



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

P

# Las reformas curriculares en los planes de formación de profesores en la Universidad

## El caso del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto

### Vol 1.

Autor:

Di Capua Arlegain, Analía

Tutor:

Edelstein, Gloria

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA

FACULTAD de FILOSOFÍA y LETRAS	
Nº 52112	MESA
-16 DIC 2004 DE	
Agr.	ENTRADAS

Tesis  
11-5-18  
v. 1

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA**

**TESIS DE MAESTRÍA**

**“LAS REFORMAS CURRICULARES EN LOS PLANES  
DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD.  
EL CASO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO”**

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas**

**MAESTRANDO: ANALÍA DI CAPUA ARLEGAIN**

**DIRECTORA DE LA TESIS: GLORIA E. EDELSTEIN**

**EXPEDIENTE Nº 883706**

**- AÑO 2004 -**

Mi agradecimiento:

A mi padre, que con mucha paciencia, supo acompañarme y esperar a que terminara, a pesar de que sus tiempos no son los míos.

A la Directora de la Tesis, que confió en el diseño inicial, me alentó y orientó con la sabiduría y coherencia de los verdaderos "maestros".

A todos los profesores de la Maestría, que fueron dejando indicios para la elección del tema y "testimonios", para seguir transitando el camino de la docencia.

A mis colegas y alumnos del Profesorado de Educación Física, con los que he compartido gran parte de mi historia profesional, fuente de desafíos constantes en este campo disciplinar.

A los que se fueron, pero siempre están...

# ÍNDICE

---

CONTENIDO

## **CAPÍTULO 1**

### **EL PLANTEO DEL PROBLEMA, LAS FUENTES Y LOS ANTECEDENTES**

#### 1. Planteo del problema

- 1.1. Las innovaciones curriculares y la formación docente en el contexto de la Reforma Educativa .....9
- 1.2. Las innovaciones curriculares en la universidad ..... 16
- 1.3. Los procesos de reformas curriculares en la Universidad Nacional de Río Cuarto .....22
- 1.4. El caso del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto .....27

#### 2. Las fuentes del problema

- Un desafío que lleva a indagar acerca de la problemática curricular y la formación de profesores en el campo de la educación física... .....39

#### 3. Los antecedentes

- 3.1. El análisis curricular .....42
- 3.2. La formación docente y los procesos de cambio curricular .....50
- 3.3. El curriculum de formación docente y los procesos de cambio curricular en el campo de la educación física .....53

## **CAPÍTULO 2**

### **PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA UN ABORDAJE DIDÁCTICO DEL PROBLEMA A INVESTIGAR**

- 2.1. El problema en el marco de la Didáctica ..... 78
- 2.2. Los supuestos teóricos acerca del objeto de investigación .....82
  - 2.2.1. Historiando la noción de plan de estudios y currículo..... 84
  - 2.2.2. Los diferentes enfoques didácticos que abordan la problemática curricular
    - 2.2.2.1. Los enfoques tecnológicos acerca del curriculum .....89

2.2.2.2.Otras líneas teóricas y enfoques curriculares .....	90
2.2.3. El currículum: propuesta político-educativa y proyecto educativo que promueve una titulación, en este caso de profesor .....	92
2.2.4. Los planes de estudios: articuladores de la política educativa, los proyectos institucionales y las prácticas docentes .....	94
2.2.5. La modificación del plan de estudios: proceso de transformación social y de confrontación de concepciones teóricas e ideológicas, que va más allá de una tarea técnica .....	97
2.2.6. Las significaciones de los docentes .....	99

### **CAPÍTULO 3**

#### **LOS OBJETIVOS Y LA JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1. Los objetivos de la investigación .....	106
3.1.1. Objetivo general .....	106
3.1.2. Objetivos específicos .....	106
3.2. La justificación de la investigación .....	107

### **CAPÍTULO 4**

#### **LAS DECISIONES METODOLÓGICAS**

4.1. Fundamentación del tipo de diseño elegido .....	110
4.2. Selección del contexto de realización .....	115
4.3. Técnicas de recolección y análisis de la información empírica .....	116
4.3.1. Estrategias de recolección de datos .....	117
4.3.2. Estrategias de análisis de datos .....	120
4.4. Cronograma de trabajo .....	121

## **CAPÍTULO 5**

### **EL PROCESO METODOLÓGICO Y LAS PROBLEMÁTICAS DIDÁCTICAS EMERGENTES**

5.1. Las líneas que orientan el análisis de documentos y de la información obtenida a partir de entrevistas individuales y colectivas .....	124
5.2. Análisis de documentos .....	128
5.2.1. Documentos de política educativa nacional y de enseñanza de la UNRC que contextualizan el objeto de la investigación .....	128
5.2.2. Los planes de estudios: un análisis desde el diseño. Entre la normativa pedagógico-didáctica y la impronta disciplinar .....	136
5.2.2.1. La duración de la carrera.....	139
5.2.2.2. Los títulos que se otorgan .....	139
5.2.2.3. El perfil y las incumbencias .....	140
5.2.2.4. Los criterios de organización curricular, la naturaleza y ponderación de los contenidos .....	145
5.2.2.5. El número de asignaturas, régimen, la frecuencia y el dictado.....	154
5.2.2.6 El nivel y el grado en la carrera .....	157
5.3. Las entrevistas a los docentes .....	158
5.4. La reconstrucción histórica de algunos hitos que enmarcan los procesos de reformas curriculares en el PEF de la UNRC .....	170
5.4.1. Primera etapa: desde el ideario fundacional hacia la consolidación del perfil técnico-deportivo	
5.4.1.1. Primer “nacimiento”: el Profesorado de Educación Física en el Instituto Superior de Ciencias .....	173
5.4.1.2. Segundo “nacimiento”: incorporación a la UNRC .....	177
5.4.1.3. El plan con Especialización deportiva: entre la eficiencia técnica y la formación docente .....	181
5.4.2. Segunda etapa: Transición hacia nuevas propuestas curriculares	

5.4.2.1. De los proyectos emanados de la gestión directiva a los gestados por el colectivo de los profesores .....	187
5.4.2.2. Intento frustrado de cambio curricular: la fractura entre la propuesta pedagógica y la gestión del curriculum .....	189
5.4.3. Tercera etapa: Ingreso pleno a la vida universitaria	
5.4.3.1. Las nuevas propuestas curriculares en el contexto de la Reforma Educativa. ....	194
5.4.3.2. El plan de estudios en acción: la tensión entre el texto curricular y las prácticas docentes .....	210

## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSIONES. UN CIERRE ABIERTO AL COLECTIVO DE PROFESORES**

6.1. Introducción.....	228
6.2. Las culturas del trabajo y las trayectorias de formación de los profesores.....	229
6.3. La identidad institucional del PEF de la UNRC .....	236
6.4. La teoría y el conocimiento práctico.....	237
6.5. Reflexiones finales.....	244

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>248</b>
---	------------



# **CAPÍTULO 1**

---

## **EL PLANTEO DEL PROBLEMA, LAS FUENTES Y LOS ANTECEDENTES**

1. Planteo del problema
2. Fuentes del problema
3. Antecedentes

## 1. PLANTEO DEL PROBLEMA

Las personas que han vivido un proceso de formulación de un currículo, saben que el camino recorrido para lograr esa coherencia, es bastante sinuoso; implica avances y retrocesos, inicios y abandonos, conflictos y discusiones, propuestas y contrapropuestas...

Alfredo Furlán, 1996: 15

### 1. 1. Las innovaciones curriculares y la formación docente en el contexto de la Reforma Educativa

Se considera que las problemáticas que se suscitan en torno a las reformas en los planes de formación de los profesores son expresión de las normativas que regulan los sistemas educativos y de las prácticas concretas de los actores involucrados, en los contextos políticos, económicos, sociales y culturales que las enmarcan.

Por ello, reconociendo los diseños curriculares como campo que articula lo político con lo didáctico, se realiza un breve análisis de los escenarios en los que se desenvuelven las Reformas Educativas en los últimos lustros<sup>1</sup>.

Desde las postrimerías del siglo XX, se implementan cambios tendientes a la consolidación de un “nuevo orden mundial”: el discurso ideológico neoliberal impulsa la idea de que la globalización es un proceso “inevitable” de homogeneización del mundo, que trae como consecuencia “la evolución y progreso permanente” de todas las regiones del planeta.

El conjunto de las transformaciones que se producen en América latina desde la segunda mitad del siglo XX, pone de relieve la creciente complejidad de los escenarios sociales y marca, de alguna manera, el final de las utopías de los años '60, que vislumbraban la eliminación de la pobreza y el analfabetismo como consecuencia de un cambio profundo en las sociedades de la región.

---

<sup>1</sup> Se transcriben algunos fragmentos de la ponencia “Las reformas en los Planes de Formación de Profesores”, presentada en el Primer Congreso Nacional de Educación: “*En tiempos de adversidad, educación pública*”, organizado por el Dpto. de Ciencias de la Educación de la UNRC en el 2002. En: Vogliotti, A. y otras (comps.) 2004 : 487-492.

En contraposición, se asiste a fenómenos de fragmentación y exclusión social que se profundizan en los '90 y continúan a comienzos del siglo XXI.

La discusión sobre el Estado de Bienestar, que se plantea en la Europa de la posguerra y es retomada en la primera mitad de la década de los '80 con la crisis fiscal de los Estados, penetra en América Latina con la democratización de muchos países de la región. La globalización de la economía, la influencia de los organismos internacionales y los consecuentes procesos de transformación material y simbólica del estado, promueven cambios políticos, sociales, económicos, que impactan en las políticas educativas.

En este modelo, el conocimiento es un elemento clave, valorado en términos de recurso económico. De allí la centralidad atribuida en los discursos políticos a la educación, como productora-reproductora-distribuidora del conocimiento, adoptando las propuestas de las agencias multilaterales. La educación como elemento esencial para el bienestar y como política social más antigua de los estados es alcanzada por la discusión, así como la cuestión relativa al carácter público o privado de estos servicios (Paiva, 1992).

El proceso de institucionalización de los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura a partir de la educación, obedece a este proceso de transformación, que atiende a la fuerza del mercado económico y a la centralización del poder mundial. El análisis económico es prioritario para establecer no sólo decisiones acerca del sistema educativo y su relación con el Estado, sino también propuestas de intervención específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a menudo obviando la congruencia con otros enfoques sociológicos, psicológicos y pedagógico-didácticos.

En este contexto, el consumo y la acumulación, tanto de bienes materiales como de conocimiento e información, la globalización, la diversidad (religiosa, étnica, cultural), la búsqueda de las identidades y proyectos nacionales, son algunos de los parámetros que caracterizan a las sociedades de nuestros tiempos.

Se buscan respuestas de las organizaciones, de los grupos y los sujetos, acordes con un nuevo orden social, en demanda de instituciones más flexibles, capaces de

adaptarse a nuevas funciones y donde los papeles sociales de sus miembros sean más móviles. Es la capacidad de cambiar la que potencia a las instituciones, no una rígida identidad. En lo personal, el rescate del valor de las emociones, la individualidad, las diferencias y la autonomía. Todo ello, en situaciones donde las seguridades ya no tienen la solidez que tuvieron en el pasado y en las que el relativismo y la incertidumbre pasan a primer plano.

En el aspecto educativo, a la luz de las Reformas Educativas impulsadas en diversos países, se plantean escenarios de posibilidades superadoras pero también de riesgos y restricciones, que acusan su impacto en la formación y práctica de los profesores. Las “culturas de la enseñanza” (Hargreaves, 1996)<sup>2</sup> se someten a revisión entre la tensión subjetivismo-objetivismo, en una continua negociación entre control y autonomía.

En Argentina, la década de los noventa acusa el impacto de las transformaciones propuestas que, en el aspecto educativo, quedan instituidas con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y de la Ley de Educación Superior (1995). Proceso que se estructura a partir de políticas que retoman en buena medida las recomendaciones del Banco Mundial y de la propuesta de Transformación Productiva con Equidad de CEPAL / UNESCO.

Desde lo político, la implementación de la Reforma Educativa representa la convergencia de ideologías neoliberales en lo económico y del neoconservadurismo en lo político y social, con una concepción subsidiaria acerca del papel del Estado en materia de políticas sociales y educativas (Paviglianitti, 1991).

No parece un dato menor constatar que la mayoría de los países europeos y americanos inician procesos de reformas educativas alrededor de los años '80, como cuestión relevante de sus agendas políticas. Estos cambios se relacionan con políticas de descentralización que se aplican en países que van desde Argentina e Islandia hasta Suecia y Estados Unidos (Popkewitz, 1996, en Carranza y otros, 1999).

---

<sup>2</sup> “...las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas compartidas de una manera colectiva en la comunidad” (Hargreaves, 1996:189).

Las reformas educativas se presentan como:

“(…) una cuestión de ideales nacionales (estén o no sus consecuencias conscientemente compartidas por todos los conciudadanos), un acto de afirmación ideológica, que se suele mover a través de y con, la poderosa retórica de la modernidad, del bien común...(Angulo, 1994:365).

Sintetizan, de alguna manera, la creencia social según la cual las instituciones y sociedades crecen, cambian y progresan de forma ordenada y continua.

“El lenguaje de la reforma ayuda a reiterar los mitos generales de un país... habla de las innovaciones que están hechas para satisfacer los ideales democráticos de la sociedad, eliminando los efectos debilitantes de la pobreza y creando las bases científicas y tecnológicas de la riqueza material” (Popkewitz, 1987:7).

Sin embargo, el componente simbólico que supone cualquier reforma, lleva aparejadas iniciativas instrumentales y el desequilibrio entre ambas o la sobreestimación de alguna de ellas, en detrimento de decisiones estructurales, de recursos financieros y de personal, provoca, la mayoría de las veces, que dejen sin tocar las relaciones sociales, institucionales y culturales que pretenden cambiar (Gimeno y Pérez Gómez, 1992).

De esta manera, el cambio es sustituido por una actividad que provoca la afiliación a prácticas existentes, objeto supuesto de transformación, pero no la transformación de dichas prácticas según los ideales explícitos en torno a los que las reformas se constituyen.

Esta dinámica descrita sitúa a todo intento de “reforma” entre motivos y tensiones duales: las innovaciones que conlleva, pueden generar patrones sociales alternativos a los existentes, o pueden servir de rituales de conservación y de legitimación (Angulo, 1994).

En este sentido, los debates suscitados en nuestro país a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior, convierten a la educación en un espacio simbólico de confrontación entre tradiciones culturales, posiciones políticas y expectativas sociales.

Al respecto, entre los indicadores de las políticas educativas en los últimos años, es posible señalar:

“...la reforma del curriculum, la recomposición o remodelación de las instituciones y la alteración –o intento de alteración– de las reglas de juego que tienden a replantear la profesión docente; es decir, las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones de profesores/as, tanto en relación con el núcleo de su profesión –la enseñanza– como con el entorno institucional y social de trabajo donde la ejercen” (Edelstein y otras, 1999:132).

Los cambios establecidos, entre otros aspectos, en los contenidos básicos comunes (CBC), la estructura del sistema educativo nacional, nuevas formas de gestión y evaluación institucional, se articulan con la búsqueda de una “nueva carrera docente”.

En este marco, las políticas de formación docente se “diseminan”<sup>3</sup> a través de discursos acerca de la profesionalización de la docencia destinados a la implementación de los cambios que se persiguen. La necesaria actualización profesional, el temor a la pérdida de la fuente de trabajo y la situación de deterioro de las condiciones laborales docentes, generan espacios complejos, en los cuales los plazos administrativos en los que se inscriben las reformas educativas no siempre coinciden con los tiempos pedagógicos de los docentes y de las instituciones (Feldfeber, 1999).

Por otro lado, los actuales programas de reformas, si bien priorizan el imperativo de la profesionalización, se desarrollan en contextos de intensificación y proletarización creciente del trabajo docente<sup>4</sup>.

Se acuerda en que, dadas las condiciones que configuran los escenarios descriptos, una emergente “teoría del cambio educativo”(Goodson, 2001) debiera arbitrar el balance de las relaciones externas y los asuntos internos, contemplando las

---

<sup>3</sup> Relacionados con los conceptos de cambio, reforma e innovación, pueden identificarse otros como el de diseminación, que alude a los procesos planificados racionalmente para que las innovaciones sean adoptadas, y el de difusión, que hace referencia a los procesos reales de concreción de la innovación (Angulo, 1994).

<sup>4</sup> Investigaciones consultadas dan cuenta de ello, como el Proyecto UBACYT “Reforma Educativa y Políticas de Formación Docente en la Argentina”, dirigido por Feldfeber, y Balduzzi y Suárez en el Cuaderno de Informes de Investigación de SUTEBA, 1999.

diferentes circunstancias históricas que los enmarcan, dado el fracaso de los modelos “internalistas” o “externalistas” en la consolidación de los cambios propuestos por las reformas educativas recientes.

“En una primera fase, en los ‘60 y los ‘70, fue dominante la mediación del cambio interno, para ser seguido por una segunda fase, en los ‘80 y ‘90, donde los intereses externos conducían más el proceso de cambio. Ahora en el nuevo milenio, estamos entrando en una tercera fase, período donde la mediación de lo personal comienza a tomar mayor fuerza; un mundo donde lo que Guiddens llama ‘la política de la vida personal’ es cada vez más poderosa” (Goodson, 2001:13).

Al respecto, algunos referentes teóricos consultados (Goodson, 1991, 1995, 2001; Popkewitz, 1987, 1996; Hargreaves, 1996; Edelstein, 1999, 2000; Furlán, 1993, 1996, 2003; Angulo, 1994; Blanco, 1996) señalan que a menudo el problema del cambio en el curriculum surge a causa de que los encargados del “control” de tales cambios ignoran los proyectos personales, creencias y misiones de los educadores.

“Aun cuando la reforma legislada a gran escala podría ostensiblemente prometer mayor generalización, o mayor riqueza en la implementación del cambio, raramente explica cómo las reformas son refractadas a través del contexto de cada escuela, de los variados microclimas y micropolíticas de las escuelas, de las misiones y creencias, a veces, de la resistencia de los maestros” (Goodson, 2001:10).

La investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, que aborda el tema de las Reformas Educativas y la Formación Docente, da cuenta de las relaciones que se establecen entre reforma y formación docente en nuestro país, a la luz de la historicidad de un sistema educativo centralista y en un contexto de creciente neo-liberalismo<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Edelstein, G. y otros. *Vínculos entre la Formación Docente y la Reforma Educativa a partir de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior*. SeCyT UNC - Res.1668/98 y CONICOR Res.1610/98

Asimismo, advierte acerca de la relevancia que se concede al profesorado para la concreción de los cambios que propugna la reforma, y que la mera asimilación de un discurso renovador puede dar lugar tanto a diferentes niveles de consenso como generar variadas formas de resistencia.

De allí, la necesidad de concertar acuerdos en torno a la formación docente, como acciones prioritarias de las políticas educativas, construcciones del consenso que impliquen la participación de los actores con vistas a encontrar soluciones, respuestas a los problemas del ejercicio profesional y soluciones que, aunque tengan carácter provisional, innoven frente a las prácticas tradicionales (Litwin, 1999).

Suponen repensar el sentido de las organizaciones educativas y del conocimiento, de la autonomía y del desarrollo profesional, poniendo en juego aquellos valores políticos y morales que sostienen las prácticas educativas como prácticas sociales e históricas.

En oposición, una reforma impuesta y no consensuada puede configurar escenarios de incertidumbre que se traducen en malestar y desconfianza.

Así, algunos aspectos que podrían ser visualizados como innovadores se desdibujan, en contextos en los que se deben “acreditar” saberes para conservar el puesto de trabajo, desconociéndose las trayectorias y experiencias docentes. A la vez, este desconocimiento puede ser vivenciado como una suerte de deslegitimización de los saberes teóricos y prácticos de los profesores.

De esta manera, muchos instrumentos administrativos de cambio no sólo acaban con los deseos de los profesores, sino que amenazan la misma voluntad de enseñar. Eliminan su auténtico motor (Hargreaves, 1996).

Los problemas del cambio en el curriculum de formación docente y sus repercusiones en el desarrollo profesional y en las “culturas de la enseñanza” remiten, entonces, a considerar las paradojas y conflictos que se plantean. Desde los docentes, resulta un imperativo escucharlos para “conocer, comprender y dar voz... al modo en que viven, piensan y sienten su trabajo, a la forma en que le afectan los cambios que se les imponen o los que ellos mismos buscan” (Blanco, 1996:11).



En este sentido, el curriculum es soporte de difusión estratégica e implementación de los cambios en relación con la política educativa –en tanto expresa una selección de contenidos culturales que como tal compromete valores, pautas de comportamiento, modos de pensamiento– que tiene como primer sujeto de recepción a los docentes.

“Las orientaciones dominantes en cada momento y contexto respecto de los currícula de formación docente se constituyen, en consecuencia, en marco de referencia inexcusable para el análisis de supuestos y estrategias que determinan las políticas de reforma (y)... la relevancia que conceden al profesorado para la concreción de los cambios” (Edelstein, 1999:133).

Por ello, se plantea el conocimiento en profundidad de algunos de estos aspectos en un trabajo de investigación referido a las modificaciones curriculares implementadas en el contexto de la Reforma Educativa, en el caso del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dado que el tema de estudio refiere a las reformas curriculares en los planes de formación de profesores en la universidad, se abordan a continuación algunas de las problemáticas a las que se enfrentan las universidades en el nuevo milenio, para desarrollar luego las instancias de cambio curricular en la UNRC y específicamente en el caso que se estudia.

## **1. 2. Las innovaciones curriculares en la universidad**

Si bien en el discurso educativo la idea de cambio o transformación<sup>6</sup> ha tenido siempre un valor positivo, fuertemente ligado a la dimensión utópica o proyectiva de

---

<sup>6</sup> - El Cambio: “refiere a la necesidad sentida de transformar una realidad” “supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia que requieren, a la vez, respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad, y la economía”.

- La Reforma: “es una llamada a la innovación donde existe un desfase percibido con respecto a los valores deseados, pero sin que esto cambie la estructura social” (Popkewitz, 1987, en Angulo, 1994:364).

- La Innovación: “supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez la intención de que dicha novedad sea aceptada... los trabajos de innovación no entran a discutir la estructura del objeto innovado, sino el proceso por el que ese objeto, sea el que fuere, afecta efectivamente a quien lo adopta”.

- La Transformación: “ puede considerarse como una categoría mayor que incluye los anteriores, entendiendo que representan transformaciones de distintos niveles de profundidad y en diferentes escalas de concreción (Angulo 1994: 358- 364).

la educación, hoy más que nunca la problemática de las innovaciones constituye un tema central en la agenda pedagógica de las universidades.

Uno de los indicadores de la importancia que adquiere el curriculum para vincular Reforma Educativa y Formación Docente lo constituye el lugar asignado a las propuestas curriculares como referentes claves, a fin de garantizar que en las instancias de desarrollo se reproduzcan las definiciones sustantivas incluidas en el “discurso oficial”. La modelación de los profesores en un determinado código curricular resulta, en esta perspectiva, esencial para el cumplimiento de la labor que se les asigna.

Al respecto, los estudios sobre esta temática se han centrado en forma prioritaria en el curriculum formal y en las denominadas “innovaciones regulatorias”, que responden a la lógica arriba-abajo y se circunscriben en general al cambio en los planes de estudios de las distintas carreras y los discursos circulantes del ámbito académico.

Sin embargo, las experiencias realizadas en distintos países señalan que la mera asimilación de un discurso renovador puede dar lugar a diferentes niveles de consenso al propio tiempo que generar variadas formas de resistencia (Edelstein y otras, 1999).

Los desafíos de la educación superior y especialmente de las universidades<sup>7</sup> en el mundo actual implican afrontar cambios multidimensionales profundos, reconsiderando por ello en las reformas que se proponen un nuevo equilibrio entre los sujetos implicados y los modelos “internalistas” o “externalistas” del cambio que se propone (Goodson, 2001)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Se transcriben algunas ideas expresadas en el artículo “Una problemática universitaria insoslayable: la enseñanza”. En coautoría con Gladys Schwartz y Adriana Solari. Publicación realizada en el marco del Proyecto de Investigación: “La problemática de la enseñanza y la comunicación institucional en la UNRC”. Aprobado y subsidiado por SECyT UNRC 1999-2003. *Cronía* 1999:46-59.

<sup>8</sup> Según Goodson (2001:12) “no es sensato limitar el análisis del cambio educativo a modelos internalistas o externalistas de cambio institucional. El persistente error en ambos modelos ha sido siempre el grado de desconexión de los proyectos personales de los individuos”.

A comienzos del tercer milenio, las universidades están atravesadas por acontecimientos en los que se destacan el capitalismo como forma de producción y expresión de una cultura dominante a escala planetaria, la expansión de las comunicaciones, la globalización de la información; que generan crecimiento, pero también concentración del poder, desigualdades y fracturas.

Concentración del poder, del conocimiento, de la riqueza por un lado y, junto a ello, desempleo, privatización, eliminación de subsidios. Es precisamente en los países en donde se vive el ajuste al capital mundial en los que se empieza a generar un discurso que moviliza el desarrollo social sostenido, que pretende conciliar los cambios tecnológicos y culturales con el crecimiento social y económico en cada foco local.

Éste es el contexto de las universidades que viven en sí mismas su propia crisis. La transformación de una universidad de élites a una de masas, con el ingreso de una diversidad de sectores sociales con necesidades e intereses peculiares y con demandas sociales, que a menudo exceden los propósitos de formación que originariamente se habían planteado. Marco en el que se producen una serie de tensiones, entre las que se destacan la “formación general humanística-formación profesional”, “cultura de masas-alta cultura”, “teoría -práctica”...

Por otra parte, la aceleración en la producción de conocimientos y las nuevas teorías epistemológicas, que orientan formas diferentes de investigar y valorar los conocimientos, afectan directamente a la problemática del curriculum y la formación de profesionales en la universidad.

En síntesis, crisis de una organización social –la universidad– en el contexto de un “cambio epocal” (Lanz, 1998), que implica transformaciones en lo sociopolítico, con la redefinición de propósitos y de prácticas sociales como la participación y la ciudadanía, con un acelerado cambio material que requiere de formación específica en lo tecnológico y constitución de subjetividades con nuevas maneras de pensar y sentir, que instalan en lo epistemológico, la incertidumbre frente a las certezas del pasado.

Desde algunas corrientes de pensamiento en el campo de la sociología, la antropología cultural, la pedagogía, la didáctica, se vislumbra la emergencia de nuevos paradigmas, que apelan a una “necesaria” revolución antropológica, a la modificación de la visión del hombre y del universo, referentes para la elaboración y valoración curricular de la Enseñaza Superior.

“Se plantea la necesidad de un cambio de rumbo para impedir que la dirección impuesta por la racionalidad instrumental lleve a la humanidad al borde del abismo, apelando a planteos integradores y humanizantes” (Galano, 2000:102).

La búsqueda de una nueva forma de racionalidad, deliberativa, práctica, ética, solidaria... articula antiguas utopías y relaciona los aportes de las ciencias con la biodiversidad cultural y natural, replanteando problemas como la eticidad, la historicidad del tiempo, las relaciones entre ciencia y naturaleza. Se transita desde el paradigma de la modernidad, caracterizado por el orden y las teorías de la causalidad hacia un “paradigma de la complejidad” (Morin, 1998).

El cambio en las ciencias repercute en el ámbito pedagógico-didáctico, en la búsqueda de referentes que desnaturalicen concepciones y prácticas instituidas. Se propone una “pedagogía de la complejidad” y, desde las corrientes didácticas contemporáneas,

“...una mirada en profundidad de supuestos y teorías transferidos con mayor o menor rigurosidad al ámbito didáctico, en un esfuerzo por desanudar zonas de conflicto o de silencio, (...) la voluntad deliberada de aprehender aspectos que fragmentan el saber didáctico y la acción correspondiente (...) volver a mirar atentamente un mundo exterior desorientado donde actúan docentes y alumnos involucrados en una situación que se pretende comprender y controlar, (...) abrirse a la labor interdisciplinaria luego de profundizar analítica y críticamente su propio contenido(...) que permita abordar la diversidad natural y cultural” (Saleme de Burnichon, 1995:11-14).

La reorientación en el enfoque de la estructura educativa y de las Ciencias de la Educación, desde la perspectiva de la complejidad, implica la refundación de la pedagogía,

“significa salir del tiempo de los crujidos y comenzar a transitar los itinerarios donde la multiplicidad de sonidos podrán articularse en la identidad plural de un modelo educativo signado por las cartografías sistémicas, ecosistémicas, dialógicas y hologramáticas” (Galano, 2000:103).

Se señalan, entre otros aspectos a revisar, el enfrentamiento entre las certezas del pasado y las incertidumbres sociales y epistemológicas del presente, la democracia representativa y la construcción de una democracia participativa emergente, la unicidad de la ciencia frente a la aceptación de múltiples culturas que interactúan para el mantenimiento de su identidad, la racionalidad cognitiva instrumental frente a las comunidades interpretativas de las sociedades de redes informatizadas (Schwartz y Di Capua, 2002)<sup>9</sup>.

En este sentido, en tanto el paradigma de la modernidad centra sus propósitos en el conocimiento acumulativo, metódico, objetivo, neutral, y la observación descomprometida, está emparentado con un proceso de cambio limitado, fragmentado, que no promueve la articulación de nuevas relaciones entre el ser, el saber y el hacer.

En la actualidad, una mirada acerca del conocimiento, en todas las disciplinas, nos enfrenta con visiones y análisis diferentes; se inicia en el campo científico la búsqueda de otro tipo de leyes, no determinantes ni causales, las del azar, que ofrecen como alternativa la posibilidad.

La ciencia abandona la idea de un determinismo y de una linealidad del tiempo, que tiene su correlato en lo social. Se habla de múltiples culturas, no sólo referidas a los diferentes grupos sociales, sino también a organizaciones y sujetos. Los hombres y mujeres deben poseer conocimientos que le posibilitan vivir en un mundo en donde “la materialidad de redes y flujos crea una nueva estructura social en todos los niveles de la sociedad” (Castells, 1994: 49).

En esta línea, se visualiza la importancia de una educación en general y un currículum universitario en particular, que responda a las nuevas demandas de sentido que las sociedades exigen, que posibilite a los sujetos sociales tomar

---

<sup>9</sup> Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación. Córdoba. Octubre 2002.

decisiones en contextos de incertidumbre científica y social, ser críticos en pos de una democracia participativa y al mismo tiempo que forme para el pensamiento utópico.

Otras racionalidades, como la moral-práctica y la estético-expresiva, empiezan a ser revalorizadas frente a la racionalidad cognitiva instrumental, que ha sido hegemónica en las universidades.

Al respecto, la política de formación delineada en eventos recientes relativos a la situación actual de la Educación Superior<sup>10</sup> considera que las universidades deben cumplir un papel protagónico en el análisis crítico de los cambios culturales, políticos, económicos y sociales, así como una tarea prospectiva y de conducción mediante la creación y transmisión de conocimientos.

Para responder a las expectativas que se cierne sobre ella, la universidad, junto a otras instituciones de nivel superior, necesita asumir un compromiso con la innovación y transformación profunda, redefinir políticas, planes, programas y visiones orientadoras.

Así como en otras, en la Universidad Nacional de Río Cuarto se genera en los últimos años un terreno propicio para la innovación en la enseñanza y el curriculum. En este sentido, el curriculum de formación docente posibilita el logro de un graduado –en el caso que se estudia, un profesor de educación física– a la vez que articula elementos y procesos, que configuran un texto en relación con peculiares contextos político-sociales e institucionales.

Abordar el curriculum de formación de profesores desde las peculiaridades del devenir histórico y dinámicas institucionales particulares implica, a partir de una perspectiva interpretativa y crítica como la que se adopta, indagar los procesos de transformación curricular en el ámbito de la docencia, adentrándose en los supuestos ideológicos, los valores e intereses implícitos en el discurso curricular, los procesos de negociación...

---

<sup>10</sup> Conferencia Mundial sobre Educación Superior. “La Educación Superior en el siglo XXI” .París 1998. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación. La Habana, 1996.

Por ello, se presenta a continuación una somera reseña –con las limitaciones de la implicación de quien la efectúa– del “itinerario” seguido por los procesos de transformaciones curriculares en la Universidad Nacional de Río Cuarto, jalonados por diferentes instancias que generan significaciones dispares en los docentes, como situación que enmarca y de alguna manera determina el problema a investigar, para especificar luego el caso del Profesorado de Educación Física.

### **1. 3. Los procesos de Reformas Curriculares en la Universidad Nacional de Río Cuarto**

La promulgación de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior, junto a la política de enseñanza delineada por el Consejo Superior de la UNRC, que desde 1991 propone la evaluación de la calidad de la enseñanza, la conformación de comisiones curriculares, diversas jornadas y encuentros de trabajo, se constituyen en antecedentes de la modificación de los planes de estudios de los Profesorados de esta universidad a partir del año 1997<sup>11</sup>.

Proceso que se realiza de acuerdo con los lineamientos políticos emanados del Ministerio de Cultura y Educación, adoptando además una Propuesta Curricular de Formación Pedagógica elaborada por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas.

Tanto la elaboración de los proyectos, como la implementación posterior de los nuevos planes de estudios, provoca en los docentes distintos niveles de adhesión y compromiso, otros de conflictividad y resistencias, que desde el discurso explícito están dirigidos hacia los cambios como resultado de políticas impuestas, ya sea desde el Ministerio, de las autoridades de la Universidad, o bien desde Departamento de Ciencias de la Educación (Nicoletti, 2003).

---

<sup>11</sup> La reconstrucción de este proceso se realiza desde el reconocimiento del involucramiento en el mismo, como docente e integrante de comisiones curriculares. También se recoge “la historia contada” por dos colegas, Viviana Macchiarola (2000) en *El curriculum de formación docente*, en su capítulo II; y de Silvia Nicoletti en la ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior, realizado en la UNSL en 2003.

Para dar cuenta de estos procesos y su posibilidad de consolidación o no, parece necesario hacer referencia a algunos hitos en la dinámica institucional de la UNRC, con los que seguramente se entrelazan y encuentran su génesis.

Desde el nacimiento de la UNRC en 1971, a partir del Plan Taquini de creación de nuevas universidades, se propone la apertura de varios profesorados (“Plan de Desarrollo”, Taquini, et al, 1971), medida que se concreta definitivamente en 1976 con la incorporación a la Facultad de Ciencias Humanas de una institución terciaria – el Instituto Superior de Ciencias, con siete carreras– que constituyen la casi totalidad de la oferta actual de profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas.

En líneas generales, a lo largo de la historia de la UNRC, la formación pedagógica para los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas estuvo delegada primordialmente en el Departamento de Ciencias de la Educación, que inicialmente tuvo bajo su responsabilidad la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, carreras que cerraron su matrícula durante la dictadura militar y se sustituyeron por otras afines.

La modificación de los planes de estudios es impulsada desde comienzos de la década del '90 por políticas de la propia universidad. A partir de la resolución del Consejo Superior N° 271/ 91 “sobre evaluación de calidad” y posteriormente la resolución 208/94 “sobre el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria”, se dispone la evaluación de los planes de estudios, su modificación y la creación de comisiones curriculares para tal fin (Macchiarola, 2000).

Paralelamente, desde la Facultad de Ciencias Humanas, con el propósito de mejorar la formación pedagógica de los profesorados y adecuarla a los avances en lo disciplinar, en 1992 se encomienda a una comisión designada por el Consejo Directivo, la elaboración de una “Propuesta Curricular de Formación Docente Común para los Profesorados”.

En este contexto, entre 1995 y 1997 se realizan reuniones de comisiones curriculares, jornadas interfacultades, estudios y orientaciones del Área de



Transformación Educativa<sup>12</sup>, con el objetivo de generar espacios de reflexión e ir resolviendo la reorganización y actualización de los planes de estudios de la UNRC.

En 1997, desde la Secretaría Académica de la Universidad, se solicita la aceleración de los procesos de reforma curricular de los catorce profesorado –de la Facultad de Ciencias Humanas y de Ciencias Exactas–, a fin de adecuar los planes de estudios a las modificaciones planteadas por la Reforma Educativa de nivel nacional y a la Transformación Educativa implementada en la provincia de Córdoba con la sanción de la Ley 8113/91 y 8525/95.

En virtud de la decisión de las autoridades de la UNRC de implementar en 1998 los nuevos currícula de formación de profesores con un perfil acorde con los requerimientos de la Ley Federal de Educación y de Educación Superior, se encarga al Departamento de Ciencias de la Educación la elaboración de una “Propuesta curricular para la Formación Pedagógica de los Profesorados”.

“Esta decisión de ‘delegar’ en un grupo su elaboración, está acompañada de un proceso de negociaciones, luchas, resistencias al cambio de diferente orden, debidos a la tensión que se plantea entre el saber sustantivo disciplinar y el pedagógico, por la modificación de los habitus profesionales que conlleva, por el temor a la precarización laboral y pérdida de la fuente de trabajo...” (Nicoletti, 2003).

El proyecto, presentado en octubre de 1997, propone formar “un docente comprometido, problematizador del conocimiento y de la realidad, con actitud transformadora, pluralista, que facilite su participación en equipos interdisciplinarios”.

Para ello, contempla diferentes dimensiones: filosófico-epistemológica, socio-político-cultural y psico-pedagógico-didáctica, como “atravesamientos teóricos de los campos disciplinarios y de los módulos interdisciplinarios en los diferentes contextos de la práctica pedagógica” (Vogliotti et al, 1997).

Asimismo, se modifica la carga horaria destinada a la formación pedagógica, que oscilaba entre un 7% y un 20% para los distintos profesorado, a un 30% de

---

<sup>12</sup> Dependiente de Secretaría Académica de la UNRC.

horas presenciales, según lo estipulado en los Documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1996.

Si bien el proyecto es elaborado atendiendo a una propuesta común unificadora de la formación pedagógica para todas los profesorado, no es aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas, que lo deriva a las comisiones curriculares de cada carrera, que lo adoptan de diferentes maneras; algunas en su totalidad, otras con modificaciones.

La ausencia de una instancia articuladora entre el proyecto marco y los distintos profesorado, así como la falta de recursos docentes para dar cobertura adecuada al incremento de las asignaturas pedagógicas, provoca dificultades en la implementación, por lo que la propuesta pierde su sentido original.

Aunque es posible reconocer en la UNRC desde sus inicios la preocupación por la formación docente y que la misma ha estado atravesada en los diferentes momentos históricos por modelos o tendencias academicistas, tecnicista, constructivistas, crítico-reflexivas, es a partir de la democratización de los '80, coincidiendo con las dos últimas tendencias de formación, que se instala la necesidad de repensarla críticamente.

Sin embargo, no puede desconocerse, en los procesos de transformación curricular que se desarrollan, la progresiva pérdida de autonomía de la universidad frente a las imposiciones ministeriales y su impacto en el imaginario de los sujetos implicados en las modificaciones.

Por ello, en este análisis no puede estar ausente la consideración de la instancia contextual o social en la que se inscribe la universidad en general y en particular la Universidad Nacional de Río Cuarto, como lo ocurrido en el escenario nacional e internacional a lo largo de estos años de historia, con la modificación de las relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación, particularmente en la década de los '90, según lo reseñado con anterioridad.

La hegemonía del neoliberalismo económico y la imposición por los organismos de financiamiento internacional de un nuevo paradigma educativo basado en la calidad y la eficiencia, da sustento a las reformas educativas estableciendo

nuevos modos de regulación y control social a través del diseño curricular centralizado y la progresiva pérdida de autonomía educativa (Tiramonti, 1998).

En este sentido, es posible suponer que la “transformación” del Estado con el abandono de sus funciones básicas, entre ellas la de arbitraje de los conflictos, provoca su instalación en el seno de las instituciones –en este caso la universidad–, impactando en la capacidad estructurante de sus prácticas, afectando la trama imaginaria y simbólica de las relaciones humanas, generando luchas por espacios de poder, con el incremento de los niveles de angustia y el fantasma de determinados peligros (Garay, 1996).

El estudio de la cultura institucional<sup>13</sup>, que enmarca estos procesos de reformas curriculares en la universidad, aporta elementos valiosos para el análisis y comprensión de estas instancias, en tanto aspecto simbólico que, junto al normativo, otorga identidad, define roles y comportamientos institucionalmente válidos.

Podría pensarse que las dinámicas institucionales acaecidas en torno a las transformaciones curriculares estarían afectando, en el imaginario de la comunidad universitaria, una de las conquistas fundamentales de la Reforma del 18, alterando la actividad colectiva, reflexiva, deliberativa (Castoriadis, 1993) y la posibilidad de decidir sus propias políticas.

Asimismo, considerando que la institución universitaria, si bien es una institución de “existencia” (Enriquez, 1989), está atravesada por otras instituciones, como la del trabajo, los sujetos docentes que en ella interactúan lo hacen también para satisfacer necesidades de subsistencia.

Cabe, entonces, la interpelación acerca de cómo operaron en el imaginario de los mismos la precarización y flexibilización laboral, el temor a la reducción de las dedicaciones o la posible pérdida de la fuente laboral.

Sería lícito pensar que en este contexto social y económico, signado por las políticas neoliberales, con sus consecuencias en el mundo del trabajo, con nuevas

---

<sup>13</sup> Por “cultura institucional” se hace alusión a aquellas nociones, valores, normas, creencias, sistemas de significaciones que articulan, organizan las prácticas de los sujetos conformando formas de vida compartidas orientadas hacia las metas institucionales (Geertz, 1995; Garay, 1996).

formas de violencia simbólica como el sentimiento de “estar de más” y de incertidumbre (García Raggio,1998) que atraviesa las subjetividades, estas situaciones hayan impactado fuertemente en los sujetos implicados en las reformas, movilizand o resistencias a los cambios propuestos.

Por ello, es de interés en esta investigación indagar los procesos de “determinación curricular”<sup>14</sup>, que estarían operando en torno a las transformaciones curriculares en el caso que se estudia, “develando” algunos de los principios que configuran los códigos curriculares y sus consecuencias en la formación de los profesores.

Para una mayor comprensión de las complejas modalidades que asume la relación de los sujetos con la institución universidad y las problemáticas o procesos emergentes que involucran, se propone analizar las significaciones que construyen los profesores en esta instancia de reforma. Cuestiones que se abordan con especificidad en el punto siguiente, para el caso del Profesorado de Educación Física de la UNRC.

#### **1. 4. El caso del Profesorado de Educación Física de la UNRC**

En relación con lo expuesto precedentemente, se estima que el estudio del curriculum de formación docente, como proceso histórico, planificación educativa y realidad interactiva, es prioritario para elaborar reformas que permitan orientar en forma reflexiva y consensuada nuevos abordajes de las prácticas de la enseñanza en la universidad.

Tanto más en un campo que necesita de validación, como es la educación física, ya sea por los debates pendientes en el campo disciplinar, como por la tardía inclusión en el grado universitario. En el caso que es objeto de estudio, a partir de la aceptación por Resolución Rectoral N° 348/97 del Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Carrera del Profesorado de Educación Física, dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

---

<sup>14</sup> Entendiendo por determinaciones curriculares a las reglas que regulan y delimitan las posibilidades de actuación curricular (Beltrán Llavador, 1994).

Los conceptos desarrollados anteriormente, acerca de las reformas educativas y su relación con determinados contextos políticos y sociales, el papel de las universidades frente a las complejas problemáticas de este nuevo milenio y las singularidades que adquieren los procesos de cambio curricular en la Universidad Nacional de Río Cuarto, son aplicables al caso en estudio, configurando el marco más amplio que permite delinear el problema a investigar.

En el escenario aludido, la educación física como campo de conocimiento se somete a ser revisada para adaptarse a las nuevas demandas que imponen los cambios epistemológicos y sociales y, desde lo educativo, los que le atañen a partir de la Reforma Educativa, entre otros aspectos respecto de la formación de profesores y la revisión de la disciplina en el ámbito escolar.

Adentrarse en estas problemáticas remite a la consideración de los principios que configuran históricamente la disciplina y que han dotado a las prácticas de ciertos “sentidos” y racionalidades”, algunas de las cuales es posible develar a través del estudio del curriculum de formación docente.

Al respecto, pensar el curriculum es pensar en una profesión, en la inserción social del profesional, en los sectores a quienes va a beneficiar con su práctica. También es pensar en las formas de producción del conocimiento, en las relaciones entre la teoría y la práctica, la docencia, la investigación y el servicio... (Furlán, 1996).

En este sentido, ampliar la mirada al momento de definir perfiles profesionales y permitirse tomar distancia de los vigentes, pareciera ser más que una necesidad, casi un imperativo, en un momento del desarrollo científico en el que las fronteras entre disciplinas y profesiones están sujetas a cambios constantes (Edelstein y Salit, 1998).

La formación de profesores en educación física no está al margen de estas cuestiones; las incluye en los debates acerca de las concepciones que fundamentan el campo disciplinar, la formación y la práctica profesional; posicionamientos que coexisten, a veces de manera enfrentada, con la exaltación del deporte de alto rendimiento y del cuerpo “mercantilizado” en los escenarios sociales actuales.

El contexto de crisis de las ciencias y consecuentemente del paradigma reduccionista-positivista en los últimos lustros, brinda un nuevo lugar para pensar la educación física como práctica social y pedagógica desde una concepción compleja y ecológica de la realidad.

Algunos posicionamientos críticos que parten del mismo campo disciplinar (Bracht, 1996; Rozengardt, 1999a y 1999b ; Vicente Pedraz, 1997, 2003; Aisenstein, 1996, 1998, 2000; Galantini, 2001, 2003; López Rodríguez, 2002, 2003) señalan que el modelo hegemónico<sup>15</sup> de la educación física no es el adecuado para tratar los hechos humanos y culturales, y reclaman una perspectiva más “humanista” y “ecológica” en la formación y práctica de los profesores.

Por otro lado, en forma paralela a estos discursos, se asiste a la vigencia de abordajes mecanicistas, que enfatizan los conceptos de externidad biológica y asepsia técnica, que reflejan un abismo entre el hombre y la vida, entre el hombre y la noción de máquina corporal con el que se lo identifica, “la Vida y la Máquina son dos prácticas que “se juegan” en la educación física ”(Galantini, 2001:1/1).

Estos dilemas y conflictos complejizan el perfil del profesor requerido, en su articulación con los proyectos políticos y educativos que lo sustentan. En este sentido, en el contexto de la Reforma Educativa se pretende formar a los profesores en un determinado código curricular<sup>16</sup>, que expresa los modos de entender los procesos de enseñanza, conocimiento, educación, institución, sociedad, que de alguna manera “determinan” (Beltrán Llavador, 1994) dicho perfil<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Para Aisenstein el anclaje científico de la Educación Física se apoya en las Ciencias Naturales. En relación con la función social que da legitimidad a la Educación Física resulta difícil negar la tarea ordenadora, moralizadora e higienista del modelo fundacional. Apreciaciones que realiza a partir del análisis de fuentes históricas del período 1880 - 1932, en *Rastreado las raíces de la Educación Física en la Argentina* (1998).

<sup>16</sup> Se adopta el concepto de código curricular de Lundgren (1992: 21) como *conjunto de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión del currículum*.

<sup>17</sup> Situándolo entre dos extremos, puede hablarse del profesor como “intelectual transformativo” (Giroux, 1990) y como técnico-ejecutor. El primero combina reflexión y acción, puede desentrañar y cuestionar los intereses políticos subyacentes en las prácticas educativas y potencia en sus alumnos conocimientos y habilidades que les permitan luchar contra las injusticias. El “técnico” aplica el currículo sin elaborarlo, desconociendo las especificidades de las experiencias y situaciones, siendo su práctica “supuestamente apolítica o neutral”.

Desde esta perspectiva, diseñar el curriculum de formación es delinear la práctica (en este caso la práctica de formación de profesores de educación física), otorgándole racionalidad y direccionalidad, pero sin determinarla totalmente, ya que el diseño se reconstruye y completa en las situaciones interactivas de la propia acción. El curriculum de formación docente se articula y se “materializa” en las prácticas cotidianas que desarrollan los profesores, en particulares condiciones sociales, históricas, institucionales.

El estudio de la dimensión estructural-formal del mismo (De Alba, 1995), o “diseño”, no es suficiente para dar cuenta de la compleja trama de mediaciones que se producen entre las propuestas y las prácticas, entre el texto curricular y las significaciones que construyen los docentes en torno a las modificaciones que se proponen.

Por eso, en el caso que se estudia, el curriculum es abordado como proceso que vehiculiza abordajes y representaciones pedagógico-didácticas y disciplinares por parte de los docentes, entramadas con la historia de formación, las trayectorias profesionales, las expectativas laborales...

Tal como se señalara, los replanteos que desde el ámbito pedagógico-didáctico se realizan acerca de la formación docente y la incidencia de las reformas educativas en este aspecto, llevan a contemplar en forma prioritaria “la mediación de lo personal –que refiere a las creencias y mandatos personales que los individuos traen al proceso de cambio”– junto a los agentes “internalistas” y “externalistas”, dado el fracaso de los mismos por sí solos (Goodson, 2001:13).

Asimismo, la definición de nuevos perfiles de formación de profesores de educación física que se orienten a prácticas profesionales diversas, flexibles, en contextos de cambio, puede constituir una instancia superadora de los rasgos de orientación militarista, biologista y luego deportiva, que imprimen según el recorrido histórico, una impronta en los institutos de formación de profesores de educación física, sean universitarios o no (Aisenstein, 1996)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Así lo señalan Aisenstein (1998, 2000), Galantini (2001, 2003), Rozengardt (1999 b), Saraví-Rivière (1994), Schnaidler (1999), entre otros.

La innovación curricular implementada a partir de 1998 en el PEF de la UNRC<sup>19</sup>, pone en marcha el tercer plan de estudios desde su creación en el año 1970 en el entonces Instituto Superior de Ciencias y le asigna definitivamente el grado de carrera universitaria.

Los cambios que se plantean y la significación que tienen para los docentes se constituyen en una problemática de interés para este trabajo, puesto que representan, si bien acotados al caso de estudio, la emergencia de las cuestiones descriptas.

El abordaje en profundidad a partir del estudio de un caso adquiere significatividad dentro de la línea de investigaciones sobre reforma educativa y formación docente, que abordan la peculiaridad de estos procesos desde el reconocimiento de la heterogeneidad que presenta el sistema de formación en nuestro país, que coloca a instituciones y sujetos en posiciones diferentes que se estima necesario estudiar.

En este sentido, es posible mencionar, por ejemplo, como rasgo particular de los procesos formación de profesores de educación física, la fuerte impronta de los institutos formadores de nivel terciario no universitario –por ejemplo el INEF en Buenos Aires, como institución rectora fundada en 1912 y en Córdoba el IPEF<sup>20</sup>– configuradores de discursos y prácticas que probablemente difieren de los del ámbito académico universitario, que enmarca los cambios en el Profesorado de Educación Física de la UNRC.

Como se explicitara anteriormente, uno de los parámetros que contextualiza el problema de investigación es lo normatizado a partir de la Reforma Educativa impulsada con la sanción de la Ley Federal de Educación y de Educación Superior, que repercute, entre otros aspectos, en el diseño curricular del plan de estudio de los futuros profesores, así como en las significaciones y prácticas de los que se desempeñan actualmente en el profesorado, frente a los cambios que se proponen.

---

<sup>19</sup> Siglas con las que se denomina, a lo largo del trabajo, al Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

<sup>20</sup> INEF: Instituto Nacional de Educación Física Dr. Romero Brest. IPEF: Instituto del Profesorado en Educación Física, Córdoba.



Por ello, se intenta comprender, desde las significaciones de los actores-docentes, la singularidad de los procesos didácticos emergentes contextualizados por la lógica de los determinantes curriculares de la Reforma Educativa.

Incorporar una visión dialéctica del cambio educativo implica, en este sentido, asumir una mirada que aborde la problemática de las transformaciones curriculares a partir de una visión complementaria respecto de las fuentes de origen de las mismas: aquellas impulsadas desde la gestión (lógica arriba-abajo) y aquellas que surgen como emergentes de quienes enseñan<sup>21</sup>.

Reconocer que intervienen múltiples mediaciones entre los que promueven y/o gestionan el cambio (autoridades, consejos académicos, comisiones de carreras, etc.) y los que lo llevan a cabo (docentes) constituye una de las cuestiones más complejas en los procesos de cambio educativo.

Resulta pertinente, por tanto, estudiar las significaciones de los profesores en su relación con diferentes “tradiciones de formación”, ámbitos de trabajo y expectativas laborales, “culturas del trabajo”, que enmarcan las “decisiones”<sup>22</sup> referidas a su participación –ya sea de aceptación, de rechazo, de indiferencia...– en las instancias de transformaciones curriculares.

La lectura de referentes que abordan las reformas educativas en el campo de la educación física (Rozengardt, 1999 a, 1999 b; Aisenstein, 1996, 2000; Ganz, 1999; Crisorio, 1999; Gayol, 1999; Blandez, 2000), así como la participación desde la docencia y la investigación en el Profesorado de Educación Física de la UNRC, llevan al planteo de algunos interrogantes que, desde una perspectiva general, orientan la aproximación inicial al problema de investigación:

- ¿La Reforma Educativa propone nuevas prácticas o nuevos discursos en el campo de la educación física?

---

<sup>21</sup> En Bentolila y Cometta. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior. San Luis. 2003.

<sup>22</sup> “Tras la decisión siempre hay una voluntariedad, tras la determinación, en cambio, existe una especie de fatalidad. Los profesores tienden a pensar que los cambios en el currículo se producen por efecto de decisiones curriculares tomadas por ellos mismos, cuando lo cierto es que las decisiones están afectadas por determinaciones múltiples que raramente llegan a cumplirse tal como se había previsto”(Beltrán Llavador, 1994:372).

- ¿Cuáles son las determinaciones político-ideológicas que contextualizan las prácticas y los discursos de la educación física en la Argentina de principios del siglo XXI?
- ¿Hay espacio para la deliberación y el cambio frente a estas determinaciones?
- ¿Es posible plantear una educación física que acepte “develar”, “emancipar”, “crear”, “humanizar”, frente a la vigencia de modelos mecanicistas y del rendimiento en una sociedad fragmentada, enajenada, individualista, paradigma de los tiempos que corren?

Para empezar a contestar estas preguntas, como punto de partida parece necesario señalar que, en este caso, como en la mayoría de las reformas que se proponen, se asigna a los profesores un lugar destacado en la concreción de los cambios y por tanto cabe presuponer la relevancia que adquiere en la particular situación que se estudia, su “modelación” en un determinado “código curricular” para el logro de dichos objetivos.

En este sentido, el Profesorado de Educación Física de la UNRC se encuentra en una situación de cambio que involucra fuertemente a los profesores. La modificación en el diseño curricular, a partir de los lineamientos de la Reforma Educativa, impacta en las prácticas docentes y en el perfil del profesor que se pretende lograr. La identidad del profesorado, cimentada en la línea técnico-deportiva, estaría en crisis, o al menos “desdibujada” en la nueva propuesta curricular.

Cabe indagar, entonces, cómo es significada por los profesores esta instancia mediada por el cambio, o al menos por el debate o cuestionamiento acerca de principios y prácticas conformadoras también de su identidad como docentes.

Por ello, el problema de investigación se focaliza en las diversas significaciones atribuidas por los profesores al nuevo diseño curricular, en tanto instrumento que normatiza y de alguna manera materializa esas representaciones y concretiza los cambios.

Entre los temas de indagación inicial –referentes empíricos para la construcción de categorías de análisis– están los relativos a la redistribución de los espacios curriculares en áreas de formación, la ponderación de la carga horaria asignada a la formación docente, las nuevas propuestas metodológicas que encierra el último plan de estudio; aspectos que provocan reacciones dispares de los docentes en términos de aceptaciones, rechazos, conflictos, indiferencia...

Al respecto, el nuevo plan de estudios establece una organización de los espacios curriculares acorde con los campos de Formación General Básica, de Formación Especializada y de Formación Orientada, que se distribuyen en cinco Áreas de Formación<sup>23</sup>. El porcentaje asignado al Área de Formación Docente (40%) en relación con el de “formación disciplinar”, es una de las problemáticas emergentes que en principio pone en evidencia tensiones entre la formación docente y la formación técnico-deportiva, la formación general-humanística y la formación especializada, cuestiones a indagar durante el transcurso de la investigación.

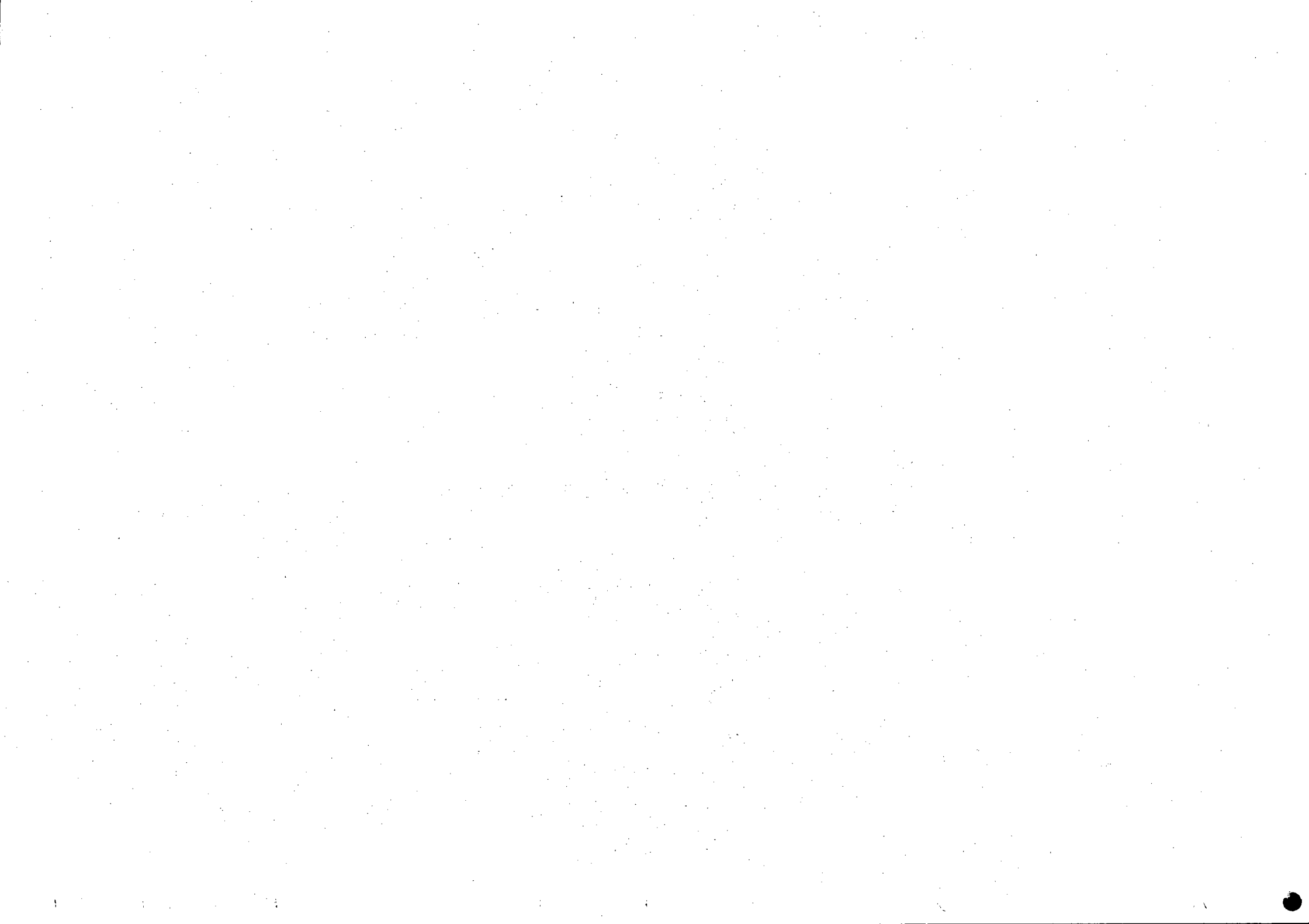
Por su parte, asignaturas de la línea técnico-deportiva, como *Gimnasia* y *Atletismo*, fuertes referentes de la formación de profesores de educación física en otros momentos históricos, que en los planes de estudios anteriores se distribuían a lo largo de la carrera con importante ponderación, están ausentes como espacios curriculares propios en el nuevo plan, al quedar “subsumidas” en el “*Seminario de Deportes Individuales*”, que se dicta en 1º año.

