. – Buenos Aires: Editores Asociados.

Sanjurjo, Liliana O. (2014). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes en Malet Ana M. y Monetti Elda M. (Compiladoras), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambiente de aprendizaje*. – 1ª ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materia Didáctico; Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur. Edinus.

Sanjurjo Liliana y Vera, María Teresa (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

Silva, Daniel; Fulugonio Julio y Berutti Sergio (2014). El docente orientador en la formación del Profesorado de Educación Física en la UNLaM en Glina Roberto y Silva Enrique Daniel (comp), *En torno a la Educación Física*. – 1ª ed. – San Justo: Universidad de la Matanza.

Silva, Gabriela (2012). La Edad de Oro durante el Período de las “Universidades de Masas” [Archivo PDF].

- Solano, Vargas y Leiva** (2012) El currículo de la Educación Superior como espacio de mediación entre las personas y los contextos en Nicoletti Javier, A (coord). *Desafíos en Educación Superior*. - 1ª ed. – San Justo: Universidad Nación de la Matanza.
- Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura I.** (2011). Políticas universitaria en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación educativa*, 11. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89486>
- Suasnabar, Claudio.** (2004). *Universidad e intelectuales: educación política en la Argentina (1955-1976)*. Ediciones Manantial.
- Trincheró, Héctor H. y Petz Ivanna** (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración Universidad-Sociedad. Aportes para un debate sobre el "academicismo". *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Emolinguística y Antropología Socio-Cultural*, (27), 142-160. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082014000100007&script=sci_abstract&lng=en
- Vallespín, Fernando** (2000). *El Futuro de la Política*. Grupo Santillana: Madrid
- Zabalza, Miguel A.** (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5) 60-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>