Como se señalara, otro aspecto que delimita el planteo del problema a investigar es el logro del grado de carrera universitaria<sup>24</sup>, después de transcurridos treinta y cuatro años de su inicio en el Instituto Superior de Ciencias (en 1970) y treinta de su incorporación a la Universidad Nacional de Río Cuarto (en 1974), transcurso durante el cual el Profesorado de Educación Física conserva el perfil de carrera terciaria, fiel a su impronta fundacional.

---

<sup>23</sup> Área de Formación Docente; con 16 espacios curriculares; del Movimiento y Problemática Corporal, con 10 espacios curriculares; Biológica, con 3 espacios curriculares; de Investigación, con dos espacios curriculares; de la Problemática de las Discapacidades, con dos espacios curriculares.

<sup>24</sup> Cabe recordar al respecto la investigación realizada por Centurión, en 1996: “*La Educación Física en la universidad: una investigación acerca de su status académico*”.



Por ello, muchas de las modificaciones que se visualizan implican la puesta en acto de “culturas de trabajo” ajenas hasta el momento al profesorado, como la estructura de cátedra universitaria, la designación de los profesores según cargo docente en reemplazo de las horas cátedra del régimen terciario, la investigación, la extensión, en fin, la permanencia y participación en la vida universitaria.

Por lo expuesto, las innovaciones y cambios son tema de problematización en el profesorado, e implican a los docentes como actores directamente involucrados. Por ello, se aborda el estudio de las transformaciones curriculares como proceso social que excluye su abordaje como “tarea técnica”, priorizando la interpretación de los significados de los profesores con el fin de comprenderlos y valorarlos.

La indagación de las significaciones que se construyen en esta instancia de cambio, como problema a investigar, remite al análisis de otras cuestiones que enlazan discursos, representaciones y prácticas en el campo de la educación física.

En este sentido, se considera, a manera de supuestos previos o anticipaciones de sentido, que la diversidad de discursos desde los que se intenta legitimar la educación física está dando cuenta de debates aún pendientes en un campo disciplinar que ha tematizado históricamente distintos elementos de la esfera de la cultura corporal y del movimiento (Bracht, 1996).

Al mismo tiempo, se reconoce en el escenario actual la presencia de discursos en elaboración con elementos de una pedagogía crítico social, centrada en la recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza como instrumentos para la transformación social y de enfoques hermenéutico participativos, que buscan investigar la cotidianidad y la modificación de las relaciones de poder en la escuelas (Rozengardt, 1999 b).

Discursos y lógicas que configuran y legitiman las prácticas en educación física, de los que se parte para ser profundizados y revisados desde la palabra de los profesores durante el proceso metodológico de confrontación teoría empiria en el caso que se estudia. Por ello, se presentan brevemente algunas ideas que, aunque provisionales y sujetas a revisión dada la lógica interpretativa analítica que se plantea, delimitan el problema y orientan la investigación.

Al respecto, desde una perspectiva crítica emergente, aunque con diferencia de matices, hay acuerdo en la necesidad de resignificar la formación y la práctica en el campo de la educación física a partir de una mirada menos reduccionista y fragmentada y, por lo tanto, más compleja, “ecológica”, “integral “ y “humanista” de la misma.

Asimismo, se identifican dos sentidos opuestos o al menos enfrentados. El primero, que se consolida desde los “fundamentos” de la disciplina, brinda interpretaciones técnico/funcionales.

Un segundo sentido, al que se adhiere como supuesto teórico que enmarca el problema a investigar, considera a la educación física en tanto campo de conocimiento y acción, como construcción social que es necesario develar.

Desde algunas voces que reclaman la legitimación de la educación física en el campo pedagógico y en el espacio escolar, se advierte que hay cuestiones pendientes en la conformación del campo disciplinar, “atrasos y olvidos” que hablan de diferentes lógicas y discursos<sup>25</sup>.

“Atrasos” que se reproducen en la legitimación actual de la práctica, en la preocupación por las partes olvidándose del todo, a partir de modelos de la Biología<sup>26</sup> y la Física, simplificaciones anacrónicas frente a los avances en los modos de explicar la vida humana, con la genética molecular y la física atómica, como una red de relaciones y que reflejan el “gran olvido” de la profesión: los hechos humanos y culturales (Galantini, 2001).

Esos “atrasos” y “olvidos” (evidentes y fuertemente arraigados en la disciplina) seguramente apuntan al conjunto de representaciones y valorizaciones sociales que, en torno al cuerpo, se han configurado, por lo cual se ha inscripto una cierta validación de usos, hábitos, costumbres y formas de intervención.

---

<sup>25</sup> Conferencia dictada con motivo de la organización de la Primeras Jornadas de Intercambio de Trabajos Prácticos para Estudiantes de Educación Física. Buenos Aires, 13 y 14 de octubre de 2000. Publicado en efdeportes.com. 2001: “*La vida y la máquina. Dos prácticas que se juegan en Educación Física*”.

<sup>26</sup> La Biología ha sido un eje importante en los Planes de Formación de Profesores de Educación Física, anclaje científico de la legitimación disciplinar, tal como lo señala Aisenstein (1998) en la ponencia “*Rastreando las raíces de la Educación Física en la Argentina*”.

Una educación física que reproduce modelos técnico-conductuales e ideológicos del deporte y que propone un concepto de cuerpo sobre el que tales modelos se articulan:

“el cuerpo de las capacidades y del rendimiento mecánico-biológico, el cuerpo del logro individualista en competencia abierta y que por añadidura exalta el rango como manifestación de éxito” ( Vicente Pedraz, 1997:6).

Esta perspectiva conlleva el análisis de prácticas y propósitos históricamente legitimados en el desarrollo de la educación física como disciplina del sistema educativo argentino,

“...que en diferentes ocasiones ha llevado a producir una función domesticadora del cuerpo de los alumnos; generando un práctica instruccional, a-histórica y descontextualizada... Esta práctica no ha enriquecido a la democracia. Ella crece en el diálogo, en la disputa y en la lucha por diferentes concepciones; lo que (se ha) hecho ha sido: formar en fila; mantener el silencio; hacer bien los ejercicios; no saltarse las progresiones. En fin, proceder a obedecer y no a comunicarse” (Galantini, 2001:2/1).

Asimismo, entra en cuestionamiento la función que desempeñan los institutos formadores de profesores de educación física para cumplir con esos “mandatos” y como ámbitos de discursos especializados que configuran las prácticas.

“Una práctica “pastiche” para la educación física que combina: calidad de vida, recreación, aire libre, competencias, juegos. Hay una fuerte complicidad de los institutos de formación en cuanto al proceso legitimador de una práctica que en diferentes circunstancias decide de manera meritocrática, selectiva y exclusiva sobre la vida y los cuerpos de los alumnos, favoreciendo al mejor, al más apto, al más condicionado... y así contribuyendo, hasta de manera no-intencional, a conformar el aparato de simulación que invita al desarrollo de políticas injustas no sólo educativas sino ya sociales” (Galantini, 2001:2/1).

Al respecto, desde esta investigación, si bien se entiende que el curriculum de formación –en este caso de profesores de educación física– responde a códigos curriculares acordes con lo establecido por la Reforma Educativa, se parte del supuesto de considerar a los docentes con cierta autonomía y posibilidad de

“recontextualizar” el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1990). Proceso no exento de conflictos y contradicciones, en tanto está en juego la formación de los docentes como los que definen “el qué” y el “cómo” del texto curricular en las prácticas de la enseñanza.

En el caso que se investiga, los docentes del Profesorado de Educación Física poseen una formación disciplinar y pedagógico-didáctica, con determinadas concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza, la teoría y la práctica, y con culturas del trabajo de la enseñanza que son en sí mismas prácticas sociales e históricas. Sujetos que pueden someter sus propias significaciones a la reflexión y a la crítica, realizar acciones para mantener o transformar un orden dado.

En este sentido, se estima necesario estudiar la significación que construyen los profesores de educación física frente a la innovación curricular como expresión de una respuesta que va más allá de una imposición institucional.

Asimismo, dado que la modificación curricular que se estudia se desarrolla en el ámbito de la universidad, parece necesario considerar el papel de estas organizaciones y específicamente de la UNRC frente a lo que se propone, a la luz del margen de autonomía relativa que históricamente han tenido las universidades para la propia recontextualización del discurso pedagógico.

Por ello, a partir de lo expuesto, se intenta problematizar una dimensión del análisis didáctico: lo curricular, desde la mirada de los docentes, formulando como pregunta inicial que delimita el problema de investigación:

- ¿Cuál es la significación que construyen los docentes del Profesorado de Educación Física de la UNRC respecto de esta innovación curricular?

Esta problemática central permite plantear otras preguntas más específicas acerca de los siguientes aspectos:

- ¿Cómo se articulan las innovaciones curriculares que se implementan en el Profesorado de Educación Física de la UNRC con las propuestas por la Reforma Educativa acerca de la formación docente inicial?



- ¿Cuáles son los debates pendientes acerca del campo disciplinar y la formación del profesor de educación física en particular?
- ¿Cómo se vinculan el perfil del profesional y la formación requerida que establece el plan de estudio con la representación de los docentes al respecto?
- ¿Cómo se resuelve la tensión entre el campo sustantivo disciplinar y la formación docente?

## **2. FUENTES DEL PROBLEMA**

### **Un desafío que lleva a indagar acerca de la problemática curricular y la formación de profesores en el campo de la educación física...**

Junto al contexto de cambio curricular y las problemáticas de naturaleza sociopolítica y pedagógico didácticas descriptas, es necesario explicitar como fuente del problema el interés que como profesional del campo de la educación determina este trabajo.

En este sentido, la preocupación por investigar el tema surge tanto de lecturas en el campo del curriculum y la educación física, como de vivencias personales y profesionales en el Profesorado de Educación Física de la UNRC.

La tarea como profesora a cargo de asignaturas del Área de Formación Docente desde el año 1981, integrante de comisiones curriculares de la carrera que se conformaron a partir de 1984 y como directora de un proyecto de investigación<sup>27</sup>, convierte a la responsable de esta tesis en partícipe de parte de la historia institucional del profesorado y de los cambios curriculares implementados.

Estas experiencias constituyen aportes significativos que posibilitan –con el pertinente control metodológico de la implicancia en tales cuestiones– una lectura comprensiva de lo que se investiga desde una perspectiva didáctica, que indaga la

---

<sup>27</sup>“Transformaciones curriculares en el Profesorado de Educación Física de la UNRC: representaciones y prácticas”. Aprobado y subsidiado por SeCyT UNRC. Integrado al Programa de investigación: “Representaciones de docentes y alumnos acerca de las transformaciones curriculares en algunas careras de la UNRC” dirigido por Gladys Schwartz, SeCyT UNRC 2003-2004.

formación docente en educación física y contempla su articulación con un campo sustantivo disciplinar que se presenta poco delimitado y con paradigmas en debate.

Al respecto, algunas tradiciones de formación todavía vigentes, que tienen sus raíces en los primeros Institutos de Formación de Profesores de Educación Física en Argentina<sup>28</sup>, priorizan la búsqueda de rendimiento en las destrezas físicas o en las actividades deportivas, olvidando que para ser profesor no sólo es necesario demostrar un “saber hacer” sino, fundamentalmente, “saber enseñar” ese hacer<sup>29</sup>.

El propósito de la educación física que busca “disciplinar el cuerpo” encuentra su origen en los principios de las escuelas militares y la sociología del orden de inicios del siglo XX, ideas con las que acuerdan, aunque con diversos matices, los autores consultados para referenciar el objeto problema.

Si bien actualmente existen cuestionamientos críticos acerca de ello, cambiar tradiciones de formación es una tarea difícil, por cuanto implica tomar distancia, conocer en profundidad, romper con prácticas arraigadas...

Estos aspectos resultan un desafío que lleva a indagar acerca de la problemática curricular y los diversos “modelos” de formación de profesores en el campo de la educación física, a confrontar con posturas instituidas y alentar un cambio en la proyección de nuevos docentes, comprometidos, críticos, creativos.

De allí que se propone abordar los significados que construyen los docentes en torno a la nueva propuesta curricular que se implementa, y el impacto que esta instancia de cambio –que posiciona definitivamente a la carrera en el ámbito universitario– tiene respecto de la identidad y el perfil profesional de los profesores de educación física, en el caso que se estudia.

Tal como se ha expuesto al plantear el problema de investigación, las transformaciones requeridas en el curriculum de formación docente, remiten a las paradojas y conflictos que emergen en cada momento y contexto histórico-social-

---

<sup>28</sup> Según lo señalan Aisenstein (1998) en “Rastreado las raíces de la EF. en la Argentina”; Saraví Rivière (1994) en “Historia de la Educación Física argentina”; Rozengardt (1999 b) en “La Educación Física en los escenarios de la Transformación Educativa”; Galantini (2003) en “La escuela oculta”, entre otros.

<sup>29</sup> Tal como lo explica Arnold (1991) que diferencia el “saber hacer” del “saber cómo”; en el primer caso, como conocimiento con sentido débil: se puede ser capaz de ejecutar con éxito acciones, pero no se pueden identificar y explicar, condición necesaria del “saber cómo”, imprescindible para la enseñanza.

institucional, a los supuestos y estrategias que establecen las políticas de reforma y la relevancia que conceden al profesorado para la concreción de los cambios.

Parece necesario, por tanto, revalorizar la opinión de los involucrados en estos procesos, hacer públicos “los decires y haceres”, recuperando relatos y producciones de diferente orden mediante una narrativa integradora, producto de un estudio sistemático para escuchar a los docentes, conocer, comprender y dar voz a las significaciones que se construyen.

En este sentido, el trabajo con colegas y alumnos, las creencias, los valores que se sostienen, los hábitos y “las formas de hacer las cosas asumidas por la comunidad de los profesores”, que regulan “la cultura del trabajo de la enseñanza” (Hargreaves, 1996) en el Profesorado de Educación Física, se constituyen en valiosos aportes al problema a investigar.

### **3. ANTECEDENTES**

Los antecedentes de esta investigación se van reconociendo a partir del relevamiento de producciones referidas al objeto de estudio que se encuentran en investigaciones, trabajos teóricos, tesis y ponencias.

Dados los límites impuestos a este informe, que impide la sistematización de las mismas en su totalidad dada la vasta cantidad de estudios en el área del curriculum y la formación docente, la presentación que se realiza supone un ordenamiento, con inclusiones y exclusiones desde la mirada del investigador y no un desarrollo “objetivo” del conjunto de los trabajos producidos y consultados en este campo.

Por ello, para la elaboración del estado del arte, se agrupan inicialmente en torno a los siguientes ejes:

- El análisis curricular.
- La formación docente y los procesos de cambio curricular.

Estos dos ejes sistematizan desarrollos teóricos y metodológicos respecto del problema objeto de investigación, para focalizar luego la elaboración del estado del arte

en la formación docente y los procesos de cambio curricular en el campo de la educación física.

### 3.1. El análisis curricular

A partir de las vastas producciones acerca de la teoría e investigación del curriculum, se identifican diferentes marcos conceptuales, paradigmas<sup>30</sup> y tradiciones de investigación<sup>31</sup>, con una pluralidad de lógicas y lenguajes que caracteriza a la investigación educativa en cada uno de ellos.

Por ello, la elaboración del estado del arte se orienta en primera instancia hacia las producciones que abordan el análisis curricular, identificando dos perspectivas contrapuestas con respecto al mismo.

Para la primera, el analista considera los elementos que aparecen explícitos, su lógica y consistencia, los propósitos y fundamentos que los justifican. Pero esto implica realizar una mirada un tanto ingenua del documento, es asumir una tarea técnica, suponiendo que el curriculum es un instrumento de organización de la enseñanza, ajeno a aspectos valorativos, y remitido sólo a la esfera de lo instructivo.

Una mirada más atenta, se detiene en el análisis de los determinantes curriculares, que son los que justifican los elementos del diseño curricular, las selecciones y organizaciones realizadas (de propósitos, contenidos, propuestas metodológicas...), los recortes, las instituciones que lo atraviesan con las concepciones que las sustentan... que remite al reconocimiento de la lógica de los

---

<sup>30</sup> Desde el clásico análisis del progreso científico efectuado por Kuhn (1962) del "paradigma" como una realización científica específica que provee de un modelo para trabajar una disciplina (Brown, 1990), hasta la utilización que en forma analógica se ha realizado en las ciencias de la educación o la investigación curricular (Schubert, 1896; Pérez Gómez, 1983; Popkewitz, 1988, Guba, 1990. En Bolívar, 1996).

<sup>31</sup> El concepto de "tradicición", empleado con más frecuencia últimamente que el de "paradigma" o de "intereses" tiene, desde un análisis epistemológico conceptual, tres fuentes: 1) la filosofía hermenéutica de Gadamer (1977) que ha desarrollado una teoría de la tradición según la cual la interpretación de los hechos se realiza desde tradiciones históricas de pensamiento que moldean y mediatizan, a modo de pre-juicios la comprensión; 2) la revitalización que del concepto de tradición ha hecho MacIntyre (1987, 1988) en la filosofía moral contemporánea. Así lo utilizan Liston y Zeichner (1993), Carr y Kemmis (1988) o Darling-Hammond y Snyder (1992); 3) el concepto de "tradicición de investigación" de Laudan (1977), como familia de teorías que comparten una ontología y metodología de investigación (Bolívar, 1996: 139).

determinantes curriculares: históricos, psicológicos o individuales y de derivación de sentido que realizan los actores.

Al respecto, esta segunda perspectiva de análisis curricular es la que brinda mayores elementos para orientar esta investigación, puesto que se pretende develar algunas de las determinaciones a las que se ha hecho referencia, desde la significación que construyen los docentes.

Por tanto, se descarta la posibilidad de abordar el curriculum a partir de una racionalidad “tecnológica”, para focalizar su estudio en las problemáticas didácticas emergentes, escuchando para ello la voz de los docentes en esta instancia de cambio curricular, contextualizada por la Reforma Educativa impulsada por la Ley Federal de Educación y de Educación Superior.

El relevamiento que se realiza permite identificar, además, las nociones más importantes desarrolladas en el campo curricular. Es posible mencionar como núcleos que orientan las investigaciones: la racionalidad tecnológica, los procesos y prácticas, el estudio de contenidos, la formación y ejercicio profesional y el análisis de los sujetos en el curriculum<sup>32</sup>.

Si se analizan las líneas de investigación encuadradas en una racionalidad tecnológica –sintetizadas por ejemplo en las posturas de Tyler (1949)–, es posible advertir que el curriculum es entendido como sinónimo de plan de estudios, centrándose en las estructuras formales y los componentes programáticos: los objetivos, la selección y organización del contenido, las experiencias de aprendizaje, la evaluación de los alumnos...

Frente a estos intereses, como perspectiva contrapuesta, a comienzos de los '80 el curriculum empieza a ser examinado desde la óptica de las prácticas y procesos: vivencias escolares cotidianas, reflexión crítica de las interacciones, pensamientos, creencias, valores, de los actores protagonistas del acto educativo.

A partir de la pregunta ¿cuál es el valor social del curriculum?, se reconoce el curriculum implícito y se intenta una lectura desde la lógica de los determinantes

---

<sup>32</sup> En Díaz Barriga (1995).

curriculares y la lógica de los actores (Habermas, 1986; Crozier y Friedberg, 1990; Giddens, 1987; en Díaz Barriga, 1995).

El estudio de las formas interpretativas que los sujetos tienen frente a las demandas curriculares, es decir “de derivación de sentidos o traducciones” que hacen maestros, padres y alumnos, que estas líneas de investigación enfatizan, constituyen elementos centrales para esta perspectiva de análisis curricular. No se soslayan dichas cuestiones, como se haría desde una lectura “ingenua” del texto curricular; por el contrario, deben ser escuchadas, tal como se plantea en el caso que se estudia en esta tesis, a partir de las significaciones que construyen los docentes en tanto actores privilegiados en una instancia de cambio curricular, contextualizada asimismo por diversas “determinaciones” que establece la Reforma Educativa.

Para la elaboración del estado del arte, se indaga también cómo son abordados los cambios curriculares desde diferentes tradiciones de investigación<sup>33</sup>. Tal como se ha señalado precedentemente, las líneas de investigación enmarcadas en una racionalidad tecnológica, identificadas con la tradición empírico/analítica, que estudian los modelos de planificación racional del curriculum, consideran que los cambios curriculares presuponen una racionalidad que plantea una secuencia de estadios o fases apropiados para cualquier grupo o fin.

La innovación es entendida como “una gestión burocrática del cambio educativo”, de tipo “gerencial”, según lo afirma desde una postura crítica al respecto Kemmis (1988, en Bolívar, 1996), con la convicción de que la educación puede mejorarse por medio de la reforma del curriculum efectuada en el sistema escolar por influencia de una jerarquía gerencial, como apunta en la misma tesitura que Kemmis, Stenhouse (1986, en Bolívar, 1996).

Algunas de las ideas surgidas bajo esta tradición han tenido una fuerte impronta en los Institutos de Formación de Profesores de Educación Física y siguen aún hoy vigentes en los abordajes de las propuestas curriculares y, consecuentemente, de los cambios que en relación con éstas se procuran. Por ello, en el transcurso de esta

---

<sup>33</sup> Según la sistematización realizada por Bolívar (1996).

investigación se intenta develar algunas de las razones que podrían estar dando cuenta de tal situación, si bien circunscriptas al caso en estudio.

Como crítica a este tratamiento acerca del curriculum y en la medida en que se van constatando los fracasos de las planificaciones de innovaciones a gran escala, para la tradición interpretativa, o perspectiva interpretativo-cultural, las prácticas educativas son prácticas sociales, en las que impera la incertidumbre, la pluralidad valorativa y la mediación interpretativa de los participantes, desde un contexto personal y cultural, con un tipo de racionalidad diferente a la técnico-instrumental, a la que Habermas llama “racionalidad comunicativa” y Schwab “racionalidad práctico-deliberativa”.

Las producciones en esta línea abarcan estudios de la realidad escolar y la ecología de las aulas, utilizando una metodología cualitativa, que contrasta fuertemente con la visión del modelo tecnológico. Con respecto a los cambios curriculares, señalan que “la innovación en la práctica no funciona tal y como se diseñó, sufre un conjunto de adaptaciones y modificaciones, según el contexto y el aula” (Fullan y Pomfret, 1977; Berman, 1981; en Bolívar, 1996:169). Proponen centrarse en la escuela y su cultura y rever el papel del profesor, que pasa de ser concebido como agente instrumental de la innovación a agente activo, reformulador de la innovación, concepción que comparte y referencia esta investigación.

Las conceptualizaciones teóricas, que diferencian a esta perspectiva de la tradición positivista, son antecedentes importantes de esta línea de trabajo por la que se opta, tanto con relación a los supuestos acerca de las innovaciones curriculares, como al papel del profesor en las mismas.

“El profesor, como agente curricular y no como ejecutor mecánico, trasladará éste a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la innovación propuesta. Esta función mediadora... conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o “ideologías didácticas”, va a determinar, junto a otros factores técnico-políticos, en último extremo, el futuro de la innovación” (Bolívar, 1996:171).

Para la elaboración del estado del arte, se profundizan también los supuestos de la tradición crítica en la investigación curricular, que integra aportes de lo

interpretativo-cultural y denuncia las limitaciones del enfoque técnico instrumental en diversos estudios y análisis acerca de la problemática curricular, coincidentes con los diferentes intereses y momentos históricos por los que ha ido atravesando. Perspectiva que resulta de interés y se comparte para la delimitación de las líneas de análisis de la problemática que se estudia en esta tesis.

Al respecto, según la sistematización realizada por Bolívar (1996), pueden distinguirse diferentes fases en esta tradición de investigación curricular, que enfatiza en los respectivos momentos de su desarrollo cuestiones relativas a “la reproducción”, “la emancipación” y “la reconceptualización de la propia tradición”.

La primera fase, que coincide con los análisis de la escuela como ámbito de “reproducción” social de las diferencias clasistas, emerge en los años setenta, configurada especialmente por los aportes de la perspectiva reconceptualizadora del curriculum y la nueva sociología<sup>34</sup>, más la recepción anglosajona de la Escuela de Francfort, especialmente de Habermas.

Young (1991, en Bolívar, 1996) describe los aportes de la primera etapa, especificando que la contribución más importante fue la de convertir en tema central los procesos de selección y exclusión del conocimiento, contemplándose como materializaciones de las relaciones de poder, tanto dentro de la escuela como en la sociedad.

Una segunda fase en el desarrollo de la tradición crítica de la investigación curricular, que centraliza sus estudios en la “emancipación”, puede identificarse en los años ochenta con los aportes de curricularistas americanos como los de Giroux, Apple, o Popkewitz. Se trata de superar el reduccionismo de las determinaciones economicistas y la imagen de “víctimas pasivas” de profesores y alumnos, para reorientar la investigación hacia la propia transformación de la práctica escolar, abordando aspectos como la “resistencia” y la “producción cultural”, intereses que se desplazan hacia mediados de los ochenta a las condiciones de género y raza, más que a la propia reproducción clasista.

---

<sup>34</sup> La “nueva sociología de la educación”, que recoge la herencia de los estudios previos de Bordieu y Passeron sobre el sistema escolar como reproductor de las relaciones sociales y de Bernstein sobre la distribución y selección del conocimiento como mecanismo de la división social. (Bolívar, 1996).



Por su parte, los aportes de la corriente australiana, con Kemmis o Bates, y de Carr en Gran Bretaña, enfatizan los “fines emancipatorios” y el potencial explicativo de la teoría como perspectiva que incorpora criterios ideológicos, valorativos e históricos, con una visión participativo-colaborativa del conocimiento, dirigido a la transformación de la acción.

La tercera fase de la tradición crítica en investigación curricular estaría caracterizada por una “autocrítica y cruce de caminos”, iniciada a partir de los '90, coincidente con el interés por la “reconceptualización de la propia tradición”, la crisis del movimiento sociocrítico y su huída hacia otros movimientos como el postmodernismo (con el deconstruccionismo) o el feminismo. Junto a versiones apolíticas del discurso postmodernista, de la argumentación de la teoría feminista, o la entrada paralela de Foucault en el contexto anglosajón, se originan análisis micropolíticos y genealógicos de las prácticas discursivas de las instituciones educativas, evaluando, además, en qué medida los propios análisis críticos han contribuido a transformar los problemas educativos a los que se dirigían.

Al respecto, es incuestionable que el amplio conjunto de investigaciones críticas que se han desarrollado desde finales del siglo XX, con Apple, Giroux, Bowles y Gintis, o Young, han tenido respecto de los currícula ocultos y públicos, sobre las formas de la pedagogía y de la evaluación, sobre los modelos de organización dominantes en las escuelas, entre otros temas, importancia trascendental (Beyer,1988, citado por Bolívar, 1996).

Sin embargo, algunos autores señalan que no ha tenido la influencia esperada en las organizaciones educativas. Al respecto, se argumenta que la preocupación dominante por sustituir la epistemología positivista por otros fundamentos “igualmente firmes” sobre los que basar la investigación crítica, ha llevado a menudo a la ausencia de pautas de intervención en las escuelas que respondan a juicios morales y políticos y que no descansen –sólo– sobre fundamentos epistemológicos.

En este sentido, se comparten y se hacen extensivas, como ideas orientadoras en la investigación que se plantea en esta tesis, las ideas de Antonio Bolívar (1996:190) cuando expresa que

“...tras el discurso de la desesperación reproductivista y el posterior derecho a la resistencia de los afectados, la profunda crisis de la filosofía marxista y de la sociología del curriculum, nos fuerzan a reconstruir nuestros análisis. A pesar de nuestra actual coyuntura, continúa siendo una necesidad pensar, con nuevos marcos conceptuales emergentes, los efectos de la enseñanza y tratar de develar los significados profundos de las prácticas docentes”

El período más reciente, que Lather (1991, en Bolívar, 1996) denomina “la diáspora postparadigmática de la seducción del postmodernismo”<sup>35</sup>, incluye movimientos como la fenomenología, el postestructuralismo y la deconstrucción del texto curricular. Además de la tradición postestructuralista francesa (Foucault, Derrida) y la hermenéutica europea (Gadamer, Ricoeur), el neopragmatismo americano en la versión de Richard Rorty ha sido otro de los pilares del postmodernismo en la teoría curricular.

“El saber postmoderno, frente al discurso totalizador de la razón moderna, aboga por una pluralidad de discursos, de comportamientos o de verdades. La objetividad, emancipación o legitimación da paso a una incertidumbre, pensamiento fragmentario o perplejidad” (Bolívar, 1996:193).

En este escenario, algunos autores advierten que la teoría del curriculum, desde la mirada del movimiento postestructuralista o posmoderno, puede recaer en un teoricismo que enfatice la desconexión entre teoría curricular y práctica escolar, de tal modo que por muy crítica que pueda mostrarse la teoría, puede ejercer el papel de “instrumento de dominación”. En términos generales, como temática común a los movimientos postmodernistas en la investigación curricular, es posible señalar que abordan el curriculum como práctica discursiva. Se entienden las teorías curriculares como grandes “metanarrativas” (p.e. la síntesis tyleriana o la taxonomía de objetivos) que han denominado el campo educativo, necesitadas de deconstrucción; y a la acción didáctica como texto o práctica discursiva, susceptible de analizarse como tal con las estrategias semióticas y estructuralistas.

---

<sup>35</sup> En la medida que deconstruye los paradigmas recibidos y vacía/deshace los contenidos de cada uno. Asimismo Lather (1989) habla de la “seducción” que ha causado el postmodernismo en un conjunto de autores, tras la caída de las tesis neomarxistas más fuertes, en el intento de desestabilizar y descentrar las categorías establecidas.

Para Bolívar, puede tomarse como representativa de las diferentes orientaciones postmodernas una obra como la de Doll (1992), donde conjuga: Teoría del caos (versión Prigogine), epistemología cognitiva (Bruner) y la obra de Dewey y Whitehead, para establecer un nuevo marco conceptual del curriculum.

Asimismo, ante la pluralidad de lógicas y lenguajes de la investigación educativa en el momento actual, se trata de precisar en el estado del arte cuáles son los supuestos y cuestiones que abordan las perspectivas de investigación interpretativas y críticas, por ser las que orientan esta investigación (Escudero, 1990, en Bolívar, 1996)<sup>36</sup>.

En este sentido, es posible señalar que, desde una perspectiva interpretativa, las problemáticas referidas a los fenómenos educativos, el conocimiento a construir y la relación conocimiento/práctica, se asientan sobre estos supuestos:

- los significados son construcciones personales y sociales de los agentes
- es necesaria la comprensión del sentido y el significado, el descubrir pautas que den sentido a las construcciones personales y sociales
- la relación que se establece entre el conocimiento y la práctica es de tipo participativo, para clarificar e iluminar los significados y la acción

Desde la perspectiva crítica en investigación curricular, es posible delimitar como presupuestos conceptuales referidos a los fenómenos educativos, al conocimiento a construir y a la relación conocimiento/práctica, los siguientes:

- se reconocen en los fenómenos educativos su realidad ideológica, socialmente construida, determinada y comprometida con opciones de valor
- respecto del conocimiento a construir, se considera que la investigación educativa exige la incorporación de criterios valorativos (ideológicos e históricos) y de compromisos éticos (liberación y emancipación)

---

<sup>36</sup> Siguiendo la sistematización realizada por Escudero (1990) acerca de las lógicas y lenguajes de la investigación curricular.

- la relación conocimiento/práctica se concibe como una relación dialéctica entre conocimiento y acción
- la investigación como proceso educativo
- el conocimiento en y para la acción
- la construcción dialógica y cooperativa de los agentes

Finalmente, se entiende que es posible caracterizar el estado de la investigación en el campo curricular en los últimos años, identificando diferentes plataformas y tradiciones conceptuales y epistemológicas, que han pasado de una etapa de confrontación y oposición a una etapa de articulación de las mismas.

Se acuerda en que, a partir del supuesto de considerar la educación y el cambio educativo como realidades complejas y plurales, "...el debate teórico ha servido para redefinir los problemas curriculares y el cambio educativo y hoy, (...)nos encontramos en una etapa de planteamientos más holísticos y totalizadores" (Bolívar, 1996:156).

### **3. 2: La formación docente y los procesos de cambio curricular**

Luego del relevamiento inicial acerca del análisis curricular, la elaboración del estado del arte se orienta hacia las producciones que se relacionan con la formación docente y los procesos de cambio curricular.

La selección que se realiza supone, por tanto, un ordenamiento de alguna manera arbitrario, sesgado por el interés que suscitan como antecedentes parciales al tema de investigación y la posibilidad de acceso que se ha tenido a los mismos, con inclusiones y exclusiones que se realizan desde esta mirada.

Asimismo, cabe aclarar que se recortan al ámbito nacional y se mencionan sólo algunos proyectos de investigación de la vasta producción en el tema:

- Los de Gloria Edelstein en la Universidad Nacional de Córdoba ("La problemática de la residencia en la formación de docentes", SECYT UNC. 1995-

- 98; Proyecto de Reforma Curricular Escuela de Artes; Proyecto “Vínculos entre la Formación Docente y la Reforma Educativa a partir de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior”. SeCyT UNC, CONICOR, 1998-02).
- El Programa de Investigaciones sobre Formación Docente (I.I.C.E./UBACyT), dirigido por María Cristina Davini.
  - Los Proyectos: “La nueva agenda de la didáctica”, “El tratamiento de los contenidos en las configuraciones didácticas de la buena enseñanza”, del Programa de Investigación “La psicología cognitiva y la didáctica en la enseñanza superior”, dirigidos por Edith Litwin.
  - Los de Eliza Lucarelli en relación con “Las innovaciones didácticas curriculares en el mejoramiento de la clase universitaria” (I.I.C.E./UBA).
  - Los trabajos de Susana Barco sobre “El curriculum de formación docente” (Universidad Nacional del Comahue).
  - El Proyecto “Reforma Educativa y políticas de formación docente en la Argentina” (UBACYT), dirigido por Myriam Feldfeber.
  - Los Proyectos: “Estrategias de intervención institucional en proyectos de innovación pedagógica” y “Los procesos de cambio pedagógico en la dimensión didáctica”, del Programa Instituciones Educativas: procesos institucionales en situaciones críticas”, dirigido por Lidia Fernández.
  - El Proyecto: “El cambio en las clases escolares a través de la modificación de las representaciones de la formación”, del Programa “La clase escolar: estudio desde enfoques multirreferenciales”, dirigido por Marta Souto.
  - El Proyecto “Los formadores de formadores”, dirigido por Alejandra Birgin.
  - El Proyecto: “El curriculum en acción”, coordinado por Daniel Suárez Suárez.
  - El Proyecto: “Formación Docente y Procesos de Transformación Curricular en la Universidad Nacional de San Luis”, dirigido por Saada Bentolila, en la UNSL.

Asimismo, se consideran antecedentes de esta investigación los siguientes proyectos y estudios desarrollados en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que se mencionan según su orden cronológico:

- “La formación de profesores de educación física en Río Cuarto. Una aproximación a la investigación curricular”. Tesis de Especialización de Sergio Eduardo Centurión. Universidad de Santa María, Brasil. 1989.
- “Fundamentos teóricos de los modelos de formación docente”. Proyecto de investigación dirigido por Ana Vogliotti. Departamento de Ciencias de la Educación. U.N.R.C. 1994/95.
- “Formación docente y práctica en el aula”, dirigido por Teresita de Rivas. Proyecto de investigación aprobado por SeCyT UNRC 1996/99.
- “La educación física en la Universidad. Una investigación acerca de su estatus académico”. Tesis de Maestría. Sergio Eduardo Centurión. Universidad de Santa María, Brasil. 1996.
- “Formación docente inicial en la UNRC. Estudio de los currícula de los profesorado”, dirigido por María Cristina Rinaudo. Proyecto de investigación aprobado por SeCyT UNRC 1996/99.
- “Significación de la realidad social y comportamientos participativos de los estudiantes”, dirigido por Gladys Schwartz. Proyecto de investigación aprobado por SeCyT UNRC 1996/99.
- “Análisis institucional de la educación y sus organizaciones: el Profesorado de Educación Física”. Analía Di Capua y Beatriz Sereno. Trabajo final de curso de postgrado. UNRC, 1996.
- “La problemática de la enseñanza y la comunicación institucional en la UNRC”. Gladys Schwartz, Analía Di Capua. Proyecto de investigación aprobado por SeCyT UNRC 1999-2002.
- “La osadía de plantear nuevas categorías observacionales sobre el Plan de Estudios del profesorado en Educación Física”. Guillermo Ossana y Silvio Fara. Trabajo Final Licenciatura Especial en Educación Física. UNRC. 2000.
- “Estudio del curriculum del Profesorado de Educación Física de la UNRC. Sus disciplinas y actores”. Beatriz Sereno, Lidia Odenwald, Fernando Ferreyra. Trabajo Final Licenciatura Especial en Educación Física. UNRC. 2001.

- “Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente”, dirigido por Ana Vogliotti, Proyecto de investigación aprobado por SeCyT UNRC 2003-2004.
- Programa de investigación “Representaciones de docentes y alumnos acerca de las transformaciones curriculares en algunas carreras de la UNRC”, dirigido por Gladys Schwartz. Aprobado por SeCyT UNRC 2003-2004.
- Proyecto “Transformaciones curriculares en el Profesorado de Educación Física de la UNRC: representaciones y prácticas”, dirigido por Analía Di Capua. Integrado al programa “Representaciones de docentes y alumnos acerca de las transformaciones curriculares en algunas carreras de la UNRC”. SeCyT UNRC 2003-2004.
- Proyecto “Relevancia de las transformaciones curriculares de algunas carreras de la UNRC, según las representaciones docentes”, dirigido por Gladys Schwartz, SeCyT UNRC 2003-2004. Integrado al programa “Representaciones de docentes y alumnos acerca de las transformaciones curriculares en algunas carreras de la UNRC”.

### **3. 3. El currículum de formación docente y los procesos de cambio curricular en el campo de la educación física**

Los aspectos indagados con anterioridad se constituyen en marco de referencia general para abordar la problemática curricular y los procesos de cambio curricular en el campo de la educación física en particular.

En este sentido, se identifican inicialmente diversas producciones que abordan el currículum de formación docente en educación física, relevando inicialmente algunas experiencias que se realizan en España, Latinoamérica y Argentina.

En referencia al derrotero seguido por el binomio investigación cuantitativa-cualitativa en España, resulta esclarecedor el estudio que realiza Julia Blández (2000), reconociendo la impronta del paradigma cuantitativo, dado el interés por investigar el rendimiento en la actividad física como problemática central, que

conlleva la ausencia –al menos hasta épocas recientes– de estudios orientados hacia aspectos educativos y didácticos.

Coincidiendo con estas ideas, García Ruso (1997) señala que los análisis curriculares en el campo de la educación física se direccionaron mayoritariamente hacia la comprobación de la eficiencia de los docentes para alcanzar los objetivos propuestos, con relación al rendimiento de los alumnos.

“Las categorías observacionales dentro del campo de la educación física, surgieron en el marco de una tradición de investigación educativa proceso-producto; dicha perspectiva intenta relacionar las variables del proceso de enseñanza que afectan primordialmente al comportamiento del profesor, del alumno y la interacción entre ambos, con la variable del producto de enseñanza referida al nivel de logro de los objetivos educativos, por parte del alumno. De ahí que algunos autores califiquen los estudios proceso-producto como estudios sobre la eficacia del profesor” (García Ruso, 1997:80).

Como perspectiva superadora de la impronta del paradigma cuantitativo y eficientista en educación física, Blandez (2000)<sup>37</sup> en un artículo acerca de la investigación acción y el Profesorado de Educación Física, señala que actualmente se desarrollan en España gran cantidad de experiencias, investigaciones y tesis en el campo del curriculum, la mayoría desde paradigmas cualitativos y de la investigación-acción.

\* Algunos trabajos, que se relacionan parcialmente con el objeto de esta investigación, que se desarrollan en España, constituyen fuentes de consulta en el campo de la problemática curricular y la formación docente en educación física también en nuestro país.

Entre ellas, es posible mencionar: las tesis doctorales de García Ruso (1993): “La formación del Profesorado de Educación Física: una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción”; de Devís (1994): “La educación física y desarrollo del curriculum: un estudio de casos en investigación colaborativa”; y de

---

<sup>37</sup> Diez consideraciones sobre la investigación acción y el Profesorado de Educación Física. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. 2000. Material del Proyecto de Investigación GIMEF. En [www.efdeportes.com.ar](http://www.efdeportes.com.ar)



Fraile (1992): “Un modelo de Formación Permanente para el Profesorado de Educación Física”.

Asimismo, hay experiencias de diferentes grupos de investigación que abordan la formación de profesores de educación física, como las desarrolladas en el Seminario sobre investigación-acción como entorno de enseñanza-aprendizaje, coordinado por García Ruso en 1995; del grupo de investigación-acción del C.P.R. de Segovia sobre las prácticas de formación de formadores en educación física, y el Seminario del C.P.R. de Torrejón de Ardoz (Madrid) Introducción a la investigación-acción, coordinado por Blández, en 1996.

\* En Latinoamérica, desde el Instituto Superior de Cultura Física (ISCF) “Manuel Fajardo” y la Universidad de La Habana (Cuba), la investigación acerca de los “Niveles de satisfacción por la clase de educación física” (1999)<sup>38</sup> estudia, desde una metodología cualitativa, las motivaciones de alumnos chilenos y cubanos en las clases de educación física, para la elaboración de estrategias educativas dirigidas a potenciar el interés por la asignatura.

\* El grupo de investigación GIMEF, a partir del empleo de Internet, realiza una investigación-acción colaborativa en trece países de Iberoamérica, entre ellos Argentina, referida a la “Motivación Profesional y Calidad de las clases de educación física”<sup>39</sup>, dirigida desde el ISFC “Manuel Fajardo” y la Universidad de La Habana.

\* En Argentina, por su parte, el Área Interdisciplinaria de Estudios del Deporte de SEUBE, FFyL. UBA, realiza “Encuentros con Pensadores” acerca de la problemática de nuestro tiempo asociadas al deporte y la educación e investigaciones en dicha área, algunas de las cuales han orientado en la delimitación del problema de esta investigación<sup>40</sup>.

\* Con respecto al rastreo realizado en la base de datos de la Unidad de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Nación<sup>41</sup>, es sugerente

---

<sup>38</sup> En [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Año 6 N° 32.

<sup>39</sup> En [www.efdeporte.com.ar](http://www.efdeporte.com.ar), de la que se participa como miembro por Argentina.

<sup>40</sup> Uno de sus integrantes, Ángela Aisenstein, ha realizado estudios acerca del curriculum de formación docente en el ISEF y de las funciones sociales de la educación física en la historia argentina, que resultan valiosos aportes para este trabajo.

<sup>41</sup> En [www.inv.me.gov.ar](http://www.inv.me.gov.ar)

que en los temas de investigación no figure “*Educación Física*”, ausencia que podría estar dando cuenta tanto de la necesidad de legitimación de la educación física como área de conocimiento con entidad propia, cuanto de las dificultades para abordar la tarea investigativa por parte de los propios docentes.

Es significativo que en el tema *Curriculum* las dos investigaciones encontradas se refieran al deporte; “La enseñanza del deporte en la escuela” (1999-2000), dirigida por Aisenstein en la UBA y “El curriculum del deporte escolar” (1998-2000), dirigida por Perczyk, en la Universidad Nacional de Luján, que –si bien se enmarcan en una perspectiva crítica– ponen en evidencia la incidencia del deporte en el campo curricular de la educación física escolar y en las investigaciones que acerca del mismo se realizan.

En el ítem “*Reforma Educativa*”, la investigación “La educación física en los escenarios de la transformación educativa” (1998), dirigida por Mónica Luque desde el ISEF de Gral. Pico, que aborda las reformas curriculares en el campo de la educación física, constituye un antecedente al tema objeto de este estudio, aunque en un contexto diferente.

En “*Formación Docente*”, se releva la investigación acerca de: “Las ideas en las prácticas de la educación física” (1997-2000), dirigida por Rozengardt en el ISEF Gral. Pico; y en el tema “Didáctica”, la referida a “Educación Física, Identidad y Crisis”(1995-1998), dirigida por Candreva en la Universidad Nacional de La Plata, inserta en un programa interdisciplinario.

De las diversas producciones –investigaciones, estudios y ponencias– identificadas, se seleccionan algunas considerando la significatividad de los datos que aportan como antecedentes teóricos y metodológicos al tema en estudio.

Con este criterio, se presentan inicialmente cuatro trabajos que brindan desarrollos previos respecto a alguna arista del objeto-problema que obran a manera de supuestos o anticipaciones de sentido de lo que se investiga, por su relación con el Profesorado de Educación Física de la UNRC, aunque en otros contextos históricos, políticos y sociales.

\* El primer estudio<sup>42</sup>, que aborda “la formación de profesores de educación física en Río Cuarto” (Centurión, 1989), plantea la “necesaria” relación entre la formación de los profesores con una investigación curricular, realizando algunas consideraciones acerca de aspectos institucionales que contextualizan la docencia en el inicio del Profesorado en 1970, en el Instituto Superior de Ciencias y luego en la UNRC a partir de 1974.

En el trabajo citado, las categorías emergentes del análisis de documentos y de entrevistas a docentes e informantes claves, se agrupan en cinco dimensiones<sup>43</sup> que dan cuenta de algunas cuestiones pendientes de análisis y debate por parte del colectivo de profesores, a pesar del tiempo transcurrido.

Al respecto, uno de los datos que se identifica para ser profundizado en esta tesis, señala como propósito fundacional del Profesorado,

“la formación de un educador, específicamente encargado de la educación física en los niños, adolescentes y jóvenes... (que) no estuvo acompañado de estrategias acordes con las necesidades de alcanzar ese horizonte” (Centurión, 1997:134).

Otra conclusión que resulta relevante, es la necesidad que se advierte, ya en ese momento, de realizar “un estudio profundo del campo laboral, que oriente en la determinación del perfil del egresado”, cuestión todavía sin resolver, al menos desde la opinión de los docentes entrevistados en la presente investigación.

Para Centurión, los actores consultados manifiestan en forma compartida que “el plan de estudio<sup>44</sup> está desactualizado, necesita ajustes”, aunque paralelamente “se espera y se atribuye la iniciativa del cambio a un grupo hegemónico reducido y casi personalizado”.

Asimismo, “reclaman mayor ponderación del aspecto técnico deportivo”, situación particularmente extraña, según reflexiona el autor, “puesto que el número

---

<sup>42</sup> “La formación de Profesores de Educación Física en Río Cuarto. Una aproximación a la investigación curricular”. Trabajo final del Postgrado de Especialización en Investigación Curricular. Universidad de Santa María, Brasil, 1989.

<sup>43</sup> 1) La génesis o raíces de la carrera (móviles que determinaron su creación); 2) el espíritu y los objetivos de la carrera (finalidad, para qué); 3) aislamiento institucional (desarticulación con otros organismos); 4) ética docente (pautas tácitas o explícitas para un correcto proceder); 5) status universitario de la educación física (razón de ser y lugar de la educación física en la universidad),

de horas asignadas a las materias comúnmente llamadas teóricas es superior al de las prácticas o deportivas”<sup>45</sup>:

“...debe ser muy profunda la división teoría-práctica y muchos los elementos que coadyuvan a mantener esa distancia: mente-cuerpo, trabajo intelectual-trabajo manual, pienso luego existo, y debe existir por otro lado una exaltación manifiesta de los atributos corporales observables y mensurables, que privilegian esa opción: determinado rendimiento físico, marcas, tiempos, técnicas de ejecución biomecánicamente perfectas... que las disciplinas llamadas ‘teóricas’ funcionen tan aisladamente que no encuentren el vínculo que las potencie y les dé sentido dentro del currículo” (Centurión, 1997:135-136)

Estos datos<sup>46</sup> se constituyen en valiosos aportes que son retomados a lo largo del desarrollo metodológico en esta tesis, para profundizar y confrontar, desde el mismo espacio-universo de análisis, pero con la singularidad de los cambios acaecidos en el Profesorado de Educación Física, en los contextos político-sociales e institucionales que los enmarcan, así como de las particularidades de la cultura del trabajo y la socialización profesional de los profesores.

\* Algunas conclusiones de este primer estudio son retomadas por el autor en una segunda investigación<sup>47</sup> acerca de “la educación física en la universidad y su status académico”, que indaga el grado de aceptación de la educación física como propuesta de formación académica, por parte de diferentes miembros de la comunidad universitaria de la UNRC.

Al respecto, desde las opiniones recabadas, se concluye que subyacen tres posturas: la de “síndrome insular”, “tradicionalismo universitario” y “prejuicios académicos”. El “síndrome insular” se manifiesta en las posturas deliberadas de negación de nuevas propuestas, en correlato con determinados paradigmas científicos que respaldan lo establecido.

---

<sup>44</sup> En el período estudiado, desde 1970 a 1988.

<sup>45</sup> Refiriéndose al Plan de estudios 1980, 25.05 Bis, con Especialización Deportiva, en vigencia hasta 1998.

<sup>46</sup> Publicados en *Educación Física y Universidad. Formación y practica. Un camino entre el oficio y la profesión*, Editorial de la Fundación de la UNRC. 1997.

<sup>47</sup> *La Educación Física en la universidad: una investigación acerca de su status académico*. Tesis de Maestría. Universidad Federal de Santa María, Brasil, 1996.

El “tradicionalismo universitario” se manifiesta en una universidad profesionalizante y la actitud generalizada de aceptación de las ciencias naturales, con la consecuente postergación de las humanísticas, pedagógicas y sociales. Los “prejuicios académicos”, hacen prevalecer un orden académico, del que se excluye a las carreras docentes.

Para la investigación que se plantea en esta tesis, transcurrido aproximadamente un lustro de la que se recaba como antecedente, interesan fundamentalmente las categorías que expresan la opinión de los universitarios consultados:

- la distinción que se realiza entre lo “científicamente” universitario y lo “pedagógicamente” necesario para una buena formación profesional;
- la sobrevalorización de la forma intelectual de acceder a los contenidos curriculares, en contraposición con:
  - las formas sociomotrices de relacionarse en una actividad cooperativa;
  - la comunicación no discursiva;
  - las formas lúdicas de intervención;
  - la agonística exteriorizada en la dinámica del movimiento corporal.

Asimismo, resultan significativas las reflexiones acerca del logro de reconocimiento académico de la educación física en la UNRC y respecto de la significatividad de sus conocimientos, en tanto bien público, enlazados con el hombre y su mundo:

“...No se accede a una nueva dimensión del universo académico... confiando únicamente en el paso del tiempo... la educación física deberá cortar los fuertes lazos que la mantienen aferrada a una estructura curricular no universitaria... Nuevas áreas de preocupación deberán formar parte de sus contenidos curriculares. El conocimiento: teórico o intelectual, práctico u operativo... tiene significación en la medida que, en tanto bien público, contribuya a la solución de los problemas de la humanidad. A la educación física le corresponderá lo suyo” (Centurión, 1997:192).

Al igual que en el estudio anterior, estos datos constituyen aportes para delimitar la perspectiva teórica de referencia y profundizar su indagación desde

diferentes fuentes y procedimientos metodológicos que permitan la construcción de categorías de análisis de las problemáticas que se plantean, con la intención de posibilitar quizá, una nueva mirada de viejos problemas en la formación de profesores de educación física en la UNRC.

\* Se contemplan también, para la elaboración del estado del arte, dos trabajos que se realizan en el PEF de la UNRC, que advierten sobre la necesidad de realizar una historización de los procesos de cambio curricular.

\* El primero<sup>48</sup>, que da cuenta de la historia del Profesorado de Educación Física de la UNRC en el contexto de fuerzas instituidas e instituyentes, remite al proceso de institucionalización, para analizar los sentidos que legitiman y justifican las prácticas que se generan (Garay, 1996).

Es decir, el análisis de las condiciones institucionales reales: las estructuras y su materialización, en espacios, tiempos, formas organizativas, objetos, ideas-metas, normativas, relaciones, formas de gestión, manejo de la autoridad. Junto a ello, la consideración de los sujetos que forman parte del mundo social e institucional y de las configuraciones de representaciones cotidianas e instancias singulares de concretización.

“El proceso de institucionalización deja marcas en las estructuras, dinámicas, prácticas, en el interior de la organización. En un escenario donde los participantes, los conflictos, los resultados, denotan marcas de la lucha entre lo instituido y lo instituyente de las fuerzas que fueron puestas en juego, de los grupos sociales, actores del campo educativo que sostuvieron lo instituyente y/o defendieron lo instituido... que participaron de la creación del profesorado, de las ideas y proyectos (...) a partir de la observación de un estilo de funcionamiento e identidad institucional singular” (Di Capua y Sereno, 1996).

Dimensiones de análisis que se retoman en esta tesis como uno de los nudos problemáticos, que orienta en la construcción de categorías de análisis referidas al estilo de funcionamiento institucional del PEF de la UNRC y de las “culturas del

---

<sup>48</sup> Análisis institucional de la educación y sus organizaciones: el Profesorado de Educación Física de la UNRC. Di Capua, y Sereno (1996). Trabajo final de Curso de Postgrado, coordinado por Lucía Garay.

trabajo de la enseñanza”, que enmarcan el proceso de cambio curricular que se estudia.

\* Por su parte, los profesores Ossana y Fara, en su trabajo final de Licenciatura Especial en Educación Física, expresan que en una modificación curricular se conjugan aspectos políticos, pedagógicos, técnicos... y que, para su puesta en marcha, es necesario contemplar los intereses personales que emergen en función de la historicidad de dicho proceso:

“(...) entendemos la necesidad de interrogarnos sobre la puesta en marcha de cualquier proyecto, más cuando el mismo estuvo largamente anhelado. Pero esa necesidad de adecuarse a nuevas demandas sociales, que dio origen a todo el proceso de elaboración de un nuevo diseño curricular, lejos está de cumplirse si no abrimos los caminos para una correcta implementación. Este ánimo de sacar a la luz supuestos básicos subyacentes que hasta hace muy poco tiempo atrás ni nos atrevíamos a cuestionar, ciertamente que está muy influenciado por dos acontecimientos.

Por un lado la Ley de Educación Superior puso límites temporales bien precisos a la preocupación de muchos colegas que desde la década del ‘80 venían proclamando la necesidad de adecuar un nuevo diseño curricular a las necesidades y demandas actuales.

Una de ellas precisamente fue la de encuadrarnos dentro de los lineamientos que desde la Facultad nos exigían para acceder definitivamente al "status universitario": la aplicación de un nuevo plan de estudio y la necesidad de concursar toda la planta docente.

Por otro lado, el cursado de la Licenciatura Especial en Educación Física nos abrió las puertas para capacitarnos de otra manera. Pareciera que recién hoy nos damos cuenta de que lo verdaderamente importante no es encontrar las respuestas correctas, sino la potencialidad de engendrar las preguntas justas, en el momento oportuno...” (T)<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Lo que aparece entre paréntesis después de las citas son los códigos de identificación que se usan para las entrevistas y producciones consultadas. El código: (E) refiere a las entrevistas y el código: (T) a trabajos: Tesis de Maestría, Licenciatura en EF, de Especialización en Docencia Universitaria, o presentaciones en eventos.

En este sentido, las expresiones transcriptas, que de alguna manera sintetizan las opiniones del colectivo de profesores, o al menos de una parte de ellos, son referentes para la construcción de categorías acerca de las significaciones que se asigna a la transformación curricular:

- el proyecto de cambio curricular es “algo largamente anhelado”;
- la aplicación de un nuevo plan de estudio y la necesidad de concursar toda la planta docente, son percibidos como asignaciones de sentido que se corresponden con el “status universitario” de la carrera;
- la transformación curricular implica una etapa de diseño o otra de desarrollo curricular en las que inciden procesos diversos y complejos;
- la posibilidad de “capacitarse de otra manera” brinda la apertura para generar “preguntas justas”, en contraposición a la necesidad de “encontrar las respuestas correctas”.

Aspectos que se profundizan en esta investigación, retomando la opinión de los docentes, al indagar diversos discursos y registros con la intención de elaborar una narrativa que los integre y que posibilite la generación de conocimientos sistemáticos y públicos que den cuenta de ellos.

\* Otras investigaciones relevadas que estudian los procesos de formación docente y los cambios curriculares en instituciones formadoras de profesores de educación física, aunque en otros universos de análisis, comparten problemáticas comunes y se constituyen por tanto también en antecedentes parciales de lo que se investiga.

\* Al respecto, Aisenstein (1996)<sup>50</sup> realiza un análisis histórico de los planes de formación de profesores de educación física desde principios de siglo hasta la actualidad, señalando que el Profesorado de Educación Física<sup>51</sup> se asemeja a una institución deportiva, dado el contenido sustantivo predominante de tipo atlético-

---

<sup>50</sup> En la investigación “El modelo didáctico de la educación física: entre la escuela y la formación docente”.

<sup>51</sup> Se refiere al Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Dr. Enrique Romero Brest, donde analiza los planes de estudios desde el año 1945 a 1995.



deportivo y el énfasis puesto en el rendimiento físico. También advierte la permanencia de rituales, reglamentaciones y actitudes autoritarias, tanto por la impronta de lo fundacional como por haberse “cristalizado”, más allá del contexto histórico que los originó.

La investigadora caracteriza a la educación física como “alienada y alienante”, expresando que no apunta a la autonomía y que reafirma factores de diferenciación y segmentación social. Los contenidos que se enseñan, que vehiculizan una determinada formación y práctica docente, estarían dando cuenta de diferentes legitimaciones, tanto disciplinares como político-sociales. El logro de validez social y significatividad de los mismos, requerirían de un mayor reconocimiento del papel del movimiento en el desarrollo de la inteligencia y de los aprendizajes en general, esclareciendo cuestiones, como:

- ¿cuál es la relación del hombre con su cuerpo?
- ¿cuáles son las necesidades y posibilidades del movimiento individual y colectivo?
- ¿cómo se establece la relación entre lo económico y social con un desarrollo personal y social saludables y el desempeño autónomo de los sujetos?

Es posible suponer que las respuestas a las preguntas formuladas por esta investigadora, que pueden agruparse para su análisis en una bipolaridad, estarían dando cuenta, por un lado de un docente técnico-ejecutor, que aplica el currículum desde una práctica supuestamente apolítica y neutral y, en el extremo opuesto, el que puede develar intereses subyacentes en las prácticas educativas, desde la reflexión y la acción.

Aspectos que se indagan en el caso que se estudia, respecto a la transformación curricular que se produce con la Reforma Educativa, que establece criterios respecto de la selección, distribución y validación del conocimiento, que repercuten en las culturas de la enseñanza de los profesores.

Algunas conclusiones de la investigación de Aisenstein se constituyen en indicios que orientan el trabajo de campo, para ser confrontados en el caso que se estudia:

- la hegemonía del modelo de las Ciencias Naturales
- el fuerte impacto en la cultura institucional del autoritarismo en períodos de facto y la vigencia del reglamentarismo y actitudes autoritarias
- la visión crítica acerca del excesivo peso en lo atlético-deportivo y respecto de la función de la educación física en la sociedad, se encuentra en su mayoría en profesores de materias pedagógicas o didáctico-deportivas
- los contenidos no explicitan posturas epistemológicas o ideológicas
- las propuestas metodológicas evidencian el impacto de teorías conductistas
- no hay espacios para problemas de movimiento o de elaboración personal
- priman las tareas motrices cerradas o “drills”

Al respecto, se entiende que las problemáticas que se abordan en la investigación de Aisenstein, están a la base –en forma explícita o no– de cualquier curriculum de formación de profesores de educación física y que las respuestas por las que se opte, configuran el código curricular y su vinculación con el perfil del profesor que se pretende.

En este sentido, el “ideario fundacional”, “el peso asignado al perfil técnico deportivo”, las “tradiciones de formación” y las tensiones entre “el campo sustantivo disciplinar y la formación docente”, constituyen dimensiones centrales también en el caso que se estudia acerca del curriculum de formación en el PEF de la UNRC..

\* Por su parte, Ganz (1999) en una investigación didáctica en el área de la educación física<sup>52</sup> presenta resultados de la tesis de Maestría en Didáctica (UBA) realizada durante el bienio 1996-1998.

Son objetivos de la investigación identificar y describir la enseñanza que ofrecen los profesores de educación física en las escuelas del gobierno de la ciudad de Buenos Aires, dando cuenta de los procesos didácticos vigentes y brindar elementos para la reflexión futura sobre las cuestiones abordadas.

Al respecto, resultan significativos los aportes que se realizan desde el marco teórico acerca de la relevancia que adquieren a partir de los '80 algunas derivaciones de la psicología cognitiva<sup>53</sup> en el estudio de las habilidades motrices y, por tanto, en la configuración de “nuevas miradas” en la Teoría de la Educación Física. Aspectos que brindan pistas para la indagación en el caso que se estudia en esta tesis, si bien mediado por el discurso de los profesores, no con la observación de clases como en el trabajo de Ganz.

Asimismo, otros datos de interés, se relacionan con el planteo que da cuenta que desde sus orígenes la educación física estuvo fuertemente ligada a la educación general, con un proyecto político que la incluía<sup>54</sup>, con ciertas nociones y propósitos que constituyeron el campo teórico de la EF escolar y “rasgos de identidad” de la profesionalidad docente en educación física:

- el desarrollo físico;
- las formas básicas de movimiento;
- la educación por el movimiento;
- el incremento de las nociones témporo espaciales;

---

<sup>52</sup> “La investigación didáctica en el área de la Educación Física”. Tesis de Maestría en Didáctica. UBA. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. 1999.

<sup>53</sup> Se refiere al concepto de “esquema” como estructura cognitiva que controla la realización del movimiento y que toma un significado de regla, según la teoría de Schmidt (1975) De este modo, el aprendizaje motor supone la creación de reglas que le permiten al alumno reclamar de su memoria los programas motrices necesarios.

<sup>54</sup> La primera Ley de Educación en la Argentina, la Ley 1420, definía en 1884 la obligatoriedad de educación moral, intelectual y física.

- la incorporación de normas sociales.

Al respecto, la función que cumple la EF, llevan a la reflexión acerca del “¿necesario o no?”, “¿visible” o “invisible?”<sup>55</sup> espacio curricular que puede ocupar la educación física en el sistema educativo nacional y a la tarea de “develamiento” de los códigos curriculares que sustentan y vehiculizan discursos y prácticas en el campo de la formación de profesores de educación física.

En cuanto al quehacer del profesor de educación física, se señala en la investigación que la profesionalidad exige conocimientos teórico-prácticos, que reclaman potenciar la actitud reflexiva, la autonomía, el sentido crítico de la propia práctica y el trabajo colaborativo.

Los resultados de la investigación de Ganz, que contempla la confrontación de la teoría con un trabajo empírico de observaciones de clases de EF y entrevistas a directivos y docentes, advierten que los profesores tanto en sus prácticas como en lo discursivo, manifiestan una escasa argumentación en relación con el campo teórico-práctico de conocimiento de la disciplina, así como un desempeño didáctico de bajo nivel técnico y no actualizado.

Ambos aspectos estarían dando cuenta, según señala la autora, de que “la educación física ha perdido su rumbo... situaciones éstas, que ameritan el continuar con otros estudios sobre los planes de formación de profesores de educación física”.

Estas afirmaciones, que configuran un panorama bastante complejo de los “atrasos y olvidos”<sup>56</sup> como problemáticas emergentes en la formación de profesores de educación física, reafirman la necesidad de seguir indagando en forma sistemática y pública estas cuestiones, como paso necesario al develamiento de situaciones que obstaculizan un cambio posible.

---

<sup>55</sup> Según lo plantean Vicente Pedraz en trabajos recientes y Villa y Scharagrodsky en la investigación: “Educación Física y Pedagogía: prácticas y discursos”.

<sup>56</sup> Tal como se señala en el Planteo del Problema, a partir de la expresión de Galantini (2001).

\* La investigación de Guidi <sup>57</sup>, aporta datos para caracterizar y comprender los procesos de formación de los profesores de educación física, mediados por las representaciones de los mismos.

Estas representaciones, producto de esquemas prácticos que hacen al habitus profesional, estarían influenciados por esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción, construidos durante su historia personal y profesional.

Supuestos de los que se parte, también, en el estudio que se realiza, confrontando en el trabajo de campo algunas de las categorías de análisis que presenta el trabajo de Guidi:

- el valor de la vivencia del movimiento;
- la teoría se aplica;
- estudiar es practicar;
- expectativas diferentes en función del género;
- la presencia.

Otro aporte de interés lo constituye la explicitación del involucramiento de la investigadora desde su lugar como profesora de asignaturas del área de formación docente, cuando afirma que “participar en procesos de formación de profesores de educación física constituye un desafío permanente”, expresión que se comparte y referencia esta tesis, tal como se ha mencionado en las fuentes del problema a investigar. Estas reflexiones ponen en tensión las propias representaciones del investigador / docente, cuestión que demanda vigilancia epistemológica de la implicación y que remite, entre otras, a estas preguntas:

- ¿cuál es nuestra imagen sobre el rol del profesor de educación física?
- ¿cómo intervenir en los procesos de formación de profesores dadas las representaciones que en todos subyacen?

---

<sup>57</sup> “Las representaciones sobre la formación de profesores de educación física” dirigida por Furlán, que se desarrolla como Tesis de Maestría en Didáctica.

\* Otra de las investigaciones a las que se ha tenido acceso<sup>58</sup>, analiza el discurso de los docentes de tres profesorados, entre ellos el de educación física, en la Universidad Nacional del Comahue, en función de “los actos del habla” y de un análisis lexicométrico de sus respuestas.

En el artículo “Discurso, Profesores, Disciplinas, Universidad”, que presenta algunos resultados de la investigación, los autores enfatizan “la necesaria vinculación entre las concepciones de los docentes, las prácticas, y las innovaciones educativas”.

Según manifiestan: “...conocer mejor esas concepciones aparece, entonces, como factor esencial para delinear, sostener y evaluar innovaciones educativas” (De la Cruz y otros, 2000:10).

Señalan que la concepción del conocimiento y la forma de transmitirlo por parte de los profesores, estaría influenciada más por la experiencia adquirida, ya sea como alumno durante la carrera o en el ejercicio de la profesión, que por la formación pedagógica recibida.

Se destaca, asimismo, que los docentes de asignaturas “disciplinares” desarrollarían estilos de enseñanza centrados en los contenidos, que a menudo no favorecen la comprensión de los alumnos. Las diferencias más importantes, se observarían entre los profesores de las áreas disciplinares, que son fundamentalmente “transmisores de conocimientos” y los profesores de las asignaturas pedagógicas, más preocupados por la comprensión de los alumnos. Al respecto, para los investigadores, los profesores de educación física de áreas disciplinares:

- desarrollan dicha transmisión según un orden de complejidad creciente de las actividades, deciden y dirigen el proceso de enseñanza;
- los alumnos: son percibidos como receptores;
- el conocimiento nuevo: implica modificaciones en acto de los conocimientos previos, en el desarrollo de movimientos físicos, es

---

<sup>58</sup> De la Cruz, Baudino, Caino, Ayausti y otros, que incluye parte del trabajo de De la Cruz (2000) “Las concepciones de enseñanza en profesorados de nivel medio: profesores y alumnos”.

entendido como secuencia de acciones adquiridas en la práctica y por la experiencia.

En cambio, para los profesores del área de la formación y práctica docente, que orientan la enseñanza hacia la facilitación de los aprendizajes:

- el conocimiento es entendido como elaboración e interpretación individual, es decir, de los sujetos sobre el mundo
- se espera que los alumnos vayan suscitando necesidades y alternativas de desarrollo a partir de su propio aprendizaje.

Los resultados de la investigación advierten acerca de la escasa o nula incidencia de la formación pedagógica y señalan que los alumnos participan de estas dos concepciones contrapuestas en la orientación hacia la enseñanza durante su formación aunque se imponen las que provienen de la disciplina, y la formación en la enseñanza parece desarrollarse de modo tácito o implícito, a través de la participación de los alumnos en las situaciones de clase.

Las categorías que se presentan, de las concepciones de los profesores acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la importancia que se asigna a las asignaturas del “área disciplinar” frente a la “formación docente”, constituyen aportes significativos que son trabajados en esta tesis, en el caso que se estudia.

\* La investigación: *Educación Física y Pedagogía: prácticas y discursos*, a la que se ha tenido acceso a través de publicaciones y la participación en eventos científicos <sup>59</sup> plantea el estudio de la forma en que “la pedagogía es reguladora y controladora en diferentes campos”, en este caso en el de la educación física.

La intención es “leer la pedagogía” –en tanto producción científico / académica– en “los decires” de los profesores / as en educación física acerca de su propio hacer.

Para ello, se estudian los discursos y las prácticas de los profesores de educación física, a partir de observaciones de clases, con el objetivo de identificar y

analizar categorías (como las de género y representaciones sobre los sectores sociales) que aparecen recurrentemente en el discurso y que lo dotan de cierto significado, indagando los “aspectos visibles e invisibles en la educación física”.

Si bien la problemática se relaciona parcialmente con el objeto la investigación que se plantea en esta tesis, constituye un aporte significativo en la delimitación de categorías en el discurso de los docentes y del curriculum en acción para la formación de los profesores en el campo de la educación física escolar.

Esta investigación, que se desarrolla en el PEF de la Universidad Nacional de La Plata, al igual que la presentada anteriormente del PEF de la Universidad del Comahue, comparten con el caso que se estudia, el desarrollo de un curriculum de formación de profesores de educación física en el marco de carreras de grado universitarias.

\* Se consideran también, en el estado del arte, algunas ponencias presentadas en eventos científicos que expresan la opinión de especialistas que son referentes en el campo de la formación de profesores de educación física.

\* En la ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciencias del Deporte, Rozengardt<sup>60</sup> se refiere a la Transformación Educativa que se impulsa a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y su impacto en el campo de la educación física escolar, y se pregunta: *¿nuevas prácticas o nuevos discursos?*, interrogante que orienta también a manera de problemática general, las preguntas de la investigación en esta tesis.

Según su postura, si bien el espacio que se asigna a la educación física podría interpretarse como reconocimiento inicial de su identidad y punto de partida para articular acciones que permitan su jerarquización,

“...recoge la tradición disciplinadora y funcionalista que da nacimiento a la educación física como producto de la modernidad. Expresa en gran medida un

---

<sup>59</sup> Fridman, Scharagrodsky, Villa. *Educación Física: aspectos visibles e invisibles*. IICE. UBA. Congreso Internacional de Educación “Debates y Utopías”.

<sup>60</sup> “La educación Física en los escenarios de la transformación educativa *¿Nuevas prácticas o nuevos discursos?*” I Congreso Iberoamericano de Ciencias del Deporte, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, noviembre 1999.



pensamiento conservador o neoconservador. El deporte va ocupando un lugar destacado... en los documentos circulantes en las escuelas, como en las “cosas dichas” y en las exigencias cotidianas a los profesores...” (1999 b: 4).

Estas reflexiones se enlazan, asimismo, con cuestiones abordadas al presentar el problema de esta investigación, como la vinculación de la formación y la práctica docente en educación física con determinados proyectos políticos e institucionales y las significaciones que otorgan los docentes a un espacio curricular –en este caso, el de los deportes– también conflictivo en el plan de estudios del Profesorado de Educación Física de la UNRC.

En este sentido, Rozengardt afirma que, contradictoriamente con la Ley, estarían emergiendo algunos discursos en elaboración en ruptura con “tradiciones” en la educación física, con elementos del pensamiento crítico de los setenta, la “significatividad social de los contenidos, su poder transformador, los saberes del cuerpo, y las relaciones que a partir de ello se establecen entre las personas”<sup>61</sup>.

Sin embargo, no se encontrarían demandas concretas por parte de los actores educativos en el sentido de modificar realmente algunas tradiciones en el campo de la educación física, actitud que podría conducir a la neutralización de las posibilidades de cambio real.

En este sentido, las situaciones descritas, que expresan tanto la búsqueda de legitimación del campo disciplinar como la incidencia de “tradiciones de formación” de fuerte arraigo, son supuestos de los que se parte y que se indagan en el cambio curricular propuesto en el PEF de la UNRC.

\* Por su parte, entre las ponencias presentadas en el *Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, que organiza desde 1993 el Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, se identifican producciones que se relacionan con el caso en estudio.

Por ello, se transcriben algunos de los párrafos que se consideran más significativos de los participantes de la Mesa Redonda desarrollada en el 4º

---

<sup>61</sup> Según encuestas de opinión a distintas personas acerca de la Educación Física, entrevistas a responsables de la redacción de los CBC y a gremios docentes de Buenos Aires.

Congreso, realizado en 1999 con la presencia de los Profesores Rodolfo Rozengardt, María Lucía Gayol y Ricardo Crisorio, sobre el tema: “*La educación física en las transformaciones educativas*”<sup>62</sup>. Aún con las limitaciones de no contar con el texto impreso, interesa explicitar parte de su contenido, dada la directa pertinencia con el tema objeto de estudio.

\* Para Rozengardt, Rector del ISEF de Gral. Pico, La Pampa, la Reforma Educativa debe contextualizarse dentro de escenarios políticos e ideológicos más amplios, relacionados con las propuestas del neoliberalismo y el discurso economicista comunes a otras Reformas Educativas impulsadas en diferentes países.

Cree que es necesario estudiar las prácticas docentes desde el interior de los Institutos de Formación de profesores de educación física, realizando una revisión de “las tradiciones de formación” y de los “mandatos fundacionales” asociados con:

- lo higienista;
- la disciplina;
- la formación del ciudadano.

Señala la ausencia, hasta aproximadamente la década de los 50’, de reflexión didáctica en torno a las prácticas docentes y al sujeto de aprendizaje que se asume desde la imagen del modelo construido –joven, competitivo, atleta– que no concuerda con el sujeto real, alumno de los institutos de formación de profesores y de los centros educativos en los que se desarrollan las clases de educación física.

Con respecto a la Transformación Educativa, reflexiona que es necesario considerar las tensiones entre lo instituido y lo instituyente, abordando la misma con convicciones políticas y científicas y que sin modificaciones en las condiciones de trabajo y en las corrientes de pensamiento, es difícil lograr cambios reales en las prácticas. Considera que leer políticamente la Reforma, es analizar cada uno de los aspectos de la transformación y cómo van llegando a las diferentes jurisdicciones, puesto que si bien desde la administración central se pretende hacer una justificación

---

<sup>62</sup> El material no está impreso, se extrae de una grabación en un CD del Congreso, por lo que la transcripción que se realiza no es textual.

de la “administración desburocratizada” por parte de cada jurisdicción, hay que verla en términos de contextos de ajuste, acompañada de cierres de grados, eliminación de cargos y temor de los docentes por perder sus puestos de trabajo. Ideas con las que se acuerda, que han sido presentadas como marco de análisis que contextualiza parte del planteo del problema de investigación en el caso del PEF de la UNRC.

Para Rozengardt, los cambios de estructura del sistema no mejoran las condiciones laborales de los docentes, ni las horas de clase; es necesario ver qué se quiere, qué se puede, en procesos que implican negociación. “Si bien desde los CBC se plantea una concepción diferente de la educación física, es un documento que está en la escuela, pero no impacta en las prácticas reales”.

Plantea la necesidad de asumir la transformación real, como colectivo, que dé fuerza al direccionamiento de los cambios: “...una transformación real, orientada con convicciones políticas y científicas”. Afirmaciones que orientan en esta tesis, en la indagación de los posibles sentidos asignados a la modificación curricular en el PEF de la UNRC.

\* Para Gayol, integrante del equipo técnico que implementa la transformación de la Educación Física en la Provincia de Buenos Aires, el “aspecto estructurante” de la misma tuvo en cuenta la fundamentación (de hombre, sociedad, enseñanza, aprendizaje, contenidos, evaluación).

Su participación en lo que llama “dispositivos formativos”, se centró en la elaboración del curriculum, en relación con los contenidos y la forma en que se organizan, tomando como referencias la Ley Federal de Educación, la de la Provincia de Buenos Aires y los CBC aprobados por el Consejo Federal de Educación, planteando la “autonomía” de las jurisdicciones en cuanto al diseño curricular.

Aspecto que constituye un nudo problemático en el caso que se estudia, respecto del papel de la relativa autonomía que históricamente han tenido las universidades como recontextualizadoras del discurso pedagógico oficial y desde el supuesto de que los docentes pueden realizar decisiones reflexivas que demandan una “participación real”(Sirvent, 1994) frente a las “determinaciones” curriculares.

Al respecto, una de las líneas de la investigación en esta tesis, indaga si existió tal reflexión, si fue consensuada, en qué momento del diseño curricular se realiza, desde qué “posiciones” y “lugares” académicos, qué problemáticas didácticas emergentes ponen en tensión los códigos que establece la Reforma Educativa, con las representaciones de los docentes o los requerimientos del medio social...

La modificación en el Área de Formación Docente en Educación Física, junto con Inglés y Educación Artística, que se demoró hasta 1999, presenta una estructura curricular similar al común de los profesorados, con un Campo de Formación Orientada, que establece la especificidad y el espacio de la práctica docente abordado desde 1º año, con la confluencia de conceptos provenientes de diferentes ámbitos disciplinares y contenidos estructurados a partir de ejes organizadores.

Dimensiones que se indagan en la tesis que se presenta, en el caso del PEF de la UNRC, a través del análisis de los sucesivos planes de estudio, en el plano estructural-formal.

\* Por su parte, el Profesor Crisorio, Coordinador de Educación Física para la Transformación Curricular del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, reflexiona acerca de los logros y fracasos que la Transformación Educativa trajo consigo. Según su opinión, ha habido un crecimiento sustantivo en los temas abordados, en la participación y el debate que se genera en la EF.

Acuerda con Rozengardt en afirmar que la Transformación responde a políticas del Banco Mundial, pero cree que involucra no sólo aspectos políticos, sino también técnicos, pedagógicos y prácticos, agregando que se ha pasado de cien años de no-reforma, para entrar en un período de repensar los contenidos y las prácticas, en especial en el campo de la educación física, que siempre presentó debates muy pobres al respecto.

Afirma que la Transformación Educativa plantea el “modelo por contenidos” frente al “modelo por objetivos”, en el que se venía funcionando y que deben asumirse las limitaciones de los procesos de cambio curricular.

Alude a que en el campo de la educación física la transformación educativa generó “una acción de la teoría: los CBC permitieron abrir un debate y a la vez anclar

los debates en los CBC”. En este sentido, “es importante articular la acción de la teoría, para no obturar la acción de la práctica, por eso en los CBC se incluyeron la menor cantidad de orientaciones de carácter prescriptivo, sugiriendo contenidos, como la cooperación, la ayuda mutua, el conocimiento del cuerpo, etc., que pueden abordarse desde la gimnasia, juegos, actividades en la naturaleza, o deportes”.

Para Crisorio, “la teoría no tiene otro destino que el de probarse en la práctica” y los CBC son “fuentes curriculares para tomar decisiones en la práctica, que tienen que mostrar las fallas, en tanto son construcciones teóricas que no pueden abarcar todas las prácticas. Las fallas son tanto de la Reforma en sí como de los mismos profesores de EF, que muchas veces no participan en la escuela, autoexcluyéndose”.

Si bien desde los documentos ha habido una revalorización de la EF escolar, hay también, desde su opinión, una batalla perdida, como es la inclusión de la EF como un “área de conocimiento secundaria”.

Aspectos que constituyen un eje de análisis en la presente investigación, para dar cuenta de la compleja articulación entre saberes de referencia, saberes prácticos y prácticas en el curriculum de formación de profesores de educación física.

En cuanto al papel de los institutos de formación, cree que hay que mejorar tanto los contenidos como las prácticas y que la EF tiene que seguir unificada en torno a criterios pedagógicos, formulaciones de diferentes contenidos y trabajo conjunto. Recuperando una ponencia previa del Profesor Antelo, coincide en que “es imposible cambiar una convicción de un día para el otro; esto produce angustia, en la tensión entre lo posible y lo imposible”.

Reflexiones que se contemplan desde una línea interpretativa en esta tesis, para abordar el cambio curricular como proceso que vehiculiza representaciones de los docentes, entramadas con las historias de formación, las trayectorias profesionales, las expectativas laborales...

\* También, en el 5º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, el último de los encuentros desarrollados en la Universidad Nacional de La Plata, se han relevado, en relación con el objeto de investigación, las siguientes ponencias:

- “Educación Física: distintas pedagogías en la formación docente” de la investigación dirigida por Furlán y codirigida por Crisorio (2001-2002). UNLP.
- “Análisis de los planes del PUEF. Consideraciones preliminares”, de los Profesores Villa, Scharagrosky y Rodríguez. UNLP.
- “¿Las representaciones de los profesores de educación física sobre su profesión, o mis representaciones sobre los profesores de educación física?”, de Guidi, IES Tandil, UN del Centro.
- “Prácticas y discursos en educación física como construcción social”, de Rocha Bidegain, UNLP.
- “La nueva propuesta curricular en el Profesorado de Educación Física de la UNRC. Algunos aportes para su seguimiento y evaluación”, de Di Capua, Ossana y Sereno, de la UNRC.

Como resultado de este análisis, se observa que no son muchas las ponencias que abordan las innovaciones curriculares en educación física, aun cuando en el programa del Congreso se expresa:

“...la necesidad de pensar nuestra disciplina a la luz de distintos marcos teóricos y perspectivas científicas sigue siendo tan importante como urgente. La Reforma Educativa iniciada en nuestro país plantea, a la vez la urgencia de reubicar a la educación física en el proyecto educativo general...”

## **CAPÍTULO 2**

---

### **PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA UN ABORDAJE DIDÁCTICO DEL PROBLEMA A INVESTIGAR**

2. 1. El problema en el marco de la Didáctica
2. 2. Los supuestos teóricos acerca del objeto de  
investigación

## II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA UN ABORDAJE DIDÁCTICO DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

### 2.1. El problema en el marco de la Didáctica

Las problemáticas didácticas que se indagan presentan características específicas relacionadas con los docentes y con las coordenadas políticas, históricas, institucionales que contextualizan el proceso de cambio curricular.

Por ello, se explicitan los supuestos teóricos que orientan la investigación, considerando las interpretaciones emergentes, así como la implicancia del propio investigador en dicha construcción.

En principio, resulta fundamental definir la perspectiva teórica más general que se asume respecto de la Didáctica y especificar a partir de ella cuáles son las problemáticas que se profundizan en esta investigación.

La concepción de Didáctica que enmarca este trabajo, la entiende como: “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio–históricos en que se inscriben...” (Litwin, 1996: 94) “...una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas... que (...) se propone como objetivo propio la intervención pedagógica” (Camilloni, 1996: 28).

En este sentido, desde diferentes producciones en el campo de la Didáctica coincidentes con planteamientos críticos al tecnicismo, se destaca la dimensión teórica de la disciplina y se la caracteriza como: *teoría acerca de la enseñanza, teoría acerca de las prácticas de la enseñanza*, o como *disciplina teórica que estudia las situaciones de enseñanza*.

Desde esta perspectiva que se comparte, junto con la dimensión explicativa o analítica, la Didáctica se propone la construcción de un saber que no sólo dé cuenta del campo de estudio, sino que apunte también a la intervención en el mismo.

“La acción didáctica es una acción con sentido, orientada a fines, (...) se ocupa no sólo de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad, sino también de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos (...) apunta a desarrollar un cierto tipo



de intervención social... su destino, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse en el campo de la acción social y del conocimiento...” (Camilloni, 1996: 36-38).

La Didáctica, entonces, se sitúa entre un proyecto, un deber ser, una utopía y la práctica docente que tiende a su concreción, un “saber sobre un hacer” para lograr un “deber-ser”, en tanto disciplina que interpreta situaciones de intervención social y propone criterios de acción con preocupación por los fines y para ello se impregna de valores y compromiso ético.

Este discurso acerca de un hacer, se refiere a una acción con sujetos, es una acción en el campo de lo social que implica intervención pedagógica, que tiene como marco lo socio-cultural.

Por ello, necesita para su elaboración, además de los conocimientos propios de la disciplina y del sujeto que aprende, de otros sobre el fenómeno educativo en sus múltiples esferas y dimensiones, que amplían la comprensión de la práctica educativa y aportan un planteo socio-político-cultural, que incluye valoraciones, ideología, deber-ser...

Puede decirse, por tanto, que la Didáctica es una disciplina teórica-interpretativa-normativa, atravesada por valores, generadora de criterios de acción pedagógica que necesita del aporte de otras disciplinas sobre lo educativo y que persigue finalidades educativas que la vinculan con lo ideológico, con lo valorativo, que la ubican en la esfera del conocer y del valorar.

Los valores atraviesan la didáctica desde las cuestiones epistemológicas más generales hasta las propuestas de actividades más específicas, que siempre encierran y abren una intencionalidad (Alderoqui y Aisenberg, 1994).

Asimismo, entre las problemáticas que aparecen en la construcción de la Didáctica como “teoría de la enseñanza”, está la necesidad de resolver las complejas relaciones entre el pensamiento nomotético e ideográfico, las relaciones entre la objetividad y subjetividad, la vinculación entre la teoría y la práctica y la aceptación del conflicto conceptual como punto de partida, trayecto y meta de este intento.

En el interjuego de lo general con lo único e irrepetible, dado el carácter normativo de la didáctica, el pensamiento nomotético e ideográfico requieren ser articulados en los procesos de comprensión / explicación. Siendo normativa, tiene que orientarse hacia lo general y repetible, pero la naturaleza del acto pedagógico pone de manifiesto las características de único e irrepetible.

Como teoría social, configura la práctica, y se valida para ella. La articulación objetividad / subjetividad del sujeto cognoscente (docente o alumno) necesita, por su parte, también el reconocimiento de lo valorativo, tanto en los diferentes enfoques didácticos, como en los contenidos desarrollados, y por ende en la teoría de la enseñanza.

Desde la concepción positivista de ciencia, que postula como ideal el logro de un conocimiento absoluto de la realidad en sí misma, se descartan de las teorías que son calificadas como “científicas”, las implicaciones normativas. Se desarticulan los conocimientos y los valores, y se establece una clara demarcación entre lo teórico y lo práctico, entre el conocimiento y la acción.

Al respecto, desde otras corrientes epistemológicas y en especial la teoría crítica, se recupera para las ciencias sociales la relación entre conocimiento y valor y se propone rearticular los dominios del ser y del deber ser. Se sostiene que lo histórico y lo social no pueden ser comprendidos por la lógica discursiva con categorías sencillas y unánimes, porque lo histórico y lo social es, simultáneamente, contradictorio-determinable, racional-irracional, dominado por la naturaleza ciega-transmitido por la conciencia.

Sobre la base de esta diferencia, la didáctica puede constituirse como una “ciencia social” con un objeto de conocimiento y acción: la enseñanza, en tanto teoría de la enseñanza como teoría social que normatiza un tipo de intervención social en consonancia con un proyecto político y pedagógico acerca del hombre y la sociedad deseada.

La enseñanza y su práctica pueden ser abordadas como un objeto de estudio que se desarrolla en contextos socio-históricos concretos, en virtud de intercambios e interacciones que se producen en la estructura de tareas académicas y en los modos de relación social que se establecen, en construcciones metodológicas singulares.

Acorde con estas conceptualizaciones, preguntarse acerca de qué se considera valioso en la enseñanza, remite a valores que son inherentes a la persona humana, en contextos y relaciones interpersonales específicas; así como a la justificación epistemológica acerca de lo que se enseña. Desde esta perspectiva, la enseñanza se presenta como objeto de estudio polisémico, cambiante y funcional, en el ineludible contraste intersubjetivo y plural (Edelstein, 1998).

Estas afirmaciones dan cuenta de la implicación existente entre las dimensiones explicativas y propositivas de la Didáctica y de la necesaria vinculación con los sujetos de las prácticas en la construcción e implementación de los proyectos didácticos.

Si se considera que la práctica educativa es “una dimensión necesaria de la práctica social... fenómeno exclusivamente humano...” (Freire, 1994:96), deben considerarse las significaciones construidas por los actores involucrados y las determinaciones institucionales y sociales del contexto referidas en este caso al problema de investigación.

En este sentido, se parte del supuesto que considera que en las situaciones didácticas confluyen diversos aspectos, que vinculan lo sustantivo y lo procesual, en relación con determinados procesos político-institucionales que atraviesan el currículum como campo de estudio y como realidad educativa (Escudero, 1987).

Al respecto, se plantea en esta tesis una investigación didáctica, que apunta a construir conocimientos acerca de un campo de conocimiento y de acción: el currículum de formación docente, problematizando una dimensión del análisis didáctico, lo curricular, desde las significaciones que construyen los docentes – profesores de educación física– en esta instancia de cambio, enmarcada en la Reforma Educativa impulsada en el ámbito nacional a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y de Educación Superior.

En concordancia con la conceptualización de Didáctica a la que se adhiere, como “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza”, que propone una intervención pedagógica acorde con los valores y la ética, los docentes son protagonistas y “artífices” de los cambios que se impulsan en la enseñanza.

Por tanto, las problemáticas didácticas que se abordan en esta investigación se encuentran enmarcadas, según lo explicitado anteriormente, en la concepción de práctica educativa sostenida por Freire (1994) y en las preguntas didácticas que se plantean acerca de la enseñanza y el compromiso que ello implica por parte de los docentes en el campo de la acción social y el conocimiento:

“Si todo trabajador social se plantea cómo trabajar, cómo intervenir en una comunidad, los didactas se ocupan de la enseñanza tratando de responder a estas otras preguntas complementarias y específicas: ¿qué enseñamos? ¿Cómo lo enseñamos? ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué debe ser y hacer la escuela? (...) es imprescindible tratar de responder a esas preguntas, que están claramente impregnadas de valores y comprometidas con la ética” (Camilloni, 1996:32).

## **2.2. Los supuestos teóricos acerca del objeto de investigación**

Los conceptos que se presentan en este apartado, que constituyen la perspectiva teórica de referencia, parten de la consideración del curriculum como campo de conocimiento y acción, en el trabajo con fuentes bibliográficas y antecedentes de investigaciones, tesis, y ponencias.

La complejidad del objeto de investigación, seguramente excede esta selección de supuestos teóricos iniciales, sometidos a revisión en forma recurrente, dado el proceso dialéctico entre teoría y empiria que se plantea en esta investigación, pero se parte de ellos con la intención de problematizarlos desde la especificidad de esta instancia curricular en el PEF de la UNRC intentando dar cuenta de estos aspectos:

- Los diferentes enfoques didácticos que abordan la problemática curricular.
- El curriculum: propuesta política-educativa y proyecto educativo que promueve una titulación, en este caso de profesor.
- Los planes de estudios: articuladores de las políticas educativas y la práctica docente.

- La modificación del plan de estudios: proceso de transformación social y confrontación de concepciones teóricas e ideológicas, que va más allá de una tarea técnica.
- La significación de los docentes.

### **2.2.1. Los diferentes enfoques didácticos que abordan la problemática curricular**

Son variadas las perspectivas y enfoques didácticos que abordan la problemática curricular y los procesos de reformas en los Planes de Formación de profesores.

Para esta investigación se recortan, entre otros, los planteos realizados por Edelstein (1993, 1995, 1999, 2000); Litwin (1993, 1996, 1999); Furlán (1993, 1996, 2003); Goodson (1991, 2001); De Alba (1991, 1995); Lundgren (1992); Angulo Rasco (1994).

Se consideran también los aportes que desde el campo disciplinar de la educación física desarrollan autores como Bracht (1996); Aisenstein (1996, 1998, 2000); Vicente Pedraz (1997, 2003); Galantini (2001, 2003); Rozengardt (1999 a, 1999 b); Saraví Rivière (1994).

En esta investigación, la preocupación por la formación y práctica docente en educación física, lleva a problematizar un “hecho real”: la nueva propuesta curricular del Profesorado de Educación Física de la UNRC, para convertirlo en “objeto pensado”, es decir en hecho científico<sup>60</sup>.

De acuerdo con ello, el planteo teórico inicial para el análisis del objeto a investigar refiere necesariamente a clarificar qué se entiende por “plan de estudios”, y por “currículum”, dado que en esas diferencias se reflejan aspectos que inciden en “las teorías curriculares” y en el trabajo académico.

---

<sup>60</sup> Según procedimientos e instrumentos de confrontación teoría y empiria que aseguren la validez, reproductibilidad y transferencia (Sirvent, 1999. Memorias Taller).

### 2.2.1.1. Historiando la noción de “plan de estudios” y “currículum”<sup>61</sup>

Si se realiza un análisis histórico acerca del concepto de plan de estudios, es posible identificarlo como un enunciado que se deriva de la vieja expresión latina, usada desde el comienzo de la existencia de las escuelas jesuitas: “ratio studiorum”, que puede entenderse como: organización racional de los estudios. Esa expresión recorrió varios siglos, y mucho más recientemente se transformó en la noción que conocemos como “plan de estudios”.

Por su parte, la noción de currículum tiene también una historia bastante antigua: empieza a ser usada en las universidades escocesas del siglo XVI, a raíz de una reforma en lo que precisamente era el plan de estudios, aprovechando la imagen que la acompaña:

“el currículum era la pista donde se efectuaban las carreras de carros en el mundo romano, es decir, el recorrido para llegar a la meta; se usó esta metáfora “ecuestre”(si se quiere), para representar el recorrido que se esperaba que el alumno efectuara para llegar a la meta de obtener el grado, o de terminar el ciclo escolar. A partir de esta incorporación comenzó a expandirse en el medio pedagógico anglosajón. La otra noción latina, ratio studiorum prevaleció en Europa continental” (Furlán, 1996: 90).

Hasta fines del siglo XIX, estas dos nociones refieren prácticamente a lo mismo, es decir a lo que habitualmente se entiende por “plan de estudios”, y que en Latinoamérica no se utilizaba la noción de “currículum”, considerando equivalentes las de “plan de estudios”, “programas de enseñanza”o “programa escolar”, hasta hace aproximadamente tres décadas.

Es a partir de fines de la década del '60 cuando empieza a utilizarse la palabra “currículum” por parte de autores norteamericanos. De allí en adelante, se expande la difusión de un conjunto de experiencias, reflexiones y producciones que se encuadran bajo esta noción, coexistiendo hasta el presente diversos enfoques y los consecuentes campos polémicos al respecto.

En la historización de ambos términos y la asignación de significados, es posible mencionar que hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en Estados Unidos, al calor de las profundas transformaciones de la industrialización creciente, las grandes

---

<sup>61</sup> Extractado de Furlán (1996) *Curriculum e Institución*. Los encomillados corresponden a términos resaltados en el texto original.

masas de inmigrantes, y de la expansión territorial, se otorga al sistema educativo como importante engranaje en el esfuerzo por constituir la nación americana.

Es alrededor de esta presión histórica, que se desarrolla un amplio debate con relación a cómo “refuncionalizar” el trabajo en las escuelas, frente a las demandas de los procesos económicos, sociales y políticos.

“En el contexto de cómo reorientar el trabajo escolar, varios autores centraron su atención en esta noción, tradicional ya en el medio anglosajón, de “curriculum”, considerando que podía concebirse como instrumento de adaptación de la escuela a las nuevas demandas. La teoría que empezó a consolidarse desde ese momento, es que se aprende a partir de la actuación, a partir de la actividad, y para que los niños y jóvenes actúen, hay que proponerles actividades que respondan a sus intereses o motivaciones. (...)Por otra parte, en los mismos años, otra corriente de pensadores y científicos norteamericanos, muy impactados por el Taylorismo, “la organización científica del trabajo”, trataban de aplicar este modelo al ámbito de la escuela, organizando el sistema de preparación de los alumnos para que se incorporaran eficazmente a los diferentes medios de los cuales provenían. El análisis de las distintas actividades y tareas de los alumnos formaba los objetivos del programa escolar. Dentro de este movimiento, Bobbitt (1918)<sup>62</sup>, su principal representante, es uno de los creadores de la propuesta de “la pedagogía por objetivos” que tanto se ha difundido en el mundo” (Furlán, 1996: 91-94 ).

Dewey (1903, 1916)<sup>63</sup>, uno de los exponentes de la primera de las expresiones de esta línea “pragmática”, argumentaba la necesidad de estudiar y considerar la especificidad del que aprende, por ejemplo ante la organización de la enseñanza por disciplinas, que no podía ser asimilada de golpe por los niños, división esta que a la humanidad le había costado siglos conformar. Pero la meta fundamental que le encomendaba a la escuela era, además de contribuir al desarrollo del mundo productivo, que la escuela contribuyera a formar ciudadanos que consolidasen la vida democrática y la justicia social, para lo cual el principio de esa formación, era llevarla a cabo en un clima democrático, planteando el respeto al otro, en términos éticos y políticos.

Mientras que Dewey propone que la escuela sea promotora de experiencias de cultura democrática, Bobbitt, representante de la segunda expresión dentro del

---

<sup>62</sup> (1918) *El curriculum* y (1924) *Cómo fabricar un curriculum*

<sup>63</sup> (1903) *El niño y el curriculum*, y (1916) *Democracia y Educación*.

pragmatismo curricular, enfatiza que la escuela debe favorecer la producción de aprendizajes “funcionales” al sistema productivo en el que se insertan sus graduados.

En ambos casos, a pesar de las diferencias señaladas, se atacaba la estructura tradicional de organización de la enseñanza, por disciplinas, y se proponían nuevas formas de fundamentación del diseño del proyecto de enseñanza.

Para Dewey, la necesidad de apoyarse en una serie de valores explícitamente sustentados, y desde el punto de vista operativo, basarse en el estudio de las características de los alumnos. En el caso de Bobbit, es el análisis de las acciones del mundo adulto, que puede analogarse a lo que actualmente constituye el estudio del “perfil profesional”, o de las “demandas del mercado de trabajo”, como la principal fuente de fundamentación de la propuesta de enseñanza.

La llegada de este tipo de propuestas, que se circunscribieron al nivel de la educación básica, al ámbito universitario, fue un proceso posterior y sobre todo característico de Latinoamérica más que de los países anglosajones.

“En nuestros países, por distintos motivos, entre otros la amplia y acelerada masificación de las universidades, y consecuentemente las necesidades de incorporar enormes grupos de profesores recién recibidos, o a veces ni siquiera recibidos, a las tareas de docencia, sorteado el sistema tradicional de reproducción de los cuadros académicos(...). Entonces se tuvieron que inventar un conjunto de sistemas de formación de profesores, y de control de trabajo docente, entre los cuales las metodologías e instrumentos desarrollados para la educación básica, por ejemplo en Estados Unidos, se trataron de hacer funcionales también al espacio de la educación superior (Furlán, 1996: 96)

A partir de lo reseñado, y a propósito del planteo inicial acerca de las significaciones de los términos “plan de estudios” y “currículum”, después de la discusión Dewey- Bobbitt y de los desarrollos posteriores que los seguidores de ambos fueron proponiendo para lo que se conoce como “campo de las teorías curriculares”, es posible realizar otras diferenciaciones.

Con las propuestas de estos dos autores creadores de la moderna teoría curricular, aparece la problemática de fundamentar el proyecto de enseñanza y de construirlo de un modo tal que garantice la transformación esperada, de “refuncionalización” del trabajo académico.



“De ser un instrumento prácticamente neutro, basado en las tradiciones- (el currículum)- pasa a constituirse en una instrumento “caliente”, en un instrumento para la modificación de las características del proyecto de enseñanza. Esto se podría expandir también a la idea de plan de estudios...para usarlo también como un instrumento de transformación” (Furlán, 1996: 97).

Hay sin embargo, otros aspectos que no es tan fácil correlacionar. Dado que los teóricos del currículum estaban preocupados porque fuese orientador de la práctica de la enseñanza, es decir no fuese sólo un cambio en el papel, sino que impactara profundamente en la práctica se empieza a vincular, el momento de la planeación con el momento de la realización:

“esto permitió que el problema del currículo se abriera y se expandiera; de la noción de plan a la noción de práctica, incluso de los resultados de esa práctica. Es decir, la idea de currículo que, metafóricamente con la imagen del recorrido, a diferencia de la idea del plan, se puede utilizar ambivalentemente. Se puede utilizar como el recorrido que se va realizar, o como se utiliza habitualmente en la expresión currículum vitae, como el recorrido que ya se ha realizado. Entonces, la plasticidad y la ambivalencia de la metáfora permitió el uso en ambos sentidos de esta noción” (Furlán, 1996: 98).

Entre las definiciones clásicas de currículo, algunas se circunscriben al currículo como “plan de instrucción”, otra línea de definiciones dice que es “el conjunto de experiencias formativas que viven los alumnos bajo los auspicios de la escuela” o “el conjunto de oportunidades educativas que ofrece una escuela”. El currículo, entendido de esa forma, es el resultado de la actividad global de la escuela, no solamente de lo que pasa en las aulas.

“Entonces, currículo, en principio, en el sentido anglosajón moderno, se diferencia de plan de estudios en que no es solamente un plan. Cuando uno dice plan de estudios no le queda más remedio que pensar que se trata de un plan(...)Es difícil usarlo en forma ambivalente; en cambio, un recorrido... es el recorrido a hacer y en ese sentido puede funcionar como plan, pero también es el recorrido que se va haciendo, o que ya se ha hecho. Vale decir, que se puede estudiar como resultante de la puesta en práctica del plan(...) currículo no es sólo plan, también es práctica realizada, experiencias realizadas; y no sólo de estudios, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes, estas dos dimensiones caben dentro de la metáfora ecuestre de currículo” (Furlán, 1996: 98).

La cuestión del curriculum asoma a la modernidad de la pedagogía norteamericana, atraída por dos fuerzas, la filosofía y la administración, entre la aspiración de comprender el problema central del trabajo educativo y la mirada administrativa.

La época contemporánea del discurso sobre la cuestión del currículo, prosiguió al “simbólico renacimiento” marcado por la obra de Tyler, *Principios básicos del currículo*, publicado en 1949, en la que el autor propone un método racional para encarar la cuestión curricular “que a pesar (o gracias) a su sencillez y eclecticismo aparente se convirtió en un paradigma de extraordinaria potencia” (Furlán, 1996: 39).

Probablemente, siguiendo a Kliebard (en Furlán, 1996) haya que suponer que se trató de reclamarle a la escuela su acoplamiento a las formas de orden ya aprobadas en otros sectores de la práctica social. En el texto de Tyler se aprecian entrecruzamientos de los dos paradigmas iniciales: su discurso oscila entre una persecución de la eficacia social (entrelazada con el consenso a la democracia, como lo proponía Dewey) y una persecución de la eficacia técnica (la calidad del producto sobre la base del control técnico de la producción, como lo quería Bobbitt).

“A partir de Tyler se pueden apreciar la subsistencia de las influencias del pragmatismo, que se acentúa en los textos de Taba, Doll, Saylor, Jonson y de los enfoques administrativos (reforzados por el desarrollo del conductismo y del cognoscitivismo) que se acentúan en los textos de Gagné, Briggs, Chadwick, Popham, Christine. Pero ya es difícil encontrar discursos que expresen los paradigmas iniciales en estado puro. Hoy no pueden hacerlo, acuciados por la impresionante expansión de la nueva tecnología computarizada aplicada a la instrucción. Las acentuaciones se observan en los diversos modos de acotar el significado de “currículo”(…) El currículo se define desde la escuela o desde el alumno, desde lo que se ofrece o desde lo que se desarrolla” ( Furlan, 1996: 41).

Durante los años setenta en Estados Unidos e Inglaterra empiezan a escribirse textos sobre la cuestión curricular que denotan la influencia del marxismo, del estructuralismo, del existencialismo, o que reflejan sensibilidad frente a los aportes de la sociología, la antropología o la lingüística. Comienzan a gravitar autores como Bernstein o Jackson y en los textos dedicados al curriculum, aparecen citas de Marx, Freud, Gramsci, Habermas, Gouldner, Bourdieu, Williams.

“Este movimiento se ubica en una perspectiva crítica que oscila entre el análisis ideológico de los modelos dominantes y la generación de nuevas propuestas para la acción liberadora. Algunos prefieren apodarse: “Reconceptualistas” y otros se inclinan hacia la denominación disciplinaria de: “Sociología del currículo”, con autores como Jackson, Eggleston, Apple, Young, Giroux, entre otros. Esta línea de búsqueda trata de despegar de los paradigmas mencionados en la conformación histórica de la cuestión curricular y se debate ente la construcción de una aproximación teórica apoyada en fundamentos divergentes a los de sus antecesores (a quienes encuadra en la ‘racionalidad tecnocrática’) y la elaboración de propuestas para desarrollar formas del currículo más flexibles y humanas” (Furlán, 1996:44).

### **2.2.1.2. Los enfoques tecnológicos acerca del curriculum**

Tal como se ha reseñado en el apartado anterior, los enfoques tecnológicos acerca del curriculum han negado la producción social del conocimiento y la práctica educativa en su carácter de práctica social e histórica.

Las posturas “tradicionalistas”, que podemos identificar a partir de 1918 con la publicación del libro de Bobbitt, *The curriculum*, inscriben el curriculum en el campo de los sistemas y la organización científica del trabajo. En esta línea, Tyler y Taba propusieron principios y pasos en la elaboración curricular, que enfatizaron el acriticismo y una racionalidad tecnológica.

En la década del ‘60, la corriente “conceptual-empirista” puso el énfasis en las disciplinas, y marcó un avance importante en relación con los criterios administrativos con que se elaboraban las propuestas anteriores, pero obvió el análisis de la producción social del conocimiento y los condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje (Litwin, 1996: 102).

Bajo la influencia del pragmatismo y el eficientismo, se planifican situaciones educativas pretendidamente “asépticas, neutrales, y objetivas”, que caracterizan a los enfoques tecnológicos acerca del curriculum.

Adoptan modelos de la administración científica del trabajo y de la industria fabril –mayor producción con menos costo, en menos tiempo-, en búsqueda de mejoras en los sistemas educativos y de “competencias” en los alumnos.

Desde la psicología conductista, se fundamenta el aprendizaje en términos de “cambios de conducta observables, verificables, en situaciones que pueden ser controladas” (realizando una extrapolación de experiencias realizadas en situaciones de laboratorio. El docente se transforma en un “ingeniero conductual” que puede manejar las variables y estimular al alumno para “moldear” la conducta prefijada en los objetivos de aprendizaje.

Este tratamiento acerca de la enseñanza impregna muchos de los diseños curriculares que han aparecido desde principios de siglo hasta nuestros días y, tal como se ha analizado, sus supuestos fundamentan una de las tradiciones de formación más arraigadas en los Profesorados de Educación Física. Al respecto, según Bracht (1996) la educación física ha centralizado su preocupación por las cuestiones técnicas e instrumentales, obviando muchas veces la cuestión de los valores.

“Desde posturas funcionalistas y pragmáticas se intenta fundamentar científicamente a la educación física, a partir de las necesidades “naturales” de los niños. Sin embargo, cuando se piensa en los objetivos de la educación física en la escuela, éstos no pueden ser deducidos lógicamente de las leyes del desarrollo humano” (Bracht, 1996:42).

En este sentido, el autor plantea que para hablar de práctica pedagógica en educación física es necesario conocer *el por qué* (decisiones normativas) y no sólo *el cómo* (las cuestiones técnico-metodológicas), aspectos que consideran otras líneas curriculares, que abordamos a continuación.

### **2.2.1.3. Otras líneas teóricas y enfoques curriculares**

Es posible identificar algunas líneas teóricas surgidas en las últimas décadas, que dan cuenta de otros abordajes del campo curricular.

“La corriente “reconceptualista”, con Apple, Bernstein, de Alba, Díaz Barriga, Barco, entre otros, realiza numerosos trabajos en los que se analizan las racionalidades técnicas de los desarrollos curriculares anteriores y su significación histórica. (...) Eisner incorpora la categorización del “pluralismo cognitivo”, como nueva síntesis teórica que se apoya en una visión pluralista de la

inteligencia y el conocimiento con fuertes derivaciones de la psicología cognitiva...”(Litwin,1996:103).

En este sentido, los enfoques prácticos y críticos acerca del curriculum, tratan de superar la racionalidad tecnológica, reconociendo la acción educativa como práctica social, y al docente como sujeto (Angulo, 1994).

Plantean el problema de las intencionalidades educativas como problema moral, e intentan reubicar la acción educativa como práctica social, en la recuperación de una relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa.

En especial los enfoques críticos, que retoman aportes de la Escuela Crítica en Ciencias Sociales, admiten los supuestos de la educación como praxis y señalan la influencia de las fuerzas ideológicas y de las culturas institucionales en el análisis de las relaciones de poder. En este caso, la comprensión de lo que acontece está orientada fundamentalmente a develar contradicciones, razones subyacentes e intereses necesarios para la acción y la transformación.

El curriculum, así entendido, comprende propósitos y prácticas educativas dialécticamente interrelacionados, es decir que plantea ideales valorativos sobre la educación que se pretende realizar en las escuelas, de tal manera que pasen a ser acciones y no sólo intenciones.

En el campo de la educación física, uno de los autores consultados señala que puede encontrarse un rescate de posturas críticas en algunos de los discursos en elaboración en educación física, representados por:

“...una pedagogía centrada en la recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza como instrumentos para la transformación social. (...) Los enfoques hermenéutico participativos, que buscan investigar la cotidianeidad y la modificación de las relaciones de poder en la escuela, que el docente revise críticamente las relaciones sociales, por extensión, las relaciones de los cuerpos y sus saberes puestos en juego” (Rozenardt, 1999:4).

En el mismo sentido Bracht (1996) advierte que en educación física es necesario enfatizar las decisiones normativas sobre las cuestiones técnico-metodológicas, en la búsqueda de coherencia entre las propuestas de enseñanza y las prácticas. Para ello, propone:

“...conocer el porqué de la educación física; discutir los fundamentos filosófico-antropológicos, el significado humano y social de la motricidad; desarrollar y trabajar con una concepción de curriculum; dilucidando la función de la escuela en la sociedad, conocer sobre lo que se va a tratar; proponer y fundamentar una metodología de la enseñanza y ser coherente con la propuesta de evaluación planteada” (Bracht, 1996:43).

### **2.2.2. El curriculum: propuesta político-educativa y proyecto educativo que promueve una titulación, en este caso de profesor**

El curriculum es un concepto permanentemente elusivo y multifacético. Es un concepto dificultoso porque es definido, redefinido y negociado en una variedad de niveles y en una variedad de arenas

Ivor Goodson, 1991

Desde los supuestos que orientan este trabajo, el espacio social que contextualiza el objeto de la investigación es abordado como microespacio en donde hay intereses en juego, posiciones diferenciales, capital acumulado, luchas, estrategias (Bourdieu, 1991), enmarcado a su vez por escenarios más amplios que lo contienen y de alguna manera lo determinan - las políticas de enseñanza de la UNRC y los códigos establecidos a partir de la Reforma Educativa- en los que se evidencia la complejidad del campo curricular.

En este sentido, se considera que el curriculum expresa:

“... la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación (...) síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (De Alba, 1991:62).

En el caso en estudio, la transformación curricular denota la pugna de intereses contradictorios, tensiones y problemáticas didácticas que emergen o que se reactualizan, a partir de lo establecido por la Transformación Educativa impulsada en

el ámbito nacional con la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior.

La conceptualización enunciada acerca del currículo, así como los planteos de Goodson (1991, 2001) advierten acerca de los conflictos, pugnas y negociaciones que se producen en instancias de cambio curricular, como la que se indaga. Considerar el curriculum como proyecto educativo que promueve una titulación, en este caso de profesor, implica por tanto reflexionar también, acerca del docente que se desea formar y la función de la universidad:

“...pensar el curriculum es pensar en una profesión, en la inserción social del profesional, en los sectores a quienes va a beneficiar con su práctica... en las formas de producción del conocimiento, en las relaciones entre la teoría y la práctica, la docencia, la investigación y el servicio. Es pensar globalmente la función de la universidad en la sociedad. Es definir el futuro que se desea construir, desde el momento en que se planea un producto que tendrá vigencia en no menos de cinco años” (Furlán, 1996: 16).

Para algunos autores, como Lundgren (1992), el perfil del docente que se desea formar, define al código curricular –principios sobre la selección, organización, modo de construcción y reconstrucción de los conocimientos– y permite identificar ejes organizadores del curriculum, tanto horizontales como verticales, que contribuyen a su vez a la constitución del código.

Desde esta perspectiva, la práctica docente se constituye como eje vertical y articulador, en tanto se materializa en el trabajo cotidiano que desarrolla todo profesor en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. El curriculum, como organizador de ésta, se constituye en instancia donde buscar e investigar posibles soluciones a los problemas que enfrentan los profesores, da respuesta a qué, para qué, cómo, cuándo y dónde enseñar y aprender.

Por ello, otro de los supuestos teóricos de esta tesis, contempla la “necesaria” articulación entre el curriculum en tanto proyecto educativo que promueve una titulación, con la política educativa, los proyectos institucionales y las prácticas docentes, aspectos que se presentan en el apartado siguiente.

### **2.2.3. Los planes de estudio: articuladores de la política educativa, los proyectos institucionales y las prácticas docentes**

Los desafíos a los que debe dar respuesta el curriculum universitario exigen generar respuestas alternativas a problemáticas diversas, complejas (Edelstein y Litwin, 1993) en un momento en el que las fronteras entre las disciplinas y profesiones están sujetas a cambios constantes.

Esta dinámica, que es de ritmo acelerado, configura límites difusos y alcances inciertos en campos y espacios que aparecían, hasta hace poco tiempo, como claramente delimitados<sup>64</sup>. Problemática común al campo de la educación física, que presenta aún debates pendientes en el campo disciplinar, junto a una exaltación del deporte de alto rendimiento y el culto al cuerpo en los nuevos escenarios político sociales de nuestros tiempos<sup>65</sup>.

En el campo de la formación de profesores en educación física, estas cuestiones remiten a las funciones asignadas a la educación física en el circuito de la educación formal y no formal, así como al perfil del profesor requerido para ello, acorde con los proyectos políticos y educativos que la sustentan.

Al respecto, la normativa en vigencia en la Facultad de Ciencias Humanas, reconoce a los planes de estudio como articuladores de la política educativa, los proyectos educativos institucionales y las prácticas docentes, abiertos a la reflexión y análisis crítico. La Resolución 199/2000 del Consejo Directivo, lo explicita en los siguientes términos:

“Proyectos educativos, documentos político-ideológico-socio-histórico-pedagógicos, cuyas funciones fundamentales son las de organizar las condiciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la de definir la promoción, acreditación y titulación. Que deben estar abiertos a la reflexión y análisis crítico para su re-construcción en el contexto de intenciones educativas y posibilidades institucionales”<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Edelstein, G. y C. Salit. 1998. *Proyecto de Reforma Curricular*. Escuela de Artes. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Mimeo.

<sup>65</sup> Si bien estas afirmaciones parten de apreciaciones personales y por lo tanto están abiertas a debate, recogen aportes de varios de los referentes citados en antecedentes.

<sup>66</sup> Res. C.D. 199/2000. Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Cabría señalar que este “sentido” que se les asigna a los planes desde la normativa, es posterior al diseño curricular y la implementación del plan de estudio a partir de 1998.



Algunos trabajos consultados (Aisenstein, 1996; Centurión, 1996; Bracht, 1996; Saraví-Rivière, 1994, Galantini, 2003; Rozengardt, 1999 a, 1999 b) señalan que los Institutos de Formación de Profesores de Educación Física, sean universitarios o no, mantienen características de su modelo fundacional, relativas a la orientación militarista, biologista y luego deportiva, de la formación. Aunque ésta no parecer ser, al menos desde el diseño, la propuesta del nuevo plan de estudios, es posible que persista como imagen interiorizada, supuesto del que se parte en el caso que se investiga para ser interrogado durante el proceso metodológico que se realiza.

Como se ha expresado precedentemente, se considera que la práctica docente se constituye como eje vertebral y articulador del currículum, que “materializa” el trabajo cotidiano que desarrollan los profesores, en particulares condiciones sociales, históricas, institucionales. Diversos estudios señalan la complejidad de la práctica docente y la caracterizan como una práctica sometida a tensiones y contradicciones,

“por el entrecruzamiento de esos rasgos constitutivos, por su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, con una trayectoria, que ocupa una posición en el interior de una institución en la que trabaja... Más específicamente, esas tensiones y contradicciones serían fruto de pautas internalizadas que hacen que en muchos casos se generen representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer” (Edelstein y Coria, 1995:18).

Es posible suponer, por tanto, que estas tensiones y contradicciones se manifiestan en los docentes del Profesorado de Educación Física, particularmente en esta instancia de cambio curricular.

Por ello, parece necesario indagar cómo se articulan desde el plan de estudios propuesto, las condiciones impuestas para la formación docente por la Reforma Educativa, con las prácticas docentes, concretas, singulares, de los profesores de educación física, en el Profesorado de la UNRC. Asimismo, el “develar” algunas de las representaciones acerca de su quehacer, en relación con la historia de formación, la identidad profesional, con las condiciones laborales...

En este sentido, se contempla como problema a investigar, no sólo el cambio propuesto desde “el diseño” del nuevo plan de estudios, sino también, en la medida de lo acotado de esta tesis, cómo repercute en las “culturas del trabajo” (Hargreaves, 1996) en las que se hallan inmersos sus actores.

Cabe, entonces, formular las siguientes reflexiones: si la práctica educativa es una práctica social, con tensiones y contradicciones, ¿es posible plantear como referente teórico de las prácticas docentes, en este caso de las que se enmarcan en el proceso de transformación curricular en el PEF de la UNRC, alguna lógica?<sup>67</sup>

“Puede afirmarse que, a pesar del paso del tiempo, de los contextos singulares, de la diversidad de mandatos sociales (...) de las múltiples explicaciones teóricas que han dado o intentado dar sentido a la acción, se plantearía cierto grado de estabilidad, precisamente en la puesta en juego de un sentido práctico desde el que los sujetos resuelven la diversidad de situaciones a las que deben enfrentarse. Ello revelaría que las prácticas obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad, no subsumible ni equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas, ni tampoco expresión de una respuesta mecánica a la imposición institucional” (Edelstein y Coria, 1995:24).

En relación con lo citado, se estudia el proceso del cambio curricular y el protagonismo de los docentes, actores directamente involucrados, más allá de una lógica teórica que intenta explicarlas (a las prácticas docentes y los procesos de cambio), como expresión de una respuesta mecánica a la imposición institucional.

Asimismo, se considera que el plan de estudios, como documento que articula lo político y lo pedagógico, sintetiza de algún modo la incidencia de “lo ideológico” en tanto expresión del sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones sociales de producción (Verón, 1993).

En este sentido, “los discursos” y “las prácticas docentes”, serían emergentes de espacios de tensiones y contradicciones desde la perspectiva de un sujeto social, con una trayectoria, que ocupa una posición en el interior de una institución en la que trabaja (Edelstein y Coria, 1995).

---

<sup>67</sup> Parafraseando a las autoras citadas.

#### **2.2.4. La modificación del plan de estudios: proceso de transformación social y de confrontación de concepciones teóricas e ideológicas, que va más allá de una tarea técnica**

En relación con los aspectos implicados en los procesos de cambios curriculares, se parte del supuesto de que modificar el plan de estudios es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología.

“Se trata de un proceso de transformación social en el seno de la institución, en el que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas. En donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que operan en la institución...” (Furlán, 1996:15).

En este sentido, el estudio de las formas interpretativas, es decir “de derivación de sentido o traducciones” que hacen los sujetos-docentes frente a las demandas curriculares, constituyen elementos centrales en esta investigación.

De allí que cuando se estudia un proceso de transformación curricular como el caso que se presenta, emergen problemáticas que expresan las significaciones que se construyen, a veces contradicción unas con otras. Supuestos de potencialidad heurística de los que se parte para ser redefinidos al ser interrogados en el trabajo de campo<sup>68</sup>:

- lo viejo y lo nuevo;
- lo pensado y lo vivido;
- el curriculum y las condiciones institucionales;
- la historicidad del cambio;
- la participación en la aceptación o el disenso.

Al respecto, tal como se ha desarrollado en “Antecedentes”, algunas investigaciones dan cuenta que los cambios en los planes de formación de profesores de educación física, con frecuencia no repercuten esencialmente en el estilo didáctico de cada docente, que modifica sus prácticas en función de su experiencia en la labor

---

<sup>68</sup> Se retoman algunas de las categorías planteadas por Furlán (1996) en “*Curriculum e institución*”.

cotidiana (Aisenstein, 1996, 2000; De la Cruz, 2000; Guidi, 1999, 2001; Rozengardt, 1999 a, 1999b).

Por ello, se plantea en esta tesis la necesidad de comprender los procesos de cambio curricular a través de los actores directamente involucrados, en este caso los profesores del PEF de la UNRC, desde su singularidad, frente a las “determinaciones” establecidas por la Transformación Educativa. Entendiendo que las decisiones de los docentes y las determinaciones curriculares son problemas complementarios, se trata de indagar el cambio curricular considerando ambos aspectos. En este sentido, Beltrán Llavador<sup>69</sup> expresa:

“...de hecho muchas decisiones curriculares se ven modificadas por las determinaciones curriculares. Tras la decisión siempre hay una voluntariedad; tras la determinación, en cambio, existe una especie de fatalidad. Los profesores tienden a pensar que los cambios en el curriculum se producen por efecto de decisiones curriculares tomadas por ellos mismos, cuando lo cierto es que las decisiones están afectadas por determinaciones múltiples que raramente llegan a cumplirse tal como se había previsto...” (1994: 372).

En el caso que se estudia, se contextualizan las significaciones de los profesores con relación a diferentes determinaciones (de política educativa, de tradiciones de formación, de tipo laboral, etc.), que enmarcan las decisiones referidas a su participación en la nueva propuesta curricular.

Asimismo, se distingue, desde los supuestos teóricos que orientan el proceso de la investigación, el concepto de *diseño curricular*, común a los discursos que encuadran el curriculum en perspectivas tecnológicas, del de *desarrollo curricular*.

En las afirmaciones de Barrow, citadas por Contreras Domingo, se encuentra de algún modo, la justificación de la postura asumida:

“...el pensar que pueda existir un proceso de decisión con una técnica precisa –que es la idea que subyace al concepto en sí de diseño– adaptable a cualquier proceso educativo, es una idea errónea porque parte del presupuesto falso de que se puede establecer una técnica correcta de diseñar un curriculum al margen de las pretensiones del mismo” (Barrow, 1984:65, en Contreras Domingo, 1990).

---

<sup>69</sup> En el que realiza un análisis crítico de la problemática curricular. En Angulo y Blanco (1994) “*Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*”.

En el mismo sentido, De Alba (1991, 1995) desde una perspectiva crítica del análisis curricular, señala que es necesario contemplar tanto el plano estructural formal como el procesal práctico<sup>70</sup>.

Acordando con su conceptualización acerca de los procesos de análisis curricular, es propósito de esta investigación realizar el estudio de la modificación curricular que se implementa, como “interpretación de significados a partir de un proceso de delimitación-construcción del objeto de estudio”, que excluye su abordaje como mera tarea técnica.

Al respecto, se entiende el análisis curricular como “la tarea específica a través de la cual se abordan aspectos significativos del curriculum con el fin de comprenderlos y valorarlos” (De Alba, 1991:134), indagando para ello las significaciones de los docentes, aspecto que se desarrolla a continuación.

### **2.2.5. La significación de los docentes**

La lógica cualitativa que se sostiene en esta investigación remite a las concepciones a las que se adhiere acerca del hecho social y la construcción del conocimiento sobre ese hecho (Sirvent, 1999).

Al respecto, la realidad social se conceptualiza como la trama donde se construyen, expresan e interpretan los fenómenos sociales en toda sociedad y en todo grupo. Esta realidad no es inestructurada, tiene sentido de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de ella (Schutz, 1962).

Por otro lado, todo conocimiento del mundo, tanto en el pensamiento del sentido común como en la ciencia, supone construcciones mentales. Los hombres, en su devenir histórico y en relación dialéctica con la cultura, van construyendo no sólo imágenes acerca del mundo, de los otros y de sus interacciones, sino también esquemas generales, “modelos” explicativos e interpretativos de esas realidades.

---

<sup>70</sup> El análisis curricular propuesto se centra en aspectos referidos al plano estructural-formal (en este caso de los Planes de estudios como documentos que normatizan el curriculum) y el plano procesal-práctico- referido al “desarrollo curricular”- si bien este último excede los objetivos de la investigación, por lo que se aborda desde las significaciones que se construyen en este proceso de cambio curricular, expresadas en entrevistas, relatos y diversas producciones de los docentes.

Son estos modelos los que orientan a los sujetos en la percepción, valoración y actuación en el mundo, en concordancia con la situación biográfica particular, la cultura y el conocimiento social que poseen.

En este caso, los sujetos son los docentes del Profesorado de Educación Física, con una formación disciplinar y pedagógico-didáctica característica, con determinadas concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza, la teoría y la práctica...

Las significaciones frente a la nueva propuesta curricular, son analizadas desde diferentes categorías: los cambios en las condiciones de trabajo, la formación docente, el perfil y alcances del título, la teoría y la práctica; configuradoras de la identidad profesional de los docentes.

Estas construcciones de significatividades, en tanto prácticas sociales, están contextualizadas por condiciones históricas, culturales, políticas, económicas..., que afectan a los profesores involucrados en los cambios que se proponen.

“En el campo de la formación de profesores de educación física, se recogen mandatos y significados sociales de distintos momentos históricos (el orden, la disciplina, la función higienista, la formación del ciudadano), pero también este mismo espacio es creador de significados y por ello participa en el dictado de “modos” y “modas” a las prácticas” (Rozengardt, 1999 b : 2).

Por ello, se parte del reconocimiento de los docentes como “sujetos” sociales, psíquicos, históricos, cognoscentes, que no son pasivos, sino que organizan la experiencia, dándole significado.

Por tanto, pueden someter el orden socio-cultural y sus propias significaciones a la reflexión y la crítica, realizando acciones para mantener o transformar un orden dado. En este sentido, es que importa estudiar las significaciones que construyen los docentes del Profesorado de Educación Física como expresiones que van más allá de la imposición institucional y que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de cambio.

En estas significaciones –incluidas en el acto de representar, de pensar un universo simbólico– adquieren especial relevancia los valores, la ideología y el

conocimiento de lo social. Este universo simbólico, imaginario colectivo alimentado con lo imaginario singular, contiene la significación social de objetos, acontecimientos, relaciones, que el sujeto psicológico resignifica en función de su historia personal.

Por eso, cuando se alude a *las significaciones de los docentes*, se reconoce que este “invertir de sentido” a objetos, relaciones, acciones, contiene significaciones sociales y significaciones intrasubjetivas o resignificaciones.

Respecto del concepto de *representación*, resulta oportuno señalar que es utilizado desde disciplinas y enfoques teóricos diversos<sup>71</sup>. En esta investigación, se designa a una manera de pensar e interpelar la realidad cotidiana y a las decisiones y acciones que se generan asociadas con la misma.

Se entiende como una construcción mental compleja que actúa como marco de referencia en función de la cual los individuos y los grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican las acciones. Operan como organizadores del pensamiento y la acción, condicionando las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea e influyendo en los procesos que modifican estas relaciones.

Esta representación que los sujetos tienen de la realidad social promueve u obstaculiza la comprensión de lo social y la actitud que se asume frente ella, consideraciones aplicables también al caso en estudio, en función de una participación “real” o “simbólica” en los procesos de cambios educativos (Sirvent, 1999) y una actitud que los favorezca o bien que los dificulte.

Reflexionando acerca de la participación de los profesores de educación física<sup>72</sup> frente a la Transformación Educativa, uno de los referentes teóricos consultados, advierte algunas cuestiones que se someten a revisión en el transcurso de esta investigación:

“(…) los profesores, seguidores de sus tradiciones formativas y sin condiciones para establecer un cambio sentido y con protagonismo real, se juntan alrededor de los elementos más inmóviles de la tradición, apelando a argumentos del orden

---

<sup>71</sup> Desde la psicología, sociología y psicología social, es posible rastrearlo en autores como Piaget, Freud, Lacan, Durkheim, Bourdieu y en las líneas iniciadas por Moscovici y Kaes.

<sup>72</sup> Según trabajos de investigación realizados en el ISEF de Gral. Pico y escuelas de la Provincia de La Pampa.

de lo afectivo, a la defensa de la fuente de trabajo, antes que a la racionalidad de las necesidades de modificar la práctica” (Rozenardt, 1999 b: 5).

Tal como se señalara precedentemente, las significaciones que construyen los sujetos docentes en el caso que se estudia, son interpretadas dentro del marco de referencia de los actores y de la vida institucional del Profesorado de Educación Física.

En este sentido, los aportes que desde la sociología realiza Bourdieu (1988, 1991, 1995) brindan elementos teóricos que permiten ampliar la mirada acerca de las significaciones y el cambio curricular, a partir del reconocimiento de la relación construida entre dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, lo social plasmado en condiciones objetivas y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente. Las primeras, referidas a los campos de posiciones históricamente constituidas y las segundas a los *habitus*, como sistemas de disposiciones incorporadas por los agentes a lo largo de su trayectoria social.

Según Bourdieu, las representaciones son generadas por el *habitus*, concepto que permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas y las externas, como dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente a los cuerpos y a las cosas (Bourdieu, 1988, 1991, en Gutiérrez, 1994, 2002).

En este sentido, las categorías de campo social como “campo de luchas, *habitus*, reglas-estrategias, sentido práctico, trayectorias” (Bourdieu, 1991, en Coria y Edelstein, 2002) brindan elementos significativos para entender el tipo de racionalidad que impregna los diversos registros desde los que se indaga el objeto problema de investigación.

Las “urgencias” en las decisiones que se toman en “el juego, en el calor de la acción”, que excluyen la toma de distancia; el “sacar partido” del tiempo en una “competencia”; la aprehensión del mundo social como dado, por supuesto, implican un cierto encanto, energía, ilusión, producto de la incertidumbre en la que se despliega, constituyen rasgos característicos de la lógica particular del “sentido práctico” (Edelstein y Coria, 1995).



El dominio de esa lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de cada sujeto y en tanto producto histórico refiere al espacio que ha ocupado y ocupa en el espacio social general, en un campo particular, cuya estructura, incorporada en su subjetividad, ha sido una matriz generadora de ese sentido práctico que le permite moverse, regulada e inventivamente a la vez, en el juego que se juega en el campo del que es agente. La trayectoria de un sujeto no sería, entonces, una sucesión determinada de actos, sino una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente.

Por su parte, los aportes de Goodson (1995, 2002) acerca de la problemática curricular desde “una nueva teoría del cambio” orientan en la necesidad de indagar las condiciones del mismo a partir de una perspectiva histórica y etnográfica, considerando los diversos factores que favorecen u obstaculizan su concreción, las fases históricas y las nuevas cadenas de cambio.

“(…) la capacidad de los agentes internos para refractar los cambios orientados desde afuera es substancial y con una baja moral y baja inversión del personal docente, el cambio podría quedar – tal como lo señala también Popkewitz– más como simbólico que como sustantivo” (Goodson, 2002:14).

En esta tesis, se problematiza cómo se significa la cuestión de la innovación curricular, motivo por el cual se indagan las concepciones de los profesores, relativas a la docencia: si enseñar significa recortar la porción de conocimiento por transmitir sin pensar ni participar en la decisión respecto de los criterios de selección y organización del mismo; si la participación en el cambio es real o simbólica... (Sirvent, 1999); si el cambio está acotado sólo a lo metodológico o no y cuáles son las razones de ello...

Al respecto, estos referentes, se consideran expresiones de sujetos particulares, en campos y posiciones, con habitus (Bourdieu, 1988, en Gutiérrez, 2002) desde los cuales significan estas cuestiones y cómo las “creencias”, ideales”, “rituales”, contribuyen a consolidar una “identidad docente”, que se sostiene a través de “imágenes” que así como revelan, en parte también ocultan:

“(…) Su identidad se construye entre lo que él quisiera ser, lo que otros creen que es y lo que él cree ser. Se construye anteponiendo y negando imágenes (Remedi, Aristi, Castañeda, 1987). En la mayor parte de los casos, el docente se cubre, en su

trabajo, con una máscara profesional (...)En su formación debería tener la posibilidad de confrontarse con sus propias imágenes, las de sus compañeros y profesores” (Edelstein y Coria 1995:54).

## **CAPÍTULO 3**

---

### **LOS PROPÓSITOS DEL TRABAJO**

- 3.1. Los objetivos de la investigación
- 3.2. La justificación de la investigación

### **III. LOS PROPÓSITOS DEL TRABAJO**

La focalización del problema a investigar, el análisis de las fuentes y antecedentes, así como el desarrollo de algunos supuestos teóricos que a manera de marco referencial orientan en la construcción del objeto, permiten precisar los objetivos de la investigación y justificar la misma.

#### **3.1. Los objetivos de la investigación**

##### **3.1.1. Objetivo general**

- Generar conocimientos que permitan comprender las significaciones de los docentes del Profesorado de Educación Física en esta instancia de cambio curricular.

##### **3.1.2. Objetivos específicos**

- Identificar las problemáticas didácticas emergentes de la nueva propuesta curricular en el Profesorado de Educación Física de la UNRC, en relación con lo establecido por la Reforma Educativa.
- Analizar las significaciones comunes y/o divergentes respecto del campo sustantivo disciplinar y de la formación docente en educación física y su incidencia en el proceso de cambio curricular.
- Construir categorías que permitan dar cuenta de las representaciones que los profesores de educación física de la UNRC, poseen sobre la innovación curricular como problema didáctico.

### **3.2. La justificación de la investigación**

Como se analiza al elaborar el estado del arte, la mayoría de los estudios que abordan la formación docente en educación física, no contemplan su inserción en la universidad y los cambios promovidos por la implementación de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior, en forma complementaria.

La posibilidad de encarar ambas problemáticas desde el marco que ofrece un trabajo de investigación apunta a enriquecer, con el aporte de conocimientos científicos, la tarea de quienes desarrollan estas actividades como formadores de formadores en la universidad.

En este sentido, se entiende que la investigación se justifica desde el microespacio del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, comprendido en el marco de una universidad pública, frente a las cada vez más difíciles y complejas demandas en la formación de profesionales.

No se cuenta con equipos de investigación conformados en el Departamento de Educación Física de la UNRC, que “desde dentro” aborden las problemáticas didácticas emergentes relativas al cambio curricular que se demanda.

Por ello, se estima que la investigación puede abrir a discusión algunas de estas cuestiones, posibilitando su construcción como conocimientos sistemáticos y públicos que den cuenta de la formación de profesores de educación física frente a lo planteado por la Transformación Educativa, escuchando las significaciones que construyen los actores docentes involucrados.

Paralelamente, se espera contribuir con el aporte de conocimientos y categorías de análisis, si bien acotados al caso que se estudia, al debate acerca de la formación y práctica de los profesores, instalado desde algunas corrientes críticas del campo de la educación física.

Al respecto, la práctica profesional de los egresados, se presenta con frecuencia interceptada por emprendimientos pseudo-educativos, en los que se confunde la búsqueda de cuerpos bellos, con la recreación o la práctica deportiva.

La proliferación de institutos a cargo de “entrenadores” sin formación docente, así como la negación de las intencionalidades educativas frente al énfasis en el rendimiento y la competencia, determinan desplazamientos y restricciones del campo profesional, que necesitan ser abordados desde estudios sistemáticos, que den cuenta de ellos.

El conocimiento en profundidad de las significaciones de los profesores con respecto a algunos de estos aspectos apunta, entonces, a la construcción de categorías que posibiliten su interpretación y que contribuyan paralelamente a promover la reflexión y participación crítica en el cambio curricular implementado, en el que está en juego su formación e inserción social-laboral.

Asimismo, se justifica la investigación como antecedente para otros estudios que aborden propuestas innovadoras en el campo de la formación docente y de la educación física, a través de la puesta en común y discusión con otros investigadores e institutos de formación, tratando de contribuir desde este aporte a la consolidación de este campo de estudio e intervención educativa.

## **CAPÍTULO 4**

---

### **LAS DECISIONES METODOLÓGICAS**

- 4.1. Fundamentación del diseño elegido
- 4.2. Selección del contexto de realización
- 4.3. Estrategias de recolección de datos
- 4.4. Técnicas de recolección y análisis de la información empírica
- 4.5. Cronograma de trabajo

## IV. LAS DECISIONES METODOLÓGICAS

### 4.1. Fundamentación del diseño elegido

En este trabajo, se entiende que la investigación es “una práctica social caracterizada fundamentalmente por la confrontación teoría y empiria, la ‘posición’ de una estrategia metodológica desde el inicio (como brújula o andamiaje general flexible y dialéctico) y su originalidad en cuanto a alcanzar conclusiones no implícitas en el planteo inicial” (Sirvent, 1999:92).

En el marco de esta conceptualización, la investigación educativa que se plantea intenta la búsqueda de “generación de conocimiento científico referido a un hecho social” (Sirvent, 1999), operando desde un proceso metodológico dialéctico de confrontación entre el material teórico-conceptual y el empírico, que posibilite la construcción del dato científico, en relación con el argumento central de la tesis y su validación.

El problema a investigar remite a la construcción del objeto de investigación según los significados que los actores (en este caso, los docentes) y el mismo investigador – por la lógica elegida y la implicancia en el tema que se estudia – le atribuyen. Esto supone desde lo metodológico, una perspectiva interpretativa así como la aceptación de una doble hermenéutica (Guidens, en Sirvent, 1999).

Asimismo, se reconoce la existencia de diferentes lógicas y estrategias de investigación para la generación de conocimiento científico en el ámbito de las Ciencias Sociales, como posición contraria al monismo metodológico que tiene su impronta en las Ciencias Naturales.

Entendiendo por *lógica de investigación* las concepciones básicas acerca del hecho social que subyacen a los diferentes “modos de operar” en el proceso de construcción del objeto, en lo relativo a la formulación del problema a investigar, cómo se accede al conocimiento de ello, qué resultados se obtienen (Achilli, 1994), así como los criterios y caminos de validación (Sirvent, 1999).

En este sentido, se presentan algunas de las decisiones que orientan el proceso metodológico con el fin de explicitar los criterios seguidos en el presente trabajo.



Con respecto al tipo de diseño, cualitativo, comprende tres dimensiones: epistemológica, de la estrategia general y de las técnicas.

Por tanto, el abordaje metodológico se constituye en un proceso tridimensional, que involucra:

- las decisiones tomadas acerca de los conceptos, categorías, finalidad, con las que se construye el objeto de investigación (dimensión epistemológica);
- las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación (dimensión de la estrategia general);
- la elección y aplicación de técnicas de recolección y análisis de la información empírica (dimensión de las técnicas de recolección y análisis de la información empírica).

Con respecto al énfasis en el proceso de investigación: el descubrimiento frente a la verificación, la inducción analítica frente a lo hipotético- deductivo, la comprensión versus la explicación, queda explícita la postura que se asume.

Para el primero de los pares lógicos: descubrimiento/verificación, cabe señalar que desde la conceptualización que se adopta en esta investigación, el hecho social se construye, por lo que es importante conocer los significados que atribuyen los actores a hechos y sucesos en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado.

En esta investigación, los actores son los profesores; los hechos y sucesos en sus acciones e interacciones: un nuevo cambio curricular y las significaciones que se construyen (¿respecto al perfil y alcances del título?, ¿a la formación docente? ¿las condiciones de trabajo?, ¿la legitimación académica de la educación física en el ámbito universitario?).

Esto supone adoptar una perspectiva interpretativa, en tanto se generan interpretaciones significativas sobre el ambiente físico y social y el objeto de investigación se construye según los significados que los actores y el mismo investigador le atribuyen.

En esta lógica de investigación, que enfatiza el descubrimiento, el investigador “se sumerge” en la realidad, por lo que sus reacciones e implicación deberán contemplarse, a diferencia de lo que sucedería si se enfatizara la verificación.

Con respecto a los diferentes caminos de resolución de la confrontación teoría y empiria: hipotético deductivo / inducción analítica, que hacen referencia al lugar o función de la teoría en la investigación, se plantea el camino de la inducción analítica.

La teoría que aparece inicialmente como conceptos generales y proposiciones amplias, orienta la focalización del objeto y el problema.

La teoría emergente es vista como un “conocimiento que se va adquiriendo en el trabajo en terreno,... conceptos o categorías de distintos niveles de abstracción que el investigador va generando” (Sirvent, 1997).

En este sentido, el método comparativo constante provee una posibilidad de hacer al mismo tiempo comparación y análisis para generar teoría, desarrollando “ideas en un nivel de generalidad más alto en abstracción conceptual que el material cualitativo que es analizado” (Glaser y Strauss, 1967).

Para Schatzman y Strauss (1973), “...el proceso analítico ... significa tanto la interpretación de los datos como el chequear la interpretación a través de nuevos datos.”

Se propone entonces trabajar con la teoría para descubrir categorías y sus propiedades en la construcción de una trama como parte de una unidad de sentido, relacionando con otras teorías conocidas a lo largo del proceso generando un proceso de ida y vuelta, donde son importantes el “insight” y la noción de saturación apoyado en la “sensibilidad teórica”.

En este sentido, para Glaser y Strauss (1967),

“la sensibilidad teórica... implica inclinación personal y temperamental... la capacidad para tener discernimiento teórico dentro de su área de investigación, combinada con una capacidad para hacer algo de sus discernimientos... las fuentes de desarrollo de la sensibilidad teórica continuamente construyen... un arsenal de categorías e hipótesis...”

No se parte, por lo tanto, de un sistema teórico previo ni se desarrollan hipótesis y definiciones operacionales para aplicarlas empíricamente a ciertos datos, como se haría desde el camino deductivo.

Se pretende construir en un movimiento espiralado –de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria– categorías y proposiciones teóricas. Se intenta, a través del estudio de aspectos semejantes y diferentes, desarrollar una teoría comprensiva que dé cuenta de las significaciones de los profesores de educación física frente a este nuevo cambio curricular, en correspondencia con el proceso metodológico inductivo-analítico planteado<sup>71</sup>.

En cuanto al énfasis en la búsqueda científica: verificar teoría (contexto de verificación) /generar teoría (contexto de descubrimiento), este par lógico hace referencia al lugar o función de la empiria en la investigación.

Mientras que un diseño hipotético deductivo busca comprobar si se cumplen o no las relaciones entre variables previstas en una hipótesis – es decir verificar teoría – y la determinación de un universo donde es aplicable con un mínimo margen de error; en la investigación generativa, tal como la que planteamos, el énfasis está puesto en un contexto de descubrimiento.

Se opera en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica, con “generación de teoría en la misma investigación... desde los datos... con un método general de análisis comparativo, y con procedimientos concebidos para generar y construir teoría de base” (Glaser y Strauss, 1967).

“Probablemente la operación más fundamental en el análisis de la información cualitativa es la de descubrir clases significativas de cosas, personas, hechos y las propiedades que las caracterizan...” (Schatzman y Strauss, 1973).

Al respecto, los aspectos que se indagan, relativos a las significaciones que construyen los profesores en esta instancia de cambio curricular en la UNRC, se

---

<sup>71</sup> Usando como “estrategia general para reforzar el descubrimiento de teoría... un método general de análisis comparativo” que debe ser usado juntamente con el muestreo teórico, sea para recoger nuevos datos o en datos cualitativos previamente recogidos o compilados y que se cierra con la saturación (Glaser y Strauss, 1967).

constituyen en información empírica para identificar categorías y proposiciones para la construcción de teoría científica<sup>72</sup>.

Por su parte, con relación al par lógico: explicar/ comprender<sup>73</sup>, para esta investigación, la comprensión de los significados se constituye en la problemática central a investigar.

Por lo tanto, prevalece la búsqueda de la comprensión sobre la explicación, para el problema de investigación, focalizado en los significados que los actores (los profesores) dan a un hecho social (en este caso una innovación curricular), en una situación particular (Profesorado de Educación Física de la UNRC, en el contexto de la Transformación Educativa y en un momento de debate del campo disciplinar de la educación física).

Se procura que los fenómenos sean inteligibles en su especificidad, captando el sentido profundo que las personas y grupos atribuyen a sus acciones, a manera de trama histórica, dialéctica y a veces llena de contradicciones (Sirvent, 1999).

En cuanto a la elección de una lógica cuantitativa o cualitativa, la elegida en esta investigación busca penetrar en la complejidad del hecho social, en este caso en los procesos de construcción por parte de los profesores, de los significados que conlleva esta instancia de cambio curricular, posibilidades que brinda una lógica cualitativa.

Se reconoce también que las decisiones tomadas en el aspecto metodológico impactan en el rol del investigador, en la implicación en la realidad estudiada, y la existencia de supuestos que deben explicitarse, como parte de la construcción del dato científico.

A diferencia de lo que plantea la lógica cuantitativa, los momentos de obtención y recolección de información, de análisis y de interpretación, son semejantes y pueden ser simultáneos<sup>74</sup>.

---

<sup>72</sup> Entendiendo por dato científico “todo dato que vincula un estado de cosas del mundo externo con un concepto, mediante la ejecución de un procedimiento aplicable a aspectos considerados observables de dicho concepto”. Sirvent, Ficha de cátedra 1999.

<sup>73</sup> Que hace referencia a dos grandes tradiciones científicas: la galileana y la aristotélica (Mardones, 1991).

<sup>74</sup> “Los dos procesos son virtualmente semejantes, aunque frecuentemente estén separados en el tiempo” (Schatzman y Strauss, 1973).

Si se hubiera elegido trabajar con una lógica cuantitativa o extensiva, los objetivos estarían referidos a la explicación causal de los hechos, separados en variables, la verificación de teoría, la verdad universal y la generalización estadística, imposibles de alcanzar dados los objetivos y abordajes metodológicos planteados.

Reconociendo la importancia de contextualizar el objeto-problema desde una perspectiva histórica, se reconstruyen a partir del análisis de documentos y entrevistas, algunos hitos de la vida institucional del Profesorado de Educación Física que enmarcaron los procesos de cambios curriculares, operando desde una perspectiva que enfatiza la inducción analítica, la generación de teoría, la comprensión, la especificidad, las verdades hipotéticas...

Se elige trabajar como un caso que permita profundizar el significado que los docentes otorgan al diseño y desarrollo curricular, que los involucra como actores privilegiados en su concreción.

#### **4.2. Selección del contexto de realización**

Con respecto a la selección del contexto de realización de la investigación, las aproximaciones iniciales al trabajo en terreno, durante el cursado de los Talleres de Investigación<sup>75</sup> en el transcurso de la Maestría, permite tomar decisiones respecto del objeto de estudio, que se focaliza en las significaciones que construyen los actores involucrados en la instancia de cambio curricular, seleccionando para ello el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, como un caso.

Asimismo, la pasantía que se realiza en el marco de la Maestría en Didáctica, supervisada por la Directora de la tesis, Licenciada Gloria Edelstein, en Institutos de Formación de Profesores de Educación Física que implementan procesos de innovación curricular<sup>76</sup>, se constituye en una experiencia importante para la

---

<sup>75</sup> Taller de Investigación I y II a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent, en el contexto de la Maestría en Didáctica.

<sup>76</sup> Los Profesorados de Educación Física del Instituto Escuela Nueva "Juan Mantovani" e Instituto "San Miguel", de la ciudad de Córdoba.

delimitación del objeto problema y como referente de otros casos que se relacionan parcialmente con lo que se estudia.

En este marco, se confrontan diseños de los planes de estudios, se analizan documentos relativos a las nuevas propuestas curriculares y se entrevista a personal directivo y docente.

Estas actividades facilitan un acercamiento y comprensión inicial acerca de las problemáticas didácticas emergentes que reconocen a los docentes, con las significaciones que construyen, como protagonistas en las instancias de cambio.

Las entrevistas realizadas en la pasantía, permiten identificar recurrencias y diferencias en el discurso de los docentes y la generación de algunas categorías que se retoman durante el proceso de investigación.

A partir de ello y dado lo acotado de esta tesis, se delimita el contexto a investigar a los docentes involucrados en la última transformación curricular del PEF de la UNRC, aunque reconociendo la importancia de otros protagonistas, como los alumnos o los graduados.

Al respecto, se define el universo como el conjunto de las unidades de análisis a estudiar y las unidades de análisis como los elementos que lo componen.

En este caso, el universo está constituido por la totalidad del plantel docente del Profesorado de Educación Física de la UNRC y las unidades de análisis son los docentes comprendidos en el cambio curricular que se implementa en dicho profesorado.

Se realiza un muestreo intencional, definido a partir de ciertas características de la población: conformada por profesores de educación física de las cinco áreas en las que se organiza el plan de estudio: 1- Formación Docente, 2- Biológica, 3- Movimiento y Problemática Corporal, 4- Investigación, 5- Problemática de las Discapacidades.

#### **4.3. Técnicas de recolección y análisis de la información empírica**

Desde la concepción tridimensional de metodología que se adopta (Sirvent, 1999), las decisiones relativas a la dimensión de las técnicas de recolección y análisis

de la información empírica deben ser coherentes con las tomadas respecto de las dimensiones epistemológica y de la estrategia general.

En este sentido, se establecen criterios de confiabilidad y validez en relación con la lógica cualitativa asumida, frente a los estadísticos que propondría una lógica cuantitativa.

El control de la vigilancia epistemológica a lo largo del proceso metodológico y entre los componentes de la metodología, la consistencia teoría-dato observable, la triangulación y la saturación, son elementos que permiten sustentar la validez y confiabilidad de la investigación.

Acorde con la búsqueda de comprensión de significados que los actores dan a un hecho social como problemática central a investigar, no se pretende generalizar. Por tanto, las estrategias a utilizar buscan la lógica de los hechos específicos por lo que lo investigado es validado sólo para el caso que se estudia.

La indagación se define como investigación colaborativa, puesto que pretende un trabajo conjunto con los profesores en instancias de participación grupal, lectura de informes parciales, e intercambio de materiales producidos.

#### **4.3.1. Estrategias de recolección de datos**

Las decisiones metodológicas tomadas en función de la lógica inductivo-analítica elegida, orientan sobre el tipo de información empírica que articula conceptos y observables y que otorga sentido a las técnicas de recolección y análisis de los datos de la investigación.

La recolección y análisis de la información se constituye en un proceso de ida y vuelta de la teoría a la empiria y de la empiria a la teoría, que lleva a la combinación continua de obtención y análisis de información.

Los momentos del proceso de investigación en esta etapa están referidos a la elección e implementación de las técnicas de recolección de datos, que suponen que el investigador se pregunte acerca de la fuente empírica que permite un mejor acceso

al objeto a investigar, en coherencia con la lógica de investigación con la que se está trabajando<sup>77</sup>.

Estas decisiones refieren, en el caso que se estudia, a los siguientes aspectos:

- Para lo relativo a las técnicas de obtención de información, realizar un registro que permita discriminar: observables, comentarios y análisis.
- Se seleccionan como técnicas para la recolección de datos el análisis de documentos y las entrevistas (de pocos casos en profundidad, e instancias colectivas).
- El análisis de documentos permite contextualizar el objeto de investigación en relación con la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior profundizando el análisis de aspectos referidos a la dimensión de la formación docente.
- En forma complementaria, el estudio de los sucesivos planes de estudios del Profesorado, resoluciones del Consejo Superior o Directivo, actas departamentales y de reuniones docentes, entre otros documentos, aportan información acerca de algunos hitos de la historia institucional del Profesorado de Educación Física en la UNRC, que contextualizan los sucesivos intentos de cambio curricular que se fueron sucediendo, desde su creación en 1970, hasta la fecha de este estudio.
- Para las entrevistas, se parte de preguntas abiertas y flexibles para ir focalizándolas hacia el objeto problema. Se trabaja desde un “enfoque progresivo” (Parlett y Hamilton, 1976, en Stake, 1995)<sup>78</sup> que contempla “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes... dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1986:101). “Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, el investigador

---

<sup>77</sup> Sesiones del Taller de Investigación. Sirvent. 1999.

<sup>78</sup> “Es habitual que el trabajo de campo en el estudio de casos oriente la investigación en sentidos imprevistos... el investigador elabora una lista de preguntas flexible, redefine progresivamente los temas, y valora las oportunidades para aprender lo imprevisto” (Stake, 1995:35).



puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales” (Stake, 1995:21)<sup>79</sup>.

- Se tiene en cuenta como elemento básico la búsqueda de significados, perspectivas y definiciones de los entrevistados: “el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo...” (Taylor y Bogdan, 1986: 114). Así como el saber escuchar y observar dejando en suspenso los conceptos teóricos<sup>80</sup>.
- Para el análisis y codificación de las entrevistas se establecen criterios que garantizan la validez interna, mediante la identificación de configuraciones de códigos comunes<sup>81</sup>, en un trabajo circular que posibilita recodificar y reinterpretar con un cuidadoso control al respecto.
- En este sentido se realiza la comparación de trozos de una misma entrevista o de diferentes entrevistas, para identificar aspectos comunes y no comunes. Las recurrencias orientan en este proceso para encontrar nuevas preguntas, identificar clases y propiedades, que den unidad de sentido a la realidad que se investiga.
- Este proceso permite ir elaborando “documentos o memos” a medida que se obtienen los conceptos y/o sus relaciones. El análisis de los datos favorece, mediante la codificación, la reducción de la información para su validación. En este proceso, la codificación, como modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos permite que algunas ideas iniciales se desarrollen o se descarten.
- Se propone “el desarrollo de categorías, separar datos pertenecientes a distintas categorías y refinar el análisis, como estrategias que ayudan a la relativización de los datos, es decir a interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos” (Taylor y Bogdan,1986)... “la interpretación directa de

---

<sup>79</sup> “Es habitual que el trabajo de campo en el estudio de casos oriente la investigación en sentidos imprevistos... el investigador elabora una lista de preguntas flexible, redefine progresivamente los temas, y valora las oportunidades para aprender lo imprevisto” (Stake, 1995:35).

<sup>80</sup> Sirvent, 1999. Memoria Taller de Maestría en Didáctica.

<sup>81</sup> Por ejemplo, verificando si se usan en forma consistente, si las áreas de significado que definen se observan en todos los casos, o si el significado simbolizado coincide con los contenidos del texto (Sirvent, 1999).

ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (Stake, 1995: 69).

- Se consideran importantes las instancias colectivas, como posibilidad de “construcción de información y de validación a través de la confrontación con los actores”, en tanto espacios participativos que posibilitan el intercambio de lo subjetivo con lo colectivo, superando informaciones fragmentarias<sup>82</sup> (Sirvent, 1994, 1999).

#### 4.3.2. Estrategias de análisis de datos

Desde la lógica cualitativa que se plantea, el análisis de los datos se realiza a manera de espiral, combinando obtención y análisis. Por tanto, el proceso de análisis e interpretación de datos “consiste en dar sentido tanto a las primeras impresiones como a los resúmenes finales”, reconociendo que “en la búsqueda de significado hay mucho de arte y de procesos intuitivos” (Stake, 1995:67-68).

El *método comparativo constante* combinado con el muestreo teórico apoya el proceso inductivo de generación de teoría, según lo proponen Glaser y Strauss (1967) en las cuatro etapas del método:

- *Comparación de incidentes aplicables a cada categoría*: codificando cada incidente en los datos dentro de tantas categorías de análisis como sea posible, anotando categorías que se retoman para profundizar el análisis de los datos a partir de la teoría emergente.
- *Integración de categorías y sus propiedades*: la aplicación del método comparativo constante permite ir desde la comparación de incidente con incidente, a la comparación de propiedades de la categoría que resultó de la anterior comparación de incidentes. De esta forma, se pueden encontrar nuevas preguntas, identificar clases y propiedades, relaciones entre clases,

---

<sup>82</sup> “Sólo a través de la confrontación del conocimiento científico con el cotidiano se puede dar cuenta de la complejidad de la situación. La devolución no es sólo cuestión de ética. Para el grupo, el ‘todo’ devuelto es desconocido, y a partir de allí comienza a reflexionar y salen cosas que de otro modo no hubiesen aparecido... Es una instancia participativa” (Sirvent, 1994).

tipologías. En esta etapa, el análisis de los primeros datos se combina con los que surgen de las necesidades de muestreo teórico, hasta su saturación.

- *Delimitación de la teoría generada*: a medida que la lista de categorías se convierten en teóricamente saturadas, es decir que cada nuevo incidente puede ser incluido en las categorías desarrolladas.
- *Escribir teoría*: el tercer componente de la investigación cualitativa<sup>83</sup>, el informe escrito de la totalidad del proceso de investigación, que corresponde en este caso, al presente informe que constituye la tesis que se elabora.

#### **4.4. Cronograma de trabajo**

El cronograma de trabajo establece una primera etapa destinada a la indagación bibliográfica y documental para la determinación de categorías conceptuales que permitan dar cohesión al trabajo y orientar en el análisis de los datos.

Los momentos del proceso de investigación se encaminan a la elección e implementación de las técnicas de recolección y análisis de la información, trabajo de campo y posterior reducción de la información para su validación.

Se seleccionan como técnicas privilegiadas las entrevistas en profundidad, las instancias colectivas y el análisis de documentos.

Desde las primeras, la intención es recoger la opinión in situ, escuchando la voz de los sujetos docentes directamente involucrados con la transformación que se propone.

Los documentos de política educativa y de enseñanza: leyes, resoluciones, planes de estudios, resoluciones del Consejo Superior o Directivo, actas departamentales, permiten contextualizar el objeto de estudio y reconstruir parte de la historia institucional que enmarca los procesos de cambio curricular en el PEF de la UNRC.

---

<sup>83</sup> Corbin y Strauss señalan tres componentes mayores de la investigación cualitativa: el relevamiento de los datos, los procedimientos analíticos e interpretativos y los informes verbales o escritos del proceso y del producto.

En una segunda etapa, desde abordajes cualitativos, se cruza la información obtenida a partir del análisis documental, entrevistas e informes elaborados. Se delimita la teoría generada, con la integración de categorías y sus propiedades, con el objeto de identificar relaciones o tipologías y se elabora el informe escrito final de la totalidad del proceso de investigación, en calidad de tesis final de la Maestría en Didáctica.

## **CAPÍTULO 5**

---

### **EL PROCESO METODOLÓGICO Y LAS PROBLEMÁTICAS DIDÁCTICAS EMERGENTES**

- 5.1. Las líneas que orientan el análisis de documentos y de la información obtenida a partir de entrevistas individuales e instancias colectivas
- 5.2. El análisis de documentos
- 5.3. Las entrevistas
- 5.4. La reconstrucción histórica de algunos hitos que enmarcan los procesos de reformas curriculares en el PEF de la UNRC

## **V. EL PROCESO METODOLÓGICO Y LAS PROBLEMÁTICAS DIDÁCTICAS EMERGENTES**

### **5.1. Las líneas que orientan el análisis de documentos y de la información obtenida a partir de entrevistas individuales e instancias colectivas**

Tal como se explicitara en el capítulo cuatro, el proceso metodológico que se sigue contempla el análisis de documentos, entrevistas individuales e instancias colectivas con docentes del Profesorado de Educación Física de las distintas áreas de formación que establece el nuevo plan de estudio, con el objetivo de generar categorías de análisis acerca de las significaciones que construyen respecto de la transformación curricular que se propone.

En este apartado, se retoman los criterios enunciados acerca de las decisiones teórico-metodológicas de la investigación, especificando cómo son trabajadas en el caso que se estudia.

Al respecto, el análisis de documentos curriculares y las entrevistas a directivos y docentes de Institutos formadores de profesores de educación física que implementan procesos innovadores, realizado en el contexto de la Pasantía, como parte de la Maestría en Didáctica, aporta datos iniciales que orientan el abordaje del problema a investigar.

Si bien, dada la lógica de investigación interpretativa que se adopta, no se parte de hipótesis a ser verificadas, se retoman algunos supuestos iniciales que, a manera de anticipaciones de sentido con potencialidad heurística, se redefinen al ser interrogados en el trabajo de campo:

- Las significaciones que construyen los docentes del Profesorado de Educación Física de la UNRC respecto de la reforma curricular, están ligadas con las propias historias de formación, las culturas del trabajo y las tradiciones, de fuerte arraigo en el campo de la educación física.
- Las innovaciones curriculares propuestas para la formación docente inicial en el contexto de la Reforma Educativa, provocan tensiones entre el campo sustantivo disciplinar y el de la formación docente.

- Las problemáticas didácticas emergentes en las instancias de cambios curriculares actualizan debates pendientes en la conformación del propio campo disciplinar y respecto a tradiciones de formación que recogen diferentes funciones y “mandatos sociales” en la educación física escolar.
- Comprender e interpretar las significaciones de los profesores de educación física frente a los cambios propuestos, exige la consideración de un sentido práctico, como matriz generativa y operador de este tipo de racionalidad, asociada con el habitus, la aprehensión del mundo social y las estrategias que se despliegan para afrontar las situaciones.
- La generación de conocimientos científicos, sistemáticos y públicos favorece la participación reflexiva de los docentes en el cambio curricular propuesto, a partir de la comprensión de las creencias personales, la consulta y la cooperación, en procesos de cambio más “humanistas” que integren los agentes internos y externos con lo personal.

En este sentido, no se trata de comprobar o desechar... como de complejizar, matizar, enriquecer y abrir, dar contenido “concreto” a aquellas ideas iniciales abstractas, que provoca la teoría como punto de partida (Rockweld, 1986).

Las categorías de campo social como campo de luchas, habitus, reglas-estrategias, sentido práctico, trayectorias, que constituyen rasgos característicos de la lógica particular del “sentido práctico” (Bourdieu, 1991; Bourdieu y Wacquant, 1995), brindan aportes teóricos para entender el tipo de racionalidad puesta en juego.

Otro de los supuestos de los que se parte, orienta en la interpretación del proceso de cambio curricular desde una perspectiva histórica y etnográfica, considerando los diversos factores que favorecen u obstaculizan su concreción, en especial las creencias personales, la consulta y la cooperación en procesos de cambio más “humanistas” (Goodson, 2001).

De allí, la importancia que se asigna en la investigación a diferentes dimensiones de la trayectoria de formación y laboral de los profesores, enmarcadas asimismo por los diversos momentos que configuran la historia y la dinámica institucional del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Con respecto a los planes de estudio, se analizan los que se sucedieron en el PEF de la UNRC, desde su creación hasta el momento, considerando su relación con la política educativa nacional y de enseñanza de la UNRC.

Para ello, se abordan inicialmente aquellos documentos que permiten inferir los lineamientos de la política educativa nacional acerca de la formación docente, en la instancia de Reforma Educativa que contextualiza el objeto problema de investigación.

Especial atención merece lo planteado por la Ley Federal de Educación N° 24.195, la Ley de Educación Superior N° 24.521, el Decreto 256/94 del PEN sobre planes de estudio y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Así como lo relativo a la política de enseñanza de la UNRC, explicitada en resoluciones del Consejo Superior y Directivo, documentos y proyectos curriculares, actas del Consejo y de Asambleas del Departamento de Educación Física.

El análisis de los planes de estudio, a la luz de estas normativas y desde diversos registros que recogen la opinión de los docentes, permite delimitar algunos núcleos problemáticos que quedan constituidos desde las tensiones que se producen entre el texto curricular y el curriculum en acción.

Las entrevistas e instancias colectivas con los profesores, posibilitan realizar una nueva lectura de los documentos curriculares, escuchando la voz de los actores directamente involucrados.

En este sentido, los documentos, entrevistas y diversas producciones que se consultan<sup>85</sup> se constituyen en fuentes privilegiadas para establecer criterios de análisis e interpretación de los datos de la investigación.

El abordar los discursos de los profesores desde las entrevistas y desde los relatos que realizan en producciones de diverso orden, pretende sistematizar y de alguna manera validar estos registros, considerando la particularidad del contexto en que el discurso es producido.

---

<sup>85</sup> Trabajos finales de Licenciatura Especial en Educación Física, de Especialización en Docencia Universitaria, Tesis de Maestría, producciones presentadas en Congresos, así como la opinión recogida en charlas informales y la observación incidental.



La posibilidad de identificar las recurrencias en los discursos de los profesores, brinda “pistas” para la generación de datos que se contrastan con los supuestos planteados inicialmente y que da lugar a categorías de análisis, revisadas y profundizadas durante el proceso metodológico, en un proceso de confrontación entre la teoría y la empiria.

El conjunto de conceptualizaciones en torno al objeto de estudio, esta “teoría ascendente, permite hacer preguntas a la realidad” que se estudia (Rockwell, 1986).

Siendo ésta una investigación cualitativa, el desafío que representa el análisis de los datos priorizando esta lógica de investigación, enfrenta al investigador con una serie de procedimientos, intentos, decisiones y caminos alternativos que no siempre se corresponden con reglas establecidas previamente.

Por ello, dada la implicancia en el tema objeto de estudio y como parte del control en el procesamiento de los datos, se triangula la información desde diversas fuentes y procedimientos (entrevistas, análisis de documentos de política educativa y de enseñanza de la UNRC y producciones escritas de los docentes).

Asimismo, con el objetivo de validar la información, se plantea una perspectiva de análisis del objeto- problema que supere lo meramente sincrónico, al incluir como tarea complementaria una reconstrucción histórica de los sucesivos procesos de reformas curriculares en el PEF de la UNRC a partir de un eje diacrónico, con las limitaciones de lo acotado de su abordaje dadas las características de este trabajo.

En este sentido, es que en el último apartado se presentan algunos hitos significativos que enmarcan la historia institucional en el PEF de la UNRC, desde su creación en 1970 hasta la actualidad.

Dicha información se obtiene a partir del análisis de documentos – en este caso, de política educativa nacional, de enseñanza de la UNRC, planes de estudio y actas de reuniones –, junto al aporte de docentes que están en ejercicio e informantes claves que han tenido un protagonismo especial en otras instancias de reformas curriculares en el PEF de la UNRC.

Su ubicación en el último apartado obedece a que presenta un desarrollo del objeto- problema de esta tesis, que recoge de alguna manera lo trabajado

anteriormente, acerca del devenir histórico de los sucesivos cambios curriculares y el protagonismo de sus actores, aunque el proceso metodológico seguido contempla un trabajo en simultáneo, en forma espiralada con las diferentes fuentes e instrumentos usados.

## **5.2. Análisis de documentos**

### **5.2.1. Documentos de política educativa nacional y de enseñanza de la UNRC que contextualizan el objeto de la investigación**

Como se explicitara, la investigación propuesta contempla el análisis de documentos de política educativa nacional, así como de enseñanza de la UNRC, en los sucesivos momentos que enmarcan los cambios curriculares en el PEF de la UNRC, profundizando especialmente los del período de la Transformación Educativa.

Están referidos a leyes sancionadas por el Congreso Nacional y decretos del Poder Ejecutivo, planes de estudio, resoluciones del Consejo Superior de la UNRC y Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas, actas de reuniones docentes y del Consejo Departamental de Educación Física de la UNRC.

Su análisis se articula con el de los sucesivos planes de estudio del PEF de la UNRC, en tanto documentos que normatizan el curriculum de formación de profesores de educación física en la universidad.

Se relevan especialmente las normativas que se establecen para la formación de los docentes, a partir de la Reforma Educativa impulsada a nivel nacional con la sanción de la Ley Federal de Educación y de Educación Superior, en la década de los noventa.

La lectura de documentos y producciones que abordan la problemática curricular y la formación docente en la UNRC, aporta datos complementarios acerca de la política de enseñanza de la universidad, así como del derrotero seguido por los procesos de modificación de los planes de estudio.

Asimismo, el análisis de los documentos de política nacional junto con los de enseñanza de la UNRC, permite historizar algunos hitos que contextualizan los procesos de reformas curriculares e indagar los criterios seguidos para el diseño e implementación de los planes de estudio en el PEF de la UNRC.

El abordaje que se realiza pone de relieve las tensiones, conflictos y resistencias que suscitan estas instancias de cambio y las exigencias que conllevan acerca de la acreditación de saberes y prácticas impuestas por la Reforma Educativa y en el caso que se estudia por las que plantea el ingreso pleno en la vida universitaria, a partir de este último plan.

Significaciones que remiten al papel que históricamente han tenido las universidades para la recontextualización del discurso pedagógico y por ende las respectivas comisiones curriculares y el colectivo de docentes, respecto de la aceptación del discurso pedagógico oficial con cierto margen de autonomía.

Situación esta, que sitúa al PEF de la UNRC en una posición diferente al de la mayoría de los Institutos de formación de profesores de educación física, comprendidos en el nivel terciario no universitario.

Entre los documentos que contextualizan el objeto de investigación, se seleccionan por su pertinencia, los que se mencionan a continuación:

- Ley Federal de Educación N° 24.195
- Ley de Educación Superior N° 24.521
- Dec. 256/94 PEN sobre Planes de Estudios.
- Otros Documentos oficiales:
  - Documentos para la Concertación. Serie A N° 9, y Serie A N° 10
  - Res. C.F.C.y E. N° 52/96: Documento Serie A N° 11 “Bases para la organización de la formación docente”
  - Res. C.F.C.y E.N° 53/96 “Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado”.

- Res. Ministerial 1303/94. Otorgamiento de validez nacional a los títulos de Maestro en Educación Física y Profesor en Educación Física expedidos por la UNRC.
- Res. Ministerial N° 6/97. Requisitos para el grado universitario.
- Documentos de política de enseñanza de la UNRC- Resoluciones Rectorales y de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas<sup>86</sup>:
  - Plan Decreto N° 3242/67. Apertura del Profesorado de Educación Física. Código 25.05.
  - Res. Rec. N° 030/74. Creación de la Coordinación de Estudios de Nivel Terciario.
  - Res. Rec. N° 077/74. Continuidad del PEF en el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media.
  - Res. Rec. 131/75. Reconocimiento del Plan Decreto N° 3242/67
  - Res. Rec. N° 260/75. Designaciones docentes
  - Res. Rec. N° 0947/78 Plan de Estudios 25.05 Bis
  - Res. Rec. N°1212/78. Régimen de Alumnos.
  - Res. Rec. N° 0314/79. Traspaso del Profesorado para la Enseñanza Media a la Facultad de Ciencias Humanas.
  - Res. Rec. N°0851/80. Reconocimiento del Plan de Estudios de la Carrera Profesorado de Educación Física, con vigencia desde el 1° de abril de 1977, aprobado por Resolución Rectoral N° 0947/78
  - Res. Rec. N° 0947/78. Plan del Profesorado de Educación Física- Código 25.05 Bis.
  - Disp. Decanal N° 029/84. Designación de Comisión Curricular del Profesorado de Educación Física.
  - Res. C.S. N° 271/91. Evaluación de Planes de Estudios
  - Res. C.D. N° 252/93. Designación de Comisión de Revisión del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Física.
  - Res. C.D. N° 272/93. Designación de miembros de la Comisión Curricular.
  - Res. C.D. N° 307/96. Designación a miembros de la Comisión Curricular.
  - Res. C.S. 232/96. Aprobación del Plan de Estudios de la carrera Licenciatura Especial en Educación Física

---

<sup>86</sup> En Anexos.

- Res. C.S. N°193/97. Aprobación del Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Educación Física
  - Res. C.D. N° 348/97 Plan de Estudios del Profesorado en Educación Física
  - Res. CD N° 176/97. Constitución de las Comisiones Curriculares de Carrera de los Departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas.
  - Incumbencias de Títulos de Maestro en Educación Física y de Profesor en Educación Física del Plan Decreto N° 3242/67. Secretaría Académica (1998)
  - Res. CD N° 261/99. Coordinadores de Carrera.
  - Providencia Resolutiva CD N° 006/00
  - Res. CD N° 199/00. Comisión de Seguimiento, Evaluación y Elaboración de Propuestas de Modificaciones de los Planes de Estudio.
  - Res. CD N° 419/01. Designación de la Comisión Curricular de Carrera de Profesorado de Educación Física.
- Documentos acerca de la problemática curricular, conclusiones de eventos organizados por Secretaría Académica de la UNRC, de Formación Docente, Proyectos y Planes de Estudio:
- Proyecto de Plan de Estudios del Profesorado de Educación Física (1990).
  - Documento de Jornadas Interfacultades: “Análisis de Contenidos Básicos para la Educación Polimodal”. Secretaría Académica UNRC 1996-1998-1999.
  - Documento de Jornadas “El compromiso institucional: Repensar la formación docente”. Secretaría Académica y Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC (1996).
  - Proyecto “Reconversión del Profesorado en Educación Física” (1996).
  - “Propuesta de Diseño Curricular” acordada en las reuniones de Comisión de Formación Docente con las Comisiones Curriculares de los Profesorados. Secretaría Académica Fac. Cs. Humanas, 1996.
  - Proyecto de Licenciatura Especial en Educación Física
  - Conclusiones de los talleres sobre “Reestructuración curricular de los profesorado de la UNRC.” Secretaría Académica UNRC (1997).
  - Documentos del Departamento de Ciencias de la Educación “Propuesta de creación del Área de Formación Docente” (1994) y “Propuesta curricular para la formación pedagógica de los profesores de la UNRC” (1997).

- Proyecto: "Reconversión del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Física". UNRC (1996).
- Informe 1999 de Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas
- Proyecto Talleres de Reflexión y Evaluación Curricular. Coordinación de Carrera Dpto. de Educación Física (2000).
- Planes de estudio en vigencia en el Profesorado de Educación Física en Río Cuarto: Plan 1970 (Instituto Superior de Ciencias), Plan 1980 (UNRC), Plan 1998 (UNRC).

Como resultado del análisis que se realiza, se identifican algunas líneas distintivas de las políticas educativas y la formación docente en nuestro país, que se abordan focalizando el caso que se estudia, al completar su estudio con el de documentos de política de enseñanza de la UNRC, que contextualizan el objeto problema de investigación..

Desde la perspectiva interpretativa crítica que orienta este trabajo, se considera que los planes de formación de profesores no son producto de una mera tarea técnica y libre de valores, que estaría al margen de determinaciones económicas, políticas, ideológicas, culturales, institucionales.

Por el contrario, resulta necesario reconocer la compleja trama de mediaciones que inciden en su diseño e implementación, develando cuestiones que van más allá de lo explicitado en el texto curricular, en tanto son resultado de construcciones políticas, históricas, que vehiculizan prácticas sociales.

En este sentido, las reformas curriculares referidas a la formación docente en nuestro país en los últimos años, encuentran su expresión en la Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Tal como se ha expresado al plantear el problema de la investigación, a partir de la década de los noventa se asiste a políticas educativas que orientan las Reformas Educativas desde criterios establecidos por instancias supranacionales como los organismos internacionales de financiamiento<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> En publicaciones del Banco Mundial figuran recomendaciones para las reformas educativas de los países de América latina: "descentralización de la administración de la educación pública y fomento de las escuelas privadas, normas bastante estrictas en lo que se refiere a los planes de estudios, publicar los resultados de los exámenes... suspender el reconocimiento de las escuelas que no cumplan los requisitos necesarios(...)" (Banco Mundial, 1986:2-4).

Al respecto, el estilo de reforma curricular coherente con esta política educativa podría caracterizarse como una reforma curricular nacional, centralizada y legislada (Rudduck, 1994) en la que los dispositivos referidos a la formación docente sirven para diseminarla<sup>88</sup>, asignando a los profesores la tarea de ser los “agentes” que concreten los cambios que se pretenden.

En este marco general, el análisis de los documentos que contextualizan el objeto de esta investigación, permite identificar algunas dimensiones en los cambios que se proponen a partir de la Reforma Educativa<sup>89</sup>, para ser interpretados a la luz de las peculiaridades del caso que se estudia:

- *Cambios en el modo de concebir la formación docente*: se la define como continua o permanente, incluyendo instancias de formación docente de grado, perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes (Resolución 36/94 del CFCyE).
- *Cambios en la organización institucional*: se propone la reorganización de las instituciones de formación docente y se crea la Red Federal de Formación Docente Continua, de la que forman parte las universidades (Resoluciones 32/93, 36/94 y 52/96 del CFCyE).
- *Cambios curriculares*: se diferencian Campos de Contenidos Básicos Comunes (Campo de Formación General, Campo de Formación Especializada y Campo de Formación Orientada) (Resoluciones 32/96 y 36/94 del CFCyE).
- Se fijan *Criterios para la organización curricular* (Res. 52/96 del CFCyE), se establecen *Contenidos Básicos Comunes para la formación docente de grado* (Res. 53/96). Para las universidades se proponen posteriormente, *Contenidos Curriculares Básicos*, que constituyen una versión sintética enunciativa de los CBC.

---

<sup>88</sup> La *diseminación* hace alusión al proceso racional y planificado para que sean adoptadas “fielmente” las reformas, desconociendo las condiciones histórico sociales, institucionales, personales, es decir las dificultades y resistencias que contextualizan los cambios pretendidos. La *implementación*, en cambio supone un complejo proceso de interpretación, negociación y comunicación ( Angulo Rasco, 1994).

<sup>89</sup> Se retoman las categorías trabajadas por Macchiarolla (1996).

- En el documento Serie A N° 11 *Bases para la organización de la formación docente*, se fija como criterio que los campos de formación general y especializada de los currícula de formación docente para el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal, deberán alcanzar un mínimo del 30% de las horas reloj establecidas.
- *Cambios en los mecanismos de regulación de las carreras de formación docente*: si se incluyen las carreras de formación docente en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, éstas serían sometidas a la acreditación periódica por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por parte de entidades privadas.
- El artículo 43 de la Ley de Educación Superior y el Decreto 1276/96 posibilitan que *el Estado regule los contenidos, la carga horaria e intensidad de la formación práctica de las carreras que comprometen el interés público* como la evaluación o acreditación externa de las mismas en función de criterios preestablecidos.

- El artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521 establece:

“Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de manera directa la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

- Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas(...)

- El decreto 1276/96 que reglamenta la Ley Federal de Educación N° 24.195 establece en su artículo 4° que:

“se supedita la validez nacional de los estudios y títulos docentes al cumplimiento de los planes de estudio organizados a partir de los



Contenidos Básicos Comunes de formación docente para el Nivel Inicial, la Enseñanza General Básica y el Ciclo Polimodal, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación”.

- El artículo 5<sup>a</sup> establece que:

“la validez nacional de los estudios y títulos docentes expedidos por las instituciones universitarias se ajustará a lo establecido en el artículo 43 de la Ley N° 24.521. La acreditación de estas carreras tendrá en cuenta los criterios de calidad aprobados por el Consejo de Universidades y el Consejo Federal de Cultura y Educación”.

Tal como se ha planteado al inicio de este trabajo, las políticas de formación docente, implementadas a partir de los '90 en la mayoría de los países de la región, se producen como resultado de alianzas entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Es decir, en escenarios de desregulación en lo económico producto de las ideas neoliberales, junto a un fuerte control social, como lo sostienen las posturas neoconservadoras.

En lo educativo, el neoliberalismo se traduce en una mercantilización y privatización creciente del sistema educativo, el Estado deja de ser garante de la educación, a la que se deja en el “libre” juego de la oferta y demanda. Sin embargo este “retiro” del Estado, va acompañado de consignas de profesionalización, a menudo en contextos de intensificación laboral, y de intervención en el control de los saberes que circulan en el sistema educativo, a través de la regulación que se realiza por medio de normativas curriculares y la evaluación externa de la calidad educativa.

Teniendo en cuenta estas “determinaciones”, durante el proceso metodológico del presente trabajo, se indaga cuál es impacto en el colectivo de profesores, en el caso que se estudia, qué significaciones se construyen, cuál es la participación en estos procesos... Análisis que cobra sentido, en esta tesis, desde el supuesto que “los currícula más determinados son aquellos de los que menos conocemos cuáles son sus determinaciones” (Beltrán Llavador, 1994: 382, en Macchiarolla, 1996: 56).

Por tanto, el develar las reglas que rigen tales “determinaciones” puede ayudar a modificarlas y encontrar nuevos modos de actuación, que fortalezcan la decisión reflexiva frente a las mismas.

Al respecto, una de las problemáticas que anuda las interpretaciones que se realizan, es el grado de autonomía relativo de la universidad y en especial de los profesores frente a estos “modos” de determinación del curriculum de las carreras de formación docente por parte del Estado, por ejemplo a través de la fijación de los CBC o de la evaluación como instancia de control.

Aspectos que se trabajan en los apartados siguientes, a partir del análisis de los planes de estudio y la mirada histórica de las dinámicas institucionales que los enmarcan, conjuntamente con los aportes que realizan los protagonistas de estos procesos.

### **5.2.2. Los planes de estudio, un análisis desde el diseño. Entre la normativa pedagógico-didáctica y la impronta disciplinar**

Sólo aquello que se prepara en el tablero de dibujo termina por aparecer en la escuela y por tanto, tiene la oportunidad para ser interpretado y sobrevivir

Ivor Goodson, 1995

La comprensión de la compleja trama de mediaciones que se construyen en las instancias de cambio curricular requiere articular el estudio de la dimensión estructural formal (De Alba, 1995) o “diseño” del curriculum con el del curriculum en la acción. En este sentido, el interés por indagar el diseño de los planes de estudio del PEF de la UNRC implica la valoración de los mismos como parte del problema que se investiga, en tanto “tablero” (Goodson, 1995) que expresa el conjunto de relaciones estructurales, marcos de interpretación, regularidades y límites que impone y enmarca las prácticas docentes “ya sea para aplicarlo, negarlo, oponérsele o superarlo” (Lucarelli, 1993:25).

Tal como lo plantea Goodson (1995), en el diseño de alguna manera se legitiman las lógicas de enseñanza, se hacen públicas las elecciones y sus razones, se organiza “el mapa cognitivo” que fija los parámetros de las prácticas. Por ello, en este trabajo se analizan los planes de estudio en tanto “soportes” de los aspectos estructural-formales del curriculum que “delinean” las prácticas de los docentes, en

este caso en procesos de cambios curriculares, tarea que se complementa con las voces de los mismos, acerca de las problemáticas didácticas que emergen de este análisis.

Se desarrolla a partir de dos ejes: el diacrónico y el sincrónico. Desde el primero, se estudian los sucesivos planes de estudio que se implementan en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde su creación en 1970, hasta el último, en 1998. Desde el segundo eje, se indagan los aspectos relativos al período más reciente de reforma curricular, que son interpretados a luz de las significaciones que le asignan los docentes, que se entraman con el “itinerario” seguido por otros cambios curriculares, las dinámicas institucionales particulares y las prácticas que se desarrollan...

El abordaje que se realiza, junto con el aporte de los profesores en entrevistas y en diversas producciones, permite inferir aspectos del curriculum en el plano procesal-práctico (De Alba, 1991).

El recorte en la dimensión didáctica de los planes de estudio no desconoce la importancia de otras, como la socio-política, la económica, la ideológica, la institucional, que con las limitaciones de este trabajo, intentan ser recuperadas en la reconstrucción histórica de algunos hitos que enmarcaran los sucesivos procesos de reformas curriculares en el PEF de la UNRC. Se parte del primer plan de estudios –1970 código 25.05– vigente hasta 1977, luego se analiza el Plan con Especialización Deportiva – código 25.05 Bis– y por último el que se implementa desde 1998, estableciendo las siguientes categorías que permiten comparar los tres planes:

- La duración de la carrera
- Los títulos que se otorgan
- El perfil y las incumbencias
- Los criterios de organización curricular, la naturaleza y ponderación de los contenidos
- El número de asignaturas, el régimen, la frecuencia y el dictado
- El “nivel” y el “grado” en la carrera

Cuadro comparativo de los sucesivos Planes de Estudio del PEF de la UNRC

	PLAN 1970 – DECRETO 3242/67	PLAN 1977 - R.R. 131/75 Y 0947/78	PLAN 1998 - R. 348/97
1) Duración de la carrera	2/3 años	3/4 años	4 años
2) Título/s	2 años: Maestro en E.F. 3 años: Profesor en E.F.	3 años: Maestro en E.F. 4 años: Profesor en E.F. con Especialización Deportiva	4 años: Profesor en Educación Física
3) Perfil e incumbencias	<u>Maestro Nacional de E.F.</u> Habilita para el ejercicio de la Educ. Física, los Deportes y la Recreación en el ámbito de la enseñanza pre-primaria, y primaria. <u>Profesor en E. F.</u> Habilita para el desempeño como profesor en E. Física, Deportes y Recreación en el ámbito de la enseñanza secundaria y terciaria no universitaria.	<u>Maestro en E. F.</u> Habilita para el ejercicio de la Educación Física, los Deportes y la Recreación en el ámbito de la enseñanza pre-primaria y primaria. <u>Profesor en E. F.</u> Habilita para el desempeño como profesor en E. Física, Deportes y Recreación en el ámbito de la enseñanza secundaria y terciaria no universitaria.	<u>Profesor en E. F.</u> Habilita para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de la Educación Física en todos los niveles del sistema educativo. Para asesorar en lo concerniente a aspectos metodológicos relativos a la enseñanza de la Educación Física. R. de C.S. N° 006 del 28/07/00
4) Criterios de organización curricular	- Por asignaturas, divididas según el género de los alumnos - Número de asignaturas: - 50 asignaturas al término de la carrera - 16/17 asignaturas por año, para varones y mujeres respectivamente	- Por asignaturas, divididas según el género de los alumnos - Número de asignaturas: - 45 asignaturas al término de la carrera - 13/15 asignaturas por año, para varones y mujeres respectivamente	- Por Áreas de Formación: - Docente - Biológica- - del Mov. y Prob. Corporal, - Investigación - Probl. de las Discapacidades - 33 espacios curriculares al término de la carrera (24 asignaturas, 4 módulos, 3 seminarios, 1 taller y 1 seminario-taller) - 8/9 asignaturas por año comunes para varones y mujeres
5) Régimen	Anual	Anual	Cuatrimstral y anual
6) Frecuencia	Entre 2 y 4 horas cátedra (de 40') por semana por asignatura (1,5 a 3 horas reloj)	Entre 2 y 4 horas cátedra (de 40') por semana por asignatura (1,5 a 3 horas reloj)	Entre 3 y 6 horas reloj por semana por asignatura
7) Dictado de asignaturas	Deportes separados para mujeres y varones, con diferente código y docente.	Deportes separados para mujeres y varones, con diferente código y docente.	Común para ambos géneros. Igual código y docente.
8) Régimen de asistencia, evaluación y promoción	Desde 1970 a 1974: asistencia obligatoria para actividades curriculares sistemáticas; optativa para actividades coprogramáticas. Desde 1974: condición de regulares, libres, promocionales.	Alumnos regulares, libres, promocionales. En 4° año: asignaturas optativas	Alumnos regulares, libres, promocionales.  No hay materias optativas.
9) Status de la Carrera	Nivel terciario no universitario. Desde 1975 depende de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.R.C.	Nivel terciario no universitario. Depende de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.R.C.	Nivel universitario. Facultad de Ciencias Humanas, U.N.R.C.



### **5.2.2.1. La duración de la carrera**

A partir del inicio del Profesorado en Educación Física, en el Instituto Superior de Ciencias en 1970 hasta 1978 ya en la UNRC, la duración de la carrera se extiende a tres años. Es el mismo plan en vigencia para los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) aprobado por Decreto N° 3242/67.

Cuando el Profesorado pasa a funcionar en la UNRC, en 1975, por Resolución Rectoral N° 131/75 se aprueba este primer plan de estudios- 1970, código 25.05 –.

Es recién en 1978 cuando la carrera se prolonga a cuatro años, cuando por Resolución Rectoral N° 0947/78, se aprueba el plan de estudios código 25.05 bis, ratificado por Resolución Rectoral N° 0851 del 12/12/1980.

En 1997, con algunas modificaciones impulsadas a partir de la Reforma Educativa y por la UNRC respecto a la evaluación y actualización de sus planes de estudio, por Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 348/97, y la Res. N° 193/97 del Consejo Superior, se aprueba el último Plan de Estudios del Profesorado en Educación Física, en vigencia.

Entre otros aspectos, relativos a los campos de formación, nuevos espacios curriculares y propuestas metodológicas, se explicita que corresponde a una “carrera de grado para todos los niveles y modalidades”, “una carrera permanente de cuatro años de duración”. Es decir que se conservan los cuatro años de duración, establecidos en el plan en vigencia hasta ese momento - código 25.05 bis- acorde con lo establecido para el grado universitario.

### **5.2.2.2. Los títulos que se otorgan**

Durante la vigencia del plan 1970 –código 25.05–, se otorgaban dos títulos: “Maestro Nacional de Educación Física”, luego de aprobados los dos primeros años y “Profesor Nacional de Educación Física”, con la aprobación de los tres años de la carrera.

Con el segundo plan de estudios –código 25.05 bis– la carrera se extiende a cuatro años y se agrega la Especialización en un deporte para obtener el título de

“Profesor en Educación Física, especializado en Deportes”, y se conserva todavía el título intermedio de “Maestro en Educación Física”, a los tres años de cursado.

En el plan 1998 se otorga el título de “Profesor en Educación Física”, luego de los cuatro años de cursado, y se suprime el título intermedio, de “Maestro en Educación Física” que se contemplaba en los planes anteriores, así como la “Especialización en Deportes” del Plan anterior –código 25.05 bis-.

### **5.2.2.3. El perfil y las incumbencias**

En el primer plan de estudios (1970) no se especifican –al menos en los documentos con los que se cuenta en el Archivo de la UNRC– el perfil e incumbencias de los títulos de “Maestro Nacional de Educación Física” y de “Profesor en Educación Física”.

El documento al que se ha tenido acceso<sup>90</sup> sólo explicita que se trata del plan: “Profesorado de Educación Física - Código: 25.05 - Plan Decreto N° 3242/67” y presenta a continuación el listado de las asignaturas, divididas por año de la carrera y según un criterio de género (“varones, mujeres, mixtas”), siendo en general las “mixtas” las de contenidos de fundamentación fisiológica, pedagógica y de la educación física, y las que se separan para “mujeres” y “varones” son los deportes y la gimnasia.

El siguiente relato permite reconstruir el perfil e incumbencias de ese primer plan de estudios:

“El plan de estudios era el que se encontraba en vigencia para los Institutos Nacionales de Educación Física (I.N.E.F.) que fuera aprobado por Decreto Presidencial N° 3242 del 12 de mayo de 1967. Constaba de tres años de estudios en total, con el título intermedio de Maestro de E.F. al cabo del segundo año de estudios que habilitaba para el ejercicio de la docencia en el nivel de la enseñanza primaria. El título de Profesor Nacional de E.F. se obtenía al aprobar el tercer año y ampliaba su campo ocupacional a nivel de la enseñanza secundaria” (Centurión, 1989:11).

---

<sup>90</sup> En Anexos.

Tal como se señalara precedentemente, este plan es el que se implementa desde 1970 en el Instituto Superior de Ciencias y a partir de 1975 en la UNRC, que por Resolución Rectoral N° 131/75 se aprueba como plan de estudios código 25.05.

En 1978 cuando la carrera se prolonga a cuatro años, por Resolución Rectoral N° 0947/78, se aprueba el plan de estudios código 25.05 bis, ratificado por Resolución Rectoral N° 0851 del 12/12/1980, en la que se delimitan las incumbencias para los títulos de “Maestro de Educación Física” y de “Profesor en Educación Física con Especialización Deportiva”:

“INCUMBENCIA del título de Maestro de Educación Física: habilita para el ejercicio de la educación, los deportes y recreación en el ámbito de la Enseñanza Pre-primaria y primaria”.

“INCUMBENCIA del Título de Profesor en Educación Física (para la Enseñanza Media): habilita para el desempeño como Profesor en Educación Física de Deportes y recreaciones en el ámbito de la enseñanza Secundaria y Terciaria no universitaria. Enseñar, preparar y organizar distintas actividades deportivas y recreativas de campamento, excursiones y vida en la naturaleza en el ámbito oficial (Clubes, Instituciones, etc.)”.

Como puede advertirse de la lectura de las incumbencias, los dos títulos que se obtienen delimitan el ámbito de trabajo al nivel de “la enseñanza pre-primaria” para el “Maestro” y la “Enseñanza Media” para el “Profesor”, si bien cabe mencionar, que cuando se explicitan los alcances se hace alusión también al ámbito de la enseñanza “Terciaria no universitaria”.

Sin embargo, no se logra todavía asignar a la carrera el grado universitario, que se detiene en el nivel “terciario no universitario” como tope al que pueden acceder para trabajar sus graduados, según las incumbencias que se establecen.

Asimismo, la “Especialización Deportiva” que se obtiene con el título de “Profesor en Educación Física” no tiene, según las “Incumbencias” – como puede leerse en la cita realizada arriba- más relevancia que las competencias que habilitan para “las actividades recreativas de campamento, excursiones y vida en la naturaleza en el ámbito oficial”.



Sin embargo, el relato de los profesores hace referencia a esta “especialización” desde significaciones que remiten a “vacíos” entre el texto escrito y lo actuado, a “razones no escritas”, que se inscriben seguramente en “culturas del trabajo de la enseñanza” de alguna manera legitimadas y cristalizadas, dado el peso que ha tenido la línea técnica deportiva en la formación de profesores en educación física en la UNRC, a lo largo de casi tres décadas:

“Esta novedosa posibilidad del cuarto año para la formación de profesores de educación física le permitía al alumno optar por cuatro deportes de una oferta total de ocho; esta oferta se presentaba así: Natación o Atletismo; Básquetbol o Vóleibol; Fútbol o Hándbol (Hándbol o Pelota al Cesto en el caso de las mujeres); Rugby o Sóftbol (Hockey o Sóftbol en mujeres)” (Centurión, 1998:13).

“Durante la vigencia del plan de estudios 1977 hubo variantes en cuanto al título que se obtenía al terminar la carrera, que pasó a ser de Profesor en Educación Física Especializado en Deportes. Esta especialización era en tres deportes de conjunto y uno individual, que podían variar de un alumno a otro, ya que los mismos eran optativos”(de T.)

Esta “habilitación” del trabajo del Profesor en Educación Física: “ en el ámbito oficial ( Clubes, Instituciones, etc.)”, que establece de manera bastante ambigua el plan en las “incumbencias” del título<sup>91</sup>, es señalada en forma recurrente por algunos profesores, que significan como “pérdida”, “la reducción” del campo laboral sólo a lo formal, tal como lo establece el último plan de estudios”.

“En mi opinión el proceso de elaboración de este Plan no partió de una consulta sobre las demandas sociales sino de exigencias institucionales. Este Plan atiende a una formación altamente capacitada para desempeñarse en el sistema educativo formal, pero limitada en competencias técnicas si lo comparamos con el anterior. Al mismo tiempo, las demandas laborales más habituales son ofrecidas desde lo no formal, espacios que permiten la sistematización de alguna manifestación corporal como clubes o vecinales, reclaman un profesional capacitado técnicamente”(de E.)

---

<sup>91</sup> “INCUMBENCIA del Título de Profesor en Educación Física (para la Enseñanza Media): habilita para el desempeño como Profesor en Educación Física de Deportes y recreaciones en el ámbito de la enseñanza Secundaria y Terciaria no universitaria. Enseñar, preparar y organizar distintas actividades deportivas y recreativas de campamento, excursiones y vida en la naturaleza en el ámbito oficial (Clubes, Instituciones, etc.)”.

“A diferencia del Plan 1977, el actual está dejando de lado la posibilidad de inserción del egresado en el campo laboral privado (clubes, gimnasios, agrupaciones...) al no contemplar la formación deportiva especializada. También al no existir el título intermedio de ‘Maestro en Educación Física’ que era considerado título docente para el nivel inicial y primario y supletorio para el nivel medio, las posibilidades laborales se ven reducidas...” (de E.)

Asimismo, en una instancia grupal, se expresa:

“...si se tiene en cuenta la actual situación laboral del país y mirando la oferta de otros Profesorados de Educación Física, deben reconsiderarse estos aspectos, para una mejora en la inserción laboral del egresado, tanto en el campo de la educación formal como no formal...”

A partir de estas opiniones de los docentes, se realiza el análisis de lo establecido por el plan 1998, respecto a los “Alcances y Perfil del Título”, según se determina en el Anexo II.

Al respecto, es posible señalar que el título que se otorga es el de “Profesor en Educación Física” y se establece en “Alcances” que habilita para:

“Planificar procesos educativos y procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Conducir grupos de aprendizaje.

Evaluar aprendizajes y diseños didácticos.

Desarrollar metodologías de enseñanza en la educación física”.

En cuanto al “Perfil del título de Profesor en Educación Física”, se expresa que:

“ Tendrá una sólida formación en lo humano, en lo científico y en lo práctico, que le permitirá adecuar su ejercicio pedagógico a las aptitudes y diferencias individuales, con ajuste a los requerimientos de la sociedad de nuestro tiempo, caracterizada fundamentalmente por un ritmo acelerado de cambio que exige del docente adaptación y creatividad permanentes.

Deberá ser el principal conductor del proceso de enseñanza y de aprendizaje y tener fundamentos precisos de cómo se elabora éste a partir del movimiento humano, como acto psico- motriz.

Tendrá el conocimiento académico fundamentado de tal manera que le permitirá reflexionar sobre el acto pedagógico en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Estará capacitado para reflexionar sobre cuestiones pedagógicas en el desarrollo de los aprendizajes de las conductas motoras, analizando cada uno de los elementos que intervienen en la aplicación de la función motora, propiciando en el ser un nivel definido de diferenciación de la motricidad propia en cada momento de su evolución.

Deberá estar comprometido con los valores éticos profesionales, de la convivencia democrática y la solidaridad social”.

En los “alcances” y el “perfil” del título del título que explicita en el anexo II el plan de estudios 1998, se enfatizan los procesos pedagógico- didácticos, la fundamentación del movimiento humano, como acto psico-motriz, y el compromiso con los valores ético profesionales y de una sociedad democrática, que deben integrar la formación y práctica del Profesor en Educación Física.

Respecto a las opiniones de los profesores, de “pérdida” de fuentes de trabajo en el ámbito no formal, el citado plan si bien alude a que “el conocimiento académico permitirá reflexionar sobre el acto pedagógico en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”, no especifica en los “alcances” ni en el “perfil”, que están referidos sólo al ámbito educativo formal.

Análisis que remite, al igual que otras significaciones asignadas a la línea técnico- deportiva en la formación de profesores en educación física, a construcciones que involucran al colectivo de profesores, que van más allá de lo establecido por el texto curricular.

Aspectos que develan tanto la vigencia de concepciones y tradiciones, como al código curricular que orienta las propuestas curriculares, aspectos que se abordan a lo largo de la tesis, y que se desarrollan a continuación refiriendo a los contenidos de los planes.

#### **5.2.2.4. Los criterios de organización curricular, la naturaleza y ponderación de los contenidos**

Dentro de las opciones de organización curricular, es posible establecer diferentes criterios que van desde la división en materias o asignaturas hasta la enseñanza integrada, que coloca en el centro a los fenómenos y totalidades vitales, que supone la colaboración entre los profesores y la institución.

Al respecto, pueden considerarse diferentes tipos de estructuras curriculares: la asignatura, el área, el proyecto o problema (Díaz Barriga, 1996), que refieren a la vez a distintas concepciones acerca del conocimiento, su apropiación y la concreción de construcciones metodológicas particulares.

En el curriculum organizado por asignaturas el conocimiento aparece fragmentado, estanco, aislado uno de otro dentro de su especialidad. Se genera una repetición de la información y el alumno debe organizar e integrar una información que se presenta segmentada.

En oposición, un curriculum organizado por áreas o con ejes estructurantes y núcleos de problemas, posibilita el articular y dar sentido a los contenidos de campos disciplinares especializados, promoviendo experiencias de aprendizajes significativas e integradas.

Si se consideran estos criterios de organización curricular, se puede establecer que los dos primeros planes de estudio del PEF de la UNRC presentan una organización curricular similar centrada en la división en asignaturas, la mayoría divididas para su dictado según el criterio de género.

El segundo de los planes –código 25.05 bis – flexibiliza la estructura curricular en el 4º año de la carrera al incluir materias optativas para la especialización deportiva.

Por su parte, el último plan de estudios –1998– establece una organización curricular diferente a los anteriores, al establecer “Campos” y “Áreas de Formación”, con nuevos espacios curriculares como los “Módulos”, “Seminarios,” “Talleres” y “Seminario-Talleres”.

En este sentido, por ser ésta una investigación didáctica, se considera relevante explicitar qué se entiende por estos conceptos, según lo establecido en el Documento de la Dirección de Innovaciones Curriculares de la Secretaría Académica de la UNRC<sup>92</sup>, que asesoró el diseño del actual plan de estudios:

- *Campos de Formación:* Conjuntos de contenidos culturales (conocimiento, tecnologías, saberes, hábitos) que se articulan en torno de determinado tipo de formación o capacitación.
- *Área:* Conjunto de asignaturas... con rasgos comunes por su fundamentación epistemológica, por los problemas que estudia y por las metodologías que emplea.
- *Espacio curricular:* Comprende el conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos, durante un período determinado, que se organizan y articulan en función de criterios que le dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes. Estos espacios pueden ser asignaturas, módulos, seminarios, talleres, etc.
- *Módulo:* Estructura integradora multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que permite alcanzar... capacidades, destrezas y actitudes...
- *Seminario:* Estrategia metodológica centrada en el estudio y profundización de autores y teorías... favorece la comparación de diferentes posturas teóricas y el debate o discusión grupal.
- *Taller:* Modalidad pedagógica participativa que pone énfasis en el aprender haciendo, integra teoría y práctica, reflexión y acción, vivencias y experiencias.

El citado plan 1998, que se implementa en forma coincidente con las normativas de la Reforma Educativa impulsada con la sanción de la Ley Federal de Educación y de Educación Superior, establece una redistribución de los espacios curriculares, acordes con el Campo de Formación General Básico, de Formación Especializada y de Formación Orientada, según lo que establecen las Resoluciones 32/96 y 36/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación:

- *Campo de Formación General Básica:* campo de formación común, que tendrá como objetivo establecer un marco teórico apropiado que le permita reflexionar

---

<sup>92</sup> Según Brovelli (1998).

sobre cuestiones pedagógicas, fin principal de la educación física, contemplando los bloques que determina la Ley Federal de Educación en el campo de Formación General Básica... apunta a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.

- *Campo de Formación Especializada:* este campo se construirá desde problemáticas articuladoras desde el inicio de la formación, intentando un abordaje teórico-práctico no sólo de los contenidos específicos, sino también desde las problemáticas que se abordan en la formación orientada. En este campo, el énfasis estará puesto en la inserción concreta del alumno en la realidad de las instituciones educativas a través de la práctica, en todos los ciclos, niveles y modalidades.
- *Campo de Formación Orientada:* En este campo se desarrollarán los contenidos referidos a la educación física, abordándose desde el inicio de la carrera.

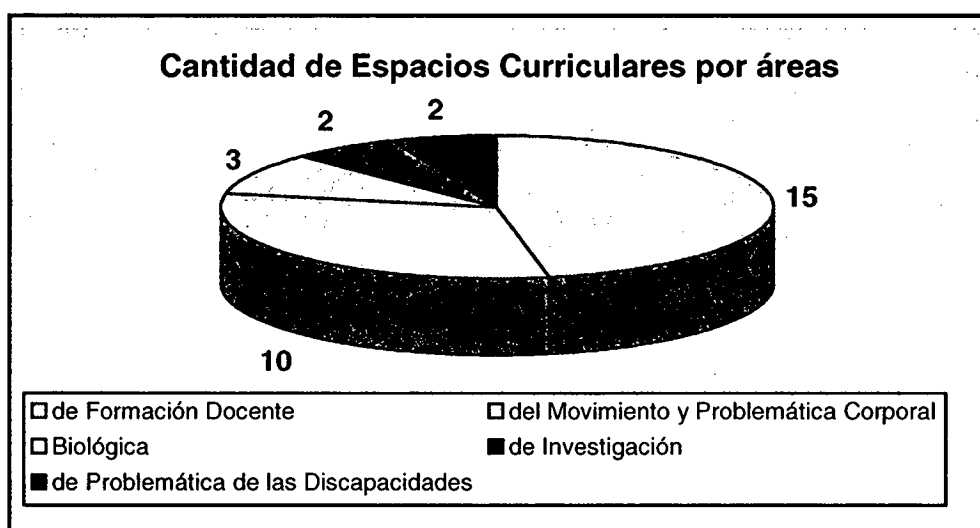
En coherencia con estos tres Campos de Formación, el plan se estructura en cinco Áreas:

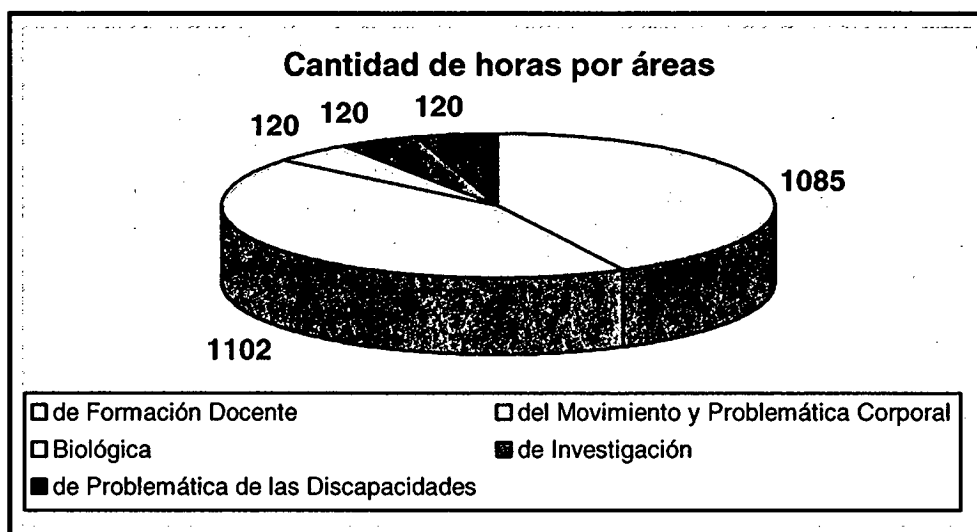
- Docente,
- Biológica,
- Movimiento y Problemática Corporal,
- Investigación
- Problemática de las Discapacidades.

Cada una de ellas con la fundamentación respectiva, que se distribuyen en:

- veintidós (22) asignaturas,
  - cuatro (4) módulos,
  - tres (3) seminarios,
  - un (1) taller,
  - un (1) seminario-taller
- 
- El *Área de Formación Docente* incluye dieciséis (16) espacios curriculares, conformados por once (11) asignaturas, un (1) taller y cuatro (4) módulos, con una carga horaria de 1.085 horas.

- El *Área del Movimiento y Problemática Corporal*: diez espacios curriculares (integrados por siete asignaturas, dos seminarios y un seminario taller), con una carga horaria de 1.102 horas.
- El *Área Biológica*: tres espacios curriculares (integrado por tres asignaturas), con una carga horaria de 120 horas.
- El *Área de Investigación*: dos espacios curriculares (integrado por dos asignaturas), con una carga horaria de 120 horas.
- El *Área de la Problemática de las Discapacidades*: dos espacios curriculares (integrado por una asignatura y un seminario), con una carga horaria de 120 horas.





- El área con mayor ponderación en espacios curriculares es el de “Formación Docente”, con 16 espacios curriculares<sup>93</sup> seguida por el de “Movimiento y Problemática Corporal”, con 10 espacios curriculares.
- La diferencia con las restantes áreas de formación es marcada, ya que cuentan con sólo dos o tres espacios curriculares (“Área Biológica”: 3 espacios curriculares, “de Investigación”: 2 espacios curriculares y “Problemática de las discapacidades”: 2 espacios curriculares).

Al respecto, las ponderaciones que se establecen desde el diseño del plan de estudios en las diferentes áreas de formación, indican su relación con las demandas que se realizan desde la Reforma Educativa respecto de la formación docente.

Pero también pueden ser leídas desde la tensión que suscita la reafirmación de la formación para la docencia, frente a la predominantemente técnico-deportiva brindada en el PEF de la UNRC<sup>94</sup>, y al peso asignado a espacios “legitimados” (como el de “Movimiento y Problemática Corporal”) sobre otros nuevos en el curriculum de formación de profesores de educación física, como los de “Investigación” y “Problemática de las discapacidades”<sup>95</sup>.

<sup>93</sup> Que incluye asignaturas como “Idioma Extranjero” (4º año, anual) y dos “Seminarios de Integración” (1º y 2º año, segundo cuatrimestre), que quizás excedan al área. También la presencia de perspectivas filosóficas: “Epistemología y Educación” (1º, segundo cuatrimestre) y “Antropología y Filosofía” (4º año, primer cuatrimestre).

<sup>94</sup> Al respecto, todos los docentes consultados coinciden en afirmar que “en los planes de estudio anteriores primó esta línea de formación técnico deportiva”, pero el análisis de tal cuestión se deposita “en el plan” o “en lo metodológico”.

<sup>95</sup> Sólo este último plan de estudios le asigna espacios curriculares específicos, aunque aún probablemente no con la relevancia que debieran tener.



La estructura curricular que adopta el plan 1998 no contempla materias optativas, ni la posibilidad de especializaciones, que estaban presentes en el plan anterior, con la posibilidad de optar en cuarto año por algún deporte, con la respectiva “especialización”.

En este sentido, la posibilidad de otorgar mayor flexibilidad al diseño curricular actual, con materias optativas, espacios extracurriculares, especializaciones, o trayectos de formación diversificados, es una problemática didáctica emergente, explicitada en términos dispares:

- “la preparación para un instructorado técnico” (intermedio o extracurricular)
- “la posibilidad de optar entre la docencia u otra orientación en el grado”,
- “la especialización en los estudios en el postgrado”.

Si se analizan los nuevos espacios curriculares que establece el plan de 1998, es posible advertir que algunas asignaturas, presentes en los planes anteriores, se suprimen o bien se incluyen en otros espacios curriculares, tal es el caso de:

- Introducción a la Educación Física
- Folklore
- Elocución
- Educación Vocal
- Educación Rítmica
- Gimnasia
- Historia de la Educación Física
- Educación Física Infantil
- Filosofía
- Psicología General
- Teoría de la Gimnasia, el Juego y el Deporte
- Historia de la Educación Física
- Educación Sanitaria y Primeros Auxilios
- Educación Física Infantil
- Análisis del Movimiento
- Danza Creativa Educacional
- Evaluación de la Educación
- Administración de la Educación Física

Mientras que aparecen otras asignaturas que las incluyen o bien las reemplazan:

- Desarrollo Motor Humano
- Taller de Problematización de la Formación y Práctica Docente
- Institución Educativa
- Epistemología y Educación
- Expresión, Comunicación y Dimensión Corporal
- Seminario de Deportes Individuales y su práctica
- Política Educacional
- Investigación Educativa
- Seminario de Investigación en Educación Física
- Conocimiento y Juego
- Pedagogía Especial
- Estrategias de Abordaje del Sujeto con Necesidades Especiales
- Seminario de Deportes de Conjunto y su práctica
- Antropología y Filosofía
- Análisis, Problemática Corporal y Salud
- Seminario-taller de Habilidades Motrices.
- Teoría del entrenamiento
- Módulo I- Seminario de integración
- Módulo II- Seminario de integración
- Módulo III- Seminario de integración
- Módulo IV- Práctica de la Enseñanza

El mayor “peso” en la modificación de los espacios curriculares parece estar dado, tanto desde el análisis del diseño curricular como desde el impacto en el curriculum en acción, en las asignaturas de contenidos deportivos.

Quizá por ello, otro de los nudos problemáticos en esta tesis, recoge la opinión recurrente acerca de que “la carrera se ha vuelto demasiado teórica”, aludiendo a la reducción de los espacios asignados a los deportes, que en el nuevo plan están incluidos en dos nuevos espacios curriculares: “Seminario de Deportes Individuales” (en primer año, anual) y “Seminario de Deportes de Conjunto” (en tercer año, anual).

En este sentido, es posible mencionar que “Gimnasia” y “Atletismo”, asignaturas con fuerte ponderación en los dos primeros planes de estudios, acorde con el criterio que a nivel nacional direccionaba la formación de profesores de educación

física, han perdido su identidad como espacios curriculares propios, al quedar “subsumidas” en el “Seminario de Deportes Individuales”.

La inclusión de nuevas propuestas de organización de los contenidos como módulos, seminarios y talleres, plantea la posibilidad de superar fragmentaciones y repeticiones en los contenidos de un “curriculum colección” (Bernstein, 1988), que caracteriza a los dos primeros planes de estudio, hacia una propuesta curricular más “integrada”, en función de campos y áreas de formación.

Pero también presenta el desafío de nuevos abordajes tanto en la selección de contenidos como en la implementación de construcciones metodológicas integradoras y creativas. Por ello, las problemáticas didácticas que emergen en el análisis que se realiza, se entrecruzan con la significación que los profesores atribuyen a la naturaleza y ponderación de los contenidos.

Desde algunas voces se reclama que “los alumnos tienen menos asignaturas por año de contenidos prácticos” y que “hay un mayor porcentaje de asignaturas con contenidos teóricos sobre los espacios curriculares destinados al accionar concreto de una práctica corporal” (de E.).

La opinión recurrente acerca de una mayor ponderación de asignaturas de naturaleza “teórica” sobre “las prácticas”, sesgada por las concepciones acerca de la teoría y el conocimiento práctico, por la propia historia de formación y la posibilidad o no de someter a reflexión estas cuestiones, es significada de diferentes maneras.

Por un lado, se reconoce que tal desequilibrio entre “teoría y práctica” no coincide con lo que expresa en su diseño el texto curricular. Aspecto que, seguramente, retoma viejos dilemas, de los que da cuenta otra investigación realizada en el PEF de la UNRC, aunque habiendo transcurrido más de un lustro y medio:

“...es unánime la opinión de los profesores entrevistados, que - el plan de estudio en el período estudiado, desde 1970 a 1988- está desactualizado, que necesita ajustes... Existe preocupación por la asimetría entre la formación pedagógica y la técnico-deportiva, situación particularmente extraña ya que... el número de horas asignadas a las materias comúnmente llamadas teóricas es superior (por lo menos no es menor) al de las prácticas o deportivas” (Centurión, 1997:136-137).

Otras voces señalan que:

“...del total de materias, veintiuna eran de las denominadas teóricas y veinticinco las prácticas para varones y veintiuna para mujeres... cincuenta y ocho eran las asignaturas que podríamos considerar como disciplinares, como portadoras de contenidos muy relacionadas con los haceres físicos y solamente doce de un área más general o de formación docente” (de T.).

“la ponderación se mantiene en forma similar en los dos primeros planes: en el plan 1970 los contenidos teóricos alcanzan el 52%, los prácticos: 39% y los teórico prácticos: 9%; en el plan 1977, los contenidos teóricos son 54%, los prácticos 42% y los teórico-prácticos 5%; en el último plan sube la ponderación de contenidos teóricos 69% y teórico-prácticos 18,4% y baja notoriamente en el caso de los prácticos 12%” (de T.).

Al respecto, es posible suponer que estas representaciones acerca de la teoría y el conocimiento práctico, resultan probablemente la expresión de una racionalidad “tecnológica” que orienta las prácticas docentes en educación física –unida a matrices Al respecto, cabe advertir que si se analiza el concepto de práctica desde la teoría social crítica, ésta es sinónimo de praxis que implica el obrar con reflexión, con una intencionalidad ética como opuesta al mero hacer.

En este sentido, se estima que las nuevas propuestas de organización de los contenidos del último plan - como los módulos integradores, los seminarios o talleres de reflexión y problematización - contemplan articulaciones entre la teoría y la práctica y representan una posibilidad de complementar ambas perspectivas.

Por ello, respecto de la ponderación y naturaleza de los espacios curriculares de las distintas áreas de formación<sup>96</sup>, se estima que la separación entre asignaturas teóricas y prácticas, más que un criterio analizable desde el diseño curricular, debe ser interpretado como expresión de una racionalidad - tecnicista - que confunde práctica con técnica, que persiste en las prácticas docentes en educación física.

Asimismo, estas significaciones dan cuenta de la valoración que se realiza acerca del perfil de formación de este plan – referido a la docencia –, con respecto a la especialización técnico deportiva que brindaba el anterior plan.

En este sentido, la preocupación por lo “práctico” y la asignación de ese “sentido” a la carrera, probablemente deba ser rastreada más en los “modos” que configuran ciertas culturas de trabajo, que en el diseño de los planes.

#### **5.2.2.5. El número de asignaturas, el régimen, la frecuencia y el dictado**

En este apartado se especifican el número de asignaturas en cada plan, el régimen, la frecuencia y algunos criterios para el dictado de las mismas y para la designación de los profesores, que permiten inferir aspectos relativos al plano procesal-práctico (De Alba, 1991) en cada propuesta curricular (1970, 1978, 1998).

En este sentido, se identifican inicialmente las siguientes cuestiones:

- El número total de asignaturas en el plan 1970 código 25.05, promedia las 50, en el plan 1978 código 25.05 bis, las 45 y en el plan 1998, son 33 los espacios curriculares que lo componen.
- El número promedio de asignaturas por año para el plan 1970 es de 17, para el plan 1977 de 15, ambas de régimen anual y divididas para su dictado según un criterio de género. En el plan 1998 el promedio de asignaturas por año es de 9, siendo la mayoría de régimen cuatrimestral y en todos los casos comunes a varones y mujeres.

Al respecto, es posible señalar que el número de asignaturas de la carrera, la obligatoriedad de asistencia a las clases, el dictado por separado según un criterio de género y el funcionamiento exclusivo en la franja horaria de la mañana, se establecen con bastante similitud en los dos primeros planes, acorde con el perfil de carrera terciaria, a partir de la matriz fundacional del plan del INEF, que se implementó en los inicios del profesorado en Río Cuarto.

En el caso del plan 1978, se agrega a esta direccionalidad de contenidos y espacios de formación, los lineamientos que en función de la política educativa nacional en ese período operativiza la Dirección Nacional de Educación Física,

---

<sup>96</sup> Este criterio, basado en la actividad física requerida, es la que prevalece en la indagación que se realiza.

Deportes y Recreación, respecto de la inclusión de lo deportivo en el curriculum de formación de profesores en educación física.

En el último plan se reducen el número de asignaturas totales de la carrera y las que se deben cursar por año, trasladándose con bastante analogía lo propuesto para el Área de Formación Docente, para todos los profesorados de la Facultad, acorde con lo establecido por la Reforma Educativa.

A partir de la última propuesta curricular, el dictado es común tanto para el grupo de varones como para mujeres, al menos desde el diseño curricular, situación ésta que también diferenciaba a educación física, del resto de las ofertas académicas de la UNRC.

“...las asignaturas tienen un solo código para ambos sexos, se dictan en los mismos días y horarios a grupos mixtos de alumnos y los docentes responsables de cada uno de ellos pueden ser tanto varones como mujeres” (E)

El dictado separado por el criterio de género, que desde el diseño está superado en el último plan, continúa sin embargo vigente, en algunos espacios, en el curriculum en acción en el PEF de la UNRC para asignaturas referidas a lo deportivo, que se justifica “por las diferencias desde lo físico y biológico”, “por la fuerza o la resistencia, “por los profesores con los que se cuenta para el dictado”...(de E)

En este sentido, si bien se logra revertir desde el diseño curricular este criterio, los motivos que se esgrimen, coexisten seguramente con tradiciones de formación, con aquello “instituido” que se “vivenció”, que determinan la persistencia de estas prácticas, sobre todo en lo deportivo.

Esta situación, que parece anacrónica para el siglo XXI, sin embargo constituye una rasgo común en las clases de educación física las escuelas medias y en algunos institutos de formación de profesores, por lo que es motivo de indagación. Así lo expresan los profesores al referirse a los primeros planes de estudio:

“En los dos primeros planes cada asignatura tenía un número de código para varones y otro para mujeres; esto permitía que fuesen dictadas por diferentes docentes con diferencias en día y horario de dictado y hasta con distintos contenidos y exigencias en algunos casos. También hubo restricciones con

respecto a los docentes encargados de los diferentes deportes, que debían ser en una época del mismo sexo que los alumnos a su cargo” (de E)

“Durante la vigencia de los dos primeros planes había diferencia en el dictado de las asignaturas por sexo. En el plan 1970, en primer año, Básquetbol y Educación Rítmica eran exclusivas de mujeres, Handbol y Rugby sólo para varones... En el plan 1977, en primer año los varones tenían Fútbol como exclusivo y las mujeres Cestobol; en segundo año sólo los varones tenían asignaturas exclusivas y éstas eran Educación Rítmica y Fútbol” (de T)

Respecto al régimen de las asignaturas, la frecuencia, condiciones de cursado y de dictado, se analizan en cada plan de estudio:

- En lo relativo al régimen de las asignaturas, durante la vigencia del plan 1970, según el relato de los profesores, puesto que no se cuenta con documentos escritos que lo corroboren, “las asignaturas eran anuales, no se podían rendir como libres y se podían promocionar algunas”.
- Con la implementación del plan 1978, las asignaturas siguen siendo anuales. Los sucesivos regímenes de correlatividades para el cursado y aprobación se establecen, a partir de la incorporación de la carrera a la UNRC, según las reglamentaciones vigentes en la Facultad de Ciencias Humanas, contenidos en la Res. Rectoral 413/74 y en la Res. 208 de “Régimen de alumnos”, y posteriormente en la Res. CS. 069/03.
- A partir del plan 1998, pasan a ser de dictado anual o cuatrimestral, prevaleciendo las cuatrimestrales (26) sobre las anuales (7), con la posibilidad de promocionar algunas asignaturas, según lo establecido en la Res. 049/00 de “Régimen de Enseñanza” en la UNRC.
- Para los primeros planes, las asignaturas tienen una frecuencia semanal de dos a cuatro horas cátedra (de 40’ cada una), acorde con este régimen común a las organizaciones educativas de nivel medio e institutos terciarios de formación, situación que reforzaba el perfil de carrera terciaria “no universitaria”.
- Con el plan 1998, se logra el paso definitivo de las horas cátedra a las horas reloj, como en el resto de las ofertas académicas de la universidad y

se realizan los primeros concursos para encargos de cátedra, de auxiliares y adscriptos.

- La incorporación de nuevos actores (ayudantes alumnos y adscriptos primero y luego profesores auxiliares) pone en evidencia las diversas significaciones que se van construyendo a medida que transcurre el proceso de cambio curricular - que van desde “la resistencia”, a “la aceptación formal”, hasta “ la necesidad ” y el “preguntarse por qué no se inscriben los alumnos en las convocatorias” – para conformar los equipos de cátedra y aceptar las obligaciones que implica el ingreso pleno en la vida universitaria.

#### **5.2.2.6. El “nivel” y el “grado” de la carrera**

La dependencia inicial del Profesorado de Educación Física de una institución de nivel terciario - el Instituto Superior de Ciencias - desde su creación en 1970 hasta 1974, en que la carrera se traslada al ámbito universitario<sup>97</sup>, marca seguramente hitos distintivos que dejan su huella en el currículum y en las prácticas docentes.

Sin embargo, un aspecto que en esta tesis lleva a reflexionar sobre las tradiciones de formación y los sentidos que estructuran las prácticas, es que el Profesorado de Educación Física conserva, durante todos estos años, características que lo acercaban más al nivel terciario no universitario (las horas cátedra, el dictado por la mañana, el régimen de asistencia, entre otros aspectos que han sido analizados) que al resto de las ofertas académicas de la universidad.

Es recién a partir de la última etapa, que se inicia con la implementación del plan de estudios 1998, que la carrera ingresa plenamente en la vida universitaria. Por resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 348 del 26/11/97 se aprueba el Proyecto de Plan de Estudios del Profesorado de Educación Física, que explicita su carácter de “carrera de grado para todos los Niveles y Modalidades”.

---

<sup>97</sup> Dependiendo sucesivamente de la Coordinación de Estudios Terciarios, del Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media y luego de la Facultad de Ciencias Humanas.



Dimensión de análisis relevante en el trabajo de esta tesis, puesto que esta circunstancia anuda significaciones respecto de las problemáticas didácticas emergentes que se suscitan en esta instancia de cambio, dadas las exigencias que demanda para el colectivo de profesores cumplir con las pautas de esta “cultura del trabajo de la enseñanza”, que exige “nuevas respuestas” a “viejos problemas” en la historia del PEF de la UNRC, temática que se aborda desde las entrevistas que se realizan.

### **5.3. Las entrevistas a los docentes**

En este apartado se presentan los criterios que se adoptan para la toma de las entrevistas, así como para el análisis e interpretación de lo expresado por los profesores.

Se retoman algunas de las temáticas que surgen en el trabajo realizado en el contexto de la Pasantía, en la que se analizan documentos curriculares y se entrevista a docentes de instituciones formadoras de profesores de educación física que implementan propuestas innovadoras<sup>98</sup>.

En dicha instancia, las preguntas de las entrevistas semi-estructuradas, se orientaron en torno a los siguientes ejes:

- Modificaciones en el plan de estudios.
- Relación con lo establecido por la Reforma Educativa, el Proyecto Educativo Institucional, el colectivo de docentes, la comunidad educativa...
- La formación y la práctica en educación física y el perfil del profesor requerido.
- Las adhesiones y las resistencias frente a los cambios propuestos, la significación que les atribuyen los profesores.

---

<sup>98</sup> El Instituto “Escuela Nueva Juan Mantovani” de la ciudad de Córdoba, y el “Instituto Superior de Artes y Ciencias del Movimiento Humano San Miguel”, bajo la supervisión de la Lic. Gloria Edelstein.

Como resultado de dicho trabajo, es posible advertir aspectos comunes en ambas instituciones en la implementación de propuestas innovadoras tendientes a mejorar la calidad de la formación y la práctica docente en educación física.

El cambio, como criterio compartido, pasa tanto por un replanteo epistemológico disciplinar de la educación física, como por la necesaria capacitación de los docentes para hacer efectivos dichos propósitos en el curriculum en acción.

Se reconoce que esto provoca tensiones entre la formación docente y el perfil eminentemente técnico deportivo que subyace en la formación de muchos de los profesores en servicio y en el imaginario de gran parte de los alumnos y sus padres, dado el impacto de la institución deportiva.

En ambos casos se contempla, aunque con matices diferentes desde la propuesta fundacional, la necesidad de “elevar la profesionalización de la formación docente en educación física”, “vincular la teoría y la práctica” y “a la práctica docente como eje de la formación”<sup>99</sup>.

A partir de la Reforma Educativa, se rediseña el curriculum de formación, conservando un margen de autonomía para espacios optativos y contenidos propios, de acuerdo con lo establecido por el PEI, el colectivo de docentes o la comunidad educativa. Asimismo, articulan en el marco de la Ley Federal de Educación, acciones con otras instituciones formadoras con las que se establecen convenios marco, en busca de una equiparación con estudios de grado universitario.

La implementación de propuestas innovadoras les ha demandado procesos de capacitación en los docentes en ejercicio, que suscitaban adhesiones y resistencias, dadas “las exigencias de análisis y reflexión sobre las propias prácticas”, “que algunos no aceptaron, acostumbrados a una educación física centrada en el aspecto técnico o del rendimiento”, reforzada por las tareas que ejercen en otros ámbitos no formales.

En ambas instituciones, el diseño y desarrollo de los nuevos planes de formación de profesores contempla el “trabajar el cuerpo desde otra perspectiva que

---

<sup>99</sup> Lo que se transcribe entre comillas corresponde a las entrevistas, cuyo registro textual se presenta en los anexos a este trabajo.

vaya más allá de lo técnico-deportivo”, “como la expresión de sí mismo, integrando vivencia, expresión y reflexión”. Coinciden en que el perfil del egresado, debe conjugar el “ser docente” con el “saber disciplinar”, aunque con algunas diferencias respecto del proyecto educativo institucional y la inserción social del profesor en educación física.

Este abordaje inicial, que se realiza en el contexto de las actividades de la Pasantía, permite establecer algunas anticipaciones de sentido acerca de las problemáticas didácticas emergentes en procesos de cambio en el currículum de formación de profesores de educación física, que orientan en el trabajo de campo que se realiza en la tesis, por ejemplo en la toma de entrevistas, de las que se da cuenta a continuación.

Se trata de diez entrevistas semiestructuradas, a profesores en ejercicio en el PEF de la UNRC e informantes claves<sup>100</sup>, de las que se realiza un registro textual del discurso en un tiempo aproximado de una hora. Si bien se da a los entrevistados la posibilidad de expresar con libertad sus opiniones, se contempla un conjunto mínimo de cuestiones, que se agrupan en torno a dimensiones previamente establecidas:

- la formación, trayectoria profesional, ámbito laboral y antigüedad en la docencia de los entrevistados;
- la participación en el Profesorado de Educación Física (cargo, dedicación, docencia, gestión, etc.) y en procesos de cambios curriculares (por ejemplo en comisiones curriculares, en la elaboración o asesoramiento de proyectos, en la gestión, etc.);
- la opinión acerca de la modificación que se propone con el nuevo plan de estudio, considerando:
  - el proceso de diseño y de desarrollo curricular, en relación con lo establecido por la Reforma Educativa, las demandas de la sociedad y del colectivo de profesores;
  - la cultura de la enseñanza en el PEF de la UNRC y las concepciones a las que adhiere respecto de la enseñanza y el aprendizaje, la teoría y la

práctica, la valoración y legitimación de la educación física, las cuestiones de género, las tradiciones de formación...

- el campo disciplinar, la/s función/es de la educación física escolar, el perfil y alcances de la carrera y otras alternativas de cambio curricular (ya sea en el diseño o bien en el desarrollo curricular).

Las preguntas relativas a las dos primeras dimensiones, que indagan la formación, trayectoria docente, profesional, y participación en los procesos de cambio curricular, se establecen de manera común para todos los entrevistados, con el propósito de reconocer el “espacio social” y las “posiciones” (Bourdieu, 1991, Bourdieu y Wacquant, 1995) desde los cuales los profesores construyen las visiones acerca del problema que se investiga.

Las de la tercera dimensión remiten a las significaciones que se construyen respecto a la última transformación curricular, mediadas por la historia de formación, el contexto sociopolítico, la capacitación docente, la vigencia de las tradiciones...

Una vez tomadas las entrevistas, se realiza una lectura inicial, considerando para su análisis e interpretación las dimensiones establecidas, de la que surgen referentes empíricos que permiten retrabajar los núcleos problemáticos planteados y efectuar una nueva mirada, a la luz de los supuestos teóricos de esta tesis.

De la profundización del material teórico, emergen categorías de análisis que posibilitan reformular algunos supuestos, recuperando especialmente los aportes de Bourdieu (1991; 1988, en Edelstein, 2000) respecto de las representaciones de los profesores, entramadas con las trayectorias de formación y las culturas de la enseñanza:

- la relación entre la trayectoria de los sujetos y sus representaciones;
- la articulación entre lo objetivo-subjetivo;
- la relación entre lo individual y lo colectivo;
- el peso de lo social en la construcción de las representaciones;

---

<sup>100</sup> El texto de las mismas se transcribe en Anexos.

Cuestiones que estarían dando cuenta de las diferentes visiones del mundo social y de lo educativo, que legitiman saberes y prácticas en el campo de la formación de los profesores de educación física, relacionados con un “sentido práctico” y un peculiar “habitus” profesional.

Asimismo, la interpretación del relato de los profesores, en las entrevistas individuales e instancias colectivas, remite nuevamente a los supuestos iniciales, confrontados durante el trabajo de campo que se realiza.

La perspectiva interpretativa que se adopta en esta investigación supone el reconocimiento de estos registros, desde la inscripción del habitus en el cuerpo y en el lenguaje, producto de una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas.

En este sentido, cobra especial interés la consideración de un “sentido práctico”, que asociado con el “habitus” en tanto matriz generativa, operador de racionalidad práctica, permite afrontar diversas situaciones, que se despliega sobre la base de ciertas disposiciones constituidas por estructuras cognitivas, esquemas de percepción y apreciaciones socialmente construidas, estructuradas y estructurantes.

Al respecto, como se señalara precedentemente, las categorías de “habitus”, “sentido práctico” y “trayectoria”, abren pistas para mirar y comprender las significaciones que construyen los profesores en esta instancia de cambio curricular, contemplando la docencia como práctica social.

La incertidumbre, la vaguedad y ambigüedad de las prácticas, el tiempo, las urgencias, la aprehensión del mundo social como dado, las apuestas, la relación reglas- estrategias, estarían dando cuenta de ese “sentido práctico” mediado por la trayectoria profesional y la cultura de la enseñanza de los sujetos entrevistados (Bourdieu, 1991, en Edelstein y Coria, 1995; Coria y Edelstein, 2002).

Para la interpretación de las entrevistas, se consideran también los aportes teóricos de Goodson (2000, 2001) y de Hargreaves (1996) en cuanto a la pertinencia de un abordaje histórico y etnográfico en el análisis de los cambios educativos que se investigan.

Al respecto, estas ideas, así como las de Edelstein (1995, 1999, 2000) y de Sirvent (1994, 1999) resultan relevantes para establecer unidades de sentido de potencialidad heurística para la construcción de categorías analíticas, referidas a:

- la participación en el cambio, real o simbólica, las resistencias, la posibilidad de ser aceptado o subvertido por el colectivo de docentes;
- las condiciones de una transformación curricular: los sectores y agentes de cambio: el interno, el externo, el personal;
- la consulta y la cooperación como posibilidad de hacer los cambios más humanistas e igualitarios;
- el proceso de cambio a la luz de un “contexto” y de “la cultura del trabajo de la enseñanza”, la fragmentación laboral y la intensificación del trabajo de los docentes
- las culturas de colaboración frente a la balcanización de la enseñanza.

Los aportes de Edelstein (1995, 1999, 2000) acerca de la caracterización de las prácticas, la búsqueda de “una nueva relación entre la teoría y la práctica” y la construcción de una “teoría de las prácticas”, que inscriben a la docencia como práctica social, resultan esclarecedores para la interpretación de lo que expresan los docentes entrevistados.

En este sentido, se otorga relevancia a las biografías individuales de los docentes, al tiempo que se reconoce el peso de las representaciones sociales configuradoras de “modelos” y de las instituciones formadoras de profesores histórica y socialmente determinadas, en este caso circunscripto al Profesorado de Educación Física de la UNRC.

Asimismo, se indaga cómo se participa y se reacciona frente a los cambios, si el cambio se deposita en lo metodológico, si la participación en el cambio es “simbólica” o “real” (Edelstein y Coria, 1995; Sirvent, 1999).

Con estos propósitos, se identifican en el discurso de los profesores recurrencias que, a la manera de “pistas” para el análisis, permiten el contraste con los supuestos generales de los que se parte y la determinación de criterios

clasificatorios provisorios para la posterior delimitación de nuevas categorías analíticas.

En forma paralela, se destacan las expresiones e imágenes que se consideran significativas en relación con la problemática objeto de estudio, que se triangulan en instancias colectivas y con relatos recogidos en diversas producciones de los docentes<sup>101</sup>, según el cronograma de trabajo previsto.

El proceso metodológico seguido para la recolección e interpretación de los datos de las entrevistas sigue los pasos del método comparativo constante en un proceso inductivo de generación de teoría (Glaser y Strauss, 1967; Sirvent, 1997, 1999; Stake, 1998), que contempla en el trabajo de campo la redefinición progresiva de los temas y la apertura hacia lo no previsto.

Se realiza el análisis de los datos desde el objetivo y problema planteado en esta tesis, es decir intentando identificar las significaciones que enuncian los entrevistados, relativos a esta instancia de innovación curricular, recortándose a partir de los registros las unidades de sentido.

Identificados los temas emergentes, se comparan, intentando encontrar aspectos comunes y no comunes relativos a las significaciones y sus propiedades. La lectura de los temas emergentes posibilita encontrar recurrencias y diferencias.

Al respecto, una característica común al desempeño profesional de los entrevistados es la simultaneidad de trabajos en distintas instituciones educativas, niveles y modalidades del sistema educativo y en el ámbito no formal (clubes, asociaciones, academias, tareas de rehabilitación, entrenamiento, recreación, etc.).

En este sentido, algunos profesores expresan que el nuevo plan de estudios “forma sólo para la docencia en el ámbito de la educación formal”, aspecto que fuera trabajado al analizar los planes de estudio, en el párrafo anterior. Que da cuenta de una de las significaciones construidas respecto al nuevo plan que trascienden lo establecido en el texto curricular, puesto que en los alcances y perfil del título, si bien se enfatiza la necesidad de la formación docente, no se restringe – tal como lo perciben los profesores- el ámbito de lo formal.

---

<sup>101</sup> En producciones escritas por los docentes como tesinas de Licenciatura Extraordinaria en Educación Física, de Maestría e investigaciones.

Por ello, las razones seguramente deben ser rastreadas en las racionalidades – de sesgo técnico- que han direccionado la formación y práctica de los profesores, la proliferación de instructorados y trayectos técnicos que aparecen como rápidas salidas laborales para los egresados y el avance de la institución deportiva que impregna el imaginario colectivo y su impacto en aquello que se espera de la educación física escolar.

En los discursos de los profesores, se advierte la presencia de lo afectivo, lo cotidiano –tanto en alusión al colectivo de docentes y como a las interacciones en las clases– que trasunta los frecuentes vínculos de parentesco o amistad que se ven reforzados por compartir ámbitos de trabajo comunes en el ámbito formal y no formal.

Es marcado el interés por diferentes aspectos relativos al cambio en el plan de estudios, en las redefiniciones en las tareas docentes y profesionales y la preocupación por tener que validar a través de concursos “saberes” y “posiciones” en la universidad.

Se acuerda en la necesidad de un cambio en el plan, puesto que en los anteriores “se enfatizaba la formación técnica-deportiva”, mientras que en éste “ha cambiado sustancialmente la ponderación del área de formación docente”, para algunas opiniones “en forma excesiva” sobre otras áreas disciplinares y que hay algunas cuestiones para rever “ tanto al nivel de diseño como de desarrollo curricular”.

Tal como se señalara precedentemente, es recurrente la afirmación de que “la carrera se ha vuelto demasiado teórica”, aludiendo a la reducción de los espacios asignados a los deportes y la gimnasia, que en los anteriores planes:

- “se distribuían a lo largo de los cuatro años del cursado”
- “con un profesor para cada deporte”
- “se veían distintos tipos de gimnasia”
- “ la gimnasia y los deportes tenían mayor carga horaria”.



Asimismo, las expresiones acerca de las asignaturas, que se clasifican como “prácticas, teóricas, teórico-prácticas” recogen significaciones respecto de la teoría y el conocimiento práctico, que se expresan en estos términos:

“desde la perspectiva de definir lo teórico como lo meramente conceptual y a lo práctico como aquellos contenidos que atienden al ejercicio de las prácticas corporales, a partir de la vivencia del alumno de las capacitaciones físicas”

“ la práctica tiene que ver con la mayor o menor actividad física en relación con el tipo de actividades requeridas por parte de los alumnos”

“ lo práctico como aquello que atiende al accionar concreto de una práctica corporal, lo relacionado con los haceres físicos, en las asignaturas disciplinares”

Al respecto, es posible suponer que estas representaciones acerca de la teoría y el conocimiento práctico, resultan probablemente la expresión de una racionalidad “tecnológica” que orienta algunas de las prácticas docentes en educación física –unida a matrices disciplinares y a tradiciones de formación de fuerte arraigo<sup>102</sup>, olvidando el componente ético valorativo que encierran para los enfoques curriculares críticos, que – paradójicamente encuentra en los espacios de las clases de educación física un espacio privilegiado para su puesta en acto.

Con respecto, al objeto de la educación física, se direcciona hacia:

- “el movimiento”,
- “el hacer corporal”,
- “la educación para el movimiento”
- “la educación por el movimiento”
- “el hombre por el movimiento, en la faz cognitiva, psicomotriz y socio- afectiva”
- “la formación del ser humano para su salud y calidad de vida”.
- “la formación y el reconocimiento corporal,

---

<sup>102</sup> Aspecto, que fuera relevado asimismo en el estado del arte, en forma coincidente con lo que vuelven a plantear los docentes en este momento, aunque haya transcurrido más de un lustro y medio de este primer estudio realizado en el Profesorado de Educación Física de la UNRC.

- problematizarse el cuerpo, con todas las implicancias motoras y psicológicas”

Algunos docentes advierten cómo ha ido cambiando el campo de estudio e intervención de la educación física, desde el planteo de los “agentes” o “medios”, hasta la valoración crítica del movimiento humano, el logro de instancias lúdicas que favorezcan la autonomía, y una mejor calidad de vida del hombre.

En cuanto a la percepción y participación en el cambio, es posible establecer una bipolaridad que agrupa a significaciones contrapuestas.

Por un lado, se percibe como “impuesto”, los profesores no se sienten involucrados, más que desde una participación “simbólica” (Sirvent, 1999)<sup>103</sup> como “ejecutores” de las nuevas propuestas que en lo metodológico – con nuevas áreas de formación, y talleres, módulos y seminarios de integración- plantea el plan de estudios.

Percepción que se contrapone con la modificación que en el cotidiano desarrollo curricular implica modificaciones en el “habitus” del trabajo de “profesor horas cátedra”, de tipo unipersonal, hacia la estructura de cátedra universitaria, así como la asunción de otras obligaciones que establece el ingreso en la vida universitaria, como las de la carrera docente.

Por otro lado, desde una visión más amplia, se visualiza el cambio en concordancia con los contextos político-sociales e ideológicos que orientan la Reforma Educativa y se acepta, desde una participación “real”, la posibilidad de construir nuevos sentidos que trasciendan estas determinaciones, que reubiquen y valoricen la formación y práctica docente en el campo de la educación física.

Desde este criterio de bipolaridad que se establece para el análisis, es posible determinar que desde esta última de las significaciones, la educación física escolar reproduciría, sobre todo a partir del deporte competitivo y como espectáculo, características de modelos sociales y económicos hegemónicos.

---

<sup>103</sup> “La participación simbólica se refiere a acciones que ejercen poca o ninguna influencia sobre la política y gestión institucional, es “el como si” de la participación...la participación real implica modificaciones en las estructuras de poder, caracterizadas por la concentración de las decisiones en las manos de unos pocos” (Sirvent, 1999: 129).

Desde otra, opuesta, se reclama que este plan no prepara a los alumnos con una buena competencia técnica en lo deportivo, que es lo que se “debe” enseñar en los colegios, argumentando por ejemplo que “si se enseña el deporte como “juego”, eso no sirve”.

En este sentido, mientras algunos sitúan el cambio curricular como parte de la Transformación Educativa, otros lo desconocen o lo niegan, aunque todos expresan la necesidad de contemplar aspectos actitudinales y valorativos, para hacerlo posible.

Al respecto, realizando una sistematización de lo descrito, es posible establecer las siguientes dimensiones de análisis:

- las dificultades que se manifiestan ante el trabajo interdisciplinario y el ingreso pleno en la vida universitaria;
- las condiciones de trabajo y la simultaneidad de tareas que podrían estar dando cuenta de una identidad profesional fragmentada;
- la educación física y “el ser” profesor de educación física son percibidos como un campo de conocimiento y una profesión desvalorizados;
- la conformación de una cultura de la enseñanza en la que se conjugan en forma distintiva elementos de tradiciones de formación de fuerte arraigo<sup>104</sup> junto a lo afectivo, el compartir situaciones de juego, la competencia y el placer (hedonismo) unido a la práctica de alguna actividad física;
- los debates pendientes en el campo disciplinar, la necesidad de legitimación epistemológica de la educación física, el movimiento como objeto de estudio;
- la necesidad de cambiar el plan de estudios, señalando que el actual presenta tanto problemas en el diseño como en el desarrollo curricular y que frente a la direccionalidad técnico-deportiva de los anteriores, éste “es demasiado teórico, prevalece lo pedagógico sobre lo disciplinar”.

---

<sup>104</sup> Por ejemplo el respeto por la autoridad, las jerarquías y las normas establecidas, que se visualizan en “ceremonias” como “el bautismo” o “la entrega de la I”, las representaciones acerca de las cuestiones de “género” y las prácticas físicas, abordados al elaborar el estado del arte.

De la interpretación de las mismas, emergen como categorías de análisis:

- Razones de la modificación curricular.
- Participación y compromiso en el cambio curricular.
- La identidad institucional del Profesorado de Educación Física de la UNRC.
- Las culturas de trabajo de la enseñanza y las trayectorias de formación de los profesores.
- El campo de estudio e intervención de la educación física desde el nuevo plan de estudios.
- La teoría y la práctica en la enseñanza y el aprendizaje de la educación física escolar.
- Las tradiciones, las cuestiones de género, la vocación, la autoridad.
- La competencia, el afecto, la alegría, el placer de jugar.

Luego, se recortan las unidades de sentido pertinentes al objeto de la investigación y se opta por profundizar algunas de las categorías y establecer sus propiedades. Quedan así determinadas tres categorías a partir de las cuales se intenta anudar el entramado de los diversos sentidos y prácticas que se conjugan en el PEF de la UNRC para dar cuenta de las significaciones que construyen los profesores en esta instancia de cambio curricular:

- Las culturas del trabajo y las trayectorias de formación.
- La identidad institucional del PEF de la UNRC.
- La teoría y el conocimiento práctico.

El abordaje de las mismas, lleva a la construcción de un texto que intenta recuperar el discurso de los docentes y los datos del análisis de los documentos, que se desarrolla en los apartados siguientes, para construir otro texto que pretende dar cuenta de la compleja trama que encierra acuerdos y contradicciones, que entrelaza

las diversas significaciones que construyen los profesores frente al problema que se investiga, en diferentes instancias históricas.

#### **5.4. La reconstrucción histórica de algunos hitos que enmarcan los procesos de reformas curriculares en el PEF de la UNRC**

La vida del currículo no está separada de la de los miembros de la organización educativa, está condicionada por la historia social de la cual forma parte y que contextualiza la práctica educativa concreta que transcurre sometida a un conjunto de presiones difícilmente previsibles en el plano teórico

Alfredo Furlán, 1996

Los sujetos docentes, en este caso del Profesorado de Educación Física de la UNRC, forman parte del mundo social e institucional y de las configuraciones de representaciones cotidianas e instancias singulares de concretización en una organización. Participan en la configuración de un escenario donde los conflictos, los resultados, denotan marcas de la lucha entre lo instituido y lo instituyente, de las fuerzas puestas en juego, de los diferentes grupos sociales y actores del campo educativo que lo conforman<sup>105</sup>.

Por ello, la intención de reconstruir las instancias históricas que acompañan los procesos de cambio curricular en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto pretende iluminar algunos aspectos – fundacionales, estructurales, funcionales– que a manera de entramado particular incluye a los docentes como actores privilegiados.

Ellos, con sus representaciones, expectativas, aceptaciones y resistencias, fueron protagonizando los sucesivos momentos de reformas curriculares en el Profesorado de Educación Física.

Esta tarea se realiza gracias al aporte de los relatos de sus protagonistas, que con sus testimonios iluminan el análisis documental de actas de reuniones,

resoluciones, notas y planes de estudios. Cabe destacar en especial las investigaciones realizadas por el Mgter. Sergio Centurión<sup>106</sup>, así como de otros profesores en sus tesis de Licenciatura en Educación Física<sup>107</sup> y de Especialización en Docencia Universitaria<sup>108</sup> que se constituyen en antecedentes parciales del tema de este trabajo, la colaboración de informantes claves, al igual que la de otros colegas que han accedido a ser entrevistados.

La decisión de volver sobre diversas producciones –trabajos finales, tesis e investigaciones–, realizadas por los profesores acerca de la problemática curricular y la formación docente en el Profesorado de Educación Física de la UNRC, obedece al propósito de sistematizar y hacer público el conjunto de opiniones y estudios mediante una narrativa integradora que revalorice y dé valor documental a las significaciones de los docentes, respecto de estas temáticas.

Se trata de incluir producciones de distinto tipo desde la rigurosidad que implica el trabajo investigativo, recuperando relatos que permitan historizar los procesos, “los sentires y haceres” que diariamente se comparten y que configuran discursos y prácticas en el Profesorado de Educación Física de la UNRC, no siempre transparentados ni tenidos en cuenta a la hora de tomar decisiones para la gestión curricular.

Desde lo metodológico, se constituye en una estrategia destinada a validar la información mediante la triangulación de fuentes con el análisis del discurso escrito, las entrevistas y documentos curriculares, de política educativa y de enseñanza de la UNRC.

La reconstrucción histórica de algunos hitos que enmarcan el objeto de estudio, se divide en tres etapas.

---

<sup>105</sup> Parte de esta temática ha sido trabajada, en colaboración con la Profesora Beatriz Sereno en el trabajo final de curso de postgrado *Análisis institucional*, dictado por la Lic. Lucía Garay, en 1995 en la UNRC.

<sup>106</sup> “La formación de profesores de Educación Física en Río Cuarto” 1989 y “La Educación Física en la Universidad” Tesis de Maestría, Universidad de Santa María, 1996.

<sup>107</sup> De los Licenciados Guillermo Ossana y Silvio Fara (2000) “Análisis curricular. La osadía de plantear nuevas categorías observacionales sobre el Plan de estudio del profesorado de educación Física, y de los Licenciados Beatriz Sereno, Lidia Odenwald y Fernando Ferreyra (2001) “Estudio del curriculum del Profesorado de Educación Física. Sus disciplinas y actores” UNRC. 2001.

<sup>108</sup> “La búsqueda de nuevas categorías de análisis, una mirada desde las propias prácticas docentes” Plan de Trabajo final de Especialización en Docencia Universitaria. 2004.

La primera comienza con el “nacimiento” del PEF en el Instituto Superior de Ciencias en 1970, prosigue con su incorporación a la Universidad Nacional de Río Cuarto en 1974 y finaliza con el cambio curricular que da origen al “Plan con Especialización Deportiva” en 1977.

Los acontecimientos que se presentan en esta etapa intentan precisar algunos aspectos que contextualizan el momento fundacional del Profesorado de Educación Física de Río Cuarto y su propósito explícito de contribuir a la formación docente. Asimismo, se indaga cuál es la articulación de los planes de estudios que se implementan en este período con la política educativa y los contextos político sociales que se desarrollan durante la década de los '70.

La segunda etapa da cuenta de las acciones desarrolladas por la primera comisión curricular con el propósito de “analizar y reestructurar la carrera del Profesorado de Educación Física” y culmina alrededor de 1990 con un intento fallido de modificación del plan de estudios.

Algunas de las cuestiones abordadas refieren a las consultas realizadas con la Universidad Nacional de La Plata, la reconversión de las horas cátedra a cargos docentes, la discusión acerca de la ponderación asignada a la formación docente, o al área deportiva... la mayoría todavía vigentes a pesar del tiempo transcurrido.

La tercera etapa sintetiza información sobre los procesos y los actores involucrados en el último cambio curricular, enmarcado en el contexto de la Reforma Educativa impulsada en el ámbito nacional con la sanción de la Ley Federal de Educación y de Educación Superior.

Esta última, todavía en construcción, retoma algunos de los aspectos desarrollados precedentemente y focaliza el problema a investigar en la significación que construyen los docentes como sujetos históricos, por tanto, en relación con los sucesivos momentos que precedieron a este cambio, así como con su propia historia de formación y las culturas de la enseñanza en el caso que se estudia.

Al respecto, el concepto de “representación” desarrollado desde la Psicología Social, así como las ideas de Bourdieu (1991, Bourdieu y Wacquant, 1995), brindan aportes teóricos significativos y complementarios para el análisis de los relatos que se recaban y la interpretación de estos acontecimientos.

Por ello, en este momento de la investigación se pretende completar la lectura del curriculum del PEF de la UNRC que se realiza en esta tesis, desde las “derivaciones de sentido o traducciones” de los docentes en las instancias de cambio, penetrando en su historicidad.

#### **5.4.1. Primera Etapa: desde el ideario fundacional hacia la consolidación del perfil técnico-deportivo**

##### **5.4.1.1. Primer “nacimiento”: el Profesorado de Educación Física en el Instituto Superior de Ciencias**

En el año 1970, el Instituto Superior de Ciencias (ISC), establecimiento educacional de nivel terciario de gestión privada, incorpora una nueva propuesta a otras que ya se venían implementando en la ciudad de Río Cuarto: la carrera de “Profesorado en Educación Física”.

Los motivos que se esgrimen para su creación son la ausencia en la zona de ofertas similares, puesto que el instituto de formación más cercano – el IPEF<sup>109</sup> – estaba en la ciudad de Córdoba, así como la necesidad de contar con profesores de educación física para cubrir las demandas de las organizaciones educativas de Río Cuarto y la zona de influencia.

Al respecto, el Profesor Edmundo Amaya, por entonces Inspector de Educación Física y luego primer Director del Profesorado, relata:

“...el I.S.C., por el año 1969, daba cabida a numerosos alumnos quienes al concluir sus estudios secundarios, optaban por una carrera en el nivel terciario; el Profesor Héctor Silvestre Tenaglia a la sazón director del establecimiento, me propuso tomar en cuenta la idea de ofrecer para el año siguiente (1970) la posibilidad de cursar estudios de Educación Física como una alternativa más entre las ya existentes. Consciente de la importancia de la empresa, le manifesté al Sr. Tenaglia la necesidad de contactar con las autoridades de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, así como con los profesorados ya existentes, San Fernando, Santa Fe, Mendoza, para cambiar ideas, aceptar sugerencias, consultar programas oficiales, convocar a los



potenciales docentes responsables, para poder asumir semejante compromiso”( En Centurión, 1989:74).

A pesar de la oposición inicial encontrada entre las autoridades de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDR) respecto de esta nueva propuesta frente a la que brindaban tradicionalmente los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF), que direccionaban a nivel nacional la formación de profesores en educación física, se logra finalmente la apertura del Profesorado en Educación Física en el Instituto Superior de Ciencias a principios de la década del setenta.

El surgir como una propuesta académica en un ámbito heterogéneo, a diferencia de la “unidireccionalidad dogmática” que caracterizaba a los INEF, opera como impronta fundacional: “formación docente”, “diversidad”, “heterogeneidad”<sup>110</sup>, aparecen como los rasgos constitutivos iniciales en el profesorado que recién nacía.

Por tanto, es posible suponer, que ya desde los inicios, se plantea la tensión entre el diseño curricular inicial, que “era copia del vigente en los INEF” y la posibilidad de direccionar con otros sentidos el curriculum en acción.

“El curriculum era copia fiel de los vigentes en los INEF, con una duración de tres años y un título intermedio de Maestro en E.F. al cabo del segundo año de estudios. A pesar de esta similitud, una diferencia notoria en la implementación de la nueva carrera fue la posibilidad que tuvieron los alumnos de compartir aulas, clases, y profesores con estudiantes de otras carreras que contemplaban también la formación docente. Esta diversidad fue con el tiempo, lo que los apartó del aislamiento que sufrieron los estudiantes de los INEF y la posibilidad de superar la unidireccionalidad dogmática que los caracterizaba” (de T.).

Uno de sus protagonistas – como alumno- de esta primera etapa “fundacional” del Profesorado, agrega otros detalles acerca del diseño y desarrollo del plan de estudios en esta primera etapa:

“El plan de estudios... era el mismo que se encontraba en vigencia para los Institutos Nacionales de E.F. (INEF) que fuera aprobado por Decreto

---

<sup>109</sup> Instituto del Profesorado en Educación Física.

<sup>110</sup> Los términos encomillados dan cuenta de expresiones recabadas en entrevistas y diversas producciones de los docentes que han sido consultadas en este trabajo.

Presidencial N° 3242 del 12 de mayo de 1967. Constaba de tres años de estudios en total, con el título intermedio de Maestro de E.F. al cabo del segundo año de estudios que habilitaba para el ejercicio de la docencia en el nivel de la enseñanza primaria. El título de Profesor Nacional de E.F. se obtenía al aprobar el tercer año y ampliaba su campo ocupacional a nivel de la enseñanza secundaria. A lo largo de los tres años el alumno debía cursar y aprobar 50 materias lo que equivale a una obligación anual de 16 ó 17 por nivel.

El régimen era promocional y la calificación no debía ser inferior a 7 puntos por materia.... La carga horaria semanal de cada materia oscilaba entre dos y cuatro por lo general, con algunas excepciones de cinco. Quizás sea importante recordar que la duración de la hora cátedra en el nivel terciario no universitario no excede los 45 minutos. La asistencia de los alumnos a las clases era de carácter obligatorio. Existía también la actividad coprogramática y se desarrollaba fuera del horario escolar con o sin asistencia obligatoria. Las materias de carácter práctico-deportivo se dictaban en forma separada, varones por un lado y mujeres por otro, conforme lo establecía el plan de estudio de los INEF. Los profesores, en su mayoría, tenían a cargo el dictado de más de una materia para poder cubrir todas las que exigía el currículo de la carrera. Eran designados con horas cátedras de acuerdo con el número que cada materia necesitaba semanalmente” (Centurión, 1997:93).

En una revisión más reciente, otros docentes complementan el análisis y señalan aspectos que caracterizan el plan de formación en este momento histórico, tales como la preeminencia de la gimnasia y el atletismo sobre los deportes.

Asimismo, analizan la ponderación de los contenidos del plan que clasifican como: teóricos, prácticos, disciplinares, de formación general y docente. En este sentido expresan que:

“...considerando el contenido de las asignaturas de este plan, 58 eran las que podríamos considerar disciplinares, por ser portadoras de contenidos muy relacionados con los ‘haceres físicos’ y 12 con la formación general y docente. En cuanto a lo metodológico, los alumnos tenían asignaturas de tipo ‘teórico’(21) y de carácter específicamente ‘práctico’ (25), separadas para su dictado para mujeres y varones. Si bien lo deportivo tenía su manifestación en deportes como vóley, fútbol, básquet, o hándbol, la predominancia, por carga

horaria, la mantenían la natación, el atletismo, y sobre todo la gimnasia, con un total de 173 horas cátedras distribuidas en los tres años de la Carrera” (de T.)

Las expresiones transcritas, que transparentan problemáticas didácticas relativas al diseño y desarrollo curricular, como la ponderación de los contenidos, los criterios para su selección y organización, su naturaleza e integración en construcciones metodológicas, permanecen todavía como tensiones a resolver aunque hayan pasado ya más de treinta años y son por tanto motivo de indagación en esta tesis.

A partir de los relatos de los profesores, es posible inferir que hay componentes del curriculum en acción:

- “las horas cátedras unipersonales”,
- “la asistencia obligatoria”,
- “el dictado separado para mujeres y varones”,
- “por contenidos teóricos y prácticos”,
- “formación general/docente versus formación práctica/en haceres físicos”,

que ponen en evidencia la dificultad de conjugar estas pautas, de alguna manera instituidas desde los institutos de formación, con las premisas que parecían orientar inicialmente la creación del Profesorado en Río Cuarto:

- “formación docente”,
- “diversidad”,
- “heterogeneidad”.

Parece ser más fuerte la impronta de las tradiciones de formación, legitimadas por la “unidireccionalidad dogmática” de los INEF, tal como lo expresan los profesores en sus discursos, que los anhelos iniciales de aceptar la diversidad y heterogeneidad como aspectos constitutivos en la formación de los profesores de educación física.

Si bien puede pensarse que “la promoción y las actividades coprogramáticas sin asistencia obligatoria”, son emergentes en el currículum en acción, de intersticios superadores al código curricular<sup>111</sup> del primer plan de estudios que presenta una estructura disciplinaria y una lógica aplicacionista.

#### **5.4.1.2. Segundo “nacimiento”: incorporación a la Universidad Nacional de Río Cuarto**

A fines de 1973 comienzan los trámites para incorporar el Instituto Superior de Ciencias, y con él el Profesorado en Educación Física, a la universidad local.

Tal como da cuenta el siguiente relato, nueve de las doce carreras que funcionaban en el ISC tenían posibilidades de articularse directamente con la universidad, mientras que en el caso de Enfermería, Educación Preescolar y Educación Física la inclusión era más difícil, dado su perfil de carreras terciarias no universitarias:

“Habían pasado solamente dos promociones y tales acontecimientos como es de imaginar, conmocionaron a toda la planta funcional del Profesorado en E.F. ya que por los inicios no había ninguna garantía de la inclusión de esta carrera bajo el ámbito universitario. Es más, las escasas referencias en el ámbito nacional de casas formadoras de Educadores Físicos en universidades estaban limitadas a los ejemplos de La Plata y Tucumán. Y si bien entramos dentro del paquete que conformaba el total de carreras del Instituto, la aceptación por parte de la Casa de Altos Estudios no fue fácil...

Con el tiempo puede vislumbrarse quizá una suerte de negociación, donde la novel universidad, necesitada de incorporar alumnos, carreras y sobre todo presupuesto, termina incluyendo a Enfermería, Pre-Escolar y Educación Física dentro de su ámbito tradicionalmente esquivo a permitir carreras consideradas dentro de otra escala jerárquica” (de T.)

---

<sup>111</sup> Se consideran los códigos curriculares como constructos teóricos que expresan relaciones entre los contenidos seleccionados y la concepción de docencia que está a la base de tal selección cultural, la fuerza de la clasificación del contenido y su ordenamiento, las lógicas formativas que promueven en las tensiones teoría, práctica, entre otros aspectos.

Finalmente, el profesor Daniel Jorge Cano, en representación del Departamento de Ciencias Sociales de la UNRC, asume la decisión de incorporar las tres carreras mencionadas. Con fecha 28 de marzo de 1974, realiza el pedido correspondiente que es ratificado por la Resolución Rectoral N° 077/74, garantizando la continuidad del Profesorado de Educación Física, ahora en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Así, desde fines del año '74 se anexa a la universidad la carrera bajo la tutela académica del "Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media", conservando el mismo plan de estudios con el que funcionaba en el Instituto Superior de Ciencias desde 1970.

Es interesante al respecto destacar la opinión coincidente de varios profesores acerca de este traspaso, al que denominan, al igual que en la etapa anterior de funcionamiento en el Instituto Superior de Ciencias, como un "nacimiento".

Asimismo, enfatizan la posibilidad de "superar la unidireccionalidad dogmática" característica de los Institutos de Formación de Profesores de Educación Física:

"...la posibilidad de 'nacer' como propuesta académica en un ámbito heterogéneo, a diferencia de la unidireccionalidad dogmática manifiesta en los institutos nacionales, seguramente le permitió a nuestro profesorado, ver y comprender las problemáticas desde otra visión. Y este compartir posicionamientos, la por momentos angustiosa necesidad de 'justificar' su inclusión dentro de una casa de altos estudios, seguramente catapultaron a Río Cuarto a la vanguardia como carrera formadora de profesores en E.F. dentro del espectro nacional" (de T.)

En este aspecto, es posible hipotetizar que el hecho de que la UNRC fuera la sede del PEF a partir de 1974, constituye un elemento decisivo para que docentes y alumnos compartieran espacios y actividades de la incipiente vida universitaria de la UNRC, creada en 1971. Sin embargo, según lo expresan los profesores consultados, el PEF continúa funcionando, en la mayoría de los aspectos, como un instituto terciario.

En tal sentido, uno de los elementos de la gestión curricular que parece haber dificultado la posibilidad de inserción plena de los profesores y alumnos en la vida

universitaria, fue la designación de los docentes “en forma transitoria, bajo el régimen de horas cátedra”. Situación ésta que “marca” y “encorseta” las prácticas docentes en educación física y que recién logra revertirse –aunque parcialmente–<sup>112</sup> luego de transcurridas tres décadas de los acontecimientos que se relatan:

“...se realiza la designación de los veintiún docentes responsables del dictado de las asignaturas, bajo el régimen de horas cátedra, en forma transitoria ‘hasta el llamado a inscripción para la incorporación del cuerpo docente estable del Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media’, según lo establece la Resolución Rectoral N° 260 del 9 de abril de 1975” (Centurión, 1989:11).

A partir de lo recabado en las entrevistas y trabajos consultados, es posible señalar que la formación requerida para alcanzar el grado universitario y validar los títulos en este nuevo espacio académico, constituye una dificultad percibida como “insalvable” o al menos resistida por el colectivo de profesores, egresados en su mayoría de institutos terciarios, con determinadas “culturas del trabajo de la enseñanza” y socialización profesional en otros ámbitos laborales, ajenos a la vida universitaria.

Significación que remite a campos y posiciones que se ocupan, a habitus y tradiciones de formación que persisten, seguramente ligadas tanto al imaginario colectivo como a las representaciones de los sujetos docentes del profesorado.

Situación paradójica, si se analizan las expresiones con las que se alude a la posibilidad de diferenciarse de otros Institutos de formación de profesores de educación física en el país, para “superar la unidireccionalidad dogmática” y estar “a la vanguardia como carrera formadora de profesores en educación física dentro del espectro nacional”.

Por ello, las problemáticas emergentes, que parten del relato de los acontecimientos que realizan sus protagonistas, se entraman con las historias de formación, con sus experiencias laborales en diferentes ámbitos, con las tensiones entre lo que se desea o lo que se resiste, con el peso de diferentes circunstancias personales o del colectivo de profesores...

---

<sup>112</sup> Se logra la reconversión de las horas cátedra de todos los profesores a cargos docentes, pero no se han implementado hasta el momento concursos abiertos para efectivizar los encargos de cátedra, que se han ido cubriendo por concursos interinos.

En este sentido, las ideas de Bourdieu (1988, 1991, en Gutiérrez, 2002, 2004) brindan aportes para el análisis de las diversas formas –de orden material y simbólico– que operan como regulaciones respecto de la problemática curricular. Las apreciaciones respecto al cambio curricular que le asignan la connotación de “lucha”, estarían dando cuenta de la incidencia de condiciones materiales y simbólicas asociadas a la necesidad de “concurrir”:

“ en la lucha por cambiar el currículo(...) nosotros dijimos, primero vamos a cambiar la propuesta curricular y después vamos a concurrir y nos vamos a someter a las pautas que fija la Universidad” (de E.)

Estas afirmaciones advierten la presencia de un “espacio social” en donde hay intereses en juego, posiciones diferenciales, capital acumulado, luchas, estrategias, que remiten al carácter social de las representaciones y al cambio curricular como “lucha”, dado que las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico y las ventajas que de ello surgen (Bourdieu, 1988, en Edelstein 2000 y en Coria y Edelstein, 2002).

Es posible suponer que, en el caso motivo de estudio, como en otros consultados para elaborar el estado del arte, “la lucha por la legitimación de saberes y prácticas, en tanto legitimados, dominantes, daría cuenta de la lucha por la imposición y legitimación de ciertas visiones de lo educativo y por ende del mundo social” (Edelstein, 2000:19).

Continuando con la cronología de los hechos, otro hito importante de este período es la finalización de sus estudios, a fines de 1975, de la primera promoción de profesores de educación física egresados de la universidad, representada por cuatro profesionales, exiguo número comparado con los 22 inscriptos en el primer año de la nueva carrera<sup>113</sup>.

El plan de estudios 1970 (Código 2505- Plan Decreto N° 3242/67), implementado a lo largo de esta primera parte de la “etapa fundacional” del PEF, promueve profesores de educación física durante toda la década del setenta y mantiene su vigencia hasta 1980.

---

<sup>113</sup> En Centurión, Ibid.

A partir de 1978 es aprobada la modificación curricular que extiende la carrera a cuatro años y agrega una especialización deportiva al plan de formación de profesores, aspectos que se desarrollan a continuación.

#### **5.4.1.3. El plan con Especialización Deportiva: entre la eficiencia técnica y la formación docente**

Hacia finales de los '70 se produce la aprobación del nuevo plan de estudios "con Especialización Deportiva" (Código 25.05 Bis).

Más allá del relato de los aspectos formales, interesa en este trabajo analizar las opiniones de los docentes acerca de la necesidad de contar con una adecuada "eficiencia técnica" y con la "especialización en deportes", como formación requerida para ser profesor de educación física.

Por ello, se intenta, a partir de esta historización, comprender algunas de las razones que se esgrimen en ese momento para la modificación del plan de estudios vigente, agregando un cuarto año con una especialización en deportes, dada la relevancia de la "especialización en lo deportivo" que emerge como problemática didáctica en torno al curriculum de formación de profesores.

Para el entonces Director del Profesorado y mentor de tal reforma, el Profesor Santos Pérez, "la intencionalidad de este cuarto año de especialización, era capacitar a los alumnos para la Dirección Técnica de un deporte determinado, al más alto nivel posible"(de E.)<sup>114</sup>.

Hoy, después de transcurridos casi treinta años de la aprobación de este plan, hay algunas voces disonantes con respecto a la primacía del aspecto técnico deportivo en un plan de formación de profesores de educación física, que oponen a la presencia "necesaria" de fundamentos teóricos y a diferenciar "el saber hacer, frente al saber enseñar", en el último plan de estudios.

Estos argumentos, que transparentan posicionamientos divergentes respecto de la formación y práctica docente en educación física, estarían dando cuenta de

---

<sup>114</sup> En Ossana y Fara. Trabajo final de Licenciatura Extraordinaria en Educación Física.



significaciones respecto del conocimiento y los “modelos de formación” en educación física, que inciden por tanto, en el cambio curricular que se estudia.

Las formas de entender el conocimiento práctico, por un lado como “la posibilidad de realizar eficazmente formas de competencia activa” –un ‘saber hacer’– o por el otro, como “la capacidad de realizar acciones motrices junto a la de identificar y describir dichas acciones” (Arnold, 1991), constituyen referentes para develar la racionalidad que subyace en los procesos de formación y práctica docente en educación física y que orienta en la construcción de categorías.

Estas significaciones contrapuestas acerca del curriculum y la enseñanza, pueden agruparse para su análisis estableciendo una “bipolaridad” de modelos didácticos o tendencias: “tradicionales y tecnicistas”, versus a planteos “integrales y humanistas”<sup>115</sup>.

Con relación a la emergencia de estas problemáticas en el curriculum de formación, expresan los profesores:

“Creo que es parte de buscar el equilibrio entre las dos cuestiones. El plan viejo, buscaba el perfeccionamiento técnico del docente, cosa que hoy por hoy si uno va a enseñar a correr 100 m. no hace falta que se dé en once segundos, yo creo que la historia está en saber transferirle al chico cuál es la técnica de la partida” (de E.)

“(…) el plan viejo se caracterizó por buscar la técnica en el docente, y éste –el plan 1998– busca darle los fundamentos teóricos al docente para que pueda transferir los conocimientos y que el chico lo entienda, porque de nada me sirve a mí ser una excelente jugadora de voleibol o una excelente atleta, yo lo que tengo que hacer es enseñarlo, no jugarlo” (de E.)

En la misma dirección, otras voces advierten respecto del perfil técnico-deportivo de la carrera y la necesidad de orientar la formación hacia la docencia, considerando que en la educación física escolar se exigen realizaciones técnicas y rendimiento físico, como parte de “mandatos” de alguna manera instalados para los profesores de EF que trabajan en organizaciones educativas:

---

<sup>115</sup> Por ejemplo como se realiza desde la investigación del grupo GIMEF, dirigido por el Dr. López Rodríguez del ISCF de la Habana, de la que se participa.

“...Veo a diario situaciones que ponen de manifiesto la falta de actitud y disposición docente que frecuentemente se le atribuye al profesor de EF. Una de las más patéticas es la exigencia de realizaciones técnicas a alcanzar por el rendimiento físico, que no coinciden con el rol de la escuela. Si bien esto ha sido discutido muchas veces, no ha sido superado porque dentro del PEF se mantiene e incentiva esta tendencia. Por eso insisto que es imprescindible orientar la formación hacia la docencia, la formación técnico-deportiva ha tenido excesivo peso en el curriculum...” (de E.)

En el proceso de historización de algunos de los hitos que acompañaron los sucesivos momentos de reformas curriculares, parece necesario confrontar estas opiniones con las razones que se esgrimieron –habiéndose transcurrido más de veinticinco años– para el proceso de modificación curricular que asignara la especialización deportiva a la carrera a partir de 1978.

Por ello, se realiza una somera caracterización de la política educativa en esta etapa, con la intención de comprender cuál es el proceso socio histórico que enmarca la aprobación de este plan de formación de profesores de educación física, en vigencia durante más de dos décadas.

Puede señalarse que durante los años en que se gesta y se pone en marcha este plan de estudios –25.05 bis, con Especialización Deportiva– se desarrollan en el ámbito de la política educativa nacional acciones enmarcadas en una tradición de corte “eficientista” –consolidadas durante el gobierno militar (1966-1973) y el golpe del ‘76–, que acentúan el control ideológico y burocrático de la educación.

En este contexto, como eje ordenador de la política educativa, la gestión del curriculum persigue “la reimpresión de la autoridad y los valores de la clase dominante” (Rama, 1985: 31), mediante “el disciplinamiento (...) de los actores comprometidos en la tarea educativa” (Tiramonti, 1989:21).

No es aventurado suponer que, en el marco descrito, la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDR) haya articulado los planes de formación de profesores de educación física<sup>116</sup> con los propósitos de la política

---

<sup>116</sup> Tal como en otros momentos de la historia de nuestro país, la educación física estuvo unida a proyectos políticos, cumpliendo el ideal homogeneizador, la defensa de la soberanía, la función higienista..., tal como lo explican Aisenstein (1998); Galantini (2003); Rozengardt (1999 b); Ganz (1999).

educativa delineada a nivel nacional, a través de la preeminencia que asigna a los deportes. A diferencia del énfasis que otorgaban a la gimnasia y el atletismo los planes de los INEF durante la década del '60, desde mediados de los '70 se priorizan las prácticas deportivas, impronta que se traduce también en las organizaciones escolares, sobre todo en el nivel medio escolar:

“(…) los alumnos del nivel medio, en las clases de Educación Física, se podían agrupar por deportes. ... podían elegir dentro de las opciones deportivas que su colegio les ofrecía” (de T.)

Sin embargo, el plan de estudios del Profesorado de Educación Física de la UNRC que seguía, desde su implementación en 1970, con los lineamientos de los INEF, direccionaba la formación hacia la gimnasia y el atletismo más que a lo deportivo:

“(…) esta orientación en la formación deportiva no estaba contemplada en el plan de estudios, ya que históricamente desde los INEF se enfocaba una mayor capacitación en gimnasia” (de E.)

“Los espacios curriculares dedicados a la enseñanza de la gimnasia y el atletismo representaban una importante carga horaria distribuida durante los tres años de la carrera, mientras que la de los deportes quedaba restringida al último año, con una exigua oferta” (de T.).

Paralelamente a estas circunstancias, a partir de 1976, el “Instituto para la Enseñanza Media” –sede hasta ese momento del PEF– pasa a depender directamente de la Facultad de Ciencias Humanas. En consecuencia, todas las carreras que funcionaban en el instituto se vieron obligadas a realizar algunos ajustes para permanecer en el nuevo ámbito académico. En el caso del Profesorado en Educación Física, una de las exigencias consistió en extender la duración de la carrera a cuatro años.

Por ello, es posible hipotetizar, a partir de la reconstrucción de algunos hitos históricos de esta etapa, que la política impulsada desde la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, sumada a las demandas académicas de la Facultad de Ciencias Humanas inciden en la modificación del plan de estudios vigente, que adopta y consolida un sesgo técnico deportivo.

La modificación curricular es promovida por el entonces director del Profesorado Lic. Santos Pérez, secundado por un grupo de docentes que apoyaban esta línea de formación, de marcada influencia desde mediados de los '70 y toda la década de los '80 en el PEF de la UNRC.

Al respecto, la Dirección del Departamento de Educación Física presenta en el año 1977 un proyecto que contempla la extensión del plan vigente a cuatro años con una Especialización Deportiva.

Propuesta que constituyó un importante antecedente del “Plan de Estudios 25.05 Bis con Especialización Deportiva”, que se aprueba por Res. Rectoral 0947/78, en la gestión del Rector Normalizador Dr. Pesoa, al “ratificar la Disposición N° 044 dictada por el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media..., con retroactividad al día 1° de abril de 1978”.

Luego, la Resolución Rectoral N° 0851/80, firmada por el Rector Dimitri, explicita las incumbencias de los títulos que se otorgan de “Maestro” y “Profesor de Educación Física con Especialización Deportiva”, al concluir el 3° y 4° año respectivamente de la carrera.

Es posible señalar algunos aspectos significativos del diseño y desarrollo curricular de este plan, desde el relato que efectúan los profesores:

“Además de incorporar un año más de Especialización Deportiva, el diseño contemplaba materias optativas en 4° año, con la posibilidad de elección por parte de los estudiantes de los deportes de su interés. Esta novedosa posibilidad del cuarto año para la formación de profesores de E.F. le permitía al alumno optar por cuatro deportes de una oferta total de ocho; esta oferta se presentaba así: Natación o Atletismo; Básquetbol o Vóleibol; Fútbol o Hándbol (Hándbol o Pelota al Cesto en el caso de mujeres); Rúgby o Sóftbol (Hockey o Sóftbol en mujeres)” (de T.)

Para formar a los profesores encargados de la Especialización Deportiva, se realiza un curso de postgrado con destacados referentes de Córdoba, Rosario y Buenos Aires, datos que se transcriben a partir del trabajo de Centurión(1989), puesto que no se ha podido tener acceso a las fuentes documentales:

“(…) sería importante poder abundar en información sobre los pormenores y detalles significativos de la organización de ese curso de postgrado, pero todo el material que se encontraba compendiado en el Expediente Oficial N° 17130 fue extraviado en confusos y desprolijos procedimientos, aproximadamente por el año 1987 y hasta el día de hoy no ha sido localizado” (Centurión, 1989:14).

Asimismo, las expresiones acerca de “la cantidad”, “ponderación” y “clasificación de las asignaturas”, separando las “disciplinares”, de las de “formación docente”, remite a la vigencia de un código curricular similar al del primer plan de estudios, con estructura disciplinaria y una lógica de tipo “aplicacionista”.

“En este plan de estudios, del total de asignaturas, 65 eran las denominadas disciplinares; sólo 13 las muy fuertemente relacionadas con la formación docente; 227 era el total de horas cátedra asignadas para los cuatro años de carrera, 54 hs. más que en el plan anterior” (de T.)

Con respecto a la participación y significación que asignan los profesores a esta instancia de cambio, es reseñada en estos términos:

“...de múltiples consultas y jornadas de trabajo, nació la propuesta curricular que derivó en la modificación curricular: el plan de cuatro años denominado 25.05 Bis... relevante para la época, años 1977, 78, ya que los INEF, una fuerte referencia de la direccionalidad de las casas de formación docente en E.F. de nuestro país, todavía mantuvieron en vigencia el plan de tres años de estudios, hasta 1980” (de T.).

Desde los supuestos que orientan este trabajo, las afirmaciones que se transcriben son interpretadas a la luz de las representaciones que las sustentan, considerando las mismas como construcciones mentales complejas que actúan como marco de referencia, construidas en base a experiencias individuales y desde informaciones y modalidades de pensamiento recibidas y transmitidas en distintas instancias sociales (Jodelet, 1986).

Desconocer estas determinaciones sería realizar una lectura “ingenua” de las opiniones vertidas y de los mandatos que históricamente se han recogido en el campo de la educación física, significados sociales de distintos momentos históricos: el orden, la disciplina, la función higienista o la formación del ciudadano (Aisenstein, 1998; 2000; Rozengardt, 1999 b; Schnaidler, 2000).

Por ello, en el apartado siguiente se realiza una comparación de algunos de los hitos que contextualizan la problemática curricular en esta primera etapa del PEF que transcurre en su mayoría en contextos políticos de facto, y la segunda, que inicia la posibilidad de ejercer otras formas de participación más comprometidas y reflexivas en los procesos de reformas curriculares.

#### **5.4.2. Segunda Etapa: transición hacia nuevas propuestas curriculares**

##### **5.4.2.1. De los proyectos emanados de la gestión directiva a los gestados por el colectivo de los profesores**

En 1984 se propone por Resolución Decanal N° 029 la primera Comisión Curricular del Profesorado de Educación Física, integrada por docentes y alumnos, situación que de alguna manera legitima la participación de los profesores en los procesos de cambio curricular.

La comisión curricular<sup>117</sup> tiene por tarea “analizar y reestructurar la carrera del Profesorado de Educación Física”, según se explicita en la resolución firmada por el Decano Dr. Alberto Chiacchiera.

Hasta ese momento, la implementación de los planes de estudio en el Profesorado, se había “personalizado” en las figuras de los sucesivos directores del Profesorado de Educación Física.

El primer plan de estudios “1970” es impulsado en 1969 por el Profesor Edmundo Amaya, por entonces Inspector de Educación Física y primer Director del Profesorado. Luego, el Plan “1977” con Especialización Deportiva es aprobado a partir de un proyecto presentado nuevamente por el Director del Profesorado Prof. Santos Pérez.

En esta segunda etapa, que presenta como uno de sus rasgos distintivos el constituirse en transición hacia nuevas propuestas curriculares, se promueve la participación de docentes, alumnos y graduados en eventos –como las Jornadas

---

<sup>117</sup> Conformada por los profesores: Jorge Guerrieri; Néstor Aballay; Ana Ritcher; Fernando Sasatelli; Lidia Soler de Giralda; Carlos Barbero; Analía Di Capua; Mercedes Martin de Caramutti; Norma

Interuniversitarias organizadas con las Universidades de La Plata y Tucumán– y reuniones académicas para fijar criterios acerca de los planes de estudio de los respectivos profesorados<sup>118</sup>.

Un profesor, entonces alumno, expresa su opinión acerca del protagonismo del PEF de la UNRC en esta etapa para impulsar nuevas propuestas de formación de profesores de educación física: “las inquietudes de nuevas propuestas curriculares ya tenían dimensiones nacionales. Y nuestro profesorado estaba a la vanguardia de los innovadores”.

Paralelamente a estos acontecimientos, en el ámbito de la universidad pública, con la vuelta a la democracia, se implementan los primeros concursos docentes, como acontece en la UNRC, de los que queda excluido el Departamento de Educación Física, dada la respuesta en su mayoría negativa de los docentes, respaldada desde la gestión directiva, por reconvertir las horas cátedra a cargos docentes efectivos.

Si bien se realizan sucesivos intentos de traspaso de las horas cátedra a cargos en 1983, tal como consta en el Expediente N° 1471 y en el proyecto presentado en 1985 por el Decano de la Facultad de Ciencias Humanas Dr. Tafani, la medida cuenta con el apoyo de un grupo mínimo de docentes que eran los que tenían título de grado universitario, ya sea porque provenían de otras carreras o por ser profesores de educación física que habían realizado Licenciaturas y Maestrías.

Esta posición de resistencia a validar posiciones y saberes, es defendida desde un discurso que esgrime la necesidad de “cambiar la propuesta curricular, para luego proceder a la reconversión de las horas cátedra a cargo docente”:

“nosotros dijimos, primero vamos a cambiar la propuesta curricular y después vamos a reconvertir<sup>119</sup>, vamos a concursar, nos vamos a someter a las pautas que fija la Universidad” (de E.)

---

Martínez de Pérez Rivarola; Sergio Centurión; y los alumnos: Marcelo Varas; Alejandro Muzzio; Diego Fajardo y Sergio Sosa.

<sup>118</sup> En ese momento las Universidades Nacionales que contaban entre su oferta académica con la Carrera de Profesorado de Educación Física eran la Universidad Nacional de La Plata, Tucumán y Río Cuarto.

<sup>119</sup> Se refiere a la “reconversión” de las horas cátedra a cargos docentes.

Cabe preguntarse cuáles son las representaciones que asocian la instancia de un nuevo diseño curricular, como paso previo a validar saberes y cargos. Esto, sin dejar de reconocer que están presentes condiciones materiales, relacionadas con la capacitación para alcanzar el grado universitario, así como situaciones laborales y presupuestarias, adversas para muchos de los docentes implicados.

Estas circunstancias no resueltas, a pesar de los deseos manifiestos de “superar la unidireccionalidad dogmática” y “estar a la vanguardia de los institutos formadores de profesores de EF”, parecen actuar como mecanismos que condicionan en gran medida “el agotamiento del plan”.

“Se fue agotando el plan de estudios entre otras cosas porque las asignaturas eran unipersonales, con poco tiempo de dedicación, por la falta de consulta, la falta de apertura en cuanto a diferentes tratamientos de los problemas de la EF y el deporte, hizo que cayésemos en algo que nosotros mismos le cuestionábamos a los viejos institutos: una enseñanza dogmática, direccionada, cerrada. Y los tiempos y la sociedad están reclamando otras necesidades...” (de E.)

Quizá por ello es que, en el año 1988, se convoca a los docentes para conformar una “ Comisión Coordinadora del Proyecto del Plan de Estudios” en la que se inscriben algunos profesores en forma voluntaria<sup>120</sup>. Acontecimientos que se desarrollan a continuación.

#### **5.4.2.2. Intento frustrado del cambio curricular: la fractura entre la propuesta pedagógica y la gestión del curriculum**

Si bien se avanza desde proyectos unipersonales hacia la conformación de una comisión curricular con la participación de docentes y alumnos en 1984 y luego de una Comisión Coordinadora del Plan de Estudios integrada por docentes en 1988, el cambio parece convertirse una vez más en tarea de liderazgo personal<sup>121</sup> secundado por un pequeño grupo de docentes.

---

<sup>120</sup> Los profesores: Fernando Ferreyra, Mirta Barale, Santos Pérez, Claudia Candini, Carlos Barbero y Carlos Cevallos, siendo Director del Departamento de Educación Física, el Prof. David Bustos.

<sup>121</sup> Se alude al Proyecto de modificación del Plan de estudios presentado por el Prof. Santos Pérez.



Entre las razones del cambio curricular que en este momento se esgrimen, se señalan:

“... distintas causas, entre las que es posible citar que las cátedras mantenían un régimen unipersonal propio de las horas cátedras; el escaso tiempo asignado para el dictado de cada deporte; el aislamiento de quienes quedaron como responsables de la planta permanente para este año de especialización, que no aprovecharon la posibilidad de una comunicación fluida en una suerte de tutoría con quienes habían sido planta transitoria en ese curso de postgrado, llevaron lenta pero inexorablemente al desgaste del plan. Más allá de entender que las grandes críticas no pasaban por el plan en sí, sino por la forma de su implementación, la necesidad de una nueva reforma fue creciendo agigantadamente” (de E.).

En cuanto a los mecanismos de adhesión que se proponen y la participación de docentes y alumnos, las crónicas de estos acontecimientos refieren lo siguiente:

“...por un lado se les preguntó la opinión a los alumnos; fundamentalmente si estaban dispuestos a asumir un cambio en el plan de estudios que estaban cursando... respondieron que sí, el estudiantado era consciente de la necesidad de ese cambio. Por otro lado, se consultó al cuerpo docente. Como la intención era hacer un cambio desde 1º a 4º año, era importante conocer la opinión de los docentes, ya que uno de los aspectos sustantivos en esta nueva propuesta era la transformación de asignaturas unipersonales en verdaderos equipos de trabajo. En primera instancia no hubo resistencia al cambio. Mediante charlas ocasionales y personales, o con Asambleas Departamentales, se intentó explicar detalladamente cómo era el nuevo plan de estudio” (de T.)

A partir de estos relatos, es posible inferir que los móviles del cambio se asocian con la gestión curricular, puesto que “las grandes críticas no pasaban por el plan en sí, sino por la forma de su implementación”, “que mantenía un régimen unipersonal propio de las horas cátedra”, “el escaso tiempo asignado para el dictado de cada deporte”, “el aislamiento”...

Sin embargo, parece necesario señalar que además de estas modificaciones del curriculum en acción, la nueva propuesta curricular contemplaba importantes reajustes al diseño, incorporando cinco líneas de formación en una estructura

curricular semiflexible, con materias optativas de acuerdo con cada orientación e incorporando la Licenciatura al grado.

“Se pretendía la formación mediante cinco líneas curriculares: Humanística-Pedagógica; Biológica; del Movimiento; del Deporte y de la Investigación. En todas ellas, durante los dos primeros años de la carrera, el alumno cursaba materias en común con las áreas de formación de otros profesorados de la facultad. A partir del tercer año, podía ir conformando su propia formación, en una suerte de currículo semi abierto podía ir optando por cursar y especializarse en determinadas áreas. Para esto, se proponía un sistema de créditos académicos, donde de antemano estaban perfectamente estipuladas las obligaciones y los beneficios alcanzados con cada orientación... que para esa época –años 87-88– era una innovación importante. Terminado el 4º año había una evaluación para ser Profesor y para ser Licenciado otra. En esa época ya se preveía el título de grado” (de E.).

Puede pensarse que –al menos desde el diseño– la propuesta pedagógica que se pretende es superadora de las anteriores, al proponer el paso de un código curricular de estructura disciplinar y lógica aplicacioncita hacia otro de estructura integrada, contemplando enfoques disciplinarios e interdisciplinarios.

En este sentido, parece necesario advertir que el espacio de participación que se brindaba en los dos primeros años –en los que el alumno cursaba materias en común con otros profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, probablemente hubiera posibilitado conjugar la “formación docente”, con la “heterogeneidad” y la “diversidad”, en el intento de superar “el aislamiento” y “la unidireccionalidad dogmática”, propósitos fundacionales de la carrera, que se presentan como problemáticas didácticas no resueltas a lo largo de los sucesivos momentos de cambio curricular que se indagan.

Debe señalarse que, quizá como desplazamiento del perfil eminentemente docente en esta propuesta curricular, la formación se amplía hacia diferentes ámbitos u orientaciones: Humanística-Pedagógica, Biológica, del Movimiento, del Deporte y de la Investigación.

Este proyecto, que es presentado en el 1º Congreso Latinoamericano de Educación Física, realizado en Carlos Paz en junio de 1988, se implementa en 1990

como experiencia piloto en algunas cátedras de 1º año en el Área del Movimiento, pero sin el éxito esperado:

“... por errores imputables no al plan en sí, sino a la puesta en marcha. Esta propuesta, si bien había sido comunicada, consensuada al menos parcialmente en el cuerpo docente, no tenía a la fecha de la implementación, las aprobaciones de las distintas autoridades de la facultad y de la universidad. Con lo cual, ante las primeras circunstancias de cambio, muchos docentes se fueron oponiendo. La experiencia se llevó a cabo en la línea del Movimiento y después de tres meses, se dio marcha atrás y se volvió al plan de estudios 25.05 Bis, que por otra parte no había perdido su vigencia” (de E.).

Se alude a la propuesta curricular, la historicidad del proceso, la participación de los diferentes actores y los sentimientos que provocan las situaciones de cambio, en estos términos:

“se empezó con la opinión de los alumnos, si estaban dispuestos a asumir un cambio curricular. Unánimemente dijeron que sí, a los docentes también se les preguntó si estaban de acuerdo, pero cuando empezaron a aparecer las primeras circunstancias de cambio, también unánimemente se fueron rechazando porque en la Argentina somos así...”

- “hablamos de cambio, pero rechazamos el cambio”;
- “le tenemos miedo al cambio”;
- “el cambio tiene que ser sin condicionamientos”;
- “fue todo un proceso bastante largo en el tiempo.”

El cambio es significado como:

- “ el ejercicio propio de una puesta en escena”,
- “ algo que íbamos a pelear después”,
- “ un intento frustrado...”

Asimismo, se expresa que:

- “fue más importante el sostén del plan debidamente aprobado”,
- “no hubo un claro entendimiento por parte de los docentes de cuál era la intencionalidad del nuevo plan, siendo ésta la causa principal de su fracaso”.

Seguramente “lo conocido”, aquello que está “debidamente aprobado” es expresión de ciertas disposiciones para la práctica instaladas en los docentes a manera de “habitus”, tales como “el trabajo unipersonal en las cátedras”, “el régimen de horas cátedra” y el consecuente “aislamiento” del resto de la vida universitaria, o la presencia de “un liderazgo personal” en los proyectos de cambio.

En este sentido, parece pertinente reconocer en la reconstrucción de estos procesos, el impulso que el Profesor Pérez brinda a este proyecto, como ya había sucedido respecto al plan anterior - 25.05 Bis, con Especialización Deportiva- aunque mediado por diferentes contextos político-institucionales, motivo por el cual se desarrollan brevemente ambas instancias históricas.

Tal como se señalara precedentemente, el plan con Especialización Deportiva (cód. 25.05 Bis) es aprobado en el año 1978, en el marco de una política educativa que busca de alguna manera imponer “el disciplinamiento” de los actores comprometidos en la tarea educativa (Tiramonti, 1989). Situación que se ve reflejada en el ámbito universitario y específicamente en el PEF de la UNRC en la ausencia de espacios de participación –al menos desde lo instituido y legitimado– ya sea para el conflicto, o para el consenso.

Pero, promediando los ´80, época que contextualiza este último proyecto de cambio curricular, son otras las demandas de la sociedad –ya en democracia– y los mecanismos de participación.

Quizá por eso, al indagar los motivos del “fracaso” de esta propuesta de cambio, aparecen desde el discurso de los profesores causas que recién ahora, luego de transcurrido más de un lustro, se puede valorizan y hacer explícitas:

- “las condiciones de los profesores para trabajar en equipo”,
- “ la falta de un claro entendimiento por parte de los docentes de cuál era la intencionalidad del nuevo Plan”,
- “la necesidad de que la propuesta fuera comunicada, consensuada con el cuerpo docente”.

Asimismo, los acontecimientos que se relatan ponen de manifiesto el aislamiento del PEF con respecto a los mecanismos de gestión universitaria, como cuestión

recurrente al realizar esta reconstrucción histórica. Aspectos que remiten a un estilo de funcionamiento que se sitúa en forma pendular entre una “cultura institucional de tipo familiar” y otra de tipo “burocrático”.

La primera que privilegia los lazos afectivos y la segunda que intenta legitimar “con papeles” algunos vacíos en la participación real de todos los actores, la reflexión y valoración del “saber experto”, rasgos propios de una “cultura de concertación” todavía pendiente en su ejercicio pleno<sup>122</sup>.

Por ello, en el análisis que se realiza, en función de lo expresado por los profesores, durante el proceso metodológico que se sigue, se plantean estas preguntas:

- ¿qué significaciones se construyen en el marco de una “cultura del trabajo” con estas características?
- ¿cuál es la valoración de “las normativas” (como rasgo predominante en una cultura institucional burocrática), o de “los lazos afectivos” (rasgos de las culturas familiares) y del “saber experto” (culturas de concertación) en su vinculación con el cambio curricular?

Aspectos que se profundizan en la siguiente etapa de reconstrucción histórica de los procesos de cambio curricular, coincidente con el ingreso pleno de la carrera en la vida universitaria.

### **5.4.3. Tercera etapa: ingreso pleno en la vida universitaria**

#### **5.4.3.1. Las nuevas propuestas curriculares en el contexto de la Reforma Educativa**

La reunión de docentes, convocada por el Director del Departamento de Educación Física, Lic. Carlos Barbero en los primeros días de agosto de 1993, para tratar los temas: “Plan de Estudios y actualización de la Comisión de Revisión del

---

<sup>122</sup> Según la conceptualización de Frigerio y otras, 1992.

Plan de Estudios”, no contó con la asistencia esperada por lo que debió aplazarse hasta una segunda, “con carácter obligatorio”<sup>123</sup>.

Estos acontecimientos, pueden interpretarse como expresión de distintas significaciones:

- participación simbólica / participación real
- interés / desinterés
- apoyo / resistencia

Asimismo, ponen en evidencia las problemáticas suscitadas en esta instancia de cambio curricular que de alguna manera cierra un estilo de funcionamiento del profesorado, propio de los institutos terciarios no universitarios, para dar paso al ingreso pleno en la vida universitaria, en tanto establece códigos que tendrían un impacto en el colectivo de docentes, en sus habitus, que provoca resistencias y conflictos:

“(…) con necesidades cada vez más crecientes de adecuarse a las demandas institucionales de transformación del plan de estudios vigente durante una década y media, equipos de docentes con mucha voluntad y esfuerzos personales siguieron aportando sus opiniones para el cada vez más acuciante cambio curricular. Esto a pesar del aparente desinterés de algunos” (de T.).

Las significaciones que expresa este relato, acerca de “la voluntad y esfuerzos personales” de un grupo de docentes, junto al “desinterés” de otros, son extensibles seguramente a la vivencia de experiencias anteriores, algunas “frustradas”, como la propuesta de modificación a fines de la década de los ochenta.

Por ello, en esta instancia emergen problemáticas didácticas que reactualizan otras, que han sido abordadas en forma recurrente desde la voz de los docentes durante la indagación que se realiza en esta tesis:

- los debates pendientes respecto a los propósitos de la educación física escolar,

---

<sup>123</sup> Tal como lo explicita el Memorandum de fecha 1º de septiembre de 1993.

- la reflexión acerca de la naturaleza epistemológica y social de los sus contenidos,
- la tensión entre los contenidos pedagógico-didácticos y la impronta de lo disciplinar en un currículum de formación de profesores,
- el traspaso de las horas-cátedra a cargo,
- la implementación de la Licenciatura,
- el nivel universitario de la carrera,
- el postgrado...,

La “necesidad” de concretar el cambio curricular y la “voluntad y esfuerzos personales” dedicados para ello, el trabajo de las comisiones curriculares y los sucesivos proyectos de modificación del plan de estudios, se amalgaman con manifestaciones, de rechazo, resistencia, negación, seguramente imbricadas con las diferentes cuestiones que están en juego.

Al respecto, los aportes de Bourdieu (1991), Bourdieu y Wacquant (1995), brindan nuevamente elementos que permiten ampliar la comprensión de las significaciones que se construyen, desde el reconocimiento de las “estructuras sociales externas” y de las “estructuras sociales internalizadas”, las primeras referidas a los campos de posiciones sociales históricamente constituidas y las segundas a los habitus, como sistemas de disposiciones incorporadas por los agentes a lo largo de su trayectoria social.

En este sentido, la génesis de las representaciones variaría según la posición social de los sujetos o grupos que ocupan posiciones semejantes al interior del campo, en el caso en estudio, de los docentes del PEF de la UNRC portadores de cierto capital cultural y simbólico.

Por ello, las significaciones comunes y divergentes que se recogen en el trabajo de campo, anudan dimensiones referidas a campos de posiciones y habitus, y permiten establecer categorías de análisis referidas a los siguientes aspectos:

- el campo disciplinar;

- la formación docente;
- el objeto de la formación;
- el campo laboral.

A medida que se profundiza en la indagación, surgen propiedades referidas a cada categoría:

- formación: ¿general o específica, humanística o en deportes, técnica o docente, lúdico-creativa o con acento en la línea fisiológica?
- ¿hay que centrar el debate en la formación de los alumnos o de los que enseñan a esos alumnos?
- ¿cuál es la valoración que se realiza acerca de cuestiones epistemológicas que hacen al “objeto de la formación”?
- ¿el objeto de formación es el movimiento, la salud, la calidad de vida, la aptitud técnico-deportiva, el “saber hacer” o el “saber enseñar” ese hacer?
- ¿cuál es el peso de las tradiciones de formación, de las cuestiones de tipo laboral y de índole económica?

Respecto a estas cuestiones, las opiniones de los profesores varían entre asignar mayor importancia a:

- el hombre como objeto de formación;
- las actividades físicas y los deportes;
- la percepción y alcances del propio cuerpo educado por el movimiento;
- la salud;
- la calidad de vida.

Esta disparidad de criterios daría cuenta, asimismo, de diferentes líneas en la formación de profesores de educación física y de los debates pendientes en el propio campo disciplinar:



“(…) creo que el Área del Movimiento y Problemática corporal es el basamento de todas las asignaturas y en cuanto a la relación directa del trabajo de campo nuestro. La formación y el reconocimiento corporal y la transferencia del chico de esta cuestión de problematizarse cómo es su cuerpo, qué hace su cuerpo, qué alcance tiene, todas las implicancias motoras y psicológicas, hace que esto tenga un verdadero realce.”

“El hombre como unidad, debemos educar al hombre por el movimiento tanto en la faz cognitiva, psicomotriz y socio-afectiva.”

“Por el contacto personal que tenemos con el alumno... es necesario que tenga salud. Y para que tenga salud dentro de lo que nosotros proponemos es que haga actividad física, desarrollándola...”

“La formación del ser humano. Antes se buscaba sacar un buen deportista, que obtuviera un buen rendimiento sin pensar que para el alumno que no lo alcanzaba quedaba truncada su carrera, en cambio tendríamos que estar pensando que fuera provechoso para su salud y calidad de vida, que inserte la actividad deportiva en su propia vida... que importe más el ser humano”.

“Considero que la formación del profesor de EF debe orientarse a la docencia en el contexto escolar... En lo que respecta a lo técnico-deportivo, biológico, terapéutico, etc, serían especialidades dentro de lo que tendrían que llamarse Ciencias del Movimiento”.

“Considero que se debe tender a la integralidad del alumno, para formarlo por igual en las habilidades lógico-matemáticas, lingüísticas y cinestésicas, aunque socialmente las habilidades cinestésico corporales no tienen la misma valoración, creo que ésa es una de las causas de desvalorización social de nuestra disciplina”(de E.)

Continuando con el relato cronológico de los hechos de esta última etapa, es necesario reseñar que en septiembre de 1993, como resultado de la reunión docente realizada por el Departamento de Educación Física, se designa la “Comisión de Revisión del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Física”, integrada por cinco docentes y tres alumnos<sup>124</sup>.

---

<sup>124</sup> Integrada por los docentes: Susana Battaglino; Sergio Centurión; José Oviedo; Guillermo Huck; Gustavo Kunzevich y las alumnas Ruth Vaisman; Laura Spada y Andrea Corral.

En los “Considerandos” de la Resolución del CD 252/93, firmada por el Decano Enrique Grotte, se explicita la necesidad de realizar “una importante y seria propuesta de Transformación al Plan de Estudios”.

La citada comisión, por nota interna de fecha 23 de octubre de 1993, eleva a la Dirección del Departamento de Educación Física un cronograma de actividades y solicita la colaboración del cuerpo docente para “discutir los contenidos mínimos del nuevo plan de estudios”<sup>125</sup>.

Parte de estas acciones se hacen públicas a principios del siguiente año lectivo, cuando en una Asamblea General, se presenta el proyecto elaborado, que incluye las modificaciones al plan en vigencia y la creación de una Licenciatura en Educación Física.

“El proyecto contemplaba cuatro áreas de formación: Biológica, Pedagógica, del Movimiento, y de la Investigación, con una doble titulación, de Profesor y Licenciado en Educación Física. A los cuatro años de cursado y tras aprobar treinta y tres asignaturas, se alcanzaba el título de Profesor. En el quinto año, el alumno podía optar por dos orientaciones para su especialización: una Biológica-Deportiva y otra, Lúdico-Creativa y de Calidad de Vida. En cada una, se incluía la formación en siete asignaturas más, para el título de Licenciado. Eran once las asignaturas relacionadas con la Formación Docente o General y veintitrés las que consideramos disciplinares” (de T.).

El relato transcripto pone de manifiesto el interés por incluir la Licenciatura en el grado, anhelo presente desde mediados de los '80<sup>126</sup>. Asimismo, contempla una Especialización en la carrera, que incluye el campo de lo “Biológico-Deportivo”<sup>127</sup>, junto a la orientación en lo “Lúdico-Creativo” y la “Calidad de Vida”, como respuesta a nuevas demandas sociales y laborales y su impacto en el campo de la educación física.

Cabe considerar también la recurrencia en separar las asignaturas relacionadas con “la Formación Docente o General” de las “disciplinares”.

---

<sup>125</sup> En Anexo.

<sup>126</sup> Con el proyecto de cambio en el plan de estudio, presentado en el apartado anterior.

<sup>127</sup> La línea biológica es una de las más “legitimadas” en el campo de la Educación Física, presente en el curriculum de los Institutos de Formación de Profesores en la Argentina, tal como lo señalan Rozengardt (1999 b) y Aisenstein (1996, 1998, 2000) entre otros.

El proyecto es elevado al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas en octubre de 1994 para su aprobación e implementación a partir del año siguiente, pero la Dirección de Planeamiento Académico de la Facultad advierte que es necesario realizar ajustes conforme a las normas ministeriales y al Decreto 256/94 PEN sobre planes de estudio y validez del título:

“...se sugiere elaborar los planes de Profesorado y Licenciatura por separado debido a que son dos carreras con perfiles diferentes... no está claro el perfil del licenciado, se superpone con el de profesor (...) revisar las asignaturas del Área de Formación Docente, en función de los Contenidos Básicos Comunes de Formación Docente y Orientados...”

En forma complementaria, se establecen criterios comunes para todos los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, y con ello también para el Profesorado en Educación Física, a partir del “Documento Base para la Organización de la Formación Docente.”

Luego de la revisión requerida, se presenta nuevamente el proyecto a principios de 1996, con la denominación de “Reconversión del Profesorado de Educación Física”, proponiendo una carrera de grado permanente de cuatro años de duración<sup>128</sup>.

Este proyecto curricular contemplaba otorgar el título de Profesor Nacional en Educación Física tras la aprobación de veintiséis (26) asignaturas, organizadas en seis áreas: Fundamentos Teóricos, Fundamentos Biológicos, Fundamentos del Movimiento y Problemática Corporal, Investigación, Problemática de las Discapacidades y Prácticas de la Enseñanza.

Pero se solicitan nuevos ajustes a lo presentado y se designa, por Resolución Decanal N° 307 del 1 de agosto, a dos de los profesores de la comisión inicial<sup>129</sup> por el término de dos meses, quedando la comisión curricular nombrada en 1993, integrada por cinco docentes y tres alumnos, reducida a dos docentes.

Para efectivizar los cambios solicitados, la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas remite la “Propuesta de Diseño Curricular para la Formación Docente”, acordada en las reuniones de la Comisión de Formación Docente junto a

---

<sup>128</sup> En Anexo.

<sup>129</sup> Los Profesores Susana Battaglino y Gustavo Kunzevich.

las Comisiones Curriculares de los Profesorados. Su finalidad es “articular y homogeneizar las transformaciones de los planes de estudio provenientes de los diferentes Departamentos de la Facultad”, según se explicita en el Memorandum de fecha 16 de octubre de 1996 enviado a los Directores de Departamento y miembros de las comisiones curriculares.

Con estas últimas modificaciones en el diseño, relativas a la denominación de las asignaturas, los contenidos mínimos y la ponderación del “Área Curricular de Formación Docente”, que se traslada con bastante analogía según el citado documento, se arriba al último proyecto presentado y luego aprobado como plan 1998.

Cabe señalar, como se esbozara al plantear inicialmente el problema a investigar, que los procesos de reformas curriculares en la UNRC suscitaron distintos niveles de adhesión y compromiso, conflictividad y resistencias, que evidencian las tensiones entre diferentes propuestas. Tales las emanadas del Ministerio de Educación de la Nación<sup>130</sup>, del Consejo Superior de la UNRC<sup>131</sup>, de la Secretaría Académica de la Universidad, de la Facultad de Ciencias Humanas<sup>132</sup>, del Departamento de Ciencias de la Educación<sup>133</sup>, de las comisiones curriculares de cada profesorado y los campos y posiciones de los distintos actores sociales, dentro de la universidad, la Facultad y los Departamentos, por tanto comunes para el caso que se estudia en esta tesis.

También se hipotetizaba que dentro del itinerario recorrido para la concreción de las reformas en los planes de formación de los profesores, la decisión de delegar en el Departamento de Ciencias de la Educación la elaboración de una “Propuesta curricular para la Formación Pedagógica de los Profesorados” estuvo acompañada de un proceso de negociaciones, luchas, resistencias al cambio, de diferente orden, debidos a:

- la tensión planteada entre el saber sustantivo disciplinar y el pedagógico,

---

<sup>130</sup> Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior

<sup>131</sup> Res. 271/91 sobre “evaluación de la calidad” y Res. 208/94 de “Mejoramiento de la calidad de enseñanza universitaria”.

<sup>132</sup> Proyecto “Propuesta de Modificación de la Currícula de Formación Docente para los Profesorados de la UNRC.”(1995).

<sup>133</sup> Que elabora la “Propuesta curricular para la Formación Pedagógica de los Profesorados”(1997)

- por la modificación de los hábitos profesionales que conlleva esta situación,
- por el temor a la precarización laboral y la pérdida de la fuente de trabajo...

No sería aventurado suponer por ello que estas circunstancias de cambio e incertidumbre impactaran fuertemente en el colectivo de docentes de educación física, dada la peculiar situación de este profesorado, por su “posibilidad”/ “necesidad”/ “imposición”?, para consolidar el perfil de carrera universitaria, con las consecuentes exigencias que para los profesores significa el asumir la participación plena en la vida universitaria.

Es así que el nuevo plan de estudios, que para ser aprobado pasa por varios de las instancias y tamices señalados, varía bastante de la propuesta inicial de 1993, que incluía al Profesorado y la Licenciatura en el grado, así como Especializaciones, en lo Biológico-Deportivo, Lúdico-Creativo y Calidad de Vida, que se suprimen, al igual que la Especialización Deportiva del plan hasta ese momento en vigencia (el plan 1978, código 25.05 Bis).

Tal como se analizara, el nuevo diseño curricular propone cinco áreas de formación: Docente, Biológica, del Movimiento y Problemática Corporal, de Investigación y de la Problemática de las Discapacidades. Luego de cursar durante cuatro años treinta y tres (33) espacios curriculares que incluyen veintidós (22) asignaturas, cuatro (4) módulos, tres (3) seminarios, un (1) taller y un (1) seminario-taller, el alumno egresa como “Profesor en Educación Física”.

Al menos desde el diseño, se intenta avanzar hacia una estructura integrada, con una lógica de alternancia, idea ya presente en el Proyecto del `90, que superara el código curricular de estructura disciplinar y la lógica aplicacionista que primaron en los planes anteriores, el plan de 1970, código 25.05 y el plan código 25.05 bis, con especialización deportiva.

Nuevamente, la cuestión de la ponderación que se asigna al área de formación docente emerge como tema conflictivo, desde opiniones que expresan que: “la carga horaria asignada para la formación pedagógica es mucho mayor en el Profesorado de Educación Física, comparativamente con el resto de los profesados de la UNRC”.

Los porcentajes de carga horaria para la formación pedagógica de los diferentes planes de estudios de los profesados de las UNRC, dan cuenta de las siguientes ponderaciones:<sup>134</sup>

Ciencias Biológicas: 28%; Ciencias Jurídicas 31%; Lengua y Literatura 31%; Inglés 27%; Francés 30%; Historia 27%; Educación Física 41%; Geografía 29%; Filosofía 31%) (Macchiarola, 2000 : 96)

Como puede observarse, para educación física es al menos un 10% mayor que para el resto de los planes de estudios de los profesados de la UNRC. Desde la misma fuente consultada se realiza una justificación de dicha ponderación:

“El documento Serie A N° 11 Bases para la organización de la formación docente aprobado por Resolución N° 52/96 del Consejo Federal de Cultura y Educación establece que los campos de la formación general y la formación especializada de los curricula de formación docente para el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica y la Educación Polimodal, deberán alcanzar un mínimo del 30% de las horas reloj establecidas. Como puede observarse... la totalidad de los planes se aproxima a ese porcentaje. Esta ponderación significa un notable avance con respecto a planes anteriores en los que la formación pedagógica representaba entre un 5% y un 20% de la formación total. La carrera que dedica un mayor porcentaje de su carga horaria a la formación pedagógica es la del Profesorado en Educación Física, lo que resulta comprensible si se considera que su propio objeto de estudio tiene que ver con lo educativo: la educación del movimiento” (Macchiarola, 2000:96-97).

En este sentido, parece necesario un análisis complementario de las razones explicitadas para el caso del Plan de Educación Física, considerando los múltiples atravesamientos que determinaron esta ponderación y que la significación asignada al Área de Formación Docente sería tanto producto de tensiones internas al propio curriculum de formación de los profesores de educación física, como entre los diferentes sectores que representan los saberes sustantivos y los pedagógicos legitimados en la universidad.

---

<sup>134</sup> Si bien la metodología que se sigue en este trabajo responde a una lógica cualitativa se presentan datos cuantitativos, como elementos complementarios para el análisis del valor asignado al campo de formación pedagógica, dada que son los mismos profesores consultados, los que apelan a ellos.

Al respecto, cabe advertir que en el último plan se incluyen asignaturas como “Idioma extranjero”, otras relacionadas con perspectivas filosóficas, más los “Módulos de Integración” I y II y de Práctica de la Enseñanza, que en propuestas de modificación curricular anteriores - que no lograron su concreción- estaban en otros espacios y áreas de formación, fueron de alguna manera “subsumidos” en el plan finalmente aceptado, dentro de los espacios curriculares del Área de Formación Docente.

Resumiendo tales cuestiones, es posible señalar que:

- el proyecto de los '80, contemplaba cinco líneas curriculares: *Humanística-Pedagógica; Biológica; del Movimiento; del Deporte y de la Investigación*
- el presentado en el '94 comprendía cuatro áreas de formación: *Biológica, Pedagógica, del Movimiento, y de la Investigación;*
- en el proyecto del '96, los contenidos se organizaban en seis áreas: *Fundamentos Teóricos; Fundamentos Biológicos; Fundamentos del Movimiento y Problemática Corporal; Investigación; Problemática de las Discapacidades; y Prácticas de la Enseñanza;* (nótese que “Prácticas de la Enseñanza” y “Fundamentos teóricos” están separadas, a diferencia de lo que sucede con el Plan 1998, en vigencia)
- el Plan aceptado propone cinco áreas de formación: *Docente; Biológica; del Movimiento y Problemática Corporal; de Investigación y de la Problemática de las Discapacidades* (“Prácticas de la Enseñanza”: Módulo III y IV, pasan a ser asignaturas del Área de Formación Docente, al igual que asignaturas como “Idioma extranjero”, o “Antropología y Filosofía” que en la propuesta del '96 estaban en el “Área de Fundamentos teóricos”)
- en los proyectos presentados desde mediados de la década del '80, tendientes a proponer modificaciones en el curriculum de formación de profesores, es posible señalar cierta ambigüedad en la denominación y determinación del espacio curricular asignado a las “líneas” o “áreas de formación”:
- “Humanístico-pedagógica” (en la propuesta del plan 1990),

- “de Formación Pedagógica” (en la propuesta presentada en 1994),
- “ de Fundamentos Teóricos” (en la propuesta del '96),
- “de Formación Docente” (en el plan 1998).

Como se advierte, desde el análisis que se realiza y desde las opiniones de los docentes consultados, el ingreso pleno en la vida universitaria implica entre otros aspectos:

- El “ajustarse” a las normativas de la Reforma Educativa,
- Aceptar opiniones de “afuera” del propio campo,
- Dejar de lado proyectos
- Resignar anhelos como incluir la Licenciatura en el grado,
- “Abandonar la especialización deportiva” del plan en vigencia, u otras posibles (por ejemplo Biológica, Deportivo, Lúdico-Creativo, Calidad de Vida según la propuesta del '90),
- Priorizar una formación “generalista” orientada a la “docencia”.

Otro hito importante en este período, dada su implicancia en la configuración de “nuevas miradas” acerca de “viejos problemas” en el PEF, es la apertura de la Licenciatura Especial en Educación Física, aprobada por Res. C.S. 232/96, que desde el año 1997 permite capacitar a la totalidad de los profesores en servicio, con lo que un problema de larga data como el de completar la formación requerida para el grado universitario, queda superado.

Sin embargo, algunos docentes consultados advierten que el que se implementara primero el cambio curricular y luego la posibilidad de completar los procesos de formación docente llevó “casi inevitablemente a que en el momento del diseño curricular no se contara con el aporte crítico en forma consensuada”, y con una participación real, “por sentir al plan de estudios como algo externo”, “como algo impuesto”:

“...de algún modo pareciera haberse modificado la secuencia lógica de transformación reflexiva, con un primer momento de capacitación individual



para posteriormente obtener un proceso pluralista de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Nuestro Departamento recibió primero los lineamientos de cambio en el plan de estudio y posteriormente los intentos de capacitación docente, sobre todo a merced del cursado de la Licenciatura Especial en educación Física.

Esta traspolación de momentos de capacitación y cambio curricular llevaron, casi inevitablemente a que en el momento del diseño curricular no se contara con el aporte crítico en forma consensuada, ni con nuevas miradas que hoy nos permitimos quienes logramos la capacitación a posteriori.

(...) Por otro lado nos arriesgamos a suponer que hay ciertas concepciones y valoraciones opuestas, que tienen algunos docentes de este plan, por sentirlo 'externo', como algo impuesto, como si en realidad no fuese nuestro" (de T.)

Por ello caben estas preguntas:

- ¿Cómo es vivida esta posibilidad de ingreso pleno en la vida universitaria?
- ¿Cuáles son las razones a las que aluden los profesores cuando dicen que a menudo se sienten invadidos por "los de afuera" y que "su" campo está "desvalorizado" frente a otro tipo de saberes y competencias, con mayor legitimación académica, como las competencias lingüísticas y lógico-matemáticas?
- Si es así, cómo hacer para que el campo de la educación física escolar no sea colonizado por otros intereses que parecen ser más cercanos, legitimados y redituables como los de la institución deportiva?
- ¿En qué aspectos esta nueva ponderación del campo de formación pedagógica constituye un avance respecto de los planes anteriores y cómo es significada por los profesores?
- ¿Se contemplaron las particularidades epistemológico disciplinares y las de los sujetos docentes?
- ¿Cómo participaron en este proceso los profesores de educación física?

Respondiendo a estas preguntas, es posible señalar algunas cuestiones que probablemente dificultaron la posibilidad de participación “real” (Sirvent, 1999) en esta última modificación curricular:

- es escaso el tiempo que se da para ello (se cita, vía nota del Departamento, a los docentes a fines del año '93 y a principios del '94 se da por concluida la consulta)<sup>135</sup>;
- está circunscripta a los contenidos (la convocatoria a los docentes es “para discutir los contenidos mínimos de su asignatura”);
- no se logra articular el aporte del colectivo de los docentes, con el de los alumnos y graduados (de la comisión inicial integrada por cinco docentes y tres alumnos, sólo dos docentes quedan a cargo del proyecto definitivo);
- probablemente las sucesivas “mediaciones” actuaron como mecanismo obturador para que el cambio fuera percibido como “propio” y “aceptado”.

Al respecto, algunas investigaciones consultadas dan cuenta de que aspectos que podrían ser visualizados como innovadores se desdibujan en contextos en los que se deben acreditar saberes para conservar el puesto de trabajo, desconociéndose las trayectorias y experiencias docentes (Feldfeber, 1999).

Al analizar algunos de estas dimensiones en el cambio curricular del PEF de la UNRC, es posible señalar que:

- es probable que hayan faltado tiempos y ámbitos propicios para un debate acerca de los propósitos del plan, las áreas de formación o las modificaciones que planteaban los nuevos espacios curriculares en la formación y las prácticas docentes;
- la implementación de la Licenciatura Extraordinaria de Educación Física, que brindó la posibilidad de obtener a los profesores el título de grado universitario y un margen de capacitación para responder con mayor autonomía a estos cambios, se realizó en forma simultánea con la

---

<sup>135</sup> La Comisión de Revisión del Plan de Estudios, por nota interna con fecha 23 de octubre de 1993, eleva a la Dirección del Departamento de EF un Cronograma de Actividades y solicita la colaboración del cuerpo docente para “discutir los contenidos mínimos del nuevo plan de estudio”.

modificación curricular, con lo que “el cambio”, “impuesto”, precedió a la capacitación para una participación más crítica y reflexiva;

- esto provocó que el plan de estudios fuera percibido como algo externo, que desconocía o al menos vulneraba las trayectorias profesionales y las culturas del trabajo de la enseñanza.

Para algunos profesores, la falta de participación, se explicita diciendo que no se estuvo en la convocatoria “para hacer el plan”, “ni en la discusión”. Discursos que remiten a un plan que se “hace” desde afuera, que provoca conflictos y en el que se puede participar “haciendo” o “aplicando” –en tanto docentes/ejecutores– de lo que otros han hecho.

Por su parte, otras voces reclaman:

“me siento mal por no haber sido consultada y no comprender hacia dónde quieren que vayamos (...)

“El nuevo plan de estudio significa para mí un problema, que debemos enfrentar todos ya que sin haberlo realizado ‘todos’ o un grupo importante, ahora los obstáculos por sortear son inmensos. Como por ejemplo los recursos económicos para cubrir el personal docente o insumos para el material necesario” (de E.)

Expresiones que ponen de manifiesto el componente afectivo y de incertidumbre que impregna esta instancia, así como el supuesto de que es un pequeño grupo –de adentro– representado por los directivos y algunos profesores que lideran el cambio, al que se sumaría ahora, a diferencia de anteriores instancias de cambio curricular, “los de afuera”<sup>136</sup>, quedando escaso margen de autonomía para cada docente.

Otros profesores expresan que los cambios de este plan:

- “Son diferentes a los que planteaban los anteriores”,
- “ Demandan nuevas respuestas a viejos interrogantes”,

---

<sup>136</sup> Que hace alusión tanto a las imposiciones de los códigos de la Reforma Educativa, como las emanadas del Consejo Superior de la UNRC, de la Secretaría Académica de la universidad, de la Facultad de Ciencias Humanas y especialmente del Departamento de Ciencias de la Educación.

- “Impactaron”,

- “Se sintieron”,

“Las diferencias entre el nuevo plan y los anteriores tienen diferencias que no se agotan en los cambios de denominación, en las presencias o ausencias de contenidos....

“Creemos que las transformaciones más impactantes que se sintieron con la aprobación y posterior implementación de nuestro último plan de estudios, fueron demandar nuevas respuestas a viejos interrogantes de nuestra disciplina, como por ejemplo ¿cuál es el objeto de estudio de nuestro campo? ¿cuál es la identidad de un docente de EF?”

Cabe formular, entonces, las siguientes preguntas:

- ¿En el desarrollo de este nuevo código curricular, se contemplan enfoques disciplinarios y prácticas que permitan conjugar la formación docente con la heterogeneidad y la diversidad, para retomar los principios fundacionales del PEF en Río Cuarto?
- ¿Qué procesos están mediando entre el currículum prescripto, las prácticas docentes y las definiciones sustantivas incluidas en el currículum como documento político que vehiculiza la Reforma Educativa?
- ¿Cómo “juegan” las significaciones asignadas por los docentes a estos cambios y cómo repercuten en la identidad profesional de un sujeto “tironeado” entre las prescripciones oficiales por un lado y el compromiso con el colectivo de profesores por el otro?

Como intento de dar respuesta a alguna de estas cuestiones, puede advertirse la emergencia de problemáticas didácticas que ponen en evidencia conflictos, que anudan prácticas instituidas con las significaciones que se asigna al nuevo cambio curricular:

- quizá sea demasiado profundo el cambio requerido, que exige pasar de ideas unipersonales o de pequeños grupos a proyectos colectivos y consensuados,

la reflexión epistemológica que se pide acerca de los contenidos del campo disciplinar específico y su relación con los del campo pedagógico didáctico...

- aceptar las reglas del juego que implican la acreditación y permanencia en la vida universitaria...
- el peso de las tradiciones de formación y de las culturas de trabajo construidas que otorgaron a la carrera una identidad cimentada en el perfil técnico-deportivo...

Como se apuntara anteriormente, también es motivo de profundización la incidencia de un estilo de funcionamiento de cierta “balcanización” (Hargreaves, 1996) con respecto a los mecanismos de gestión universitaria, recurrente al analizar la historia institucional del PEF. Aspectos que se abordan en esta etapa, desde la tensión entre el texto curricular y las prácticas docentes que presenta el nuevo plan de estudios, ya en la acción.

#### **5.4.3.2. El plan de estudios en acción: la tensión entre el texto curricular y las prácticas docentes**

Luego de 17 años de vigencia, queda superado el plan de estudios 25.05 Bis, al aprobarse el 26 de noviembre de 1997, por la Resolución 348/97 del Consejo Directivo de la FCH, el nuevo plan de estudios para el Profesorado en Educación Física, con la firma del Decano Lic. Abelardo Barra Ruatta y el Secretario Académico Profesor Gustavo Segre.

Decisión que es refrendada por el Consejo Superior, por Resolución N° 193/97, que establece su vigencia a partir del ciclo lectivo 1998. Firman el Ing. Cantero como Rector y el Ing. Cholaky como Secretario General.

Los primeros meses del ciclo lectivo 1998 plantean la necesaria y difícil vinculación entre “el texto curricular” que adjudica a la carrera el nivel universitario, y las “culturas del trabajo” (Hargreaves, 1996), que deben ajustarse a esos requerimientos.

Así es que cuestiones de larga data como el pasaje de las cátedras unipersonales a la conformación de equipos de cátedra, la reconversión de las horas cátedra a cargos, las obligaciones que implica el asumir la carrera docente, en fin, el ingreso pleno en la vida universitaria, movilizan a los docentes del profesorado.

Uno de los primeros problemas a resolver fue la designación de los responsables de los nuevos espacios curriculares que establecía el plan en 1º año, para comenzar a implementarse, según la gradualidad prevista para ello.

“(…) como consta en las actas de la Asamblea General de Docentes, se realizaron reuniones en marzo y abril. La primera propuesta de implementación del nuevo plan consistió en cubrir transitoriamente las cátedras disciplinares con los docentes que venían desempeñándose en primer año. Se cubrirían 16 cargos para 4 asignaturas: Seminario de Deportes Individuales, Desarrollo Motor Humano, Anatomía y Expresión, Comunicación y Desarrollo Corporal. Con el resto de las asignaturas se pediría el dictado a otros departamentos. Para ello el profesor Barbero expresó que a la ayuda presupuestaria de las autoridades de la Facultad con un otorgamiento de 1500 puntos, se sumarían los puntos que disponía E.F. bajo el régimen de horas cátedra. Para la asignación de los cargos adjuntos propuestos, los aspirantes de 1º año deberían presentar un proyecto de trabajo y una Comisión Evaluadora Ad Hoc determinaría la meritación” (de T.)

Es interesante analizar, en el relato, la distinción –recurrente– entre las asignaturas “disciplinares”, de las que se haría cargo el Departamento de Educación Física, de aquellas que no lo son (“el resto”), que serían dictadas por otros Departamentos.

Por ello, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿por qué “Anatomía” es considerada “disciplinar” y no lo es, por ejemplo, “Pedagogía”, en una carrera de formación de profesores?
- ¿cómo se resuelve la tensión entre lo sustantivo disciplinar y lo pedagógico?
- ¿cómo impacta la impronta de las historias de formación del colectivo de profesores respecto de los cambios que plantea el curriculum en acción?

- ¿cuál es la relación entre la identidad construida y las líneas de formación que han predominado en el PEF de la UNRC?

Al respecto, una mirada histórica<sup>137</sup> acerca del campo disciplinar de la educación física, identifica como ámbitos de fundamentación y de acción a lo biológico, lo técnico-deportivo, la psicomotricidad, la recreación... que estarían dando cuenta de diferentes fuentes de legitimación, coincidentes tanto con el desarrollo histórico de la disciplina como con debates aún pendientes en su constitución.

A la par, emergen las particulares articulaciones que se establecen entre las tradiciones de formación y las significaciones que construyen los docentes en la instancia de transformación curricular, en las que con frecuencia los tiempos pedagógicos de los docentes y de las instituciones no coinciden con los plazos administrativos en los que se inscriben las reformas educativas (Feldferber, 1999).

En este sentido, los registros de las actas de reuniones docentes evidencian las dificultades que surgen para designar a los profesores responsables de las cátedras de 1º año y asumir plenamente el grado universitario que adquiere la carrera.

“El departamento tenía plazo de entrega de una propuesta de implementación ante el Consejo Directivo el 31 de marzo de 1998.<sup>138</sup>

Una pasó por la transformación de las horas de cátedra de los docentes de 1º año a cargos, que no fue aceptada por la planta docente por entenderla como creadora de situaciones de inequidad entre los afectados y el resto de los profesores.

Otra fue la conformación de una comisión evaluadora integrada por la Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, el Secretario Académico de la Facultad y un representante del Departamento de E.F.<sup>139</sup>.

Una tercera propuesta analiza la alternativa de transformar las horas-cátedra a cargos de toda la planta docente. Los recursos presupuestarios saldrían de los puntos genuinos del departamento, de la cátedra Deportes de Ciencias Económicas –a esa

---

<sup>137</sup> En Aisenstein (1996, 1998), Rozengardt (1999 b), Ganz (1999), Bracht (1996), Saraví Riviere (1996), entre otros.

<sup>138</sup> Acta de Reunión General de Docentes con fecha 5-3-98.

<sup>139</sup> En Acta de Reunión General de Docentes con fecha 17-3-98.

fecha pertenecientes al Rectorado– y de la transferencias de otras áreas de servicios a nuestra facultad <sup>140</sup>.

La incertidumbre planteada por la inestabilidad laboral, más la inquietud por la demora en el inicio de las clases para primer año, instala un clima preocupante, que lleva a la designación transitoria –hasta el 31 de julio de ese año– de los docentes de primer año” (de T.)

Como puede inferirse, resulta compleja y finalmente bastante azarosa la resolución de la designación de los docentes, en la que median: “recursos presupuestarios”, “puntos”, “aceptación”, “rechazo”, “situaciones de inequidad”, más que como problemática de índole académica.

Estos acontecimientos ponen de relieve que, si bien la carrera adquiere el grado universitario, el camino para llegar a ello, con la participación real de los sujetos implicados y la aceptación de los derechos y obligaciones que implica, aparece como terreno aún poco transitado y complejo para el PEF.

Respecto del plan de estudios en acción, algunos docentes expresan la necesidad de espacios institucionalizados de reflexión “que permitan posicionarse de modo de poder modificar las prácticas en una direccionalidad consciente”.

“...este plan puede y diríamos hasta exige ajustes permanentes. Éstos podrán lograrse en la medida que todos los involucrados puedan sentarse a debatir crítica y consensuadamente... consideramos que cualquier ajuste deberá iniciarse sobre el debate pluralista... aun considerando los riesgos de conflictos que conlleva este posicionamiento. Es que estamos convencidos de que de otra manera siempre existirán grupos con poder de decisiones y otros que ofrezcan una tenaz resistencia a los cambios. Entendiendo este espacio no como lugar para resolver las disputas de los teóricos ni como instrumento para ejecutar una normativa institucional, sino como instancia de un proceso que nos permita posicionarnos de modo de poder modificar nuestras prácticas en una direccionalidad consciente” (de T.)

En este sentido, las significaciones que se recogen, a partir del relato de los profesores, estarían dando cuenta de la diversidad de reacciones del colectivo de profesores, frente a los cambios curriculares:

---

<sup>140</sup> En Acta de Reunión General de Docentes con fecha 26-3-98.



- los niegan;
- se oponen a ellos;
- los aceptan desde “los discursos”, pero no desde las prácticas;
- reconocen la necesidad de espacios de formación y de reflexión acerca de las prácticas.

Emerge, asimismo, como problemática didáctica frente a esta nueva situación, la sensación de incertidumbre que conlleva el “ver distinto las prácticas cotidianas”, como posibilidad mediada por instancias de capacitación, a partir de la Licenciatura Especial en Educación Física:

“...al mismo tiempo que, por un lado, ganábamos una mayor seguridad teórico-conceptual, por otro, nos invadía una sensación de incertidumbre sobre la cotidianeidad de nuestras prácticas. Es que el poder ver distinto, posibilita que de tanto en tanto nos mirásemos como contradictorios, como descubriéndonos cosas nuevas” (de T.).

Es necesario advertir, a pesar de la especificidad de situaciones que emergen en el caso que se estudia y que en esta tesis pretenden ser escuchadas e interpretadas, que la dificultad que se presenta, de conjugar el texto curricular recientemente aprobado con las prácticas docentes, es también común a otros procesos de cambio curricular que se implementan en la UNRC a partir de fines de los '90 en el contexto de la Reforma Educativa, aún cuando el colectivo de docentes del PEF no lo sienta así, sobre todo en los primeros años de la puesta en acto del nuevo plan.

Por ello, desde la Facultad de Ciencias Humanas se comienzan a establecer criterios para la evaluación de los planes de estudio y se designa a Coordinadores de Carrera<sup>141</sup> para integrar la “Comisión de Seguimiento, Evaluación y Elaboración de Propuestas de Modificaciones de los Planes de Estudio”. Al respecto, la Res. CD 261/99 explicita en sus Considerandos que:

“...es necesario garantizar la administración y gestión curricular que realizan los departamentos... hace falta dotar a los departamentos de una figura que, sin alterar la estructura de los Consejos Departamentales, responda frente a los

---

<sup>141</sup> Los profesores Guillermo Ossana y Analía Di Capua.

mismos y realice un seguimiento y evaluación de cada carrera...” “...la creación de los coordinadores de carrera tendrá, entre otras funciones: realizar un análisis, seguimiento y evaluación de los planes de estudios... Presentar cuatrimestralmente un informe al Consejo Departamental sobre necesidades docentes relativas a cobertura de cátedras y mensualmente sobre situación de la carrera. Entender en general en la administración y gestión curricular...”

Por su parte, la Res. CD 199/2000 explicita:

“...el seguimiento y la evaluación curricular son actividades encaminadas a producir información y juicios de valor acerca de los planes de estudios sobre su diseño, desarrollo e implementación... Por ello se resuelve: crear la Comisión de Seguimiento, Evaluación y Elaboración de Propuestas de Modificaciones de los Planes de Estudios. Establecer que dicha Comisión depende de la Secretaría Académica de la Facultad, co-coordinada por el coordinador de carrera del plan a considerar e integrada por miembros del Consejo Directivo...”

Firman la Resolución la Secretaria Académica Esp. Carmen. Buzzi y el Decano Dr. Ricardo Muñoz. Estas normativas, tendientes a proporcionar criterios comunes acerca del seguimiento y evaluación de las transformaciones curriculares en los distintos departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas, permiten, en el caso del Profesorado de Educación Física, comenzar a transitar el difícil camino de evaluar el plan, tarea que pone en evidencia nuevamente la dificultad de lograr:

- la articulación óptima entre el diseño y el desarrollo curricular;
- la participación pluralista y crítica;
- la aceptación de los conflictos;
- las culturas de colaboración frente a la balcanización;
- el rescate de perspectivas “humanistas” frente a las apreciaciones “técnicas” en los resultados curriculares.

Al respecto, es posible señalar que si bien se produce la reconversión de las horas cátedra a cargos docentes<sup>142</sup>, la aplicación del régimen de concursos –aunque

---

<sup>142</sup> Impulsada desde la Dirección del Departamento, a cargo del Profesor Aballay y el Profesor Ossana como Director y Vice respectivamente y refrendada en Asamblea Departamental de abril de 2000.

interinos– para 1º y 2º año, y una paulatina conformación de equipos de cátedras, es posible identificar la preeminencia de pautas de una “cultura de la enseñanza” de alguna manera “legitimada” y “segurizante” frente a la incertidumbre que significan los nuevos requerimientos.

Cada uno de los cambios que conllevan las obligaciones y derechos para el ingreso pleno en la vida universitaria, está acompañado de sensaciones de incertidumbre, miedo, desconfianza... El impacto del cambio se compara con “una variación en el sistema de vida”:

“El proceso fue duro, durísimo. Primero, porque ignorábamos muchas cuestiones. Hubo muchas discusiones... como lo tendría cualquiera cuando comienza a variar tu sistema de vida...”

“Fuimos cambiando la metodología, fuimos cambiando el sistema de dar clases. Lo que todavía nos falta es una integración en compartir objetivos comunes...” (de E.)

En algunos casos, los problemas didácticos que surgen, por ejemplo para “estructurar las cátedras” o “compartir objetivos comunes” son trasladados al “cambio en la metodología y en el sistema de dar clases”.

- ¿El cambio se deposita en lo metodológico, quizá como “un intento de dominio mágico que permite salvar el conjunto de contradicciones que se viven... en (la) acción docente?”(Edelstein y Coria, 1995:64)<sup>143</sup>
- ¿Cuál es la significación que le asignan los docentes a los nuevos espacios curriculares que plantea el plan –seminarios, talleres, módulos de integración–?
- ¿Estos nuevos espacios curriculares permiten superar la fragmentación entre teoría y práctica con construcciones metodológicas singulares, creativas...?
- ¿Requieren de nuevas miradas acerca de lo disciplinar y de lo metodológico que algunos docentes no asumen?
- ¿No están preparados o se resisten a ello?

Las nuevas demandas en la formación y práctica docente que implica la puesta en marcha del plan transparentan, asimismo, las tensiones que se producen entre lo establecido en el “texto curricular” y “las prácticas docentes”, potenciando el peso de uno u otro de los aspectos del cambio: “¿necesario?”, “¿impuesto?”, “¿negado?”, “¿resistido?”

Con el propósito de trabajar estas problemáticas, la coordinación de la carrera junto a la comisión curricular, integrada por docentes, alumnos y por primera vez graduados<sup>144</sup> intenta implementar algunas instancias de participación del colectivo de profesores.

En este sentido, las reuniones que se realizan con docentes de las distintas áreas de formación en el marco del proyecto “Talleres de Reflexión y Evaluación Curricular”, aprobado por Res. C.D. 368/01, permiten empezar a “ejercitar” –si bien no con la frecuencia y el reconocimiento académico que se pretendía –<sup>145</sup> la expresión de los consensos y disensos en la evaluación curricular, mediando la difícil tarea de escuchar, respetar, tolerar, estar abierto a la pluralidad...

En una de las instancias grupales, se expresan diversas opiniones acerca del plan de estudios, que se transcriben, diferenciándolas como “fortalezas” y “debilidades”, que se transcriben a continuación y que pueden categorizarse en torno a tres dimensiones de la problemática curricular:

- el diseño;
- el desarrollo;
- la gestión curricular.

Prevalen las críticas, aunque también hay sugerencias superadoras que, dada “la inercia”, “lo instituido”, en fin las dificultades para operativizar los cambios, persisten en algunos casos sólo como lo deseado desde el discurso...

---

<sup>143</sup> Parafraseando la frase de las autoras que se constituyen en aportes significativos para el análisis del objeto de investigación.

<sup>144</sup> por Res. C.D Nº 419/01- Docentes: Analía Di Capua, Guillermo Ossana, Gustavo Kunzevich (titulares), Susana Battaglino, Bety Sereno, Silvina Oste (suplentes); Alumnos: Mariana Ferreti (titular), Hernán Echenique (suplente); Graduados Ivana Rivero (titular) y Néstor Gryciuk (suplente).

<sup>145</sup> Si bien se logra la participación de casi todos los docentes, no se suspenden las clases, con lo que se complican las reuniones del grupo en su conjunto, así como con los alumnos.

- Las fortalezas del nuevo plan de estudios son significadas en estos términos:
  - “Representa un diseño superador del plan anterior, al menos desde lo estructural”
  - Hay un posicionamiento distinto de cómo el alumno puede acceder al conocimiento;
  - Brinda la posibilidad de capacitación en el área de Educación Especial y de Investigación (nuevas en la formación dada en el PEF de la UNRC hasta este momento);
  - El pasar de las horas de cátedra a cargo;
  - El número de horas que asigna el plan a la formación docente;
  - La posibilidad de constituir equipos de cátedra;
  - La especificidad en la formación docente que brinda”
  
- Entre las debilidades, se menciona:
  - “El perfil está circunscrito sólo a la docencia en el ámbito formal, se desconoce la posibilidad laboral en lo no formal, que puede ser cubierta con cursos extracurriculares o trayectos técnicos optativos;
  - La necesidad de un mayor número de prácticas y el escaso tiempo que le dedican los alumnos, como una de las causas de las dificultades de los alumnos en este plan, especialmente en un nuevo espacio curricular de primer año;<sup>146</sup>
  - Los contenidos sustantivos disciplinares, están agrupados en dos seminarios (Seminario de Deportes Individuales, en 1º año, y Seminario de Deportes de Conjunto, en 3º año) y la ausencia de un espacio curricular para las prácticas en 2º año;
  - Poca carga horaria de los deportes en relación con lo “humanístico”, “docente”, o “de formación general”, el plan es “demasiado teórico”;

---

<sup>146</sup>“Seminario de Deportes individuales”. Situación se complejiza, por estar en 1º y ser correlativa a otras de años subsiguientes.

- Es necesario desde el ingreso realizar actividades que muestren el perfil del PEF diferenciándolas del resto de las carreras de la FCH, en colaboración con las áreas de salud, fisiología, anatomía;
- Excesiva ponderación del área de formación docente y pocos espacios curriculares destinados al área de las Necesidades Educativas Especiales (tres espacios curriculares) y de Investigación (dos espacios curriculares);
- Asignaturas que no están bien “denominadas” (por ej., cambiar Didáctica Especial por Didáctica de la Educación Física, Seminario de Deportes Individuales por Gimnasia, Atletismo y Natación...) o bien que presentan dificultades en cuanto a cumplir con lo que demandan desde lo metodológico, como los “Seminarios”, “Talleres”, “Módulos de integración”...;
- Problemas presupuestarios tanto para el material específico de la carrera como para la ampliación de dedicaciones docentes, de disponibilidad de espacios y materiales, por estar compartido con la Dirección de Deportes...;
- No se cumplen horarios de clase ni de consulta, no coincide el cargo de los profesores con las funciones;
- Falta de espacios y horarios adecuados tanto para las actividades prácticas como para las clases teóricas, mayor respeto a los tiempos y espacios asignados a lo que demandan las “actividades prácticas”;
- La duración de las asignaturas (para casi todos, en lugar de ser cuatrimestrales debieran ser anuales como en el plan anterior, porque no alcanzan a desarrollar los contenidos);
- Problemas con correlatividades (si bien hay algunos que se deben a errores salvables modificando el diseño, la tendencia es solicitar una secuencia de aprobación más rígida)”

Al respecto, una de las problemáticas didácticas emergentes de mayor impacto en la etapa histórica de la que se intenta dar cuenta, es lo planteado en torno al “Seminario de Deportes Individuales”, que se visualiza en general como “debilidad” en el diseño del plan y que estaría develando problemáticas didácticas que emergen en el curriculum en acción.

Por ello, se presenta como situación de alguna manera paradigmática de las tensiones suscitadas en esta instancia de cambio curricular, de la peculiaridad de este momento que evidencia conflictos, concepciones que se confrontan, nuevas estructuras que modifican las relaciones de poder... (Furlán, 1996).

Como síntesis de las diferentes cuestiones en juego y del estado público que ha tomado la cuestión, se transcribe parte de una nota elevada por la comisión curricular:<sup>147</sup>

“...en la implementación del ‘Seminario de Deportes Individuales’, es muy limitado el número de alumnos que han podido ‘regularizar’ a la fecha la asignatura dado que tienen que aprobar diferentes instancias evaluativas en los tres espacios curriculares que lo integran (Gimnasia, Atletismo y Natación) como paso previo a poder rendir un examen integrador que les permita acreditar la regularidad.(...) Uno de los pedidos de los alumnos es la extensión para regularizar la asignatura, puesto que a las dificultades ya reseñadas se le suma la normativa que establece un plazo menor para los seminarios. Con respecto a la solicitud realizada por parte de alumnos en la reunión del Consejo Directivo de noviembre de 2001 acerca de la extensión de regularidades y la posibilidad eliminar la figura del ‘Seminario’ (...) se estima conveniente realizar una reorganización de los contenidos mínimos... que actualmente quedan subsumidos al deporte... la incorporación al equipo de cátedra de ayudantes de segunda y adscriptos que colaboren con el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta tanto la necesidad sostenida por los profesores en relación con la frecuencia de las prácticas que los alumnos deben realizar, como los accidentes en los que se puede ver involucrado el estudiante...”

Frente a estas cuestiones, debatidas en la comisión curricular y en reuniones citadas por Secretaría Académica con el Centro de Estudiantes y con alumnos cursantes de la asignatura, las respuestas de los profesores se direccionan hacia problemas “en el diseño curricular”, a aspectos “instrumentales” de las clases y a “la falta de práctica de los alumnos”, dando cuenta de las diversas significaciones en juego:

---

<sup>147</sup> A la Dirección del Departamento con copia a la Sra. Decana y al Centro de Estudiantes, el 5/6/02.

“En el plan anterior Gimnasia, Atletismo y Natación eran cada una, una asignatura que se desarrollaba durante tres años y ahora están todas juntas, en 1º año y en un seminario...”

“Tuvimos que mejorar la forma de evaluación, cambiar la metodología y el sistema de dictar clases”

“Los alumnos no practican lo suficiente, no van a las clases de consulta”,

“Están muy exigidos por las materias teóricas del plan”,

“No tienen el hábito de practicar”.

Por su parte, los alumnos demandan<sup>148</sup>:

“Mayor orientación y acompañamiento en las actividades a realizar por parte de la cátedra”;

“Que no evalúen marcas, tiempos o técnicas con criterios tan rígidos”;

“Más claridad en los criterios de evaluación”;

“Un tratamiento menos ‘militarista’ o desvalorizante para los que no logran algunas exigencias establecidas para la aprobación”.

Tratando de sistematizar estas opiniones, puede decirse que para los profesores el problema estaría circunscrito a la menor ponderación asignada a los deportes, a aspectos metodológicos, y a “las prácticas” (de los alumnos) referidas a “la frecuencia con que realizan las actividades físicas requeridas”, que disminuyen en el nuevo plan.

Para los alumnos, las demandas se sitúan sobre todo en las prácticas (docentes), especialmente en la aplicación de determinadas estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación.

En este sentido, los problemas metodológicos a los que se hace referencia, estarían dando cuenta de “estilos de enseñanza”, con un fuerte sesgo en lo técnico-deportivo.

---

<sup>148</sup> Se incorpora también la opinión de los alumnos, por ser material complementario para el análisis. Las que se transcriben son parte del trabajo final de Licenciatura en Educación Física de los profesores Sereno, Odenwald y Ferreyra, realizado durante el 2000/01 que he dirigido.



Otras expresiones que se recogen expresan opiniones dispares respecto de la ponderación de los contenidos requeridos en un curriculum de formación de profesores de educación física y de los criterios puestos en juego en el dictado:

“No habría que extender la carga horaria en la enseñanza de los deportes, los dos seminarios –de Deportes Individuales y de Deportes de Conjunto– son anuales... Siguen pidiendo marcas, descargas, tiempos, técnica y olvidando la fundamentación de las actividades motrices que el alumno realiza...” (de E.).

Asimismo, se manifiesta la necesidad de cambios reflexivos, con protagonismo real, que vayan más allá de la defensa de la fuente de trabajo, que exigen “compromiso”, dejando atrás actitudes de “soberbia” y enfrentamientos de “unos contra otros”:

“Me parece observar un dejo de soberbia, tanto en algunos egresados como en profesores, como si lo supieran todo y los márgenes para la aceptación de otras posturas son mínimas. Es necesario ir modificando esa actitud, que la relación educativa entre alumno y docente sea enriquecedora para ambos, ...que el alumno comprenda la real importancia de su tarea, que asuma con responsabilidad su futuro. Pero esa actitud de compromiso sólo podrá ser generada dentro de la institución que lo prepara para la docencia siempre y cuando se nutra de las experiencias correspondientes. A veces pienso que somos como una banda, unos contra otros...” (de E.).

Se afirma que “hay mucho de desentenderse, de comodidad, facilismo”, que se condice con “una historia de no saber compartir, consensuar..., con la competencia” y con ciertos sentidos de alguna manera establecidos con respecto “al saber y al poder”:

“En el otro plan éramos entrenadores, éramos excelentes atletas y en este pasamos al otro extremo, habría que ver si no es por comodidad, si no es por no sentarse a ver qué puedo hacer, cómo lo puedo hacer... el primer error está en la historia de no saber trabajar en cátedras, no saber trabajar en grupos, no saber consensuar, sentarse a compartir opiniones, no ponerse a estudiar, entonces es más fácil sentarse a discutir, o... frente a los alumnos de ponerse a competir en cuanto a los conocimientos, si sé mas o menos con respecto al otro docente que está al lado mío y no tratar de sentarme con el otro y decir ‘qué te parece a vos, yo opino esto, busquemos esta bibliografía..’ no, acá es una competencia de

poder por no saber trabajar en cátedras y por querer ser más que el otro...” (de E.).

Por ello, entre otras, surgen estas reflexiones:

- ¿será finalmente ésta la circunstancia propicia para valorar la pluralidad y heterogeneidad que permitió en los momentos fundacionales del PEF diferenciarse de “la unidireccionalidad dogmática” característica de los Institutos de Formación de Profesores de EF?
- ¿cuáles habrán sido las razones y cuál el peso de lo instituido para que no se hayan podido superar ‘posiciones unilaterales o dogmáticas’ a pesar del “deseo” o “necesidad” de cambio manifestados por los docentes?
- ¿por qué subyace en el imaginario del colectivo de docentes la idea de “grupos o ‘bandas’ de amigos / enemigos” sobre las diferencias académicas o de formación?
- ¿hasta dónde las resistencias al cambio responden a actitudes asumidas, de “soberbia”, “facilismo”, o “falta de compromiso” –según el decir de algunos– más que convicciones reales y sentidas?
- ¿hasta dónde los conflictos o las agresiones enmascaran posturas disciplinares y metodológicas dispares?
- ¿la misma “competencia” que impregna las prácticas en la búsqueda de eficiencia en los alumnos también actúa como mecanismo obturador de las interacciones entre los propios docentes?
- ¿cuáles son los sentidos asignados al “saber” y al “poder” que vehiculizan las prácticas docentes en el PEF?

Para profundizar estas problemáticas, se vuelve nuevamente sobre las significaciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, la relación teoría-práctica, la idea de docencia, los criterios de selección y organización de los contenidos, entre otros aspectos que permiten interpretar esta instancia.

Al respecto, este relato sintetiza algunas de los interrogantes planteados, realizando una comparación entre el plan de estudios actual y los anteriores, y acerca del cambio, que se percibe como “necesario”, aunque también “impuesto”.

“...Este ánimo de sacar a la luz supuestos básicos subyacentes que hasta hace muy poco tiempo atrás ni nos atrevíamos a cuestionar, ciertamente que está muy influenciado por dos acontecimientos.

Por un lado la Ley de Educación Superior puso límites temporales bien precisos a la preocupación de muchos colegas que desde la década del ‘80 venían proclamando la necesidad de adecuar un nuevo diseño curricular a las necesidades y demandas actuales.

Una de ellas precisamente fue la de encuadrarnos dentro de los lineamientos que desde la Facultad nos exigían para acceder definitivamente al ‘status universitario’: la aplicación de un nuevo plan de estudios, y la necesidad de concursar toda la planta docente.

Por otro lado, el cursado de la Licenciatura Especial en Educación Física nos abrió las puertas para capacitarnos de otra manera. Pareciera que recién hoy nos damos cuenta de que lo verdaderamente importante no es encontrar las respuestas correctas, sino la potencialidad de engendrar las preguntas justas, en el momento oportuno...

Aun sabiendo que en la consecución de los resultados no sólo intervienen personas, hay más elementos que tienen influencia: estructuras, leyes, medios, espacios... todos a su medida condicionan el desarrollo de una actividad...” (de T.).

Con respecto a la formación, hay coincidencia en que el plan anterior respondía a un perfil técnico-deportivo, a la vez que emergen distintas visiones que estarían expresando diferentes líneas en la formación de profesores en educación física:

- formación general- humanística-docente, que se contrapone a otra,
- técnica-especializada-orientada a los deportes-la salud-la calidad de vida-lo lúdico-el movimiento...

Respecto del impacto de los cambios en el currículum en acción y respecto al perfil del egresado, algunas voces reclaman:

“Hay demasiada liberación de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos”,

“La generalización, la falta de actividades prácticas y de adecuación del perfil del plan (generalista) a la realidad escolar actual (deportiva)”.

“Se ha dejado de lado la cuestión que es propia de la educación física, que es la parte práctica...”

Otras voces, aluden al perfil y alcances del título, aceptando la construcción dialéctica entre teoría y práctica:

“El alcance y perfil del nuevo plan difiere mucho con relación al plan viejo, sin lugar a dudas porque en la actualidad no existe como existía antes la diferencia marcada de un teórico a un práctico, ya no hay una teorización y una práctica dividida, una cosa necesita de la otra...” (de E.).

Los discursos que se analizan, trasuntan también la impronta en la formación recibida de aspectos que si bien han sido “vivenciados” de diferente manera en los institutos de formación– mediada por los contextos histórico, político, sociales, que los enmarcan- y son por tanto significados en forma dispar, han dejado huellas en la biografía escolar de todos:

- la persistencia de “tradiciones” y “ceremonias” como “el bautismo”, “la entrega de la I”, “las intertribus”,
- de “modelos de clase”
- separadas según un criterio de género,
- con una estructura que empieza con “una entrada en calor” y “termina con la vuelta a la calma” requerida desde un criterio fisiológico que se considera prioritario,
- con el uso de “técnicas” e “instrumentos” – como el “comando directo” y el silbato -

- el gusto por realizar una actividad física y los vínculos que se producen al compartir situaciones de juego o de competencia

Aspectos que son retomados, en las conclusiones de este trabajo, desde las categorías que se construyen a lo largo de la tesis, a partir de las cuales se intenta anudar el entramado de los diversos sentidos y prácticas que se conjugan en el PEF de la UNRC, en esta instancia de cambio curricular.

## **CAPÍTULO 6**

---

### **CONCLUSIONES. UN CIERRE ABIERTO AL COLECTIVO DE PROFESORES**

- 6.1. Introducción
- 6.2. Las culturas del trabajo y las trayectorias de formación de los profesores
- 6.2. La identidad institucional del PEF de la UNRC
- 6.3. La teoría y el conocimiento práctico
- 6.4. Reflexiones finales

## VI. CONCLUSIONES. UN CIERRE ABIERTO AL COLECTIVO DE PROFESORES

Debajo de la apacible, mansa y muda cotidianeidad escolar, nos acechan...un conjunto de dispositivos reguladores que modelan, configuran y subjetivan la vida de los estudiantes. De estos mecanismos es imposible librarse y en muchas oportunidades los elementos del curriculum escolar parecen erigirse en reductos menores donde aterriza el poder ideológico del Estado. Sin embargo, una forma de oponerse a esta omnipresencia es poner al descubierto cómo brotan, se entrecruzan, permutan y cristalizan dichos mecanismos... Los emergentes críticos y complejos ofrecen un soporte impredecible y esperanzador para cerrar abiertamente las posibilidades de una re-invenición de la educación física

Guillermo Galantini, 2003 :128

### 6.1. Introducción

Estudiar los procesos de transformación curricular en el ámbito de la docencia, desde una perspectiva interpretativa y crítica, implica abordar el curriculum de formación de profesores reconociendo las peculiaridades del devenir histórico, las dinámicas institucionales, los procesos de negociación y contradicción, intereses, supuestos ideológicos, valores implícitos en el discurso curricular y su relación con la producción y reproducción social...

Por ello, en este apartado se retoman los significados que, desde diversos registros, se han explicitado en los capítulos precedentes respecto a la transformación curricular que se implementa en el Profesorado de Educación Física de la UNRC, con el propósito de arribar a algunas conclusiones que delineen relaciones entre las categorías construidas a lo largo del proceso metodológico y que posibiliten la emergencia de un nuevo texto, abierto a otras indagaciones y posteriores reelaboraciones.

Las ideas que se desarrollan, como “cierre abierto” al colectivo de profesores, del que parten y cuyas voces pretende sistematizar e interpretar este trabajo, se agrupan en torno a tres nudos problemáticos, dando cuenta de las diversas cuestiones en juego, la compleja trama de sentidos, discursos y prácticas, que se enlazan respecto del problema objeto de investigación.

Las significaciones que emergen, remiten a debates pendientes acerca del propio campo disciplinar, a tensiones entre diferentes líneas de formación desde donde se aborda

la teoría y la práctica, a la autonomía de los docentes frente a los códigos “homogeneizadores” establecidos por la Reforma Educativa, a las culturas de la colaboración frente a la balcanización en la enseñanza como parte de un cambio posible, en fin, a nuevas búsquedas de legitimación de la educación física, más allá del territorio de lo técnico- fisiológico o deportivo, que suscitan interés, apoyo, resistencia...

En los apartados siguientes se presentan algunas reflexiones que retoman estas problemáticas, trabajadas durante el proceso de la investigación, articulándolas en torno a las siguientes categorías:

- Las culturas del trabajo y las trayectorias de formación de los profesores;
- La identidad institucional del PEF de la UNRC;
- La teoría y el conocimiento práctico.

## **6.2. Las culturas del trabajo y las trayectorias de formación de los profesores**

Para abordar el primer nudo problemático se asume, en coherencia con los supuestos teórico metodológicos a los que se adhiere en esta tesis, que la mera descripción de “las condiciones objetivas” no logra explicar el problema -objeto de la investigación, que refiere a una realidad y unas prácticas sociales, de agentes particulares, con “campos” y “habitus” construidos histórica y socialmente (Bourdieu, 1988, en Gutiérrez, 1994).

Por ello, el análisis de “las culturas del trabajo” (Hargreaves, 1996) y las trayectorias de formación de los profesores, en el caso que se estudia, deben complementarse con una perspectiva de análisis histórica y social de tal situación.

Las condiciones “objetivas” del trabajo de los profesores, encuentran su cara complementaria con la valoración que realizan los mismos, en tanto “agentes sociales”, que expresan “la relación construida” entre dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas y las estructuras sociales internalizadas (Bourdieu, 1991, (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Dado que lo social está conformado por relaciones objetivas, pero que también los individuos tienen un conocimiento práctico de esas relaciones –una manera de percibirlas, de evaluarlas, de sentirlas, de vivirlas –, se impone una doble lectura del objeto de estudio: “objetiva” y “subjetiva”, a la vez, en una construcción dialéctica entre ambas ( Bourdieu, 1991, en Gutiérrez, 2002).



Desde estos supuestos, se estudia la cultura del trabajo de los profesores, y se la caracteriza por la diversidad y heterogeneidad de requerimientos en el ámbito formal y no formal en organizaciones educativas, deportivas, sociales, recreativas, terapéuticas, etc. que “tironean” a sus protagonistas, configurando de alguna manera una “identidad profesional fragmentada”.

A su vez, la percepción del colectivo de profesores acerca de la profesión es la de una tarea “desvalorizada” o “poco valorada”, frente a otros saberes “científicos” y competencias, especialmente lingüísticos y lógico matemáticos, que tendrían una jerarquía mayor en el espectro de lo escolar y de lo social, que las competencias corporales. La educación física es vista como un campo de conocimiento e intervención que “necesita legitimarse epistemológica y socialmente”.

Planteo coincidente con la emergencia de debates críticos que desde el mismo campo disciplinar, señalan que los aportes de la fisiología, la anatomía y la física, ciencias que han fundamentado “científicamente” la formación de los profesores, llevan a una mirada externa, aséptica y mecanicista de las prácticas en educación física, que remiten al “hombre máquina” (Galantini, 2001) convalidando el componente técnico, unido en los últimos tiempos a la impronta de los códigos de la institución deportiva.

Preocupación relevante para la elaboración de un curriculum de formación de profesores y que impacta especialmente en el PEF de la UNRC en esta instancia de cambio curricular, dadas las modificaciones que se proponen.

En este sentido, las posibilidades de construir nuevas miradas acerca de las problemáticas emergentes, son significadas en primera instancia, con relación al perfil y alcances del título de profesor, desde posiciones que se perciben como antagónicas: ¿docente, técnico-deportivo, generalista / especialista, biológico, terapéutico, recreativo...?

Sin embargo, el cambio curricular que se estudia plantea para los profesores, aspectos más profundos, referidos al objeto de estudio: ¿“el movimiento”, “la educación para el movimiento”, “la educación por el movimiento”, “la conducta motriz”, “el hombre en movimiento”, “la formación integral”...?”.

A ello se sumó la búsqueda de nuevas respuestas acerca del sentido que adquiere para cada uno de los profesores el “ser profesor en educación física”, en estos tiempos y en un espacio curricular en el que deben estar preparados para afrontar nuevos requerimientos, en el que afloran intereses, deseos o conflictos de los alumnos que no

tienen posibilidad de expresarse en otras asignaturas, en el que irrumpe el peso del imaginario social y de la institución deportiva..., todo ello, ensamblado con sus propias imágenes de la docencia, las huellas que ha dejado su biografía escolar, los requerimientos laborales...

Dimensiones de análisis que se contrastan en esta tesis con otros procesos de transformaciones curriculares que se abordan en la reconstrucción histórica que se realizara, para describir algunos hitos que los contextualizaron e iluminar con su interpretación el presente.

En esos momentos, si bien los cambios que se proponían movilizaron cuestiones referidas a la formación requerida, al perfil y alcances del título, se fueron resolviendo en general como iniciativas de un grupo reducido de docentes, percibidos como los que “lideraban” una determinada línea de formación, elaboradores de “pro-puestas curriculares”, a partir de las cuales se debía realizar “la puesta en escena” del plan de estudios.

Pero la instancia que coincide con la implementación del último cambio curricular – el plan 1998-, se produce en “tiempos de ruptura”<sup>152</sup> (Carrizales, 1991, en Edelstein y Coria, 1995) dado el impacto del discurso oficial que de alguna manera “impone” códigos que es difícil subvertir, que conlleva incertidumbre, situaciones desestructurantes que tensionan los sentidos y las prácticas vigentes.

Coincide, asimismo con el ingreso pleno del PEF de la UNRC en la vida universitaria, que se consolida con esta propuesta curricular, la cual marca, entre otros aspectos, el paso del nivel terciario con el que la carrera funcionaba desde 1970 al de carrera de grado universitario.

La magnitud del cambio impacta en la dinámica institucional del profesorado y en la estabilidad laboral de los docentes, al tener que acreditar saberes y prácticas en un ámbito académico ajeno hasta el momento tanto a las trayectorias de formación de los profesores, como a las culturas del trabajo presentes en el PEF de la UNRC a lo largo de estos años de historia.

---

<sup>152</sup> “Para realizarse la ruptura se requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir, pensar en lo impensable, en lo que no ha sido objeto de nuestro pensar (...) este ejercicio de develamiento establece una idea básica ....que se refiere al tiempo de duda, confusión, indagación y creación. Es el tiempo de formación por excelencia, aún cuando es vivido con la tensión que resulta de toda situación desestructurante ”(Carrizales, 1991, en Edelstein y Coria, 1995:71).

Por ello, en este momento, se confrontan los principios que estructuran el nuevo curriculum de formación de profesores, según los códigos establecidos por la Reforma Educativa, con los de la institución universidad y las representaciones y prácticas construidas por el colectivo de profesores, que emergen y se reactualizan en torno a “lo viejo y lo nuevo, lo pensado y lo vivido” (Furlán, 1996) en las particulares “culturas del trabajo”, desde las cuales se significa el cambio requerido.

En estos escenarios, la variedad y complejidad del campo laboral, uno de los temas convocantes para propiciar el debate y transitar desde una participación simbólica hacia procesos de participación real (Sirvent, 1999), se polariza en la oposición entre: “¿profesores o técnicos?”, que se esgrime en forma recurrente en los discursos que circulan respecto de la nueva propuesta curricular.

Los profesores consultados— sobre todo los de mayor antigüedad en la docencia— señalan la impronta de las trayectorias de formación, el respeto por las tradiciones<sup>153</sup> y el peso de la socialización profesional en el desarrollo curricular, como aspectos que incidirían negativamente, o al menos obstacularizarían los procesos de cambio que se proponen.

En este sentido, se acuerda con que el esfuerzo que demandaría para los actores consultados “reconstruir la propia actuación” supondría la renuncia a caminos probados y que deben encontrarse buenas razones para que esto se produzca.

El “repertorio de estrategias laborales (didácticas, de convivencia institucional, etcétera) que han dado diversos resultados, constituyen un aspecto de la cultura profesional en el que se basa gran parte de su identidad” (Alen y Delgadillo, 1994, en Diker y Terigi, 1997: 123).

Por ello, para el logro de una participación real y sentida de los docentes involucrados en la nueva propuesta curricular, quizá sea necesario conservar algunas cuestiones que hacen a la identidad, pero desde otras miradas y otros caminos....

Descartando aquello unido a las matrices autoritarias en la constitución del campo y el desarrollo de la profesión, procurando el paso de un “profesional formado en competencias técnicas específicas, a un profesional con competencias contextuales” (Gimeno Sacristán, 1990), es decir capaz de analizar la realidad en la que le cabe actuar y

---

<sup>153</sup> Como las “ceremonias” del “bautismo”, “la entrega de la I”, “las intertribus”, el uso del silbato, las prácticas separadas según un criterio de género, los modelos técnicos... a los que se ha hecho alusión en el capítulo anterior.

de elaborar propuestas alternativas ante las complejas y cambiantes situaciones de estos tiempos, y que encuentran en las clases de educación física un espacio privilegiado para su manifestación... Revalorizando la “buena enseñanza” en sentido moral y epistemológico (Fenstermacher, 1989, en Litwin 1996, Davini, 1995):

“Preguntar que es una buena enseñanza en el sentido moral equivalente a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseñan es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989: 158).

Estas preguntas, que realiza diariamente el docente, aun de manera intuitiva, empírica o sin contar con elementos de juicio sistemático, debieran convertirse en un ejercicio sustantivo que incluya cuestiones de ideología y de compromiso con la problemática sociocultural en que se desarrolla su práctica (Davini, 1995).

En el caso de las clases de educación física aparecen seguramente estas preguntas, en torno a las cuales los docentes construyen imágenes, que reflejan sus creencias, deseos, que así como “revelan, en parte ocultan(...) en tanto la identidad se construye anteponiendo y negando imágenes (Remedi, Aristi, Castañeda, 1987). En la mayor parte de los casos, el docente se cubre, en su trabajo, con una máscara profesional”(Edelstein y Coria, 1995:54).

Al respecto, otro de los criterios que se indaga, que estructura la trayectoria de formación de los profesores, es el vínculo muy fuerte, que se ha establecido en algún momento de la biografía escolar y motriz con el objeto de conocimiento, unido a una práctica física, deportiva, gimnástica, atlética...

Elemento probablemente generalizable al territorio del “sentido práctico” (Bourdieu, 1991), que no logra valorizarse acabadamente e integrarse, como aspecto a problematizar en la formación de los profesores, sólo reconocido como “currículum oculto” y circunscrito a un solo espacio curricular en el nuevo plan de estudios y que por ello se estima necesario recuperar<sup>154</sup>.

Lograr cambios en las culturas del trabajo, requiere seguramente, “pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir pensar lo impensable...como tiempo de duda, confusión, indagación y creación” (Carrizales, 1991: en Edelstein y Coria, 1995).

---

<sup>154</sup> Se hace referencia al “Taller de Problematización de la Formación y Práctica Docente”, que si bien es un espacio privilegiado para abordar la biografía escolar y motriz, cuenta con una reducida carga horaria, de 15 hs.

Pero para que se produzca este proceso “de ruptura”, no se trata simplemente de sustituir una razón por otra..., se requiere de un marco institucional que lo avale y elabore el programa de su continuidad, recurriendo a persuadir, más que con argumentos intelectuales, con argumentos valorativos, afectivos y emocionales.

La indagación en tiempos de ruptura, implica crisis en la experiencia, es decir, en su marco interpretativo, ahí donde más duele: en lo valorativo, afectivo y en lo axiológico de nuestro pensar, no sólo en lo que se ve sino en cómo y para qué se ve” (Carrizales, 1991: en Edelstein y Coria, 1995: 72-74).

De allí la importancia de tener en cuenta estos aspectos, si es que se entiende que las reformas en los planes de formación de profesores implican procesos sociales, que van más allá de un diseño técnico, que impactan en el colectivo docente y que es imprescindible considerar no sólo las “razones”, sino fundamentalmente los “sentires” y “haceres”, con criterios ideológicos, históricos y antropológicos (Goodson, 2001, Hargreaves, 1996, Edelstein, 1999), para el logro de los cambios que se proponen.

Al respecto, el análisis que se realizara respecto a la cultura del trabajo en el PEF de la UNRC, permite suponer la impronta de dinámicas institucionales en las que predominan rasgos de “culturas familiares” y “burocráticas”, adoleciendo de “poco ejercicio”, lo que podría identificarse como “cultura de concertación” que privilegia lo académico y el saber experto, sobre los lazos afectivos o lo establecido por normas de sesgo burocrático en la gestión curricular.

En el escenario aludido, la educación física es percibida por los actores docentes, como “una gran familia”, siendo la universidad o el instituto del que se egresó “la casa de formación”, imágenes asociadas probablemente tanto a las dinámicas institucionales que se mencionan, como a la frecuente relación de parentesco en el colectivo de profesores.

En este sentido, la recurrente irrupción de “lo cotidiano” en las culturas del trabajo, no logra “objetivarse” como parte de la formación, en un proceso de “reconstrucción de las prácticas”, más bien actuaría como “pantalla” que de alguna manera “vela” la posibilidad de apertura hacia “lo no cotidiano” y “lo diferente”, en el marco de una identidad institucional ya establecida y “legitimada”. Aspectos que se desarrollan a continuación.

### 6. 3. La identidad institucional del PEF de la UNRC

Recuperando el pensamiento de Carrizales(1991) respecto al “proceso de ruptura” que conllevan las instancias de cambio en la formación, es posible advertir que se requiere de “un marco institucional que lo avale y elabore el programa de su continuidad”, aún cuando es posible distinguir en estos procesos tiempos “de continuidad” y “de ruptura”:

“Al igual que en la cotidianeidad se gesta lo no cotidiano, es en lo continuo donde se gesta lo discontinuo(...) Toda discontinuidad deviene a su vez en nueva continuidad; así la ruptura no deriva en escepticismo ni en irracionalidad, las nuevas razones son absorbidas por la cotidianeidad y se fortalecen y maduran en tiempo de duración (Carrizales, 1991: en Edelstein y Coria, 1995: 72).

Tal como se ha señalado, desde los supuestos que han orientado esta tesis, “un docente estará en condiciones de modificar su práctica, en forma consciente y creativa, en la medida en que adquiera una capacidad de analizarla críticamente”.

Por tanto, “la modificación de una práctica no se reduciría a disponer de un modelo de práctica alternativa, sino que por el contrario y primeramente consiste en *un reconocimiento de la racionalidad personal e institucional que tiene la práctica*” (Vera Godoy, 1985, en Diker y Terigi, 1997: 124).

En este sentido, en el proceso metodológico que se realiza, emergen en torno a la categoría “identidad institucional del PEF de la UNRC” problemáticas que dan cuenta de la dificultad para superar estilos de funcionamiento institucional que promueven cierta “balcanización” en las culturas de la enseñanza de los profesores, como dimensiones todavía no resueltas en el marco de la institución universitaria<sup>155</sup>.

Asignaturas pendientes y “luchas” por legitimar espacios académicos, que demandan la búsqueda de otros itinerarios, para transitar nuevos caminos, que permitan reflexionar acerca de los principios y prácticas que estructuran la identidad de los profesores y del PEF dentro del ámbito de la UNRC.

En este sentido, el rastreo que se realiza en esta investigación para recabar información acerca del ideario fundacional del PEF de la UNRC, indica que su creación en 1970 obedecía, al menos desde el discurso explícito, a “la formación de docentes en educación física”.

---

<sup>155</sup> Aspectos que se advierten en los dos estudios previos a éste realizados en el PEF de la UNRC (Centurión, 1989 y 1996) que se desarrollan con profundidad en los Antecedentes.

Cabe mencionar por tanto, en estas reflexiones finales, los aspectos que incidieron en la gestión curricular, enmarcados por el devenir político y social del país en el lapso comprendido entre 1970 hasta la fecha, así como el peso de las trayectorias de formación y la socialización profesional, en el “desplazamiento” de los propósitos fundacionales mencionados, hacia el perfil técnico-deportivo y su consolidación.

El impacto de estas condiciones, algunas internas al propio campo disciplinar y otras relativas a la política educativa nacional, promovieron en el PEF de la UNRC, como en otros institutos de formación de profesores en educación física, culturas del trabajo “funcionales al sistema”, que dificultaron el anhelo de “formar docentes” en un ámbito de “pluralidad, diversidad y heterogeneidad” que lo diferenciara de “la unidireccionalidad dogmática de los INEF”, tal como se han explicitado en esta tesis, desde la voz de los involucrados.

Por ello, quizá sea ésta, la posibilidad de consolidar el perfil docente y el grado universitario, como tercer “alumbramiento”- sentido que se asigna durante el proceso metodológico, desde diversos registros, a algunos hitos de la historia del Profesorado de Educación Física- su primer “nacimiento”, en el Instituto Superior de Ciencias en 1970 y el segundo “nacimiento”, cuando pasa a funcionar en la UNRC, en 1974.

El proceso que se estudia, que se anuda en torno al diseño e implementación del último plan de estudios, en 1998, implica incertidumbres, conlleva develar problemáticas, trascender lo meramente coyuntural, para abordar espacios políticos e ideológicos que atraviesan la formación y prácticas docentes en el PEF de la UNRC.

En este sentido, preguntarse por los sentidos asignados y la identidad construida en el PEF de la UNRC, cimentada en la línea técnica-deportiva, en contradicción con sus propósitos fundacionales, remite, entre otros aspectos a considerar, al contexto más amplio del campo de la educación física escolar, que se presenta con paradigmas en pugna.

Al respecto, las modificaciones que plantea esta última transformación curricular, ponen en tensión procesos que ya se venían gestando al interior de este espacio, de búsqueda de legitimación epistemológica, autonomía pedagógica e identidad respecto a la profesión, a los que se suman ahora las “determinaciones” (Beltrán Llavador, 1994) que establece la reforma educativa.

Por ello, se asiste a escenarios de cambio, incertidumbre, que profundizan viejos dilemas, intentando nuevas respuestas, a veces silenciadas en los espacios institucionales de formación.

La búsqueda de “modelos” diferentes a los conocidos, que den cabida a estas cuestiones, se entrama, para los profesores consultados, con las exigencias que demanda el legitimar los saberes y las prácticas, tanto en el ámbito universitario, como en el contexto más amplio de la sociedad. Aspecto que lleva a abordar el tercer nudo problemático: la teoría y el conocimiento práctico.

#### **6.4. La teoría y el conocimiento práctico**

El análisis que se realiza en esta tesis, retoma una problemática central en la formación de docentes, el de la relación entre teoría y práctica, que tensiona las reflexiones y prácticas en un esfuerzo de articulación. Si bien, como afirma Contreras Domingo, posiblemente la relación entre estos dos planos de la actividad docente no habrá de resolverse jamás de manera definitiva, “la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica...define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica” (Contreras Domingo, 1987: 204).

“En todo caso, de lo que se trata es de un trabajo en profundidad respecto de las relaciones mutuas, que son de contraste, oposición, resistencia, pero también de complementariedad y juego dialéctico constante” (Edlestein y Coria, 1995: 21)

Planteado en términos de confrontación, el debate entre teoría y práctica obliga a una falsa opción:

“(...) la actuación de maestros y profesores está informada por conocimiento teórico pero regida por esquemas que rebasan por completo aquel conocimiento...(...) la transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación, sino de reconstrucción situacional. El problema formativo es entonces qué tipo de balance se establece entre teoría y práctica en la formación, vista su compleja relación en la tarea docente” (Diker y Terigi, 1997: 118).

Como se señalara anteriormente, la modificación de una práctica docente- en este caso en el campo de la educación física- , requiere de un reconocimiento de la racionalidad personal e institucional de la práctica que actualmente se ejerce como profesor. De lo contrario,



“la modificación de una conducta docente sin una modificación de la racionalidad que la sustenta será o bien una conducta que tenderá a reproducir las conductas anteriores, o bien, y lo que es más grave, en una conducta ‘funcionaria’, dependiente del control que imprime la jerarquía del sistema escolar” (Vera Godoy, 1985, en Diker y Terigi, 1997: 124).

Por ello, parece necesario establecer la racionalidad de cada uno de estos términos dadas las numerosas implicaciones epistemológicas del problema y el consecuente debate de los especialistas en el tema.

En este sentido, en esta tesis se identifica la racionalidad del conocimiento práctico, cuya finalidad es “la acción apropiada” en situaciones sociales de gran complejidad; frente a otro tipo de racionalidad, “teórica”, de tipo proposicional, cuya finalidad es “la verdad universal” (Carr, 1990; Arnold, 1991).

Las problemáticas que emergen a lo largo del proceso metodológico que se anudan en torno a esta categoría, dan cuenta de concepciones acerca de la teoría y la práctica escindidas, sin vinculación, o que ven a la práctica como “aplicación de la teoría”, en concordancia con lo que desde las perspectivas tradicionalistas y academicistas se entiende. Desde estas corrientes de pensamiento, se obtura la posibilidad de realizar una mirada social e histórica del curriculum, en tanto se concibe el conocimiento a enseñar como algo ahistórico, estático, que se encuentra más allá de la cultura y la historia.

Este tipo de conocimiento, de tipo proposicional, establece que el eje de todo desarrollo es intelectual (Hirst, 1974, en Arnold, 1991) y restringe “lo cognitivo” al “conocimiento teórico”, o conocimiento del “saber qué”.

En este sentido, en las expresiones que se recaban acerca del conocimiento teórico, predominan las que lo significan como un “saber qué”, “opuesto a la acción”; “expresión oral o escrita de lo que se hace o ejecuta”.

Por su parte, el conocimiento práctico, se significa como un “saber cómo” (jugar al fútbol, realizar destrezas gimnásticas, lanzar la jabalina, etc.), es decir como “dominio de destrezas”, y en menor medida, como “el ser capaz de actuar o de participar en una determinada actividad”, “con éxito”/ “con comprensión”.

A partir de la interpretación de los datos de la investigación, emergen dos sentidos acerca del conocimiento práctico: un “saber hacer” en un sentido “débil”, si se logra realizar con eficacia ciertas formas de competencia activa, o bien en un sentido “fuerte”, si

aparte de la ejecución se es capaz de identificar las acciones y describirlas, tal como lo tipifica Arnold (1991).

A pesar de que el reconocimiento de la disquisición que se realiza, orientaría el currículo no sólo en la formación para “el hacer”, sino fundamentalmente para “enseñar ese hacer”, en el caso que se estudia, aunque aparecen emergentes de cambio, prima el primero de los sentidos.

Significaciones construidas y mediadas por la historia de formación de los profesores, así como por la escasa presencia de espacios de reflexión en el currículum prescripto y en la acción acerca de tales cuestiones, por la dificultad y resistencia a cambiar sentidos y prácticas asumidos y legitimados...

Al respecto, una de las expresiones recurrentes en los discursos que se estudian, es la necesidad de que el movimiento o las prácticas sean vivenciadas. La práctica se asocia con “lo que se siente”, “lo que se experimenta”; enseñar es “transmitir experiencias de movimiento” y “para aprender los alumnos tienen que experimentar las suyas”, “practicar es ejecutar acciones”, tarea que demanda mucha “ejercitación” y tiempo para ello, a diferencia del conocimiento “teórico”.

Esta percepción acerca de la vivencia del movimiento se encuentra también en otras investigaciones consultadas como antecedentes y es probablemente, tal como lo señala refiriéndose al campo de la educación física escolar, Antelo, expresión “del supuesto racionalista de que las prácticas resultan de la aplicación de las teorías, idea que gusta además de dividir el mundo entre cosas frías (que son las teorías y las abstracciones) y cosas cálidas (que son las vivenciadas)” (Antelo, 1999:75).

En oposición, muchas prácticas, como las corporales, se han ido desarrollando a lo largo de la historia de la humanidad, en forma previa a la elaboración de las teorías. La inscripción de usos, hábitos, costumbres y formas de intervención que están ligadas a las condiciones de existencia física y a la propia materialidad del cuerpo, constituyen un aspecto prioritario en la aproximación a cualquier cultura.

En este proceso de inscripción de representaciones, quizá el más olvidado aunque no por ello ausente, ha sido el de los determinantes ideológicos que dan cobertura a un modo de práctica que se constituye como ideario de “un tipo” de experiencia en torno al cuerpo. El proceso de circulación de significantes que se enclavan en la categoría del propio cuerpo y que introducen un cierto tipo de “regulación, “administración normalizadora” del mismo

a través de la educación física escolar, es todavía muy poco estudiado y sospechosamente olvidado (Vicente Pedraz, 1997 a, 1997 b; Galantini, 2001, 2003).

De allí, la importancia que se asigna en esta tesis a la indagación de las concepciones acerca de la teoría y el conocimiento práctico en educación física como proceso de “develamiento” de los sentidos construidos históricamente y en la instancia que se estudia, respecto de los códigos establecidos por la Reforma Educativa a la luz de las significaciones que les asignan los docentes, desde una “posición” y en un “campo” particular (Bourdieu, 1991; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Por ello, como perspectiva superadora de alguna de estas cuestiones, se estima que es necesario abordar la relación entre teoría y conocimiento práctico en educación física, más allá de las visiones que restringen la práctica a “técnica” y desconocen que las cuestiones técnicas se refieren a seleccionar los mejores medios para alcanzar con eficacia los fines establecidos, mientras que las prácticas se refieren a la aceptación o rechazo de normas, especialmente de normas de acción (Habermas, 1982).

Sería por tanto prioritaria la asignación de nuevos sentidos a “la práctica” en educación física, en tanto acción humana que exige decisiones normativas / éticas (Bracht, 1996). Intereses, sentidos, que encierran modos de ver y actuar, que aparecen en los registros en el caso que se estudia, que reconocen en los intersticios de “lo cotidiano” la posibilidad de construir otros significados y representaciones respecto del conocimiento práctico, revalorizando “una educación física invisible” basada en la vivencia de las relaciones del contacto físico, los hábitos y las prácticas cotidianas (Vicente Pedraz, 1997 a, 1997 b; Villa y Scharagrodsky, 2002; Galantini, 2003).

Respecto del campo de la educación física escolar, desde paradigmas críticos se señala que se ha despojado a las prácticas corporales de su sentido inicial (ligado a la vida del hombre, en términos antropológicos) para convertirlas en contenidos escolares, cuestiones que si bien son problemáticas generales al campo, son aplicables también al caso en estudio.

Se advierte, en estos discursos, la revalorización del conocimiento práctico a partir de la revisión de los supuestos desde los que se aborda la teoría y la práctica y, concomitantemente, la necesidad de articular los “saberes de referencia” y los “saberes prácticos” en un curriculum de formación de profesores en educación física.

Articulación en la que están en juego cuestiones que son complejas, e involucran el interés de los formadores y de los formados, su ideología y su relación con el saber (Perrenoud, 1994).

Cabría señalar, al respecto, que estos nuevos discursos circulantes en el PEF de la UNRC, son coincidentes con algunas de las problemáticas que “actualiza” el nuevo plan de estudios, en este “tiempo de ruptura” (Carrizales, 1991) en la cultura del trabajo en el PEF de la UNRC. Asimismo, son impulsados generalmente por los cuadros más jóvenes de profesores que han realizado instancias sistemáticas de reflexión acerca de la propia trayectoria de formación y en la docencia.

Por ello, en esta tesis, se da cuenta de problemáticas didácticas emergentes que desde diferentes registros, plantean la necesidad de la construcción de competencias en la formación profesional y respecto de los saberes que configuran también la identidad de los profesores.

En el proceso de transposición didáctica, que ello demanda, desde los saberes y prácticas que circulan en la sociedad, hasta los contenidos del currículum de formación, “hay operaciones de recorte, de simplificación, de estilización, de codificación de los saberes y de las prácticas de referencia” (Perrenoud, 1994).

En el caso de “las prácticas”, como contenidos en un currículum de formación de profesores en educación física, las concepciones se confrontan entre sí, desde las que buscan “modelos” a seguir hasta los que afirman que la práctica es un don de la persona y que la formación es inútil.

En este sentido, cabría señalar que la búsqueda de “ideales modélicos”, de fuerte tradición en la formación de docentes en general y en especial en el campo de la educación física, puede conducir a intentos que por simplificar las prácticas, resulten homogeneizadores y avalen comportamientos estereotipados, bajo el supuesto de la construcción de “mundos felices, plenos de orden, homogeneidad, sin conflictos y sin historia, violentando de este modo la realidad” (Carrizales, 1991, en Edelstein y Coria, 1995: 49).

Cabe considerar que en el caso que se estudia, se identifica con claridad la importancia de transponer “saberes científicos y técnicos”, pero no se reconoce, al menos como contenido del currículum formal, a los “saberes prácticos” y a “las prácticas”, que

paradójicamente encuentran en la educación física escolar un espacio cotidiano de expresión y que, cuanto mucho, se consideran como parte del curriculum oculto.

Desde el supuesto de que la enseñanza es una práctica que está presente en la sociedad, el formar para ello supone que se reconstituyan los saberes y las competencias necesarias para determinar los propósitos y contenidos del curriculum.

En las instancias de formación se requiere un cuerpo de “saberes teóricos”, pero también se transmiten “saberes profesionales constituidos”, que no son saberes en el sentido clásico del término, aún cuando puedan estar de alguna manera codificados, “saberes prácticos”, todavía menos codificados que los saberes profesionales, y de “prácticas”, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un hábitus, unas actitudes, un “saber ser” (Perrenaud, 1994).

En este sentido, el campo de la EF escolar aparece como espacio privilegiado en el que los contenidos de la enseñanza representan no sólo la transposición de “saberes disciplinares”, sino de normas y prácticas sociales, materializadas particularmente en prácticas motrices que, en el devenir de la historia del hombre, son anteriores a la constitución de los sistemas educativos y por tanto a las nociones del curriculum formal.

De allí, la importancia de develar el código curricular que de alguna manera determina la formación de los profesores, en este caso de profesores de educación física, como ejecutores técnicos que aplican los contenidos prescriptos o como sujetos sociales, con posibilidad de interpretación y de transformación crítica (Giroux, 1988).

Al respecto, entre las variadas cuestiones didácticas que emergen respecto de la nueva propuesta de formación de los profesores en el PEF de la UNRC, es posible advertir que se focalizan en torno a dos bipolaridades: formar, desde un criterio más “conservador” y “realista” para la adaptación a los requerimientos del medio, o bien desde criterios más “idealistas”.

Estas ideas contrapuestas, que aparecen con fuerza en el campo de la Educación Física, en otros trabajos consultados, se muestran a lo largo del proceso de la investigación en el caso que se estudia, desde los diversos registros que se indagan: el discurso de los profesores, el texto curricular del nuevo plan de estudios y el contexto en el que se realiza “la puesta” en acción de dicha “pro- puesta” curricular.

Desde las posturas más conservadoras, se advierte la necesidad de “reproducir” para “conservar”, asociada en general con “tradiciones” y “ceremonias” como “el bautismo”, o

“la entrega de la I”, o bien con “modelos didácticos” establecidos y de alguna manera legitimados: la enseñanza como transmisión del conocimiento por parte del profesor en una secuencia de acciones de orden de complejidad creciente, y el aprendizaje como conocimiento “práctico” entendido como la ejecución con precisión de gestos técnicos.

Asimismo, desde la decisión de formar con un criterio “realista”, se esgrime la necesidad de contemplar las demandas del medio social, argumentando que el perfil del nuevo profesional en educación física estaría limitado, según el plan en vigencia, al ámbito de la docencia, mientras que las primeras posibilidades de inserción laboral son las del ámbito no formal, que requiere fundamentalmente de “competencias técnicas” para las que el plan de estudios no prepara.

Como perspectiva contrapuesta, se significa el proceso formativo como recorrido de preparación de los profesores no para un futuro probable sino, fundamentalmente, para “lo deseable”, “pasando de un profesional formado en competencias técnicas específicas, a un profesional con competencias contextuales” (Gimeno Sacristán, 1990).

Significaciones, estas últimas, que remiten a decisiones curriculares no sólo conceptuales; son también ideológicas y estratégicas, que consideran la formación teórica centrada en saberes de referencia, junto con variados esquemas de percepción, de análisis y de decisión. Es decir, “formar el habitus” a partir de situaciones que posibiliten una práctica reflexiva, que contemplen el saber y el saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren en el cotidiano de las situaciones en las que se interviene como docente, como posibilidad de articular teoría y práctica... (Perrenoud, 1994).

En este sentido, los talleres de reflexión y evaluación curricular, que se desarrollaron en la instancia que se estudia, constituyeron intentos de búsqueda y legitimación de espacios que permitieran a los profesores expresar en encuentros grupales aspectos referidos al diseño y desarrollo curricular.

Pero probablemente sea necesario la construcción de otros dispositivos, de autosocioanálisis, que permitan introducir cambios en los “habitus”, en un trabajo reflexivo de la historia de formación identificando qué aspectos se ponen en acto en la acción, con una “toma de distancia” en tanto “salida del juego que se juega”, en un trabajo de “reconstrucción de las prácticas” con fuerte impronta ética (Edelstein y Coria, 1995).

Al respecto, esta temática ha comenzado a ser motivo de análisis y debate en el caso que se estudia, sobre todo en los profesores de áreas de formación ligadas a lo pedagógico, a la problemática corporal y la expresión y en forma más restringida, a lo deportivo.

Apreciaciones que, en el caso que se estudia, deben ser leídas a la luz de la Reforma Educativa, que demanda de los docentes la concreción de los cambios que se propugnan desde la propuesta oficial, que requiere para ello de su “profesionalización”, bajo criterios de homogeneización, en coherencia con el discurso que hegemoniza el debate internacional sobre la formación docente.

En contraposición, desde enfoques interpretativos y críticos acerca del curriculum de formación de profesores, como los que se asumen en esta tesis, se plantea que la transposición debe contemplar, los saberes científicos y técnicos, junto a los saberes prácticos, así como “las prácticas mismas”, que ponen en juego una cultura, un habitus, unas actitudes, un “saber ser” (Perrenaud, 1994).

## **6.5. Reflexiones finales**

Finalmente, parece necesario señalar en esta tesis de Maestría en Didáctica, que la construcción de categorías referidas a la formación y las prácticas docentes, encuentra en el campo del curriculum en educación física, un terreno privilegiado para su interpretación.

Los espacios para la interacción, la alegría, la pasión, el dominio de una “lógica práctica” que permite responder a las situaciones “al calor de la lucha”, que en su urgencia, implica un cierto encanto, energía, ilusión, producto de la improvisación e incertidumbre en la que se despliega (Bourdieu, 1991, en Edelstein y Coria, 1995) pueden ser rescatados en especial en el currículo de formación de profesores en educación física.

Los recientes procesos de transformación cultural operados desde los años '80 hasta el presente, generaron también nuevas perspectivas de motricidades humanas que escapan a la trama del control social. Las pretensiones homogéneas y prescriptivas son cada vez más desatendidas por los jóvenes que hoy se muestran constituidos en forma decisiva por los medios de comunicación. En ese punto, la educación física podría recoger la pluralidad de significados, entendiendo que las identidades de los jóvenes se producen en esferas muchas veces ignoradas por la propia escuela (Galantini, 2003).

La profundización de debates pendientes en la disciplina educación física y su pertinencia curricular, llevan al planteo de por qué y para qué enseñar al cuerpo, más allá

de la discusión de cuestiones técnicas, de la distinción entre educación física formal y educación física no formal, entre los contenidos de la educación física escolar y los agentes no escolares de conformación de la vida física del individuo, entre pertinencia versus impertinencia curricular del cuerpo...

En este sentido, parece impostergable adentrarse en las funciones de la educación física escolar recorriendo los territorios de los usos, prácticas y sensibilidades corporales, que se fueron construyendo a lo largo de la historia de la humanidad, para establecer al menos algunos horizontes emergentes de relaciones que develen estas relaciones y posibiliten la “desnaturalización” de algunas tradiciones de formación y prácticas arraigadas en el campo de la educación física escolar.

En este replanteo, debieran entrar también las nociones y prácticas que se han conformado y legitimado a la luz de la función asignada a la educación física escolar, y de los Institutos formadores de Profesores para diseminar dichos códigos, cuestión que ha sido abordada, con las limitaciones que impone este trabajo, abierta por tanto a posteriores indagaciones.

Desde el mismo campo disciplinar, se registran movimientos emergentes y críticos que señalan el giro de la preocupación de “educar el movimiento”, a “educar desde y por el movimiento”, como manifestación esencial de la vida humana, que implica acción con intencionalidad y, ante la conceptualización del cuerpo como mero organismo biológico, instrumento y soporte, se comienza a visualizar al propio cuerpo como la expresión de sí mismo, integrando vivencias, expresión y reflexión.

Cabría considerar, entonces, cuáles son las posibilidades de rescatar estos aspectos, desde una formación más integral y humanista, frente al conjunto de dispositivos reguladores que modelan, configuran las subjetividades de los futuros profesores, en contextos de fragmentación social, de homogeneización de sentidos y prácticas bajo la institución del deporte y el culto al cuerpo en escenarios de mercantilismo globalizado.

La concepción positivista de la ciencia, desarticuló los conocimientos y los valores y estableciendo una clara demarcación entre lo teórico y lo práctico, entre el conocimiento y la acción, entre razón y decisión.

Esta racionalidad, que sostuvo la construcción cognitiva desde la perspectiva de los saberes compartimentados y aislados, desconectados por la especialización y acentuando de modo abismal, la ruptura entre la cultura humanista y la cultura científica, “no dejó



resquicios para el azar, el caos, lo subjetivo, lo poético, lo ético, las peculiaridades idiosincrásicas, los cambios” (Galano, 2000:98).

Desde un nuevo paradigma, de la complejidad, estamos implicados en transformaciones holísticas en cada campo del saber, en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, promoviendo la articulación de espacios superadores que estén dando cuenta de las nuevas demandas en un mundo globalizado, lleno de incertidumbres y en búsqueda de una nueva forma de racionalidad, deliberativa, práctica ética, solidaria... frente a la racionalidad cognitivo-instrumental de la modernidad.

Tal como se señalara anteriormente, lograr modificar las prácticas requeriría, en el caso que se estudia, no sólo de un remozamiento en el diseño de los planes de estudio y en algunas estrategias metodológicas que se puedan implementar desde el desarrollo curricular, sino de dispositivos de formación que favorezcan el develamiento de “la racionalidad personal e institucional” que está en juego y de la necesaria implicación personal de los profesores, para el logro de cambios más humanistas (Vera Godoy, 1985, en Diker y Terigi, 1997).

Por parte de las políticas educativas, y las reformas que se proponen, la necesidad de considerar todos los aspectos “influyentes, aunque escurridizos, del trabajo de los profesores: de las dimensiones personal, moral, cultural y política de la enseñanza”...que a menudo dejan de lado influencias vitales sobre el carácter y calidad de su trabajo:

“(...) el “*fin*” que se propone..., que orienta lo que hace; la clase de “*persona*” que es, tanto en su vida como en su trabajo, y cómo influye en su ejercicio docente; el “*contexto*” en el que trabajan, que los limita o los libera con respecto a lo que puedan conseguir, y la “*cultura*” de la comunidad docente y cómo las relaciones (o su falta) apoyan o convierten en estériles sus esfuerzos” (Hargreaves, 1996: 24).

Por ello, se propone la implementación de prácticas que recuperen la libertad, la creatividad, frente a los discursos racionalistas que inspiraron el campo educativo en general y el de la educación física en particular.

Se abre un nuevo camino multidimensional, donde la Educación Física deberá articular la experiencia humana que implica su práctica pedagógica, fundamentada desde las ciencias sociales e inspirada en la Biología molecular, la Física, la Antroposociología... como posibilidad de abrir nuevos espacios para la utilización del tiempo liberado no colonizado(...) con la ambición de quebrar el pensamiento disgregador pero a la vez

reconociendo la imposibilidad de la completud y priorizando el interés de su práctica hacia los sectores menos favorecidos de la sociedad (Galantini, 2003: 145).

Al respecto, entre las acciones que como educadores nos comprometen, están el superar las fragmentaciones, educar para y por la paz, la participación, la incertidumbre, las comunidades interpretativas, la solidaridad, la crítica, la creatividad...

Se estima que son estas intencionalidades las que deben constituir el armazón de cualquier plan de formación de profesores, en este caso en el del PEF de la UNRC.

En este sentido, esta tesis procura aportar a la generación de conocimientos sistemáticos y públicos sobre la cuestión. Pero, fundamentalmente, constituye un “cierre abierto” y retorno hacia el colectivo de los docentes, de cuyas significaciones parte, con la intención de escucharlas, sistematizarlas y articularlas en una narrativa integradora que de cuenta de las mismas, con la rigurosidad de un trabajo de este tipo, para favorecer una visión más humanista de los cambios que se proponen.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E. 1994 *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*. IDES. Buenos Aires. Mimeo.
- AISENSTEIN, A. 1996 *El modelo didáctico en la educación física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- AISENSTEIN, A. 1998 "Rastreado las raíces de la educación física en la Argentina". Ponencia 5º Congreso COPIFEF . La Rioja. Mimeo.
- AISENSTEIN, A.(coord.) 2000 *Repensando la Educación Física escolar*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ALDEROQUI Y AISENBERG 1994 *Palabras previas*. En: ALDEROQUI, B y S. AISENBERG. *Didáctica de las ciencias sociales*. Paidós. Buenos Aires.
- ANGULO RASCO, J.F. 1994 Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En: ANGULO RASCO, J.F. y N. BLANCO (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe. Málaga.
- ANTELO, E. 1999 *Instrucciones para ser profesor*. Santillana. Buenos Aires.
- ARNOLD, P.J. 1991 *Educación Física, movimiento y curriculum*. Morata. Madrid.
- BANCO MUNDIAL 1986 *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*. Washington DC.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. 1994 Las determinaciones y el cambio del curriculum. En: ANGULO RASCO, J.F. y N. BLANCO (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe. Málaga.
- BENTOLILLA, S. et al. 2003 Innovaciones como prácticas emergentes en el proceso de enseñar. Aproximaciones a su estudio en carreras de formación docente de la UNSL. En: CD *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*.
- BERNSTEIN, 1990 *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Akal. Madrid.
- BLANCO, N. 1996 Dilemas del presente, retos para el futuro. En: HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid.
- BLÁNDEZ, J. 2000 Diez consideraciones sobre la investigación acción y el Profesorado de Educación Física. Material del grupo GIMEF. En [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)
- BOLIVAR, J. 1996 *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. FORCE. Universidad de Granada.
- BOURDIEU, P. 1991 *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.

- BOURDIEU, P. y WACQUANT 1995 *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- BRACHT, V. 1996 *Educación Física y aprendizaje social*. Edit. Velez Sarsfield. Córdoba.
- BROVELLI, M. 1998 *Los lineamientos curriculares para la formación docente y su relación con los diseños curriculares institucionales*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.
- CAMILLONI, A. 1994 Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. En: AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI. *Didáctica de las ciencias sociales*. Paidós. Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. 1996. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica. En: CAMILLONI, A. et al. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- CARR, W. 1990 *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes. Madrid.
- CARRANZA, A. y otros. 1999 Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa de la Provincia de Córdoba. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades*. UNC. Año 1 N° 1: 27-40.
- CARRIZALES, R. C. 1991 *El filosofar de los profesores*. UAS. México.
- CASTELLS, M. y otros. 1994 *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós. Barcelona.
- CASTORIADIS, C. 1993 *El mundo fragmentado*. Altamira. Montevideo.
- CENTURIÓN, S. 1996. *Educación Física y universidad. Formación y práctica. Un camino entre el oficio y la profesión*. Edit. Fundación UNRC. Río Cuarto.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Resolución 32/93. *Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente*.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Resolución 36/94. *red Federal de Formación Docente Continua*.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Resolución 52/96. *Bases para la organización de la formación docente*.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Resolución 53/96. *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*.
- CONTRERAS DOMINGO, J. 1990 *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Akal. Madrid.

- CORIA, A. y G. EDELSTEIN, G. 2002 Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2. N° 2 y 3: 111-118.
- CRISORIO, R. 1999 "La Educación Física en las transformaciones educativas". Mesa redonda del 4° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Universidad Nacional de la Plata.
- DAVINI, M.C. 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DE ALBA, A. 1991. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. UNAM. México.
- DE ALBA, A. 1995 *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- DE LA CRUZ, M., V. BAUDINO y otros. 2000 Discursos, profesores, disciplina, Universidad. *Revista Propuesta Pedagógica*. Santiago. N° 26: 9-23.
- DEVÍS DEVÍS, J. 1994 *La Educación Física y el desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Marfil. Alicante.
- DI CAPUA ARLEGAIN, A. 2004 Las reformas en los Planes de Formación de Profesores. En: Vogliotti, A y otras (comps.) *En tiempos de adversidad: Educación Pública*. Imprenta y Publicaciones. UNRC. Río Cuarto. 487-492.
- DÍAZ BARRIGA, A. 1986 *Didáctica y currículum*. Nuevomar. México.
- DÍAZ BARRIGA, A. (coord.) 1995 *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. CMIEAC. México.
- DIKER, G. Y F. TERIGI 1997 *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. y E. LITWIN 1993 Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. *Revista Argentina de Educación*. Año XI N° 19: 79- 86.
- EDELSTEIN, G. y A. CORIA 1995 *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. Y SALIT, 1998 *Proyecto de Reforma Curricular. Escuela de Artes*. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Mimeo.
- EDELSTEIN G. y otros 1999 Vínculos entre la Formación Docente y la Reforma Educativa a partir de las Leyes Federal de Educación y de Educación Superior. En: *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades*. UNC. Año 1 N° 1:131-138.

- EDELSTEIN, G. y otros 2000 La problemática de la residencia en la Formación Inicial de Docentes. *Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación*. N° 1. Córdoba.
- ENRIQUEZ, E. 1989 El trabajo de la muerte en las instituciones. En: KAES, R. et al. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Paidós. Buenos Aires.
- ESCUADERO, J. 1987 “Curriculum y organización escolar: hacia un encuentro necesario”. Ponencia. Jornadas sobre Organización Escolar. Madrid. Mimeo.
- FELDFEBER, M. 1999 Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa. *Revista IICE*. Año VIII, N° 15: 15-21.
- FERNÁNDEZ, SIERRA, J. 1994 La evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En: ANGULO RASCO, J.F. y N. BLANCO (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe. Málaga.
- FREIRE, P. 1994 Educación y participación comunitaria. En: CASTELLS, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós. Barcelona.
- FRIDMAN, J. 2000 “La educación psicomotriz en Educación Física: una falacia de nuestra época”. Actas del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue.
- FRIGERIO, G., M. POGGI Y G. TIRAMONTI 1992 *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel. Buenos Aires.
- FURLÁN, A. 1993 Conferencias sobre currículum. *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. Universidad Autónoma de Colima. Colima.
- FURLÁN, A. 1996. *Curriculum e institución. Educación y participación comunitaria*. Morelia. IMCED. México.
- FURLÁN, A. 2003 La pedagogía frente al desafío del marketing. En: Ortega, F. y otros. *La educación Hoy. Una incertidumbre estructural*. Edit. Brujas. Córdoba.
- GALANO, C. 2000 Educación para el desarrollo sustentable. Pedagogía de la complejidad. En: *Ciencia, Cultura y Sociedad*, Buenos Aires. fph-CTERA. Buenos Aires.
- GALANTINI, G. 2001 *La vida y la máquina: dos prácticas que se juegan en la educación física*. www.efdeportes.com. Buenos Aires, Año 6 N° 33.
- GALANTINI, G. 2003 *La escuela oculta. Microscopía pedagógica de la Educación Física*. Ediciones de la Cortada. Santa Fe.
- GANZ, N. 1999 “La investigación didáctica en el área de la educación física”. Ponencia I Congreso Nacional de Investigación Educativa Universidad Nacional del Comahue. Mimeo.

- GARAY, L. 1996 *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Material de Curso de Postgrado. UNRC. Mimeo.
- GARCÍA RAGGIO, A. 1998 *Transitando por los márgenes: las transformaciones en el mundo del trabajo y el debilitamiento de la ciudadanía*. Buenos Aires.
- GARCIA RUSO, H. 1993 La formación del Profesorado de Educación Física. Una propuesta basada en la reflexión en la acción. En: BLANDEZ, J. *Diez consideraciones sobre la investigación acción y el Profesorado de Educación Física*. Material del grupo GIMEF. Mimeo.
- GARCIA RUSO, H. 1997 *Formación del Profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona. Inde. Morelia. IMCED.
- GARCÍA, A. 2000 *Enseñanza y Aprendizaje en la educación física*. IPEF. Córdoba.
- GAYOL, M. L. 1999 “La Educación Física en las transformaciones educativas”. Mesa redonda del 4º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Universidad Nacional de la Plata.
- GEERTZ, C. 1995 *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1990 *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ 1992 *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GIROUX, H. 1990 *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.
- GLASER, B. y A. STRAUSS 1967 *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company. New York.
- GOETZ, J. y M. LE COMPTE 1988 *Etnografía y diseño curricular en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- GOODSON, I. 1991 La construcción social del currículo. *Revista de Educación* N° 295. Madrid.
- GOODSON, I. 1995 *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares Corredor. Barcelona.
- GOODSON, I. 2002 Ivor Goodson. Entrevista de Nilda Garimaldi. En: *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades*. UNC. Año 2 N° 2 y 3: 9-17.
- GUIDI, M. 1999 “Las imágenes de una práctica: las representaciones de los profesores de educación física sobre su formación”. Ponencia Congreso Nacional de Investigación Educativa Universidad Nacional del Comahue.



- GUTIÉRREZ, A. 1994. *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- GUTIÉRREZ, A. 2002 Acerca de “campo” y “habitus” como categorías analíticas. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2 N° 2 y 3: 97-110.
- HABERMAS, J. 1982 *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid.
- HARGREAVES, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid.
- JODELET, D. 1986 La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: MOSCOVOCI, S. *Psicología social II*. Paidós. Buenos Aires.
- KEMMIS, S. 1988 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- LANZ, R. 1998 Universidad y postmodernidad. Qué podemos esperar. *Alternativas*. Universidad Nacional de San Luis. Año III (10):69-81.
- LITWIN, E. 1996 El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: CAMILLONI, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- LITWIN, E. 1999 Nuestras críticas y nuestras aspiraciones. *Revista IICE*. VIII (15): 1-2.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, A. y V. GONZÁLEZ MAURA 2002. *La calidad de la clase de educación física*. En: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Buenos Aires, Año 8, N° 48.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, A. y V. GONZÁLEZ MAURA 2003 *¿Es la educación física, ciencia?* En: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). N° 62.
- LUCARELLI, E. 1993 *Regionalización del currículo y capacitación docente*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- LUNDGREN, U.P. 1992 *Teoría del currículum y escolarización*. Morata. Madrid.
- MACCHIAROLA, V. 2000 *El currículum de la formación docente*. Educando Ediciones. Córdoba.
- MANCINI, A. y otras *Propuesta de Modificación del Currículo de Formación Docente para los Profesorados de la UNRC*. Dpto. de Ciencias de la Educación. Mimeo.
- MARDONES, 1991 *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Antrophos. Barcelona.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. PROGRAMA DE CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES 1995 *Materiales de trabajo para la elaboración de borradores de contenidos básicos comunes para la formación docente de grado*.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA 1996 *Contenidos Básicos Comunes. Formación Docente de Grado. Versión 1.1*.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. 1996 *Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente*. República Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN/ CONSEJO FEDERAL DEL CULTURA Y EDUCACIÓN. 1996 *Contenidos Básicos Comunes par la formación docente de grado*.
- MORIN, E. 1998 *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa. España.
- NICOLETTI, S. 2003 Dinámicas institucionales en las reformas curriculares de la formación docente en la UNRC. En: CD *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*.
- OSSANA, G. y S. FARA 2000 *La osadía de plantear nuevas categorías observacionales sobre el plan de estudios del Profesorado de Educación Física*. Trabajo final Lic. Especial en Educación Física. UNRC. Mimeo.
- PAIVA 1992 *Educación, bienestar social y trabajo*. Libros del Quirquincho. Coquena Editor. Buenos Aires.
- PAVIGLIANITTI, N. 1991 *Neoconservadurismo y educación: Un debate silenciado en la Argentina de los '90*. Libros del Quirquincho. Ed. Coquena, Buenos Aires.
- PERRENOUD, P. 1994 Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Séminaire des formateurs de IÚFM, Grenoble. Mimeo.
- POPKEWITZ, T. 1987 *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid.
- POPKEWITZ, T. 1988 Ideología y formación social en la formación del profesorado. *Revista de Educación* N° 285. Madrid.
- RAMA, G. 1985 (coord.) *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, CEPAL-UNESCO-PNUD, Tomo 1. Kapelusz. Buenos Aires.
- ROZENGARDT, R. 1999a *La educación física en los escenarios de la transformación educativa ¿nuevas prácticas o nuevos discursos?* En: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Año 4 N° 17.
- ROZENGARDT, R. 1999b. "La Educación Física en las transformaciones educativas". Mesa redonda del 4° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Universidad Nacional de la Plata.
- RUDDUCK, J. 1994 Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En: ANGULO RASCO, J. F. y N. BLANCO (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe. Málaga.

- SALEME DE BURNICHON, M. 1995 *Prólogo*. En: CAMILLONI, A. et al. 1996 *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- SARAVÍ RIVIÉRE, J. 1994 *Historia de la educación física Argentina*. INEF. Buenos Aires.
- SCHNAIDLER, E. 2000 “El cuerpo protagonista y el cuerpo espectador en el marco de la actividad física institucionalizada”. Ponencia I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue.
- SCHUTZ, A. 1962 *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- SCHWARTZ, G. y A. DI CAPUA ARLEGAIN. 2002 “La transformación curricular y la propuesta institucional de formación en la UNRC”. Ponencia II Congreso Internacional de Educación. Córdoba. Mimeo.
- SCHWARTZ, G., A. SOLARI y A. DI CAPUA 2003 Una problemática universitaria insoslayable: la enseñanza. *Cronía* Año III (3) N° 1 1999: 46-59.
- SERENO, B., L. ODENWALD y F. FERREYRA 2001 *El currículo del Profesorado de Educación Física de la UNRC. Sus disciplinas y actores*. Trabajo Final de Licenciatura Especial en Educación Física. Mimeo.
- SIRVENT, M. 1994. *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Coquena. Buenos Aires.
- SIRVENT, M. 1997 *Breve Diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en ciencias sociales*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- SIRVENT, M. 1999 Problemática metodológica de la investigación educativa. Ateneos del IICE. *Revista IICE* N° 14: 92-100.
- STAKE, R. 1998 *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. 1986 *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN. 1999 *Conceptos básicos de la investigación cualitativa*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Material de Cátedra.
- TAQUINI, C., S. RIFE y E. ARGOITI. 1971 *Plan de desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto*.
- TAYLOR, S. y R. BOGDAN 1986 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. 1989 ¿Hacia dónde va la burocracia educativa? *Cuadernos FLACSO*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. 1998 “Regulación social y reforma educativa”. En: BIRGIN A., I. DUSSEL, S. DUSCHASTSKY y G. TIRAMONTI (comps.) *La formación docente. Cultura, escuela y política*. Troquel. Buenos Aires.

- TYLER, R.W. 1949 *Principios básicos del curriculum*. Troquel, Buenos Aires.
- VICENTE PEDRAZ, M. 1997 "Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud". *Educación Física y Ciencia*. Año 3 (II) :7- 19.
- VICENTE PEDRAZ, M. 2003 *La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder*. Material de Curso de Postgrado. UNRC. Mimeo.
- VICENTE PEDRAZ, M. y M. P. Brozas Polo 1997 "La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales". *Apunts, Educación Física y Deportes* (48)6- 16.
- VOGLIOTTI, A., V. MACCHIAROLA, S. ORTÍZ y C. MARTINI. 1997 *Propuesta Curricular para la Formación Pedagógica de los Profesorados*.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas