



Educación Física

Profesorado de Educación Física

Material de distribución gratuita

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Física



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Física



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Serie RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Física

1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. 80 p. ; 21x29,7 cm.

1. Formación docente. María Cristina Hisse

CDD 371.1

ISBN 978-950-00-0718-4

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723. Impreso en Argentina.

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

Equipo de especialistas para el campo de la Formación General

María Cristina Davini – Ana Encabo

Equipo de especialistas para el campo de la Formación Específica

Luis Castillo – Silvia Ferrari – Jorge Gómez – Eduardo Prieto

Equipo de especialistas para el campo de la Práctica Profesional

María Cristina Davini – Luis Castillo – Silvia Ferrari – Jorge Gómez – María Cristina Hisse - Eduardo Prieto

Asistente operativa

María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Proceso de consulta

Consulta a las Comisiones Curriculares del Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Formación Docente

Representantes del Sector Gremial:

CEA. Confederación de Educadores Argentinos
UDA. Unión de Docentes Argentinos
CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
SADOP. Sindicato Argentino de los Docentes Privados
AMET. Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica

Representantes del Sector Universitario:

CU. Consejo de Universidades
CIN. Consejo Interuniversitario Nacional
CRUP. Consejo de Rectores de las Universidades Privadas

Representantes del Sector Privado:

Consudec. Consejo Superior de Educación Católica
CAIEP. Confederación Argentina de Instituciones Educativas Privadas
Coordiep. Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada

Consulta a los Directores de Educación Superior, docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones

Mayo – Junio 2008

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200

www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

ÍNDICE

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO DOCENTE 7

Capítulo I

ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES 13

Capítulo II

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR

1. La problemática de la formación docente en el campo de la Educación Física 15
 2. Trayectoria de la Educación Física y su desarrollo como disciplina 17
 3. Antecedentes de la formación docente en Educación Física 22
-

Capítulo III

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

1. Introducción 27
 2. Acerca de algunas tensiones en la Formación General 28
 3. Cuestiones centrales para pensar y orientar la Formación General 30
 4. Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos 32
 5. Elementos para la discusión 33
 6. Propuestas variables o complementarias 38
-

Capítulo IV

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

1. Finalidad y propósito de la formación docente en el área de Educación Física 40
 2. Los contenidos de la Formación Específica 42
 3. Orientaciones para guiar las prácticas de enseñanza y de evaluación a realizarse en los institutos formadores. 55
-

Capítulo V

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. A modo de Introducción 66
 2. Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes 67
 3. Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas 68
 4. Cuestiones a considerar en la organización curricular 73
-

BIBLIOGRAFÍA 78

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO DOCENTE

1. La construcción federal de las políticas de formación docente

Los pensamientos y los conceptos que se acuñaron para la construcción política logran, muchas veces, su cometido. Es entonces cuando son aceptados y reconocidos por las grandes mayorías y se vuelven sentido común, o bien son sancionados jurídicamente y se integran al sistema normativo. Este pasaje de la construcción al sentido común y la normalidad queda depositado en muchos términos políticos y se escucha en forma de un acorde cada vez que éstos son pronunciados. Cuando se ponen en marcha tareas y voluntades coordinadas es necesario recuperar el sentido de algunos términos y manifestarse sobre ellos.

Proponemos fundamentar en este documento la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y, en particular, del Instituto Nacional de Formación Docente. Esta condición adjetiva, desde los albores de nuestra nación, una forma de gobierno y una forma de organización político-territorial, pero también un modo de sentir el lugar de nacimiento y de pensar el vínculo con otros. Ahora bien, la condición federal no es meramente un dato emocional o un plexo normativo, sino una construcción política que sólo se sostiene a través de la adaptación de sus líneas de fuerza a condiciones históricas cambiantes y muchas veces adversas. Ser federal a mediados del siglo XIX o en 1880 puede no decir lo mismo que ser federal hoy.

En la actualidad, ser federal significa dos cosas. Por un lado, se trata de articular particularismos locales y singularidades histórico-políticas que han podido hallar la forma jurídica de la autonomía, de respetar ámbitos diferenciados que tienen potestad de tomar decisiones en su esfera propia. Por otro lado, ser federal es más que acatar una configuración normativa o detectar una singularidad. En cuanto la condición federal está sujeta a la variación histórica, construirla en condiciones contemporáneas es sostener un proyecto político.

Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en una de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. No hay dudas de que el fundamento político de este proyecto es el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños y jóvenes que necesita, entre otros requisitos, de la ampliación de la escolaridad vía universalización del nivel inicial y la obligatoriedad del nivel medio. La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia.

Esto es posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucio-

nal, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.

2. El Instituto Nacional de Formación Docente y las metas del proyecto federal

La meta propuesta es la reconstrucción del sistema formador docente, la superación de la fragmentación actual y la configuración de un sistema integrado y cohesionado que acumule diversos aportes, recursos y experiencias. El proceso de reconstrucción del sistema formador docente requiere tanto de la formación de los agentes del sistema educativo y de la producción de aportes para el desarrollo de la educación en las escuelas, como de la elaboración de un vínculo sostenido y permanente con el sistema educativo y sus políticas. Para ello, es necesario articular con las instituciones formadoras y con las organizaciones que participan del desarrollo socio-cultural en los territorios y de las definiciones referidas tanto a los sujetos y las instituciones, como a las tareas de formar y ser docente.

En este sentido, el proyecto federal del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente es hacer de la fragmentación curricular e institucional una unidad de las diferencias. Se trata de reconocer la fragmentación y desde allí desde una decisión de superación y revisión de las mismas, alcanzar un proyecto político que se propone desde la unidad en tanto todo proyecto político imagina una unidad.

3. Orientaciones estratégicas del sistema formador

No hay reconstrucción del sistema formador docente sin identificación de problemas, formulación de orientaciones y diseño de estrategias. Un sistema formador integrado y cohesionado requiere la redefinición y la ampliación de la formación docente.

Para este proyecto, las tres orientaciones estratégicas son la responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo; la vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio; y por último, la producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente.

✿ Responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo

La responsabilidad central del sistema formador está en la formación inicial y continua de los docentes que se desempeñan y se desempeñarán en las escuelas. Teniendo en cuenta que la planificación del sistema formador es indisociable del planeamiento y las políticas del sistema educativo, el proceso de reconstrucción de una nueva institucionalidad debe acompañar el desarrollo del sistema educativo y sus requerimientos desde los cambios más coyunturales hasta las apuestas más estructurales.

✿ **Vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio**

Reconstruir el sistema formador exige fortalecer la organización político-institucional y consolidar un conjunto de vínculos institucionales con el sistema educativo, las escuelas y sus territorios. Esto implica construir un diálogo permanente con las políticas educativas que establezca un vínculo diferente con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación en las instituciones y sus agentes. Para que esto suceda, resulta clave que se promueva:

- que el sistema formador reconozca a las escuelas como participantes activos en la formación de los docentes;
- que las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente;
- la integración de otras instituciones que, directa o indirectamente, participan de la formación docente y pueden ser aliados estratégicos del proyecto.

✿ **Producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente**

La producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente es una tarea constitutiva del sistema formador. Al respecto, construir una nueva institucionalidad implica la jerarquización de ese saber a partir del desarrollo de su producción, circulación y validación, y fundamentalmente, la resignificación del estatuto del conocimiento del docente y el formador en relación con su trabajo.

4. El Plan Nacional de la Formación Docente

A partir del análisis y sistematización de experiencias acumuladas en nuestra historia, y de las distintas consultas técnicas y político-institucionales acerca del estado de la formación docente en nuestro país, el Plan Nacional de la Formación Docente 2007/2010 define tres áreas prioritarias para el fortalecimiento y mejora del sistema formador y describe los principales problemas y estrategias de cada área.

4.1. Desarrollo institucional

Incluye el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo (planificación de su oferta y desarrollo, gestión del sistema, mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de los institutos superiores y apoyo a los estudiantes de las carreras de formación docente).

Problemas:

- Necesidad de organización del sistema de formación docente.
- Necesidad de planificación del desarrollo del sistema y de su oferta.

- Necesidad de fortalecimiento de la gestión del sistema.
- Debilidades en la organización y dinámica académica y pedagógica de los institutos superiores de formación docente.
- Debilidad de las políticas estudiantiles que tengan en cuenta el perfil y las necesidades de los alumnos de las carreras de formación docente.

Estrategias:

- Fortalecimiento de la identidad, cohesión e integración del sistema de formación docente.
- Fortalecimiento de la planificación y del ordenamiento del sistema de formación docente.
- Fortalecimiento de la gestión del sistema de formación docente y de su desarrollo.
- Fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado.
- Fortalecimiento de políticas de apoyo y estímulo a los estudiantes de carreras de formación docente, que consideren sus necesidades y perfiles.

4.2. Desarrollo curricular

Comprende la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, así como la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.

Problemas:

- Fragmentación y baja articulación en el diseño de los planes de estudio.
- Insuficiente desarrollo de capacidades en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas.
- Necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes.

Estrategias:

- Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la Formación General y Específica.
- Desarrollo de modalidades de formación que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo.
- Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras.

4.3. Formación continua y desarrollo profesional

Refiere a la actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la

heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales.

Problemas:

- Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional.
- Necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos superiores de formación docente inicial.

Estrategias:

- Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas.
- Desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y de renovación pedagógica de la formación de formadores, afianzando innovaciones y redes institucionales.

5. Necesidad de un abordaje integral

El Consejo Federal de Educación estableció en la Resolución N° 24/07 los lineamientos nacionales y la agenda de trabajo para adecuar los diseños curriculares de la formación docente a las disposiciones de la Ley de Educación Nacional. En las Mesas Federales de los Directores de Educación Superior de las jurisdicciones y en el ámbito del Consejo Consultivo, el Instituto Nacional de Formación Docente ha promovido consensos necesarios para la puesta en marcha de estos procesos.

Iniciar acciones y transformaciones en las áreas antes señaladas impone un abordaje integral. Este tipo de abordaje supone anticipar que una alteración en una de las áreas tiene consecuencias en las otras. Justamente por esto, considerar integralmente una transformación implica considerar la complejidad de vínculos que sostienen al conjunto. En el caso específico de una transformación en el área de desarrollo curricular resulta necesario:

- revisar y adecuar los modelos de organización institucional teniendo en cuenta la centralidad y complejidad del trabajo de enseñanza;
- diseñar regímenes académicos capaces de generar las mejores condiciones para los trayectos formativos de los estudiantes;
- redefinir el contenido y la organización del trabajo docente y la consecuente reconfiguración de los puestos de trabajo, de tal modo que se generen condiciones a ser definidas en el marco paritario que aseguren la calidad y el valor estratégico de la tarea.

6. Formación y trabajo docente

El proyecto de construcción federal de la formación docente necesita retomar la dimensión política de la formación y el trabajo docente. Cuando insistimos en pensar la formación y el trabajo desde

una perspectiva excluyentemente pedagógica en nombre de la supuesta neutralidad, empobrecemos la actividad docente; aunque también lo hacemos cuando nos concentramos solamente en la dimensión política de la acción y despreciamos la relevancia de las tecnologías pedagógicas y los contenidos curriculares. Más allá de las causas de una tendencia y de la otra, la reconstrucción del sistema formador necesita articular ambas dimensiones.

Tratándose de un proyecto que busca cohesionar al sistema formador, subrayar la dimensión política de la formación docente resulta inevitable. Por eso mismo, hoy intervenir sobre el sistema también implica recuperar esa dimensión como tarea irrenunciable y colectiva, tanto de los formadores como de los docentes.

Al respecto, si pensamos en la historia de la educación argentina, los formadores y los docentes —a lo largo de los siglos XIX y XX— se representaron como agentes político-institucionales de un proyecto nacional. Si entonces el trabajo de enseñar se enmarcaba en la organización nacional, hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo. Así enmarcado, la potencia del pensamiento docente no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

En este proceso, si de alguna manera cabe definir la identidad política que imaginamos para los docentes es a través de la idea de responsabilidad. Claro está que no se trata de una responsabilidad que se reduce a la observación de las normas existentes. Si fuera así, se agotaría en la apelación a una serie de criterios neutrales. Por el contrario, pensar políticamente el trabajo docente implica trascender la neutralidad normativa y construir el espacio de lo común en la escuela. En definitiva, tanto en el sistema formador como en cada escuela, se nos impone un mismo quehacer político: reunir, unir, articular como una forma de construcción que no se agota en la apelación a criterios neutrales y abarca, pero trasciende la tarea de enseñar. La responsabilidad docente, en tanto dimensión política, es la producción de lo común en la escuela. Se trata de una producción activa que reconoce y posiciona al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento.

Capítulo I

ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES

Tal como se establece en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), es posible distinguir tres niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición institucional, elaborada por los institutos formadores, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los futuros docentes.

Como es sabido, los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) corresponden al primero de estos niveles y están dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios.

Asimismo, y en vistas a acompañar el proceso de elaboración de los diseños curriculares por parte de las jurisdicciones, el Instituto Nacional de Formación Docente propone las siguientes recomendaciones. El documento está dirigido primordialmente a los equipos técnicos regionales y jurisdiccionales a cargo del diseño curricular y ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial. Oportunamente, el nivel nacional brindará también asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas formativas.

En este sentido, resulta importante señalar que estas recomendaciones brindan orientaciones relativas a diferentes dimensiones curriculares pero no las cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse en el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Cada jurisdicción cuenta con una gran cantidad de información que resulta imprescindible a la hora de tomar decisiones sobre el proyecto curricular más adecuado en cada caso. Esas informaciones permitirán adecuar a las realidades provinciales las recomendaciones que aquí se presentan, dentro del marco normativo provisto por los Lineamientos Nacionales. Por ejemplo, es clave el análisis de los planes de estudio vigentes, de las cargas horarias y los puestos de tra-

bajo existentes (perfiles de los docentes formadores y cargas horarias), las características de las instituciones y del alumnado al que reciben.

El avance hacia la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales requiere la consideración de estos aspectos y la toma de decisiones relativas a los distintos aspectos concernientes a una propuesta formativa. Entre ellos, la carga horaria total de cada plan, la proporción entre los distintos campos de la formación, la definición de unidades curriculares a incluir en cada campo (cantidad de unidades, el carácter de cada una de ellas, su duración); los modos de organización curricular y el tipo de relaciones entre las unidades curriculares; la especificación del contenido para cada una de estas unidades, sus alcances, su grado de especificación y su secuencia, las formas de trabajo y metodologías más apropiadas para cada instancia, los criterios que regirán la acreditación y promoción. Particularmente, cada jurisdicción deberá considerar cuál es el grado de flexibilidad que otorgará a los planes y cuáles son las decisiones curriculares que serán de definición institucional, es decir, el tercero de los niveles de concreción.

Capítulo II

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. ELEMENTOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR.

El presente documento tiene como propósito acercar recomendaciones que orienten la tarea de los equipos curriculares regionales y jurisdiccionales designados para producir los diseños curriculares de Educación Física correspondientes a la formación inicial.

Según los Lineamientos Curriculares para Formación Docente Inicial (párrafo 91), “*los diseños curriculares son un marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo*”. Desde esa perspectiva, las presentes recomendaciones ofrecen orientaciones y marcos de referencia para encuadrar la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente inicial en Educación Física.

Atendiendo a que “*la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos*” (LCN, 2007, párrafo 3), las producciones curriculares que cada región elabore no se constituirán en un producto cerrado y acabado, sino que se encontrarán en situación de revisión periódica a partir de su evaluación permanente.

Los LCN para la Formación Docente Inicial y las presentes recomendaciones buscan “*profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio*” (LCN, 2007, párrafo 5).

1. La problemática de la formación docente en el campo de la Educación Física

1.1. Situación de la Educación Física

A lo largo de la historia de la humanidad, el hombre ha ido desarrollando sus prácticas corporales y motrices a través de expresiones diversas y con variados sentidos que fueron constituyendo una cultura de lo corporal y motriz, creando, recreando, produciendo y reproduciendo saberes en función de sus cambiantes necesidades, intereses y requerimientos sociales.

La Educación Física, como campo de intervención que utiliza prácticas corporales y motrices sis-

temáticas e intencionales con un propósito educativo, se ha ido constituyendo históricamente, atravesada por distintas perspectivas filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y políticas. Entre ellas, la concepción dualista y el movimiento positivista marcaron una gran influencia en el pensamiento de esta disciplina, especialmente en el momento de su inserción en la escuela.¹

A lo largo de su evolución como disciplina pedagógica, el pensamiento positivista y simplificador generó en la Educación Física limitaciones para comprender la singularidad de sus destinatarios, la heterogeneidad e incertidumbre propia de sus prácticas pedagógicas y las formas de intervenir adecuadamente en contextos sociales siempre cambiantes y con distintos niveles de conflictividad.

La influencia del pensamiento complejo le ha posibilitado a la Educación Física ocuparse de sujetos íntegros y situados desde un enfoque multirreferenciado. En este documento se pretende, en consecuencia, abandonar la concepción de hombre entendido como máquina biológica o con la mera disposición de un cuerpo entrenable.

La emergencia de este nuevo paradigma de pensamiento posibilita advertir las diferentes dimensiones y aspectos relevantes de la corporeidad y motricidad humanas. En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social. Por consiguiente, es imprescindible hacer un análisis del estado de situación de la Educación Física como campo disciplinar, de sus características como práctica social y de las enseñanzas y aprendizajes que propone dentro del sistema educativo y en otros ámbitos institucionales, considerando los nuevos escenarios y las dificultades que requieren la revisión de la finalidad, propósitos, contenidos y enfoque de la formación docente en Educación Física, entre los que pueden considerarse:

- Definiciones de la Ley Nacional de Educación y de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial aprobados por Resolución CFE N° 24/07.
- Modificaciones en el reconocimiento académico del campo disciplinar en el nivel internacional y nacional.
- Cambios epistemológicos en el sustento de la disciplina que requieren una consideración curricular distinta, presente en algunas experiencias formativas puntuales en instituciones de formación superior en el país y en el extranjero, particularmente América latina.
- Prospectiva del campo de aplicación del conocimiento que indica variaciones en los escenarios futuros de actuación de los profesionales egresados de la carrera, atendiendo a las necesidades e intereses sociales y culturales.
- Definición de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el área de Educación Física e implementación de diseños curriculares de la asignatura Educación Física en los diferentes niveles y modalidades de los sistemas educativos jurisdiccionales con modificaciones sustanciales en los enfoques disciplinar y didáctico.

¹ En los primeros años del siglo XX se sostuvo que el ejercicio corporal ofrecía una ocasión de reposo a los niños dedicados a los “trabajos del espíritu y de la mente”, aclarando que “se elegirán para ello ejercicios fáciles que no obliguen a las facultades intelectuales a entrar en juego” (en Benilde Vázquez (1999): La Educación Física en la Educación Básica, Madrid, Gymnos Editorial, citado en el Marco General del PDC para la Educación General Básica, GCBA).

- Coexistencia de diversos planes de estudios que dificulta la movilidad de los estudiantes entre instituciones y jurisdicciones.
- Cambios en la organización institucional que requieren ajustes en temas de gestión y desarrollo curricular.

Este análisis es fundamental para diseñar la formación de los docentes que habrán de desempeñar el rol de profesores de Educación Física, para lo cual es conveniente realizar un breve recorrido de su historia y sustento epistemológico, desde una perspectiva crítica que permita explicar su realidad actual y proyectar los cambios que se considera necesario realizar en su enfoque y sentido.

2. Trayectoria de la Educación Física y su desarrollo como disciplina

En su recorrido histórico, la Educación Física ha ido presentando variaciones en su configuración disciplinar, determinada por diversos factores, entre ellos, los imaginarios desarrollados en distintos momentos, algunos de los cuales se mantienen fuertemente arraigados y otros han dado o están dando paso a nuevas formas de entender su finalidad y sentido.

La hegemonía de algunos campos disciplinares e instituciones² influyó sobre las prácticas corporales y motrices que se desarrollaron en su seno, buscando su reproducción. Dichos campos, utilizaron a la Educación Física como espacio de aplicación de sus propias finalidades, contenidos y métodos de enseñanza –disparos y heterogéneos– que generaron su actual fragmentación y diversidad de enfoques.

La *gimnasia*, gimnasia sueca y neosueca por ejemplo, típicos productos culturales europeos, marcaron fuertemente a la Educación Física en las primeras décadas del siglo pasado, con su visión higienista por un lado y su variante acrobática, por el otro. Sus formas de enseñanza se basaban, además, en la uniformidad y la conducción directa de los ejercicios; se utilizaba con un claro sentido disciplinador de los sujetos, sin participación de los mismos en su creación o elección, observándose una marcada influencia heterónoma de la institución militar.

Esta estructura está aún vigente en muchas prácticas gimnásticas, centradas en su contenido y no en el sujeto que aprende, a pesar de que la gimnasia ha evolucionado con un espectro de propuestas amplio y enriquecedor, influenciada por la búsqueda de actividades motrices saludables y equilibradoras. La influencia de Oriente se hace notar en las denominadas gimnasias blandas, con adecuación a la idiosincrasia occidental, pero con poca presencia en los actuales planes de estudio. El *fitness* y el *wellness* –gimnasia para el acondicionamiento y el bienestar corporal– por ejemplo, ofrecen múltiples variantes de actividades corporales, que si bien en algunos casos, responden a una cultura de estetización de los cuerpos, pueden brindar interesantes aportes a la Educación Física de toda la población, a través de un adecuado proceso de transposición didáctica y adaptación de sus finalidades.

Desde otro lugar, un campo de gran influencia en la Educación Física, desde mediados del siglo pasado, ha sido el *deporte* y sus diversas expresiones.

En su visión moderna, fruto del proceso de industrialización y su paradigma competitivo, fue plan-

² El deporte, la gimnasia, la institución militar, entre otros. Ver Bracht, Valter (1995): *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Ed. Vélez Sarsfield.

teado, por un lado, para la regulación y control del tiempo libre del obrero y de sus juegos populares, además de convertirlo en espectador sedentario de las proezas de los nuevos héroes deportivos. Por otro, la alta burguesía de la sociedad inglesa, creó y utilizó juegos deportivos exclusivos, como factor de distinción. Estas concepciones generaron un modelo del deporte que se hegemonizó y se trasladó con fuerza a la formación de los docentes del área para su reproducción, por lo general acrítica.

En cambio, en la Educación Física que plantean los actuales diseños curriculares de los niveles primario y secundario en la mayoría de las jurisdicciones provinciales, el deporte se traspone didácticamente como un contenido mediador para la formación corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores y autonomía personal durante la utilización activa del tiempo libre.

En este sentido las necesidades y requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las distintas posibilidades de las personas y los grupos que constituyen, en contextos donde prima la diversidad, no admiten un modelo pensado desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial humano o de distinción social, excluyente y elitista.

El deporte, desde estas nuevas perspectivas, debe ampliar su sentido, sus bases epistemológicas, culturales, sociales y pedagógicas, para seguir sosteniendo el importante espacio que ocupa como contenido de la Educación Física y que enriquece el enfoque convencional.

Por otra parte, se hace necesario realizar algunas consideraciones sobre el sustento epistemológico multidisciplinario que caracteriza a la Educación Física, para poder determinar el conocimiento que debe ser incluido y considerado en los nuevos diseños curriculares para la formación docente específica.

2.1. La Educación Física y su sustento epistemológico

Los conocimientos científicos que sustentan las prácticas de la Educación Física devienen tradicionalmente de las ciencias biológicas y de los provenientes de especialidades disciplinares específicas –el deporte, la gimnasia– aunque han surgido en las últimas décadas otras líneas de trabajo corporal que no plantean sus objetivos sólo en orden al mejoramiento funcional del organismo y a la maximización de su rendimiento deportivo o de la ampliación de sus capacidades condicionales. Por el contrario, se orientan a la búsqueda del equilibrio y la armonía internas, con clara referencia a fuentes filosóficas y psicológicas que amplían la consideración biologicista reducida del cuerpo y tienen en cuenta, además, los contextos socioculturales en que los sujetos viven y su complejidad emocional, relacional, cognitiva y ética.

Esta nueva situación ha posibilitado, por otra parte, la paulatina ruptura de los modelos hegemónicos que referían las propuestas de la Educación Física a sujetos genéricos, por lo general referenciados a poblaciones de sectores burgueses interesados en la mejora funcional de sus organismos y en condición socioeconómica para acceder al tiempo, el espacio y los recursos para lograrlo, cuestión que marginaba, de hecho, a otros sectores sociales mayoritarios no contemplados en esas categorías de referencia.

El acceso a prácticas corporales y motrices debe ser garantizado para todos los ciudadanos, adecuadas a sus realidades.

La amplia divergencia de prácticas con que se aborda la atención a la corporeidad y la motricidad humanas, de acuerdo a lo señalado anteriormente, se profundiza por su relación con casi todas las

ciencias que se ocupan del hombre: anatomía, fisiología, biomecánica, psicología general y evolutiva, psicología del aprendizaje, sociología educacional, pedagogía, didáctica, antropología, filosofía, etc., para mencionar algunas.

Los modelos empíricos y tecnológicos primaron en la constitución de la Educación Física durante los dos siglos anteriores y, recién en la actualidad –si bien con algunas resistencias desde las estructuras establecidas–, la influencia de la Escuela de Frankfurt, con su modelo socio-crítico, las concepciones holísticas y el paradigma de la complejidad, entre otras, contribuyen a sustentar un nuevo enfoque disciplinar.

En definitiva, se hace necesario “*disponer de una epistemología que religue todos estos aspectos*” (Pérez Lindo, 2003: 22) y ésta es una cuestión central de vital importancia para el sostenimiento y desarrollo de la Educación Física. En este sentido la corporeidad y motricidad humana requieren un particular análisis por ser esenciales para la constitución de la Educación Física como disciplina pedagógica.

2.1.1. Los alcances de la educación física en la Ley de Educación Nacional

a. La corporeidad

El ser humano es cuerpo biológico, pero al mismo tiempo cuerpo sensible, inteligente, social. Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender al propio “humanes”. El ser se constituye con un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetivo, es un cuerpo que vive, que es acción y expresión.

El Dr. Ommo Gruppe, ya en 1976 sostenía que “*corporeidad y juego se convierten en los principios de legitimación de la teoría de la Educación Física. Si como ciencia la actividad física-deportiva tiene la forma de la pedagogía, sus métodos y conceptos serán la corporeidad y el juego*”.

Pierre Parlebas plantea que la Educación Física es una práctica pedagógica, una práctica en el transcurso de la cual, los profesores ejercen una influencia en los alumnos que les han sido confiados y se manifiesta en la modificación de sus conductas motoras.

Bracht también la define como una práctica pedagógica y que, como cualquier práctica social, no está vacía de pensamiento. Toda práctica exige una teoría que la constituye y dirige, por lo tanto se elabora un cuerpo de conocimientos que tiende a fundamentarla. “*Creyendo estar respaldado por la historia, entiendo que la Educación Física es la práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal / movimiento.(...) Es importante destacar que la elección o la tematización en la Educación Física de determinado elemento de la cultura corporal/movimiento, está relacionada, directa o indirectamente, con las necesidades del proyecto educacional hegemónico en determinada época, y con la importancia de aquella manifestación en el plano de la cultura y de la política en general.*” (Bracht, 1996)

Conceptos más actuales, como la diferenciación de Scheler entre “corporeidad” (Leib) o cuerpo vivido y “cuerpo bruto” (Korper) o cuerpo exterior; Ortega y Gasset con sus dos modos de percibir el cuerpo “desde dentro” (intracuerpo) y “desde fuera” (cuerpo exterior); Husserl, diferenciando entre “cuerpo propio” y “cuerpo de los otros”; hasta observaciones más convergentes en autores como Merleau-Ponty, Marcel, Sartre, Buytendijk, todos fueron y siguen siendo intentos de buscar una explicación a la compleja realidad humana.

“Referido al Ser Humano definimos la corporeidad como la ‘vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer’ de manera que podemos identificar corporeidad con humanas (Zubiri, 1986), ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad.” (Trigo Aza, 1999)

Manuel Sergio (1996) define la corporeidad como *“condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo”*. Este cuerpo, entendido como expresión factual del ser, toma el estado y el proceso. El “estado”, en tanto que es expresión de un código genético, de unas características químicas, físicas, anatómicas y energéticas. El “proceso”, en tanto que él se manifiesta en las conductas sociales, afectivas, cognitivas y motrices que posibilitan el aprendizaje, la educación y por tanto definen al ser humano frente a otros seres.

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones –emociones, sentimientos, pensamientos– son parte de ese cuerpo (científicamente ya se ha encontrado la localización cerebral de los sentimientos –Damasio, 1995–). Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender al propio *humanes*. El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. *“El Humanes ya no sólo ‘posee’ un cuerpo (qué sólo hace), sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer.” (Trigo Aza, 1999)*

Luego del breve recorrido realizado por estas posturas, es posible confirmar a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible.

Actualmente, existe conciencia o al menos se puede pensar y poner en debate, el derrumbe del modelo biologista-reduccionista-positivista como modelo paradigmático en la educación física.

Demasiadas veces ésta *“reproduce un discurso tradicional de lo que fue la Educación Física hasta mediados del siglo XX. Los ejercicios contruidos, driles, progresiones, tanto así como el lenguaje de rendimiento y eficiencia que son manifestaciones de una exterioridad excesivamente mecanicista”*. (Galantini, 2000)

Se hace necesario, entonces, trascender el paradigma simplificador, capaz de explicar unidimensionalmente las transformaciones empírico-objetales de un organismo, y considerar la complejidad de las transformaciones de un ser humano, donde la explicación sólo es posible bajo un paradigma que hable del ser que piensa, siente, se relaciona y se mueve para ser humano.

Se debiera comenzar por aceptar la diversificación y adecuación de las prácticas de Educación Física, dando cabida a las necesidades de todas las personas que desean desplegar su disponibilidad corporal y motriz y desenvolverse en su sabiduría de vivir en cualquier contexto, sin hacerla dependiente de modelizaciones motrices hegemónicas, institucionalizadas y naturalizadas.

Hace falta para ello, al decir de Bracht (1996), *“unir la vigilancia epistemológica a la vigilancia democrática”*. Se presenta, así, un desafío importante para la formación docente: la superación del estudio fragmentado del cuerpo por la de un planteo didáctico que permita integrar de modo holístico el estado y el proceso. En síntesis, la corporeidad y sus formas de abordaje pedagógico-didáctico.

b. La motricidad

El intento de definir el movimiento remite a las ciencias naturales, en particular a la física. Es un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo: *“el movimiento es una variación de lugar y posición del cuerpo humano (o de segmentos del mismo) dentro de su entorno”*. (Grosser y otros, 1991)

Diferentes estudios sobre la relación entre motricidad y movimiento se posicionan a favor de una diferenciación clara entre los términos. Dentro del concepto de motricidad se clasifican *“las características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia”* (Gutewort y Pollmann, 1966). La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso espacio-temporal, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y por supuesto motor.

Para Manuel Sergio la motricidad es un *“proceso adaptativo, proceso evolutivo, proceso activo, como proceso humano la motricidad es la forma de la creatividad, es el ver-percibir de un proyecto, es un proceso originariamente subjetivo”*. (Sergio, 1986)

Siguiendo a Eugenia Trigo Aza (1999), *“este cuerpo que somos es motricidad potencial, simbólica. Para acoger el estudio científico del cuerpo humano no es suficiente un paradigma disgregador, que diferencie entre ciencia natural y ciencia social; es necesario aproximarse a un paradigma emergente que recoja la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento)”*.

Desde la perspectiva de la praxeología –representada por Parlebás– la motricidad posee dos objetos de estudio que dan origen a dos líneas de abordaje estrictamente diferenciadas: la conducta motora, cuyo estudio da lugar a la pedagogía de la conducta motriz, sustentada en la psicología de la conducta y la acción motora que da origen a la praxeología motriz.

Pierre Parlebás (1997) sostiene que, subyacente a toda acción motriz, existe el comportamiento motor y crea un concepto de gran importancia: *sociomotricidad*. A partir del mismo, se diferencia la acción psicomotriz, que genera la imagen de sujeto considerado aisladamente de su contexto, de la acción sociomotriz, donde los otros son considerados como factor preponderante en la génesis y desarrollo de las acciones motrices, necesariamente interactivas.

En la actual formación docente del área se puede detectar, aún, un tratamiento reduccionista de la motricidad y sus manifestaciones estereotipadas, con un fuerte énfasis en el tecnicismo de los gestos, en la fragmentación de los contenidos y en la desactualización de los planteos didácticos.

Debe interpretarse que la separación realizada entre los conceptos de corporeidad y motricidad, sólo tiene una intención analítica y de conceptualización que aporten a la comprensión. El ser humano no actúa fragmentadamente y por esta razón se propugna una Educación Física que lo considere en su totalidad y complejidad.

2.1.2. Tendencias de la Educación Física

La didáctica especial de la Educación Física fue variando según la evolución de su concepción disciplinar y de la influencia ejercida por las corrientes y tendencias anteriormente señaladas, que se sucedieron o coexistieron en el devenir histórico –algunas de ellas aún vigentes– y pueden resumirse en:

- Educación Física gimnástica;
- Educación Física deportiva;
- Educación Física centrada en el rendimiento físico o condición física;
- Educación Física psicomotriz o psicomotricidad;
- Educación Física expresiva o expresión corporal.
- Con otro nivel de presencia, se observan estas tendencias:
 - Educación Física para la salud;
 - Educación Física recreacional o para el tiempo libre, con integración de las actividades deportivo-recreativas en ambientes naturales. (Renzi, 2001)

Las dos últimas se están desarrollando aceleradamente por fuera del sistema escolar y cuentan con escasa consideración –observando las asignaturas y cargas horarias, simplemente–, en los planes de estudio de los institutos de formación docente en Educación Física, cuestión que se recomienda sea reconsiderada en profundidad en los nuevos diseños curriculares.

En su devenir, la Educación Física y su didáctica han recibido la influencia de los aportes de la didáctica general, las teorías cognitivistas, las del campo de lo grupal, de la sociología crítica, entre otros, que han impregnado el pensamiento pedagógico de las diferentes disciplinas y están marcando los nuevos enfoques didácticos, con la pretensión de producir aperturas en las didácticas especiales y una consideración de los sujetos de aprendizaje, en sus situaciones complejas de existencia.

Todas estas influencias van quedando plasmadas en el hacer de los docentes, en las decisiones que toman, en los modos con que intervienen en sus clases, en la forma en la que enseñan y llevan adelante sus prácticas docentes, configurando a través del tiempo, estructuras que persisten o se modifican, de acuerdo a la dinámica que imprimen las casas de estudios superiores en cada período histórico-político sobre la base del pensamiento hegemónico que prevalece.

3. Antecedentes de la formación docente en Educación Física

La formación profesional de los docentes de Educación Física, ha seguido en nuestro país una evolución singular. Los cambios en los imaginarios sobre el cuerpo y en las estructuras institucionales que ocurrieron en diferentes épocas contribuyeron a configurar la Educación Física actual.

La transferencia de los servicios educativos del nivel superior a las jurisdicciones ocurrida en los años 90, generó que cada una transitara recorridos diversos, por ejemplo en el diseño de sus planes de estudio.

Si bien en los 90 se redactaron los CBC de la formación docente para la Educación Física, hoy coexisten *currículos* diferentes, diseñados en las décadas del 80 y del 90, que los consideraron relativamente, por lo que se observa un panorama diverso en la formación docente inicial. En algunas jurisdicciones la responsabilidad de la formación fue desplazada a las propias instituciones que generaron sus propios planes de estudio.

Cuando se creó el sistema educativo nacional, a fines del siglo XIX y se incluyó a la Educación Física

como contenido escolar, se indicaba que la necesidad era ordenar a los sujetos educándolos de manera integral: “intelectual, física y moralmente”. A esta tarea se abocaría la escuela toda y como un todo.

El modelo de la Educación Física con un acento en la *transmisión de valores morales y su función disciplinadora* ha sido considerado un propósito sustantivo de la asignatura desde principios de siglo XX. Con estas ideas nació la Educación Física en los institutos de formación. La formación de docentes con la especialización de Educación Física estaba orientada al desarrollo de los valores morales y del espíritu, el cuerpo en movimiento era sólo un instrumento.

El profesorado de Educación Física quedó definitivamente fundado en 1912. Hasta esos años, en las escuelas enseñaban Educación Física maestros de enseñanza común, deportistas, y, en su mayoría, maestros de esgrima, personal castrense preparado para actuar dentro de un sistema militar con alumnos conscriptos. Desde “la letra con sangre entra”, “párate en el rincón”, “quedate quieto”, “no te muevas”, “tomen distancia, la mano no toca el hombro del compañero”, el cuerpo ha sido objeto de un aparente doble mensaje: cuerpo negado para el aprendizaje, cuerpo siempre aludido para la disciplina, que es, en definitiva, un único mensaje: el cuerpo debe ser silenciado, el cuerpo es silencio.

Desde otra consideración, la Educación Física escolar había encontrado un lugar con relación a la salud pública y la higiene y como espacio de aparición de rituales a la hora de construir la nacionalidad. La preocupación por el cuerpo y la salud eran confiados a la Educación Física, convirtiéndose en su fuente de legitimación social.

Estos primeros comienzos con sus concepciones y valores, sumados al perfil de sus formadores o enseñantes, dieron lugar a una fuerte tradición militar e higienista de la enseñanza, tradición que llevó a confusiones, roces y entredichos respecto al sentido de la Educación Física en el ámbito escolar.

El análisis de los planes de estudio de los anteriores institutos nacionales de Educación Física, referentes por más de medio siglo de la formación de profesores de Educación Física y el lugar de la Educación Física y sus contenidos en las escuelas normales superiores, pueden conducir a la comprensión de la realidad de hoy.

Con respecto a la formación de maestros y/o profesores especiales, desde el primer plan documentado de 1925 hasta el de 1980, no es posible hallar información sobre fundamentaciones teóricas, ni documentos que expliciten las decisiones políticas que orientaron los cambios. Sólo puede hacerse un análisis desde el listado de materias y sus programas, que señalan la dispersión y heterogeneidad en cuanto a la modalidad temporal, la selección y la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza, entre otros aspectos curriculares considerados.

Básicamente, en todos los cambios se mantuvieron las estructuras y las variaciones fueron de tipo formal, sin mayor justificación. El predominio de lo biológico y lo gimnástico puede considerarse la síntesis de los primeros planes; el énfasis en la reproducción de los deportes, en los de la década del 60 en adelante. La asignatura Didáctica apareció por primera vez en un plan provisorio de 1956, continuando el predominio de los contenidos biológicos y observándose la inclusión de mayor cantidad de deportes como asignaturas. Hasta mediados de la década de los años 80, la formación de profesores de Educación Física sobredimensionaba el “saber hacer” en detrimento de otros aspectos relevantes para la formación docente. A partir del 80, las reformas curriculares incluyeron contenidos de las ciencias sociales, sin que por ello se perdiera el predominio de lo biológico. Para esta época se extendió la formación del profesorado a cuatro años de cursado, permitiendo mayores exigencias en sus prácticas académicas.

En 1989 fue aprobado, con carácter experimental, el último plan de los INEF. Este proyecto se gestó a partir de la necesidad de innovar en materia curricular debido a los resultados que arrojan los diagnósticos en esta disciplina, cuya preocupación central giraba en una deficiencia muy marcada en la fundamentación filosófica, antropológica, pedagógica y sociológica de sus diseños, y la ausencia de una perspectiva clara que definiera a la Educación Física, su ámbito y su área de competencia. Este hecho lo señala la Resolución Ministerial 169/89 que alude al último cambio de plan, en el cual se realizó un estudio profundo de los documentos anteriores al proyecto, cuando dice: “...se considera la ausencia de modificaciones substanciales al carácter de la carrera que oscila entre lo pedagógico ambiguo y lo técnico diluido, sin una definición política, fisiológica, científica y pedagógica que otorgue consistencia...”

A partir de estas necesidades, se trabajó en la búsqueda de una concepción de hombre y en la redefinición de la Educación Física que construyera el marco teórico, sustento de las modificaciones planteadas. Muchas fueron las discusiones y diferencias de concepciones e intereses; el marco de referencia constitutivo se centró más en el conflicto que en el consenso ya que seis de las diez instituciones que trabajaron juntas no adhirieron al cambio propuesto. Se debatió ampliamente la concepción de hombre.

Se priorizó un perfil del egresado con carácter pedagógico científico, una concepción de la Educación Física que realzaba los valores formativos sobre los instructivos, con una concepción de currículo que pone en primer plano el rol facilitador del profesor y el rol protagónico del alumno.

En la actualidad, algunos diseños curriculares han avanzado en esta línea formativa, aunque persisten, en otros planes de estudio, las líneas ortodoxas del siglo pasado, cuestión que debe ser resuelta en esta instancia de revisión y desarrollo curricular para superar los problemas que el campo manifiesta y dar adecuada respuesta a las nuevas prioridades.

3.1. Problemas actuales y prioridades

La formación docente en Educación Física se encuentra atravesada por diferentes problemáticas, algunas de las cuales podrían considerarse “de estructura”, en cuanto refieren a la constitución interna y organización de los diferentes planes de estudios y diseños curriculares que coexisten en el país. Otras problemáticas refieren a ciertas tensiones particulares que se encuentran en la formación docente en esta disciplina.

Las primeras problemáticas, en muchos casos comunes a las diferentes jurisdicciones, requerirían una atención inicial por parte de los responsables de elaborar los documentos curriculares para la formación inicial. Resulta prioritario establecer criterios que eviten la disgregación y fragmentación que presentan ciertos planes de estudio:

- Los planes de estudio en los diferentes institutos de formación docente en Educación Física presentan por lo general una gran cantidad de unidades curriculares, que superan en muchos casos a carreras de grado universitarias con más años de extensión.
- Estas unidades curriculares no siempre se encuentran equilibradamente distribuidas en los diferentes años de la carrera, o no responden a criterios de organización y secuenciación, suficientemente explicitados.

- La cantidad y diversidad de unidades curriculares y falta de articulaciones entre ellas lleva a una fragmentación al interior de los planes de estudio.
- Ciertas unidades curriculares presentan una baja carga horaria. En algunos casos se pueden encontrar asignaturas o talleres de treinta y dos horas de cátedra anuales, llegando a dictarse a razón de una hora semanal, y en el mejor de los casos en dos horas por semana durante un cuatrimestre. Se hace necesario revisar el sentido de su presencia con esta carga horaria.
- La cantidad de instancias de cursado simultáneo resulta en muchos casos excesiva. Se hace referencia a la cantidad de unidades curriculares que los alumnos cursan por semana.
- Se observa en algunos planes de estudio o documentos curriculares para la formación docente en Educación Física la ausencia de unidades curriculares que cumplan la función de instancias integradoras. En otros casos, aunque se encuentren presentes no llegan a cumplir tal función.

Algunas soluciones a los problemas planteados podrían ser:

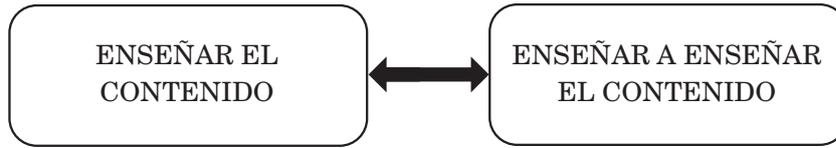
- ciertas asignaturas podrían integrarse con otras en unidades curriculares con mayor carga horaria;
- se debería considerar la posibilidad del cursado cuatrimestral de algunas unidades que favorecerían la integración de saberes y la reducción de asignaturas de cursado simultáneo;
- sería importante contar con instancias integradoras con una relevante carga horaria para facilitar la articulación entre las unidades curriculares de los planes y la integración de saberes por parte de los alumnos.

En correspondencia con varias de las problemáticas planteadas se pueden encontrar actualmente en la formación docente en Educación Física diferentes tensiones que gravitan sobre el desarrollo de los procesos formativos. Estas tensiones no deben ser consideradas como polos que se excluyen mutuamente sino como invitación al debate y a la reflexión para su consideración como pares dialógicos interdependientes. A modo de ejemplo, la frecuente referencia a la tensión entre teoría y práctica no indica el predominio de una sobre la otra, sino su integración y adecuado equilibrio.

3.1.1. Tensión entre tendencias que subyacen a la formación docente

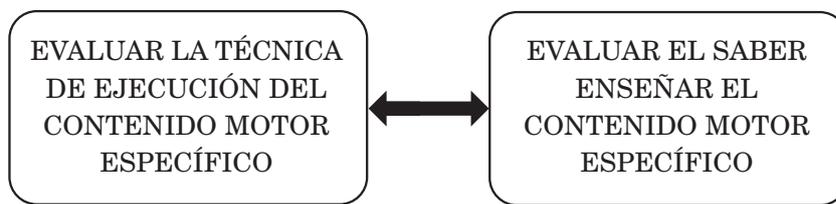
Los docentes que se desempeñan en ciertas asignaturas del campo de la Formación Específica desarrollan muchas veces sus prácticas oscilando entre la enseñanza de la disciplina en sí (gimnasia, voleibol, natación, atletismo, básquetbol, etc.) y la didáctica de dicha disciplina. En ciertas situaciones la atención a la enseñanza de la disciplina en sí relega el abordaje de los aspectos didácticos de la misma. Podría decirse que en dichas situaciones se confunde el sujeto de la enseñanza hacia quien se dirigen las prácticas formativas, el planteo didáctico no encuentra diferencias entre las enseñanzas que recibe el alumno que se encuentra formándose como docente de aquel que transita otros niveles del sistema educativo.

De esta manera, la enseñanza en estas asignaturas se orienta casi exclusivamente a consolidar el saber de los contenidos disciplinares para la propia ejecución, en detrimento de la didáctica para la enseñanza de dichos contenidos. Esto se reafirma en la evaluación donde la atención prioritaria –y en algunos casos excluyente de otras instancias de evaluación– queda restringida a la destreza del futuro docente como ejecutante.



a. Tensión sobre la evaluación en el campo de la Formación Específica

En correspondencia con la tensión descrita anteriormente la evaluación centra y restringe la atención sobre la destreza del *buen ejecutante* que debe demostrar el alumno del nivel superior, dicha evaluación considera escasamente los saberes acerca de la enseñanza de los contenidos específicos del área.

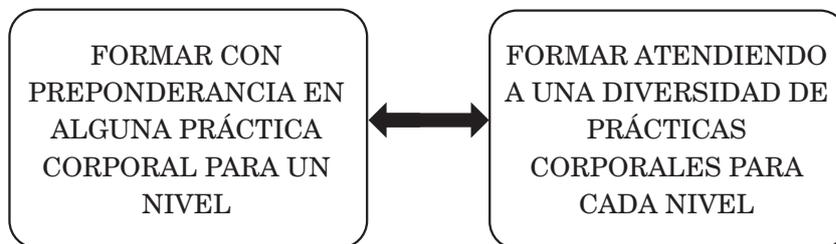


b. Tensión entre la reproducción de prácticas hegemónicas y la atención a nuevas y diversas prácticas

La formación docente en Educación Física ha dado cuenta escasamente de la complejidad y diversidad de prácticas corporales y motrices que han caracterizado el campo disciplinar.

Ciertas disciplinas desde el ámbito de los deportes o de las gimnasias pretenden dar respuesta exclusiva a la problemática formativa. Si bien los aportes de los deportes y las gimnasias resultan fundamentales para la formación integral de los sujetos, cada uno por sí solo no pueden dar cuenta de dicha atención integral.

Se hace necesario resguardar el sentido originario de la Educación Física, para lo cual se requiere recuperar una diversidad de prácticas que permitan la aproximación a nuevas y distintas expresiones de la motricidad humana.



Capítulo III

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

1. Introducción

Pensar políticas para el trabajo y la formación docente necesariamente implica pensar en su relación con los proyectos sociales, con los proyectos políticos, con la historia. ¿Cuál es el sentido de formar docentes hoy? Más allá de la enorme complejidad que supone responder esta pregunta se abre un lugar de posibilidad en la construcción federal de políticas de formación docente.

Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad. La justicia, se convierte de esta manera en el concepto clave que define el sentido de la acción educativa. Para llevar adelante este desafío, es prioritario responder tanto desde lo político como con prácticas concretas. Es decir, generar acciones que permitan y aporten a una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos. En este sentido, a la hora de pensar la formación inicial de los docentes, lo político y lo técnico no pueden estar desarticulados. Es decir, se necesita de definiciones amplias, globales, complejas y sistemáticas para la formación docente que acompañen la convicción política con instrumentos técnicos para la justa distribución del conocimiento.

Dentro de este marco, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la Formación General del profesorado. Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil.

Básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. Dado este contexto, en la formación de docentes resulta necesario interrogarse sobre los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el campo de la Formación General.

En este marco, el propósito del documento es esbozar algunas coordenadas que enmarquen la discusión sobre los criterios a considerar en la definición de contenidos y que apoyen su organización en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Como se sostiene en los LCN para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), este campo de la formación “*se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza*”. (LCN, 2007, párrafo 34)

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, y también valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

2. Acerca de algunas tensiones en la Formación General

En los últimos tiempos, hemos asistido a un creciente descuido y ausencia de algunos contenidos de valor clave (expresado en forma directa o indirecta), respecto de la transmisión de los campos generales del conocimiento en la formación del profesorado. Esta tendencia ha impactado negativamente en la formación de los futuros docentes ya que la Formación General representa el marco y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes. Tanto en las reformulaciones curriculares concretadas en la última década en nuestro país, como en mucha de la literatura especializada, se ha producido una fuerte valorización de la formación en las prácticas profesionales y un correlativo desplazamiento de los conocimientos generales, vistos muchas veces como productos academicistas o distantes de la realidad.

Uno de los cuestionamientos más recurrentes se refiere a la baja relación o integración entre las teorías y las prácticas, entre el cuerpo de conocimientos generales y la acción. En respuesta a esta problemática, se ha tendido a extremar la valoración de las prácticas y la inmersión en la acción concreta, en detrimento de la formación en marcos conceptuales y conocimientos generales.

Sin duda, las prácticas son una fuente constante de conocimientos. Sin embargo, sostener estos enfoques a ultranza y, en particular, transferirlos en forma a-crítica a los currículos de formación inicial puede tener consecuencias riesgosas, debido, entre otras cosas, a que los sujetos no son “papeles en blanco” y al significar la experiencia ponen en juego sus marcos de creencias. Por otro lado, las prácticas mismas no constituyen un todo organizado que sólo hay que “leer”. La construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma. En este sentido, se entiende la relación entre la Formación General y la práctica de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para pensar la Formación General.

Existe acuerdo generalizado acerca de que las teorías en sí mismas no transforman el mundo, no

obstante pueden contribuir para ello en tanto sean asimiladas por quienes van a actuar efectivamente en esa transformación. En el ámbito educativo, el ejercicio de la docencia requiere de un cuerpo de conocimientos y de criterios generales que orientan las prácticas; en otros términos, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos dotados de validez y principios para la acción. Además, es fundamental tomar en cuenta que el trabajo docente está inscripto en espacios públicos y responde a propósitos sociales. La enseñanza, aun en el marco “restringido” del aula, tiene efectos de largo plazo en la trayectoria posterior de los estudiantes y alcanza al conjunto de la sociedad. Actuar y pensar en estos espacios requiere de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos, que se integran a diferentes campos disciplinares.

Como se sostiene en los LCN para la Formación Docente Inicial, este campo requiere ser fortalecido, su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

Otro aspecto de fundamental importancia para pensar este campo de la formación, es la necesidad de reflexionar críticamente sobre la reconstrucción y el valor de lo común, tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos. En este sentido, debería recuperarse la comprensión de las singularidades en el marco de regularidades. Éstas permiten comprender y explicar, en muy buena medida, la diversidad y las diferencias sociales, sin soslayar las tendencias comunes en realidades específicas. Para abordar este desafío es necesario considerar que en el propio campo del currículum de la formación docente se ha debilitado la potencia de lo común, en tanto que las últimas reformas curriculares han conducido a una amplia fragmentación, heterogeneidad y dispersión de planes de estudio. Esto afecta los procesos y resultados de la formación, dificultando una sólida base común para el desarrollo del profesorado en el país.

Esto no implica desconocer la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, sino por el contrario, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso. La escuela debe responder a esta tensión y por lo tanto el docente deberá estar capacitado para ello. Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos de acceder a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, las diferencias sociales y la diversidad de los sujetos. Sin duda, las contribuciones que los conocimientos generales pueden brindar en tanto conocimientos y criterios para la acción –especialmente en la fase de formación inicial del profesorado– deberán ser reflexivamente analizadas en función de casos, sujetos y ámbitos concretos, ajustándolos a las actuaciones particulares.

Por otra parte, otra cuestión que debe ser considerada es la orientación de la formación hacia el fortalecimiento de la enseñanza. En términos de formación general, esto implica brindar herramientas que permitan al docente pensar su práctica. Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas, y que para investigar críticamente sobre ellos se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, y de conocimientos sistemáticos. En otros términos, la construcción de conocimientos y la reflexión sistemática requiere de marcos

conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que articulen la experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Por último, cabe reflexionar acerca del carácter de las unidades curriculares que integran este campo de formación. Uno de los problemas referidos en los Lineamientos Generales alude a una tendencia extendida en los últimos años a definir las unidades curriculares a partir de problemas o temas de estudio de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible. Sin embargo, desde su concreción pedagógica esto supondría para los estudiantes el esfuerzo de tener que comprender versiones sintéticas del conocimiento, omitiendo las estructuras que sostienen su análisis. En este sentido, se recomienda recuperar las propuestas basadas en enfoques disciplinarios, por su rigor metodológico, su estructura ordenada, y además porque constituyen fuertes organizadores del contenido académico.

Parece ser necesario contar con estructuras de conocimiento, formas de representación y modos de pensamiento que ordenen el análisis de lo real, así como tomar en cuenta que trabajar e indagar de manera interdisciplinar implica un proceso complejo de integración de problemas y lenguajes.

Esto no supone desvalorizar o descartar la organización a partir de problemas, sino, por el contrario, se trata de fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales; y desde esos contextos, promover prácticas docentes que favorezcan mejores y más comprensivas formas de apropiación y construcción de los conocimientos.

3. Cuestiones centrales para pensar y orientar la Formación General

Es bien sabido que no es lo mismo pensar que hacer. Pero nadie afirmaría que pensar y hacer no tengan nada que ver entre sí. Por el contrario, el pensamiento construye la representación del mundo, a partir de la cual se operan las prácticas.

La enseñanza es una práctica intencional, orientada hacia valores y finalidades sociales. Es histórica y situada, y también normativa: tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. Si la representación del mundo que ordena las prácticas se reduce a creencias y supuestos personales, los argumentos prácticos y sus consecuencias serán restringidos. Si, en cambio, dicha representación se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos dotados de validez (capaces de ser probados y transferidos a la acción pública) y de significación social y humana (eficacia), los argumentos prácticos adquieren solidez y las consecuencias en la acción se verán potenciadas.

Desde esta perspectiva, el campo de Formación General en el currículo del profesorado tiene la importante finalidad de *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica, interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción), como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas, y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la Formación General son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad, y para fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la Formación General deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

En otros términos, estos conocimientos alcanzan su mayor eficacia y significación en la medida en que se orienten a la comprensión de las prácticas educativas, en distintos contextos y niveles de concreción, fortaleciendo y dando base a toda una gama de decisiones en las prácticas sociales, institucionales y de la enseñanza.

Desde el punto de vista pedagógico y de definición curricular, en el plan de estudios pueden convivir armoniosamente (y solidariamente) unidades organizadas en torno a enfoques de disciplinas y unidades organizadas en torno al análisis de problemas o temas:

- Las *unidades organizadas en torno a disciplinas* ofrecen un orden conceptual que conforma un conocimiento público, que por su validez puede transferirse a problemas y contextos diferentes. Asimismo, proveen a los estudiantes modos de pensamiento (histórico, filosófico, experimental, deductivo) que permiten organizar el pensamiento y la experiencia, así como identificar nuevos problemas.
- Las *unidades organizadas en torno a temas o problemas* permiten integrar perspectivas y focalizar cuestiones relevantes para la formación. Su presencia en el currículo otorga flexibilidad y orienta la reflexión práctica (ver, por ejemplo, las propuestas variables o complementarias en página 38).

Cabe destacar que enseñar en torno a *disciplinas* no implica, de forma alguna, abdicar del *análisis de problemas*. Por el contrario, las disciplinas se construyen alrededor de problemas relevantes para la comprensión del mundo real, los analizan desde su ángulo de pensamiento y método de indagación y brindan determinados hallazgos acerca de los problemas que permiten construir modos de intervención práctica.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la Formación General constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una Formación General reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común, tiene además otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

4. Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja, alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza.

Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo.

Sin lugar a dudas, esta selección implica un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, tomando en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

Para esto es necesario abrir la discusión sobre los principios y criterios selectivos que permitan la definición de los contenidos. Como sostiene Bourdieu (1990), se trata de un problema esencialmente pedagógico que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción. Es decir, debe asegurar los modos de pensamiento fundamentales en el campo o disciplina de que se trate, debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea, o sea, debe responder sobre: ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión?, ¿por qué es necesario exigirle a los estudiantes su dominio? Y, además, deben asegurar su transmisibilidad.

Algunas ideas generales que permiten orientar estas definiciones en el campo de la Formación General son:

- a. Para la formulación de contenidos, uno de los elementos fundamentales es la definición clara de los criterios de selección. No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma, sino de identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para la formación y las prácticas de los docentes. Mucho menos de caer en tendencias enciclopedistas. La presencia de estos contenidos en el currículo no se orienta a la mera ilustración o estatus cultural, sino a la formación profesional del futuro docente.

En términos específicos, se trata de *identificar cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes.*

- b. Tanto en las unidades organizadas en torno a las disciplinas como en las integradas por temas o problemas, la selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por el necesario principio de *transferibilidad* para la actuación profesional, integrándose y ampliando la comprensión para las decisiones de las prácticas. Su enseñanza deberá incluir el carácter histórico y provisional de los conocimientos, evitando la transmisión abstracta y ritualizada, y orientarse a la formación de la reflexión crítica.

Se trata de *seleccionar y definir aquellos contenidos que contemplen en su definición la potencialidad para ser aplicados en diferentes contextos.*

- c. En este sentido, es necesario tener en cuenta que estos criterios generales favorezcan la *sistematización de las prácticas mismas*. Esto implica que el conocimiento que se procesa en las prácticas pueda ser analizado, integrado y sistematizado, en distintos niveles: como práctica en la enseñanza áulica, como práctica institucional y como práctica inscripta en un sistema. Es decir, como parte de las prácticas públicas y políticas.

La pregunta en este sentido es *qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematiza-*

ción de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la Formación General.

- d. Para la definición de los criterios, es importante tener en cuenta los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto, tanto en los contextos en los cuales se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares. Esto significa incorporar algunas de las problemáticas vigentes, a saber: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual, entre otros.

Se tratará de responder acerca de *cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular.*

5. Elementos para la discusión

Delimitar este campo y definir sus contenidos es una tarea compleja que puede incluir amplios debates en torno a concepciones, enfoques y principios de selección. Considerando que el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, sería recomendable que pudiera discutirse también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica en la formación del profesorado.

Con la intención de aportar al debate, a continuación se plantea una posible propuesta básica que presenta la contribución que un conjunto de unidades curriculares, consideradas ineludibles, hace a la formación docente. Su presentación no implica prioridad, secuencia o dedicación temporal para su posible inscripción en los planes de estudios.

Sociología de la educación

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución como la escuela, lo que supone una inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones. Un trabajo que expresa una cultura, normas escritas y tácitas, historia, poder, luchas y, particularmente, una tarea que se realiza sobre otros: las nuevas generaciones. La perspectiva sociológica, a partir de sus diferentes enfoques, es un aporte fundamental para la comprensión del propio trabajo de enseñar, los procesos de escolarización y sus efectos en la conservación y transformación de la sociedad. Fenómenos como la socialización de la infancia y la juventud, la educación como factor de cambio o reproducción social, las vinculaciones entre la escuela y la desigualdad, los procesos de selección educativa, el currículum oculto, las disputas en torno a las definiciones curriculares, entre otros, son algunos de los contenidos que pueden abordarse en este espacio. Estudiar estas cuestiones en la formación inicial desde las herramientas que aporta la sociología, complejiza el análisis de los fenómenos educativos, habilita comprensiones más dinámicas y ricas del conflictivo devenir social y escolar y brinda conocimientos en torno al entramado social que se manifiesta en las aulas.

Historia argentina y latinoamericana

La historia como disciplina, es fundamental para comprender, analizar, conocer y utilizar categorías de análisis que permiten entender la realidad como una construcción social. En este sentido,

y en el marco de las transformaciones actuales, es necesario abordar nuestra historia y la de Latinoamérica para construir el andamiaje desde el cual contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos que se desarrollan actualmente. En tanto sujetos críticos, políticos y cuya especificidad es la enseñanza, un abordaje sobre los procesos políticos, sociales, económicos y culturales más importantes de la región, su dinámica, el conflicto, la disputa de intereses, las diferentes formas de construcción de subjetividades, los diferentes actores que participaron, etc., son elementos ineludibles para la formación, ya que permiten desnaturalizar algunos posicionamientos, discursos y prácticas y abrir la posibilidad para recrear y construir otras alternativas posibles.

Historia y política de la educación argentina

La *perspectiva histórica* es de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia.

Desde la *perspectiva histórica* se propone un recorrido por la historia de la educación argentina, sus relatos escolares, locales, biográficos. Esto permite a los futuros docentes tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros, relativizando su supuesta eternidad. Así, esta perspectiva busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como producto y productores de esta historia.

Por otra parte, la *perspectiva política* pone en el centro del análisis la educación y los sistemas educativos como política pública. Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que las macropolíticas, las construcciones normativas y las regulaciones son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes y relaciones de poder.

Filosofía

La reflexión sobre las *problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento*, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la Formación General. La filosofía como campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo constituye un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes. Se trata de propender a una formación que contemple el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar.

Pedagogía

Resulta de importancia estratégica incluir en la Formación General del profesorado la *perspectiva del discurso pedagógico moderno*, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos históricos. La pedagogía es un saber que supone tanto una descripción, como un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes, lo que implica brindar herramientas para explicar cómo la escuela, sus métodos, los alumnos, los maestros, las relaciones con el conocimiento llegaron a ser lo que son. Recuperar estas producciones facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones y de sus problemas históricos, alimentando la comprensión de las problemáticas contemporáneas. El estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos desde la modernidad y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica posibilitan interrogar aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas.

Didáctica general

La Didáctica general, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente dado que aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica. Esa práctica adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes, desde una visión general, independientemente del nivel de la educación y campos del conocimiento. Esto supone construir herramientas que permitan contar con un marco general para la interpretación y la dirección de las actividades escolares; ubicar la enseñanza en el marco de políticas curriculares; e incorporar diferentes enfoques que permitan realizar opciones metodológicas para la definición y resolución de problemas.

Psicología educacional

El propósito de esta instancia es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como parte de un proceso de construcción de subjetividad. Desde esta unidad curricular, es necesario construir marcos conceptuales que complejicen la relación entre el sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.

Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones, es un aporte fundamental para apoyar los procesos de mediación del docente en el diseño y la coordinación de la enseñanza.

Tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de fines del siglo XX. Evitando cualquier “fundamentalismo”, es posible afirmar que constituyen el mayor cambio social y cultural operado después de la revolución industrial, que ha tenido incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales y –en particular– de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje.

El escenario de la sociedad del conocimiento y la información se caracteriza por su articulación sobre los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento, así como por la dirección flexible de la innovación. Su inserción trasciende el desarrollo de aspectos instrumentales para orientarse hacia la construcción de conceptos y estrategias en donde las TIC se ubican como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas. Su impacto alcanza la reconfiguración de los procesos de alfabetización e inclusión social. La incidencia que adquieren sobre herramientas y marcos conceptuales posibilita la construcción de criterios y sentidos por lo que las TIC se ubican transversalmente respecto del desarrollo de los contenidos de las diferentes áreas de la formación.

Formación ética y ciudadana

Si bien los contenidos que se integran en esta área reconocen una inserción en diferentes disciplinas, la formación ética y ciudadana se ha ubicado como espacio específico en los diferentes niveles educativos, constituyéndose asimismo en un área en la Formación General de los docentes. Desde este espacio se abordan la integración de los problemas éticos con los derechos humanos, el Estado y la ciudadanía, con el fin de desarrollar la actitud crítica, plantear problemas éticos y sociales, discutir las alternativas para su solución y transmitir valores democráticos.

El reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización, así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, resultan pilares de la Formación General para que puedan, por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconoce en los diseños de los diferentes niveles.

A partir de esta caracterización, este espacio abarcará el tratamiento de la normativa vigente relativa a distintos aspectos que hacen a la preservación y ejercicio de los derechos y al cuidado de los niños y jóvenes. Se deberá incluir entonces, el tratamiento de temas y problemas vinculados con educación sexual y salud reproductiva, cuidado y preservación del medio ambiente, educación vial. Serían también objeto de un tratamiento específico los Derechos del Niño.

Lengua extranjera

El propósito de esta instancia es el desarrollo y ampliación de las capacidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los futuros docentes a través del desarrollo de una competencia comunicativa más amplia. En este sentido se trata de tomar en cuenta la diversidad lingüística y cultural, en el marco de un enfoque plurilingüe que adhiere a las líneas de política lingüística de UNESCO. Dentro de los diseños para la formación docente, el principal objetivo es brindar un espacio que habilite

o profundice la relación con otra lengua, desde la lecto-comprensión, para posibilitar el desarrollo de estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura. Esto redundará en una ampliación del espectro de pensamiento. El conocimiento de una lengua extranjera ayuda a reflexionar sobre los procesos que genera la propia lengua y brindan una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad. Abordar otros itinerarios culturales en el marco de una sociedad globalizada es indispensable para la apropiación y recreación de otras miradas, recorridos, análisis, experiencias, etc., dentro de la educación.

Partiendo de la premisa de que uno de los derechos fundamentales es el derecho a la autodeterminación lingüística y que la lengua es constitutiva de la identidad, la relación con otras lenguas posibilita desnaturalizar la propia y adquirir herramientas que permitan la construcción de la alteridad, en tanto vehículo privilegiado para simbolizar, interpretar otras expresiones culturales y la dinámica social.

La lengua extranjera como unidad curricular se integra al campo de la Formación General en tanto no constituye un saber para ser enseñado. Constituye un espacio para ampliar el horizonte cultural de los futuros docentes.

Educación sexual integral (ESI)

La inclusión de la Educación Sexual Integral en estas recomendaciones curriculares, se apoya en el marco legal del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150, promulgada en octubre del 2006, que establece como cometido *“que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”* y en los Lineamientos Curriculares para la ESI, formulados en cumplimiento del artículo 6° de dicha ley³, aprobados por el Consejo Federal en mayo del 2008. A su vez, dichos lineamientos se enmarcan en los preceptos que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en el Capítulo II, “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, Art. 11. inc. p) establece la necesidad de *“brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”*.

En relación con la formación docente específicamente, la Ley 26.150 establece en su art. 8° inc. f) *“La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores”*.

Los Lineamientos Curriculares para la ESI se enmarcan en una perspectiva o enfoque que atiende principalmente a cuatro criterios:

- la promoción de la salud;
- la visión integral de la ESI;
- la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho;
- la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

El concepto de sexualidad que sostiene la Ley abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, retomando de esta forma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud.

³ ARTICULO 6° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

Asimismo, los Lineamientos Curriculares de ESI establecen algunos ejes de contenidos que deberán ser tenidos en cuenta para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente para la educación inicial en este campo. (Ver Resolución CFE N° 45/08).

Los contenidos de la ESI se incluirán en los diseños curriculares reconociendo su carácter transversal y específico. En este sentido se recomienda, por un lado, integrar estos contenidos a los diferentes espacios curriculares del campo de la Formación Específica atendiendo al enfoque que proponen los Lineamientos Curriculares sobre Educación Sexual Integral; por otro, incluir en los diseños un espacio específico que permita a los futuros docentes abordar los aprendizajes que involucra la temática.

6. Propuestas variables o complementarias

Más allá de la propuesta básica, la Formación General podría incluir una oferta de actividades variables, complementarias u optativas, dirigida a la apertura o ampliación cultural. Diversos estudios y experiencias internacionales han destacado y mostrado el valor de la apertura cultural en la formación de los profesionales. En otros términos, la formación de profesionales no debería restringirse exclusivamente a las materias científico-técnicas específicas, sino alimentar la visión de sujetos incorporados a la cultura, la sociedad y el conocimiento amplio. El argumento es particularmente significativo en el caso de la formación de la docencia, como actividad sistemática en el ámbito de la cultura. Asimismo, ello podría apoyar el desarrollo de los estudiantes, fortaleciendo su formación cultural y el desarrollo de capacidades específicas para la formación permanente.

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de *seminarios* o *talleres*. A título de mero ejemplo y entre variadas alternativas, podrían mencionarse:

- **Seminario de Literatura latinoamericana y argentina:** Su propósito sería brindar un espacio de lectura, intercambio y discusión de producciones significativas de la literatura contemporánea argentina y latinoamericana.
- **Taller de Producción literaria:** Estaría destinado a ofrecer un espacio guiado de expresión, escritura e intercambio de producciones escritas.
- **Taller de Artes del siglo XXI:** Tendría como propósito brindar un espacio guiado de ampliación del conocimiento de las distintas manifestaciones del arte contemporáneo y el desarrollo cultural. Podría incluir producciones del arte de autor y manifestaciones del arte popular local, como también el desarrollo de producciones propias de los estudiantes y la organización de exposiciones.
- **Taller de Alfabetización audiovisual y digital:** En un mundo donde crece la importancia de los medios en la formación de los ciudadanos, la formación docente debería incorporar a sus preocupaciones el estudio de, y la acción con, medios convencionales y digitales de producción y circulación de la información. En este taller, se podría analizar la producción de medios audiovisuales, su lenguaje, su estructura y sus formas de recepción; así como los desafíos que trae la inclusión de la tecnología digital al mundo de las comunicaciones, el estudio de las

imágenes como forma de representación y de conocimiento, y su relación con la escritura.

- **Taller de Escritura, lectura y oralidad:** Desde este taller se podría ofrecer un espacio para desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el nivel superior. Sin embargo, es importante no perder de vista que estas habilidades son transversales y que el aprendizaje de los contenidos de cada unidad curricular consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual.
- **Seminario sobre Conocimiento del mundo contemporáneo:** Sería interesante contar con un espacio donde los estudiantes tengan la oportunidad de analizar las profundas transformaciones económicas, sociales, científicas, tecnológicas y culturales que se han producido a lo largo del siglo XX y la primera década del presente siglo. Abordar la complejidad del mundo contemporáneo le aportaría a los futuros docentes herramientas para comprender las transformaciones que constituyen nuestro presente y el lugar de la escuela en la actualidad. Fenómenos como la mundialización económica y cultural, las transformaciones en el mundo del trabajo, la cuestión de las identidades, la democracia y la política, los conflictos en torno a la ecología, los medios de comunicación, entre otros, son algunas de las temáticas que podrían ser estudiadas en esta unidad curricular.

Capítulo IV

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

1. Finalidad y propósito de la formación docente en el área de Educación Física

1.1. Orientación de la formación en el área considerando el contexto y las necesidades sociales prioritarias

El planteo de las finalidades y propósitos de la formación en el área debe partir de una mirada sobre los sujetos en los contextos socio-históricos y culturales en que se desarrollan y, específicamente, debe partir del análisis de la relación de esos sujetos con los saberes corporales y ludomotrices disponibles en la cultura de lo corporal tal como se manifiesta en dichos contextos.

¿Qué sucede en nuestra sociedad en relación con estos saberes? ¿Cómo aparecen hoy en la sociedad las prácticas gimnásticas, deportivas, relacionadas con la salud, la calidad de vida y el ambiente? ¿Quiénes acceden a estos saberes? ¿Se encuentran los mismos al alcance de toda la población? ¿En qué condiciones la población se apropia de estos saberes? ¿Qué lograrían si se apropian de ellos? ¿Cuál es el lugar del profesor de Educación Física en estas prácticas?

La formación docente en Educación Física debe atender estos cuestionamientos, y comenzar a dar respuestas a partir de los propósitos que se formulen. Las instituciones responsables de esta formación deben proponerse formar docentes de Educación Física como trabajadores de la educación para desempeñarse en diversos ámbitos; profesionales reflexivos, intelectuales críticos, autónomos y transformadores, fortaleciendo su conciencia emancipatoria.

Formar a los futuros docentes en la autonomía, supone que puedan producir prácticas fundamentadas, significativas, novedosas, alternativas y adecuadas a los sujetos y a los contextos.

Se espera que construyan esquemas prácticos e interpretativos en la construcción de su rol resolviendo sus intervenciones enseñantes en el aula o el patio a través de procesos de reflexión y metacognición.

Se propone la formación de profesionales reflexivos para los que *“la reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos y sujetos comprometidos con su tiempo”*. (García, 1995)

Esto es central en un campo como el de la Educación Física en el que con frecuencia prevalecieron prácticas disciplinadoras y elitistas, instaladas en el positivismo pedagógico y considerando exclusivamente al docente en su papel como mediador coercitivo, moralizador y normalizador.

La presencia de este tipo de prácticas, que en algunos casos continúan en la actualidad, requiere de

docentes que construyan una conciencia emancipatoria con relación a su rol en los procesos formativos. Esta conciencia permitirá propiciar la autonomía de los sujetos en formación para la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, contribuir a la producción de aprendizajes relevantes que puedan establecer una relación lógica y no arbitraria con los saberes que portan los sujetos, y que provocan la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento, superando en la construcción de su rol su papel de transmisor pasivo e instrumental, constituyéndose en un intelectual transformador, crítico y emancipador. (Rigal, 2004)

1.2. Sentido formativo del área en la formación inicial del docente

Como establece la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, la formación docente en el área de la Educación Física debe posibilitar la adquisición de conocimientos para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y de aquellos sujetos que, en otros ámbitos, requieran de orientaciones para la realización de actividades corporales y motrices con sentido saludable, de compromiso consigo mismo y con la sociedad, con una utilización recreativa y dinámica de su tiempo libre.

Esta formación debe sustentarse en contenidos disciplinares específicos y de otras disciplinas que, a través de un adecuado proceso de transposición didáctica, permitan comprender la integralidad y complejidad del ser humano y sus necesidades de desarrollo corporal y motor.

Los futuros docentes deberán intervenir pedagógicamente evidenciando la capacidad de adecuación a los contextos sociales y ambientales en que su tarea se produce; de esta manera, las prácticas docentes que lleven adelante, serán la resultante de procesos pedagógicos y didácticos que, respetando las lógicas disciplinares, propongan la enseñanza para la comprensión y la construcción crítica, colectiva y creativa del conocimiento.

Los institutos formadores de futuros docentes en Educación Física deberán favorecer en sus estudiantes el desarrollo de capacidades y competencias, como sujetos sociales activos en su formación, que les permitan participar en el diseño del perfil docente. En este sentido los futuros egresados podrán superar la mera reproducción de conductas asumidas como modelos, intervenir en situaciones contextuales diversas, con plena autonomía, pudiendo realizar una intervención estratégica, en diferentes dimensiones (políticas, socio-culturales y pedagógicas), tanto en las escuelas como en otros ámbitos del campo de actuación profesional donde desempeñen su trabajo.

1.3. Propósitos

En el marco de lo expuesto hasta aquí, se proponen los siguientes propósitos para la formación docente específica en el área de la Educación Física.

- Garantizar el conocimiento disciplinar y didáctico necesario para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de aprendizaje de los distintos niveles y modalidades del sistema escolar y en otros ámbitos institucionales.
- Favorecer la apropiación de los diseños curriculares vigentes de los diferentes niveles y modalidades educativas, y su implementación reflexiva y crítica.

- Propiciar la resignificación del sentido educativo de las prácticas corporales y motrices representadas por el juego, el deporte, la gimnasia, las actividades motrices expresivas, en distintos ambientes y contextos.
- Promover la apropiación de saberes científicos que sustentan la actuación docente en el área.
- Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares.
- Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos de la Educación Física, integrando el análisis de los contextos socio-político, socio-cultural y socio-lingüístico relacionado con las actividades corporales y motrices.
- Propiciar el desarrollo de la capacidad para concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para atender a la diversidad, asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los sujetos y en la comprensión de los valores propios de cada comunidad y sector social.
- Propiciar el aprendizaje motor en la formación docente para comprender las dificultades en la ejecución motriz como insumo para la enseñanza de diferentes contenidos.
- Enriquecer la concepción de evaluación, calificación y acreditación de unidades curriculares basada en el rendimiento motor cuantitativo, con otra que garantice el conocimiento necesario para enseñar en el sistema escolar y en otros ámbitos.
- Favorecer la capacidad para tomar decisiones sobre la organización de tiempos, espacios, equipos y agrupamientos, en el ambiente del gimnasio, el campo de deportes u otros espacios, para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
- Facilitar la selección y uso de nuevas tecnologías de manera contextualizada.
- Propiciar la toma de conciencia de la influencia de los diferentes contextos y situaciones de vida en el aprendizaje de los alumnos.
- Promover la formación para la gestión y la investigación.
- Favorecer el trabajo colectivo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales compartidos.
- Propiciar la reflexión acerca de la problemática de género relacionada con las prácticas corporales y motrices.

2. Los contenidos de la Formación Específica

El corpus disciplinar de la Educación Física presenta una extensa e interesante complejidad dada tanto por la cantidad como por la diversidad de los saberes que comprende. El recorrido histórico de la Educación Física y su construcción como disciplina han dado lugar a la derivación en dicha complejidad. Se hace necesario recuperar su estudio y análisis crítico a través de instancias curriculares que aborden dicho proceso de construcción histórica, así como su sustento teórico y epistemológico.

2.1. Criterios para la selección de contenidos a partir de las finalidades, propósitos y perfil

La producción cultural de conocimientos y prácticas relacionadas con la corporeidad y la motricidad humanas es amplia y extensa, y al mismo tiempo se presenta a veces de manera confusa y fragmentada en múltiples alternativas. Dicha confusión y fragmentación obedece a ideologías, intereses y necesidades de la más variada índole, inclusive para el ordenamiento del campo; algunas consideraciones al respecto se realizaron durante el tratamiento del primer apartado, pero llegado el punto de definir qué debe aprender un futuro profesor de Educación Física, se debe realizar una cuidadosa elección de los contenidos necesarios para su formación.

La posibilidad de llevar a cabo este proceso implicará seleccionar contenidos que hoy forman parte de los planes de estudio e incorporar otros que nunca fueron objeto de análisis o se descartaron por no responder al planteo ideológico y/o epistemológico hegemónico subyacente. Además, se requerirá modificar cuantitativa y cualitativamente la presencia de otros al cambiar su valoración, sosteniendo una definida posición disciplinar sobre la Educación Física, considerando su situación y enfoque curricular, los escenarios futuros de inserción laboral y los requerimientos sociales de prácticas corporales y motrices, con base en trabajos sólidos de investigación y evaluación.

Por otra parte, la definición de los LCN para la Formación Docente Inicial, determina varias cuestiones de atención curricular que permiten organizar y proyectar el contenido de la formación docente.

2.2. Ejes organizadores

De acuerdo con lo expuesto, se proponen contenidos a atender en la Formación Específica. Para su organización se han establecido los siguientes ejes organizadores de las unidades curriculares que agrupan a dichos contenidos:

- ↪ los sujetos del aprendizaje;
- ↪ epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física;
- ↪ los contenidos de la Educación Física y su enseñanza;
- ↪ la didáctica de la Educación Física;
- ↪ el planeamiento y la gestión institucional.

Estos ejes deben articularse entre sí y ser considerados en forma integrada junto con las unidades curriculares de la Formación General y de la formación en la Práctica Profesional.

2.2.1. Tensión entre tendencias que subyacen a la formación docente

Las finalidades de la carrera llevan a la necesidad de caracterizar a los sujetos de aprendizaje desde las primeras edades hasta la finalización de la vida, en los distintos niveles y ciclos del sistema educativo y en otros ámbitos institucionales.

Si bien la formación docente para el sistema educativo formal solicita ocuparse de niños y adolescentes, la Educación Física permanente requiere atender a sujetos jóvenes, adultos y adultos mayores en diversos ámbitos institucionales como en el caso de los Centros de Educación Física que

dependen, en varias jurisdicciones provinciales, de los organismos educativos estatales, a los que se suman otras instituciones que se articulan de distintos modos con la Educación Física.

El énfasis en la corporeidad y motricidad de los sujetos, como dimensiones de abordaje de la Educación Física, considerándolos en su totalidad humana y social, requiere de algunas decisiones curriculares:

- incluir el estudio de la corporeidad y la motricidad humanas en sus dimensiones o perspectivas: filosófica, psicológica, sociológica, biológica, cultural, política e histórica;
- definir unidades curriculares para las disciplinas que aportan al conocimiento de los sujetos de aprendizaje con particular atención a la dimensión corporal y motriz;
- articular las unidades y contenidos curriculares con los de la Formación General que atienden al sujeto de aprendizaje.

Con base en lo anterior se recomienda incluir las siguientes unidades curriculares, con algunos contenidos sugeridos, a modo de ejemplo:

Biología humana:

- anatomía funcional; los órganos y sistemas constitutivos del cuerpo humano; su implicancia en la motricidad;
- fisiología general y funcionalidad de los diferentes sistemas orgánicos en relación con la actividad motriz en las diferentes edades;
- neurofisiología en la fundamentación de las acciones motrices;
- biomotricidad; análisis de acciones motrices; componentes anatómicos, biomecánicos, fisiológicos y neuromotrices; su relación con los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del sujeto.

Psicología:

- las fases etarias y sus perfiles psicológicos; niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez;
- el desarrollo psico y sociomotor;
- relación entre los aspectos psico y biogenéticos, sociales y culturales en el desarrollo de los sujetos;
- teorías del aprendizaje; el aprendizaje motor.

En articulación con estas unidades curriculares, aconsejables de organizarse como materias o asignaturas, que aportan conocimientos desde sus fuentes disciplinarias originales, es necesario incluir otros que ofrezcan una visión de las dimensiones culturales que inciden en la idiosincrasia de los sujetos y su desarrollo intrínseco. Estos espacios han sido señalados en los LCN y en el caso particular de esta carrera, se recomienda incluir:

- ***Culturas infantiles y juveniles***
- ***Culturas del adulto y del adulto mayor***

Contenidos comunes:

- la reproducción de la cultura idealizada y la producción cultural con relación a los ámbitos de vida, necesidades e intereses de cada sector social; tensiones entre ambas, modelizaciones y rupturas, imaginarios hegemónicos y nuevos imaginarios, etc.;
- la cultura corporal. Posturas, inscripciones, vestimentas, hábitos, gestos, comunicación motriz, juegos, deportes y actividades motoras prevaletes en los grupos y los sujetos;
- valoración de las actividades motrices en los distintos grupos etéreos y sectores sociales;

Culturas infantiles y juveniles

- Nuevas infancias.
- Constitución de la subjetividad en escenarios de pobreza y exclusión.
- Procesos de construcción de identidades.
- Análisis de los lenguajes artísticos de los jóvenes.
- Las tecnologías de la comunicación y los jóvenes.
- Caracterización de niñez y la adolescencia como fenómeno histórico, social y cultural.
- El juego como manifestación cultural.

Culturas del adulto y del adulto mayor

- Extensión de la vida y nuevas concepciones de adultez.
- Productividad y alienación del tiempo libre.
- La tercera edad y sus nuevos enfoques.
- Prácticas corporales y motrices en la adultez y adultez mayor.

Por las particularidades que presentan los contenidos y la necesaria actualización de información, pueden plantearse como seminarios.

2.2.2. Epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física

Los procesos que se desarrollaron a través del tiempo y fueron determinantes de la constitución de distintos tipos de sociedad, con sus culturas, idiosincrasias, formas de vida diversas, conflictos y luchas, su discurso del poder, las hegemonías y resistencias, configuran un campo de análisis para contextualizar las acciones educativas en general y en particular de la Educación Física.

En este sentido, es indispensable que los futuros profesores de Educación Física dispongan de unidades curriculares para el tratamiento de esta temática basal para la comprensión del campo disciplinar.

Se recomiendan, inicialmente, las siguientes, que pueden ser planteadas con carácter de seminarios, por la índole del contenido y el pensamiento reflexivo que requieren:

Teoría y epistemología de la Educación Física

- La perspectiva social e histórica de las actividades corporales y motrices.
- Corporeidad y motricidad. Enfoque filosófico-antropológico.
- Teorías de la Educación Física. Su sustento epistemológico.
- La Educación Física como disciplina pedagógica.
- Los campos de la actividad corporal y motriz humanas. Influencia heterónoma sobre la Educación Física.

La *perspectiva social e histórica* de las actividades humanas es de fundamental importancia para superar el reduccionismo del que fue objeto la Educación Física, al igual que otros campos disciplinares.

Los procesos que se desarrollaron a través del tiempo y fueron determinantes de la constitución de distintos tipos de sociedad, con sus culturas, idiosincrasias, formas de vida diversas, conflictos y luchas, su discurso del poder, las hegemonías y resistencias, configuran un campo de análisis para contextualizar las acciones educativas en general y en particular de la Educación Física.

El sujeto de aprendizaje es un sujeto histórico, contextualizado, cultural y debe ser considerado con relación a estas perspectivas para lo cual se sugieren algunas áreas disciplinares para ser incluidas en la formación de los docentes

Antropología filosófica

- Concepción y evolución de la dimensión corporal del hombre.
- Los imaginarios corporales en los distintos momentos históricos.
- La utilización del cuerpo en las relaciones de poder. El cuerpo en la actualidad, cuerpo e identidad.

Historia de la Educación Física

- La Educación Física y su proceso de construcción disciplinar. Antecedentes históricos de su constitución.
- Los imaginarios y paradigmas que se constituyeron en distintos momentos históricos. Su análisis histórico crítico.
- La Educación Física en los países nórdicos y su influencia en Latinoamérica y Argentina.
- La Educación Física argentina. Su historia particular y el impacto en los contenidos y prácticas pedagógicas actuales.
- La historia y constitución del deporte. El deporte en su devenir histórico y en la actualidad
- La historia y constitución de la gimnasia. La gimnasia y su evolución. La búsqueda del cuerpo perfecto o ideal. La estética del cuerpo.

Sociología aplicada

- Sociedad, clases y sectores sociales. Las teorías sociológicas y sus tendencias ideológicas.
- Sociología crítica y su aplicación al campo del deporte, la gimnasia y la Educación Física. Relaciones con la sociología de la educación.
- Concepto de poder y hegemonía: su aplicación en el campo disciplinar.
- Las problemáticas de género en la Educación Física y el deporte.
- La globalización y capitalismo como contexto del deporte y de las actividades físicas.
- Prácticas deportivas y clases sociales.
- El fenómeno de la violencia en el deporte.

Por la envergadura de cada una de las unidades curriculares anteriores, es aconsejable que adquieran la dimensión de materias o asignaturas, complementadas con seminarios sobre:

→ *Tiempo libre*

→ *Recreación*

Éstos son campos amplios y abiertos que enmarcan la posibilidad de realización y el sentido de la mayoría de las actividades corporales y deportivas de los ciudadanos.

La búsqueda de una mejor calidad de vida en cada sector social e individualmente, deriva en la utilización del tiempo libre –con sus diversas acepciones– en forma activa si los sujetos pueden comprender, con la colaboración de la Educación Física que reciben en la escuela, el sentido recreacional de las actividades señaladas.

El concepto de recreación, en este caso, excede el recreacionismo o la realización de actividades entretenidas para ocupar el tiempo libre, sino que implica la recreación educativa, de las posibilidades de elección de actividades, del fortalecimiento de la propia identidad, de la disposición dinámica de sí mismo para el disfrute creativo.

Investigación

La formación inicial del docente de Educación Física debe considerar su posible desarrollo como investigador, en particular de su propio campo y de sus propias prácticas, brindándole herramientas básicas que le permitan una aproximación a esta tarea. No obstante, no se trata sólo de la apropiación de herramientas básicas sino de la formación en una particular disposición en la relación con lo real, disposición que podría caracterizarse por el asombro, la capacidad de pregunta, de repregunta, de desnaturalizar la mirada frente a posibles causas y consecuencias de los sucesos, una disposición a la búsqueda de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan interpretar la realidad, intervenir en ella y transformarla en procura de alcanzar situaciones más justas y democráticas en la educación;

- La formación del docente como investigador.
- Paradigmas de investigación de la enseñanza.

- Los diferentes modos de operar en la investigación social. Lógicas y metodologías.
- Características de la investigación.
- El proceso de investigación: las dimensiones de la metodología.

2.2.3. Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza

La concepción tradicional de los planes de estudio toma como punto de partida la consideración de que *el rol del docente del área consiste en la reproducción de los objetos culturales* creados a lo largo de la historia –en particular de Occidente–, sosteniendo de ese modo los imaginarios que los generaron y las estructuras que los llevaron a naturalizarlos y convertirlos en productos hegemónicos. De este modo, ciertos deportes y prácticas gimnásticas, por ejemplo, conformaban cátedras que tenían la finalidad de enseñar a todos los alumnos las estructuras lógicas de los mismos, con una gradación de las dificultades de la enseñanza para que pudieran ser aprendidos a través de un proceso metodológicamente elaborado desde una concepción racionalista. Los sujetos reales de destino, su cultura e historicidad, su inserción social, no se tenían en particular consideración.

La centración en el sujeto de aprendizaje, implica otra posición pedagógica: *el rol del docente del área es utilizar los contenidos necesarios para la adecuada formación corporal y motriz de cada sujeto*, tal como se explicita en la Ley Nacional de Educación, como aspecto de su educación integral.

Una gran parte de los diseños curriculares provinciales, refieren, con distintas estructuraciones, a esta preocupación por los sujetos de aprendizaje y no por la reproducción naturalizada de los contenidos culturalmente clasificados, proponiendo tres ejes o dimensiones organizadoras del contenido, que fueran validadas por todas las jurisdicciones el año anterior con motivo de la redacción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el Primer Ciclo de la Educación Primaria y que pueden sintetizarse del siguiente modo:

- a. Las prácticas corporales y motrices referidas al conocimiento, expresión, dominio y cuidado del cuerpo.
- b. Las prácticas corporales y motrices referidas a la interacción sociomotriz.
- c. Las prácticas corporales y motrices referidas a la interacción con el ambiente.

Esta tensión, ya señalada anteriormente, implica considerar simultáneamente una organización curricular en el nivel superior que respete la índole de las distintas prácticas corporales y motrices para ser aprendidas por los futuros docentes con respeto de su historicidad, sustento epistemológico, lógica disciplinar y formas de enseñanza, pero teniendo en constante consideración a los sujetos, los ejes o dimensiones de referencia y los contextos socioculturales.

En consecuencia, se propone la siguiente organización de las prácticas disciplinares específicas, para configurar las unidades curriculares:

- Prácticas gimnásticas
- Prácticas motrices expresivas
- Prácticas ludomotrices

- Prácticas acuáticas
- Prácticas deportivas
- Prácticas en ambientes naturales

Gimnasia y su enseñanza

- Las capacidades condicionales y coordinativas y su abordaje desde la corporeidad y la motricidad.
- El cuerpo funcional: la instrumentación técnica y el desarrollo condicional del cuerpo como herramienta productiva.
- Concepto de entrenamiento: modificación del modelo biologista reduccionista, por un paradigma integrador del sujeto en situación de entrenamiento.
- Principios y métodos del entrenamiento, su adecuación a distintas poblaciones e intereses: entrenamiento para maximizar el rendimiento deportivo, entrenamiento para el óptimo desarrollo corporal y motriz en etapas de la adolescencia y juventud; entrenamiento para mantener el estado de salud y disponibilidad de sí mismo.
- El entrenamiento en la Educación Física escolar, su adecuación a los ámbitos y poblaciones de aplicación.
- La búsqueda del cuerpo perfecto o ideal; la estética del cuerpo.
- Sentidos ideológicos del disciplinamiento corporal; su utilización para el disciplinamiento de los cuerpos.

Gimnasia: corrientes actuales

- La gimnasia como entrenamiento corporal: desarrollo y mantenimiento corporal: aeróbica, musculación, otras.
- Gimnasia para la salud: modelos higienistas y posturales; las actuales líneas de actividad física y salud.
- Gimnasias introyectivas o blandas: yoga, eutonía, sensopercepción, otras.
- Su origen y desarrollo actual.
- Gimnasias naturales: su origen y utilización en las primeras edades.
- Gimnasia acuática.
- La gimnasia adaptada a poblaciones especiales: sujetos con necesidades educativas especiales, con distintas necesidades de actividad motriz; con particularidades que requieren programas específicos: cardiopatías, asma, diabetes, obesidad, otros.
- Su transposición didáctica al ámbito escolar y otros extraescolares de aplicación, con adecuación a distintas poblaciones y edades.

Estos espacios curriculares se recomienda organizarlos con modalidad de *seminario* o *talleres* para cada una de las líneas gimnásticas, con adecuación de su estructura a los requerimientos educativos de la escolaridad y de otros ámbitos de aplicación.

Prácticas motrices expresivas

Si bien la comunicación corporal atraviesa los contenidos mencionados con anterioridad, se propone en este espacio un tratamiento específico para los saberes vinculados con el movimiento expresivo.

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN MOTRIZ

- Utilización de códigos gestuales y acciones motrices en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.
- Los códigos de comunicación corporal y motriz propios de cada actividad deportiva, gimnástica, expresiva y de la vida cotidiana.
- La producción creativa de acciones motrices con finalidad expresiva y/o comunicativa de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, con o sin soportes musicales a partir de proyectos grupales consensuados.
- Producciones culturales de carácter expresivo con acento en la comunicación corporal de los sujetos: danzas, murga, circo.
- Didáctica aplicada al movimiento expresivo.

Prácticas ludomotrices

Desde este posicionamiento, se recomienda incluir unidades curriculares orientadas al tratamiento de los siguientes contenidos:

EL JUEGO

- Las formas del juego; los juegos predominantemente motores.
- Su incidencia en el desarrollo cognitivo, emocional, motor y social.
- El juego espontáneo y el juego pedagogizado.
- La construcción participativa de juegos a partir de las necesidades, deseos e intereses de los sujetos; el contexto del juego.
- Las prácticas ludomotrices en las distintas etapas evolutivas.
- Los cortes epistemológicos: juego adiestrado, juego inteligente, juego democrático y el juego contextualizado.
- Las prácticas ludomotrices: su estructura y lógica interna.
- La diferencia entre el juego y el jugar.
- La invención, el problema de la regla en los juegos, la relación con la habilidad, con el pensamiento táctico, etc.
- Se recomienda organizar esta unidad curricular con modalidad de seminario.

Prácticas acuáticas

En consideración que las prácticas en el medio acuático integran a la natación como deporte y al mismo tiempo avanzan sobre una diversidad de experiencias que no pueden desconocerse en la formación inicial de los docentes de Educación Física, se proponen:

- Las diferentes manifestaciones de las prácticas acuáticas.
- El dominio del cuerpo en el medio acuático: posiciones, flotación, giros, inversiones y desplazamientos.
- El proceso de adaptación al medio acuático.
- La natación: técnicas de nado, partidas, vueltas; su enseñanza en función de las necesidades de los sujetos de aprendizaje.
- Habilidades acuáticas complementarias: zambullidas, nado subacuático.
- Los juegos acuáticos.
- Los deportes en el medio acuático: saltos ornamentales, nado sincronizado, polo acuático, hockey subacuático, buceo deportivo.
- Las formas de la gimnasia acuática: matronatación, aquagym, otras.
- Didáctica de las prácticas acuáticas.

Prácticas deportivas

LOS DEPORTES Y SU ENSEÑANZA

- Los deportes y sus diferentes clasificaciones; estructura y organización.
- Los modelos de enseñanza del deporte; estrategias didácticas.
- El valor del juego en los procesos de iniciación.
- El deporte y sus ámbitos y posibilidades de aplicación: deporte escolar, social y federado.
- Los deportes: habilidad, técnica, táctica, reglas, institucionalización, valores circulantes, aptitud y deportes.

El desarrollo de las unidades curriculares en los deportes y su enseñanza deberá considerar:

- Su contextualización en las propuestas curriculares que orientan la tarea en el ámbito escolar; su valor como contenido de la Educación Física: socialización, solidaridad y cooperación, aprendizaje grupal y constitución de equipos; desarrollo del pensamiento estratégico y táctico para la comprensión; aprendizaje motor y resolución de situaciones motrices problemáticas.
- Su abordaje a partir del juego y su progresiva elaboración táctica, técnica y reglamentaria, con la participación de los alumnos en la construcción del proceso; su adecuación a los distintos contextos y grupos.
- La identificación de los diferentes discursos que subyacen en los docentes al enseñar deportes: rendimiento-participación; su análisis crítico.
- El diseño de propuestas de enseñanza del deporte en función de sus distintos enfoques.

Se recomienda que las unidades curriculares se organicen en *talleres* que faciliten el aprendizaje de las prácticas motrices de los distintos tipos de deportes, la comprensión de la estructura lógica de los mismos y el abordaje de los problemas en su enseñanza.

Se sugiere utilizar la modalidad de créditos, con oferta de varios deportes para posibilitar la opción de los alumnos entre ellos, cursando el número que se determine en cada diseño curricular y aten-

diendo a un cierto equilibrio entre las producciones en que se ha organizado el campo disciplinar. Se recomienda incluir un espacio en el currículum para el deporte social a los efectos de profundizar en sus aspectos relevantes:

DEPORTE COMUNITARIO

- El deporte como posibilidad de inclusión social y atención a la diversidad.
- El deporte comunitario y sus posibilidades recreacionales para todos los ciudadanos.
- El deporte como promotor de la animación sociocultural.
- El deporte comunitario y su relación con el deporte federado.

Prácticas en ambientes naturales

Los contenidos organizados en torno a esta perspectiva tienen como intención propiciar en los alumnos el vínculo con el medio natural, que se sienta parte del mismo, favoreciendo su conocimiento y disfrute, el desarrollo de las habilidades y técnicas necesarias para desenvolverse en él. A partir de esta experiencia se trata de que el futuro docente construya estrategias para la enseñanza de los contenidos propios de este ámbito.

Cobra especial significación la organización participativa de las experiencias en el medio natural, una genuina oportunidad para el aprendizaje de convivencia democrática, la toma de conciencia crítica respecto de los problemas ambientales, y el desenvolvimiento en el medio asumiendo medidas de precaución y una creciente autonomía personal.

Las actividades en el medio natural y al aire libre incluyen contenidos relacionados con:

- Actividades ludomotrices en el medio natural.
- Conciencia crítica respecto de la problemática ambiental.
- Desarrollo de habilidades para relacionarse con la naturaleza.
- Experimentación sensible de la naturaleza.
- La organización grupal participativa: la participación de los alumnos y las alumnas en las actividades de programación y organización, selección de lugares, la disposición de tiempo libre, etc.
- Autonomía moral y ética en el desempeño en el medio natural.
- Las tareas para vivir en la naturaleza.
- Primeros auxilios.
- Normas de seguridad.
- Responsabilidad civil.

Se recomienda organizar estas unidades curriculares con la modalidad de *taller* o *seminario*. Debemos diferenciar las actividades en el medio natural de los deportes en el medio natural, éstos se pueden considerar regionalmente dentro del apartado referido a los deportes o plantearse como taller en este espacio:

LOS DEPORTES EN MEDIOS NATURALES. SU ESTRUCTURA, FINALIDAD DE PRÁCTICA Y ELEMENTOS CONSTITUTIVOS.

2.2.4. Didáctica de la Educación Física

La didáctica especial ha sido atravesada por los avances en la didáctica general y por la investigación y experiencia pedagógica acumulada en el propio campo.

En el caso particular de la carrera del Profesorado de Educación Física, debemos considerar varias didácticas especiales, porque abarca todas las edades del hombre, contenidos disciplinares de distinta índole y lógica estructural, además de considerar el desempeño de los futuros profesionales en los diferentes niveles del sistema educativo y en distintos ámbitos y contextos sociales.

Estas didácticas se articulan con los contenidos de las unidades curriculares de la Formación General y de la formación específica, además de considerar en forma ineludible, los diseños curriculares jurisdiccionales. Se constituirán en asignaturas con carácter integrador, considerándose un espacio para la articulación de los contenidos propios de cada nivel y para el tratamiento de los problemas de la enseñanza para el conjunto de ellos. Deben ser propedéuticos de las prácticas y articularse directamente con este espacio curricular.

Considerando la estructura del sistema educativo formal, se recomienda la inclusión de las siguientes didácticas especiales:

- Didáctica de la Educación Física en el nivel inicial;
- Didáctica de la Educación Física en el nivel primario;
- Didáctica de la Educación Física en el nivel medio;
- Didáctica de la Educación Física para personas con necesidades educativas especiales.

El desarrollo de las unidades curriculares correspondientes a las didácticas especiales deberá considerar:

- La escuela del nivel. Sus características. Espacios, tiempos y agrupamientos. Organización institucional. Normativa.
- Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el nivel. El Diseño Curricular de Educación Física en el nivel y la jurisdicción.
- La Educación Física en el PEI. Su inclusión e integración.
- La propuesta de enseñanza Modalidades de planificación, sus componentes, extensión temporal.
- La clase. Estrategias de abordaje didáctico, la consideración de las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos, la selección, organización y temporalización de contenidos. La coordinación de la clase, atención de los emergentes.
- La evaluación de los aprendizajes específicos en el nivel.

Resulta imprescindible que las didácticas especiales se articulen con las unidades curriculares correspondientes al campo de la Formación en la Práctica.

Se recomienda su inclusión como materias o asignaturas, de duración cuatrimestral o anual con una importante carga horaria, según se organice el espacio curricular de las prácticas.

La didáctica específica que requiere la enseñanza de los distintos tipos de contenidos, debe ser considerada en los espacios curriculares correspondientes: didáctica del juego, de los deportes, de las diferentes formas de gimnasia, etc.

En estos abordajes, se recomienda contemplar, además, los diferentes contextos de actuación pro-

fesional (instituciones educativas u otras Instituciones), que pueden generar variantes o alternativas didácticas por sus finalidades y enfoques particulares.

2.2.5. Planeamiento y gestión institucional

El desempeño profesional requiere no sólo la capacidad de gestión curricular desde el punto de vista académico, sino contar con conocimientos para comprender la institución, analizarla, contribuir a que desarrolle un estilo progresivo de funcionamiento, facilitar la comunicación, la participación y *desempeñar una gestión institucional que haga posible el planeamiento de los proyectos institucionales y su sustentabilidad.*

Un conjunto amplio de saberes que comprenden desde aportes de la psicología institucional, el socio-psicoanálisis de Mendel, los aportes de Foucault, entre otros, promueven la profesionalización en la formación de los equipos directivos de las instituciones.

La dirección y el liderazgo son funciones centrales en el devenir institucional. Por lo tanto, los docentes deben conocer nuevas técnicas que les permitan conducir, gestionar o dirigir mejores proyectos educativos.

El propósito fundamental de este eje es contribuir a que el futuro docente comprenda la necesaria articulación entre los aspectos pedagógicos, administrativos y culturales de la función directiva para el logro de los objetivos institucionales. Se hace necesario que el sujeto en formación comprenda la importancia de promover desde esta función la participación en los distintos niveles de la organización institucional desplegando el poder transformador de la educación.

De esta manera el futuro docente puede proyectarse desde una función directiva como un intelectual transformador, un conductor político y pedagógico.

Deben contemplarse unidades curriculares que posibiliten a los alumnos de la carrera alcanzar la competencia necesaria para diseñar, gestionar y evaluar planes, programas y/o proyectos en instituciones de distinto tipo en contextos diversos.

Se recomienda incluir las siguientes unidades curriculares:

- **Las instituciones.** Contexto sociopolítico en que se desarrollan. Clases institucionales. Estilos regresivo y progresivo de funcionamiento.
- **Diseño de planes, programas y proyectos institucionales.**
- **Gestión de la institución educativa.** Lo curricular, lo institucional y lo participativo. Participación comunitaria, docente y estudiantil en etapas claves como el diagnóstico, la planificación, la gestión y la evaluación.
- **Legislación y política.** Marcos legales de la Educación Física y de las organizaciones no gubernamentales.

Enfatizar el desarrollo de estos contenidos en los ámbitos diversos, la escuela, el CEF, el club, el barrio, los movimientos sociales, la participación en proyectos solidarios. Estas unidades curriculares se recomiendan organizarlas con modalidad de seminario.

3. Orientaciones para guiar las prácticas de enseñanza y de evaluación a realizarse en los institutos formadores.

3.1. Orientaciones generales

En la tarea de elaboración del diseño curricular de formación docente, la consideración de la enseñanza que llevarán a cabo los docentes de las distintas unidades curriculares, correspondientes a los tres campos de la formación, reviste singular importancia. Es un necesario punto de partida que implica la revisión de las prácticas docentes actuales.

“El desafío de las propias prácticas de enseñanza de quienes enseñan en la educación superior, es impedir que la estereotipia se vea como natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia”. (LCN, 2007, párrafo 74). Desde esta mirada es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos.

Se recomienda que las prácticas docentes de quienes enseñan en la educación superior, tomen en consideración que:

- la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

Un aspecto de relevancia a considerar consiste en que el campo de la formación en la práctica *constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.* (LCN, 2007, párrafo 54)

Se propone que en las instituciones formadoras se generen espacios donde docentes de los tres campos de la formación participen de debates, avancen en acuerdos y consensos acerca de la concepción de formación, del sentido formativo de la disciplina en los distintos niveles del sistema educativo y en otros ámbitos institucionales en que se desarrolla, tomando en cuenta los enfoques disciplinar y didáctico que sustentan hoy la Educación Física.

Estas instancias de revisión, análisis y reflexión de las propias prácticas servirán de insumo para la mejora de las prácticas y el fortalecimiento de aquellas experiencias pedagógicas que ofrecen aportes valiosos de formación a los alumnos.

En este sentido se recomienda que los docentes:

- sustenten su tarea pedagógica en un enfoque centrado en el sujeto en formación juntamente con los saberes que debe apropiarse para el ejercicio de su profesión, superando el logocentrismo y el magistocentrismo;

- se desempeñen desde un rol de coordinador superador del docente como mero transmisor;
- pongan en juego estrategias didácticas como expresión de las decisiones docentes, superadora de las “metodologías”;
- habiliten espacios para el aprendizaje motor significativo y estratégico, superador de aquellos que se reducían a procedimientos mecánicos y repetitivos;
- tomen en cuenta al enseñar la importancia de la comprensión del hacer corporal y motor como superadora de prácticas mecánicas;
- dispongan de un planeamiento estratégico situacional como superador de la planificación normativa basada en la racionalidad técnica;
- consideren a los alumnos como grupo clase superando la *serialidad*;

A continuación se desarrollan algunas consideraciones en relación a cada recomendación:

SE RECOMIENDA QUE LOS PROFESORES SUSTENTEN SU TAREA PEDAGÓGICA EN UN ENFOQUE CENTRADO EN EL SUJETO EN FORMACIÓN JUNTAMENTE CON LOS SABERES QUE DEBE APROPIARSE PARA EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN, SUPERANDO EL LOGOCENTRISMO Y EL MAGISTOCENTRISMO. (RENZI, FERRARI, 2008)

Se propone que el sujeto que se forma sea situado en el centro del proceso de formación juntamente con los saberes que debe apropiarse para el ejercicio de su profesión. Estos saberes abarcan un amplio espectro, desde revisar sus propias matrices de formación, analizar su biografía escolar, retornar sobre sus intervenciones y reflexionar, siguiendo por aspectos centrales de su formación disciplinar y didáctica, con las diversas ciencias que la sustentan, hasta lograr un posicionamiento crítico, reflexivo y transformador en el medio en el cual va a insertarse.

Se trata de superar de esta manera el modelo didáctico racionalista logocéntrico, instalado en las instituciones en la década del '80, según el cual, el contenido era el elemento didáctico central y determinante a la hora de organizar la enseñanza.

Para enseñar, lo más importante era conocer el contenido, con especial énfasis en el “saber hacer”, de modo tal que uno de los indicadores (quizás el más ponderado) para evaluar la formación del futuro docente era la demostración de su capacidad para la ejecución perfecta de la técnica gimnástica o deportiva. Los saberes referidos al cómo enseñar quedaban a menudo relegados.

El enfoque logocéntrico solía ir acompañado por un enfoque magistocéntrico –propio de las tradiciones militarista, higienista y empírica– en el cual el docente ocupa un lugar de poder que se ejerce más allá de su autoridad formal manifestándose como dominio y control.

En la postura que aquí se sustenta, lo central es el sujeto en formación, concebido como un ser activo, crítico, reflexivo, que experimenta sus acciones motrices, se apropia e imagina estrategias para su enseñanza y adquiere los saberes necesarios para contextualizar esa enseñanza en los ámbitos diversos en que pudieran tener lugar.

Desde esta perspectiva el contenido ya no es un fin en sí mismo sino un medio que propicia la formación del futuro docente atendiendo a la complejidad que este proceso implica. Este proceso posibilitará al futuro docente detener su mirada en sus potenciales alumnos y sus necesidades, intereses y saberes previos, en los contextos en los que se desarrollan.

Se propone desde esta perspectiva una formación donde el docente tome en cuenta el desarrollo

personal de los sujetos en formación, –poniendo en cuestión su ideología, considerando sus intereses, deseos y expectativas– como así también su desarrollo profesional. El enfoque propuesto se relaciona con un particular ejercicio del rol de profesor que se profundiza en el siguiente apartado.

SE RECOMIENDA QUE LOS PROFESORES SE DESEMPEÑEN ASUMIENDO UN ROL DE COORDINADOR, SUPERADOR DEL DOCENTE COMO MERO TRANSMISOR.

A partir de los enfoques logocéntrico y magistocéntrico, y sustentada sobre explicaciones asociacionistas del aprendizaje, la enseñanza de la Educación Física se fue manifestando en muchas oportunidades como transmisión, desde la demostración de modelos, la emisión de consignas semejantes a órdenes, (propio de la impronta militarista de los orígenes de esta disciplina), el “dictado” de tareas y se había olvidado del sujeto en formación.

El cambio en la concepción antropológica y en la perspectiva epistemológica, la adhesión a un enfoque centrado en el sujeto en formación juntamente con los saberes necesarios para el ejercicio de su profesión, la revalorización de los procesos cognitivos y el protagonismo del sujeto en su aprendizaje motor, sumados a los diferentes aportes de variadas ciencias, requieren una revisión de las concepciones que sustentan la formación en esta disciplina pedagógica.

Se propone que los docentes formadores sean mediadores profesionales, creativos y expertos, que andamien el proceso de formación, que impliquen a los alumnos para poner en acción todas sus capacidades (perceptivas, lógico motrices, actitudinales, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales) para ir superando su nivel de habilidad motriz y reflexionando acerca de las formas más adecuadas para la enseñanza.

Desde su rol, los docentes brindarán información oportuna y adecuada, organizarán recursos didácticos, espacios, tiempos y agrupamientos, ayudarán a los alumnos a disponer de mejores posibilidades de resolver los problemas motores que se les presenten, favorecerán la comprensión de los alumnos sobre qué es lo que tienen que hacer durante la elaboración de los esquemas de acción frente al desafío de nuevas situaciones; los orientarán en la constitución como grupo de aprendizaje, propiciarán su participación creciente en la información, en la opinión y en la toma de decisiones formándose como sujetos participativos.

Se hace necesario que los formadores se desempeñen desde su rol de expertos en el conocimiento disciplinar que enseñan, en las formas de enseñanza de ese conocimiento, en los procesos dinámicos y las estrategias que favorecen el desarrollo de lo grupal, como así también en los procesos reflexivos en relación con lo anterior.

El docente que ejerce su rol como un coordinador atiende a los problemas de la enseñanza y la gestión y administración de la clase. Desempeña roles diversos desde los cuales facilita: la producción de tareas, el conocimiento necesario para los alumnos, el seguimiento de procesos individuales y grupales de aprendizaje, los procesos dinámicos que tienden a la transformación y el trabajo sobre las estereotipias, al análisis de situaciones de conflicto grupal y a su abordaje como problemas, la toma de conciencia y el auto-análisis. (Souto, 1996)

SE RECOMIENDA QUE LOS PROFESORES PONGAN EN JUEGO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMO EXPRESIÓN DE LAS DECISIONES DOCENTES, SUPERADORAS DE LAS “METODOLOGÍAS”.

El docente es un estratega en las cambiantes situaciones en las que debe intervenir. Durante varias décadas, la enseñanza de Educación Física se caracterizó por el monismo metodológico y hegemónico de la “pedagogía del modelo”, basada en tareas definidas en las que el docente tenía un rol protagónico como transmisor y centralizaba todas las decisiones respecto de la enseñanza.

En las tareas definidas, en las que se presenta un modelo a imitar, se recurre muchas veces a segmentar dicho modelo en conductas más simples y al enseñarlo se lo presenta de lo más simple a lo complejo en forma progresiva, por medio de las que en esta disciplina se conocen como “metodologías”. En Educación Física, se atribuye al término “metodología” un significado inadecuado, pues se la entiende como: una progresión de ejercicios analíticos a través de los cuales se ejecuta cada una de las partes en las que ha sido fragmentada una habilidad motriz para facilitar su aprendizaje, ejercicios que deben ser aplicados y ejecutados. En las “metodologías”, el foco de la enseñanza suele estar puesto en el aspecto visible del hacer motor, es decir en la ejecución, descuidando los procesos cognitivos que posibilitan la realización de esa acción.

Los aportes de las nuevas teorías de la enseñanza y del aprendizaje impulsaron la búsqueda de alternativas para superar el monismo y dar cabida al rol protagónico de los alumnos en una concepción del aprendizaje como construcción. Surge entonces la *pedagogía de la situación*, desde el cual se facilita y orienta el proceso de aprender, a través de la presentación de una situación a explorar que promueve el descubrimiento, y situaciones a resolver donde los alumnos conocen el objetivo de la tarea pero deben construir el procedimiento para la resolución.

Cabe aclarar que el tipo de estrategia a utilizar depende de múltiples factores, entre los que se destaca el tipo de contenido.

Para atender a la complejidad de la enseñanza de la Educación Física se recomienda el empleo del concepto de *estrategias didácticas*, entendidas como el conjunto de decisiones y acciones que realiza el docente durante la enseñanza: que incluye tanto las consignas, actividades, formas de acondicionar el espacio, el tiempo y los recursos, como el clima que crea, el vínculo que genera con los alumnos, sus gestos y uso del lenguaje, por nombrar sólo algunos aspectos.

Las estrategias didácticas son siempre conscientes e intencionales. Se propone que el docente deje de ser un ejecutor de técnicas aisladas para pasar a constituirse como un estratega en situación. Esto significa que es capaz de atender a los emergentes, que puede hacer una lectura de lo que sucede en el grupo y disponer de variadas estrategias como la presentación de una situación a explorar, un problema a resolver, la enseñanza recíproca, la reflexión, la gestión participativa de la clase, evaluando la oportunidad y pertinencia de cada una.

SE RECOMIENDA QUE LOS PROFESORES HABILITEN ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE MOTOR SIGNIFICATIVO Y ESTRATÉGICO, SUPERADOR DE AQUELLOS QUE SE REDUCÍAN A PROCEDIMIENTOS MECÁNICOS Y REPETITIVOS.

“Toda acción de enseñanza se basa explícita o implícitamente en una concepción del aprendizaje. Durante muchas décadas el aprendizaje motor era explicado desde las teorías conductistas y conexionistas.” (Renzi y Ferrari, 2008)

Se recomienda, a partir de los avances en las teorías del aprendizaje así como también en la didáctica específica, adherir a una concepción de aprendizaje motor por reestructuración, dando cuenta de los procesos socio-cognitivos implicados en el aprendizaje motor y habilitando a los alumnos un

rol activo en la construcción de su propia capacidad de acción motriz.

Resulta esperable que los alumnos alcancen un aprendizaje motor estratégico que les posibilite aprender a aprender Educación Física, es decir, a decidir conscientemente las habilidades que realizarán, a modificar su actuación motriz cuando se oriente hacia el objetivo buscado y evaluar conscientemente en el proceso de aprendizaje sus acciones motrices o de resolución.

Se recomienda propiciar aprendizajes reflexivos en el futuro docente, que supone no sólo aprender a hacer motrizmente, a apropiarse de las mejores estrategias para la enseñanza sino también a revisar sus procesos de formación, reflexionar sobre lo que se aprende y cómo se aprende, imaginar posibles campos de aplicación de sus saberes a nivel de lo disciplinar y específicamente didáctico.

SE PROPONE QUE LOS PROFESORES AL ENSEÑAR TOMEN EN CUENTA LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN DEL HACER CORPORAL Y MOTOR COMO SUPERADORA DE PRÁCTICAS MECÁNICAS.

Se espera que los sujetos en formación alcancen una comprensión genuina sobre los procesos, funciones, conceptos, principios y acciones en los que se sustenta su corporeidad y su motricidad y puedan apropiarse de estrategias de intervención pedagógica para incidir en la constitución de la corporeidad y motricidad de sus futuros alumnos.

Este enfoque acerca de la enseñanza basada en la comprensión del hacer corporal y motor requiere que el docente formador lleve la atención de los sujetos en formación acerca de las situaciones didácticas en donde se implica a la comprensión. Perkins (1995) plantea que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento, promoviendo de este modo un aprendizaje activo, comprensivo y reflexivo.

Es necesario superar situaciones en donde las estrategias de enseñanza proponen al alumno el mismo recorrido: la copia de un modelo, su repetición, ajuste y aplicación al juego deportivo de que se trate, adhiriendo a una concepción aplicacionista en la enseñanza de las técnicas. Un camino superador sería aquel que promueva la reflexión y la toma de conciencia de la necesidad de nuevas herramientas técnicas para resolver diversas tareas motrices y situaciones de juego. Este camino está mucho más cerca de favorecer un aprendizaje comprensivo, donde se promueve en primer lugar la identificación de los problemas motores y luego la apropiación de aquellas técnicas “herramientas” que posibilitan su resolución. No es lo mismo la práctica rutinaria, que se sigue por el mero hecho de aceptación de la autoridad que la indica, que facilitar procesos de reflexión y toma de conciencia que otorguen significado y sentido a las acciones que se realizan, con implicancias decisivas en la motivación intrínseca de los sujetos. Ello requiere la elaboración y contrastación de hipótesis, la construcción de propuestas, el aprendizaje cooperativo, es decir, requiere aprender a hacer Educación Física con otros a los que se observa, se ayuda, con quienes se intercambia opiniones, se aprende y se avanza.

Se propone que los docentes formadores ayuden a los alumnos del profesorado a aprender motrizmente de modo comprensivo y junto con este aprendizaje, les enseñen a enseñar de este modo, por ejemplo, analizando con los alumnos las estrategias de formación utilizadas. Se trata de provocar procesos de retorno sobre sí mismo, sobre lo que se ha aprendido y las formas en que se ha aprendido.

SE RECOMIENDA QUE LOS PROFESORES DISPONGAN DE UN PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL COMO SUPERADOR DE LA PLANIFICACIÓN NORMATIVA BASADA EN LA RACIONALIDAD TÉCNICA.

Se sugiere poner énfasis en la planificación entendida como una herramienta de trabajo, una guía, una hipótesis a poner a prueba. Esto supone abandonar la función punitiva de la planificación cuando todo lo que se ha escrito no se replica en la práctica. Resulta esperable revisar ciertas tendencias en la planificación como, por ejemplo, la improvisación y la planificación tecnocrática.

En esta última los procesos de aprendizajes de sus alumnos, sus intereses y necesidades deben ajustarse a lo previsto en la planificación. Ambas prácticas respecto del planeamiento, limitaron las posibilidades de la enseñanza, ya sea porque subestimaron la necesidad de anticipar y prever, o porque tiñeron de formalismo la tarea de planeamiento.

Se propone prever y organizar la enseñanza en forma situacional y estratégicamente. Desde esta concepción, se realiza la previsión de la enseñanza de la Educación Física a partir de la consideración de las características de los sujetos en formación, sus necesidades e intereses, y a las del contexto institucional. La noción del plan / proyecto / planificación como guía, hipótesis o herramienta de trabajo, permite anticipar metas a alcanzar, en tanto direccionalidad de la acción docente, los contenidos en calidad de medios y el resto de los componentes. Asimismo, hace posible atender a *“la incertidumbre, a lo emergente, a lo imprevisto, tomar decisiones, construir estrategias y realizar acciones que nos permitan proponer a los alumnos las mejores y posibles situaciones de aprendizaje motor”*. (Renzi y Ferrari, 2008)

SE RECOMIENDA QUE LOS PROFESORES CONSIDEREN A LOS ALUMNOS COMO GRUPO CLASE, SUPERANDO LA SERIALIDAD.

Como es sabido, ciertas prácticas docentes en Educación Física se han dirigido más a una “serie” de alumnos, considerados como un conjunto de sujetos iguales entre sí, que a un “grupo de aprendizaje”. Esto se vincula, por un lado a la fantasía o presunción del rendimiento motor homogéneo, según la cual, si los alumnos son iguales entre sí, se les enseña del mismo modo y todos tienen que alcanzar los mismos resultados. Por otro, con el desaprovechamiento de la riqueza que ofrece el aprendizaje grupal para el aprendizaje motor.

En la clase de Educación Física, la interacción motriz entre los alumnos es estructurante de los aprendizajes motores. Se sugiere, entonces, intervenir sobre lo grupal en los espacios de formación. Sería esperable que la intervención sobre lo grupal vaya más allá de enunciados discursivos, a veces espasmódicos, en alguna que otra cátedra y se proponga a través de situaciones de formación intencionadamente planificadas.

“Los procesos grupales no son sólo el contexto, sino también el texto del grupo de aprendizaje, pues lo grupal, además de un aprendizaje en sí mismo puede ser facilitador u obstaculizador del logro de los aprendizajes motores, aprendizajes que, sólo se pueden alcanzar a partir de una vivencia y participación grupal.” (...) No obstante, lo grupal no siempre garantiza que un conjunto de individuos se convierta en grupo y lleguen a poner en acto su dimensión potencial de grupalidad. Promover la constitución del grupo clase depende, en gran parte, de la intervención intencionada del docente, asumiendo el rol de coordinador grupal. Además, supone pensar una Educación Física que se aprende compartiendo con otros, formando grupos, con implicación socio-afectiva, compromiso con la tarea, con una finalidad común y grados altos de cohesión e integración.” (Renzi y Ferrari, 2008)

Es importante para la formación docente que cada sujeto en formación transite esta experiencia de grupalidad, pues de esta manera capitalizará este aprendizaje en su futuro rol de enseñante.

SE RECOMIENDA QUE LOS PROFESORES AVANCEN EN SU FORMACIÓN COMO PROFESIONALES REFLEXIVOS, CRÍTICOS Y TRANSFORMADORES

En la construcción reflexiva del ejercicio profesional pueden resultar de interés aportes de Schön para pensar acerca de las prácticas, que se explicitan a continuación. El autor propone considerar:

- *La acción profesional misma*: existen en este sentido un conjunto de conocimientos tácitos o implícitos que se ponen en juego en la ejecución espontánea y hábil de comportamientos profesionales específicos. Estos conocimientos aparecen expresados en la “habilidad” o “destreza”, ligados a la idoneidad en lo llamado comúnmente “saber hacer”.
- *La reflexión en la acción*: se trata en este caso, del conjunto de saberes utilizados en el momento de pensar e interpretar los resultados derivados de la propia acción mientras esa transcurre. Esta reflexión *in situ* es permanente y aunque tengamos poca conciencia de ello constituye el mecanismo a partir del cual rectificamos y ampliamos la estructura de suposiciones en la que basamos nuestra propia práctica.
- *La reflexión “sobre” la acción*: el análisis post-facto de una secuencia de acciones ya realizadas representa un modo de reflexión cualitativamente distinta a la anteriormente señalada ya que supone una reconstrucción diferida del fenómeno analizado. La reflexión sobre la acción posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y reflexión pasada.

Se considera que los profesores y las instituciones formadoras se convertirán en sujetos y ámbitos claves para la transformación social en la medida en que:

- desarrollen prácticas justas y democráticas tanto al interior de cada unidad curricular como en la vida institucional,
- generen desde la voz de los estudiantes y su comunidad de pertenencia, proyectos de intervención comunitaria,
- posibiliten a los estudiantes construir las herramientas necesarias para que puedan asumir roles de importancia en procesos socioculturales, adquiriendo formas de representatividad en distintos espacios institucionales, laborales, sociales, culturales y políticos,
- cuando puedan ejercer prácticas de gestión, insertándose y vinculándose con diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.⁴

3.2. Orientaciones para la evaluación en el área

En la definición de los procesos evaluativos, según el párrafo 103 de los LCN se debe considerar que *“la evaluación del currículo hace hincapié en el perfeccionamiento de la formación del estudiante y en la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, se enfatiza la necesidad de perfeccionar los procesos de enseñanza así como la necesidad de valorar, en base a criterios previamente definidos, la calidad de la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético”*.

Se deben plantear diferentes modalidades o propuestas evaluativas para los distintos tipos de uni-

⁴ DGCYE, DEGB (2004): *Transformar la escuela con los adolescentes*. Programa de Jornada Extendida, La Plata, Prov. de Buenos Aires.

dades curriculares. *“Una referencia de fundamental importancia debe realizarse acerca del seguimiento y evaluación de los aprendizajes en las distintas unidades curriculares. La diversidad de formatos de las mismas se corresponde con diversidad de propuestas de evaluación. No se puede ni debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios. No es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas que evaluar los progresos en los talleres, seminarios, módulos independientes y optativos, o prácticas docentes”*. (LCN, 2007, párrafo 87)

La flexibilidad del proceso evaluativo es un aspecto primordial a considerar en la definición de los LCN. *“Es aconsejable que una parte de los diseños curriculares jurisdiccionales estén definidos por el sistema de créditos. Estos se refieren a la relación entre la distribución del tiempo destinado a la asimilación del aprendizaje y la acreditación de conocimientos y capacidades. El sistema de créditos (...) facilita la acreditación directa de ciertas unidades curriculares, cuando el estudiante ya posee previamente los saberes requeridos por las mismas; facilita el cursado y aprobación en otras instituciones reconocidas y su posterior acreditación (...) permite incluir en los planes de estudio una serie de actividades menos escolarizadas (...) tales como: conferencias y coloquios (...) seminarios de intercambio y debate de experiencias (...) ciclos de arte (...) congresos, jornadas, talleres (...) actividades de estudio independiente”*. (LCN, párrafo 93)

Las prácticas evaluativas en la Formación Docente Inicial en el área Educación Física suelen centrarse en rendimientos motores en cuanto a los dominios corporales que el futuro docente debe demostrar como ejecutante. Esto dista muchas veces de la evaluación sobre la enseñanza, limitando las prácticas de la enseñanza a la utilización de modelos.

Como afirma Alicia Camilloni (2007), *“el campo de la evaluación constituye un área especialmente sensible a la introducción tanto de tradiciones y rutinas cuanto a la instalación de modas”*, muchos de las que suelen manifestarse como problemas, algunos de difícil solución en las prácticas de evaluación.

En el campo de la formación docente de Educación Física, pueden reconocerse los siguientes *problemas*:

- Los propósitos de la evaluación: su reducción a la comprobación de los aprendizajes.
- La concepción de la evaluación: su reducción a la calificación.
- La evaluación como acción separada de la enseñanza.
- La acción de evaluar la realiza exclusivamente el docente.
- La ausencia o escasez de situaciones de evaluación formativa.
- Los objetos a evaluar.
- La evaluación centrada en los resultados de los alumnos considerados en función de parámetros externos aplicados como norma para todos.

Problema 1. Los propósitos de la evaluación: su reducción a la comprobación de los aprendizajes

La mayoría de los esfuerzos del docente en la evaluación se dedica a la verificación de logros de aprendizaje, en desmedro de la contribución de la evaluación a la comprensión de los procesos.

Ambos propósitos son necesarios: la evaluación para verificar logros y la evaluación para compren-

der procesos. Se hace necesario conjugar, entonces, la mirada comprensiva y la mirada verificadora en las prácticas de evaluación.

Comprender los procesos permitirá al docente realizar los ajustes necesarios para poder incidir positivamente en los aprendizajes de sus alumnos.

“Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso.” (Celman, 1998)

Problema 2. La concepción de la evaluación: su reducción a la calificación

Esta calificación suele llevarse a cabo a partir de la medición efectuada sobre aspectos observables del movimiento, cuantificables.

Sin embargo, la evaluación en la situación de formación debe dar cuenta de distintas instancias que comprenden la búsqueda de información, la emisión de juicios y la toma de decisión a partir del empleo transparente y fundamentado desde la didáctica específica actualizada y consecuentemente, del uso de criterios, indicadores e instrumentos pertinentes.

Además, cabe señalar que *“obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos”*. (Celman, 1998) Y debiéramos agregar aquí a las decisiones a que dichos juicios conducen.

Si los resultados de la medición se vuelcan en una nota, a través de la calificación se pierden momentos muy necesarios como son aquellos en los que el docente reflexiona acerca de esos datos, los analiza en función de un referente y toma decisiones en cuanto a las estrategias empleadas, modificándoles o sosteniéndolas.

La evaluación consiste en un proceso complejo, sistemático, integrado a la enseñanza en el cual se releva información, se emiten juicios de valor en función de los cuales se toman las decisiones que se estiman pedagógicamente adecuadas.

Problema 3. La evaluación como acción separada de la enseñanza

La evaluación integrada al proceso de formación debe ser una forma de intervención del profesorado que sea vivenciada por los sujetos en formación en cada campo de la misma, evitándose su reducción a un enunciado didáctico de alguna cátedra más o menos progresista.

“La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta...entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo”. (Alvarez Méndez, 1996).⁵

⁵ Citado por Susana Celman.

Problema 4. La acción de evaluar la realiza exclusivamente el docente

En la formación de sujetos autónomos, críticos, reflexivos, transformadores merece especial atención la participación activa de los alumnos durante la evaluación, complementando la evaluación que realiza el docente (hetero-evaluación), a través de la autoevaluación (realizada por el alumno o el docente) y co-evaluación o evaluación recíproca, entre los alumnos.

Problema 5. La ausencia o escasez de situaciones de evaluación formativa

Acrecentar y mejorar las propuestas de evaluación formativa requiere asignar valor al proceso tanto como al resultado. Supone concebir a la enseñanza como un proceso de mediación por el cual el docente facilita los avances de los alumnos. Para ello es necesario hacer un seguimiento del proceso a través de la evaluación formativa. Para que esto sea posible es imprescindible superar la tradición evaluativa basada en la reproducción de los contenidos por parte de los alumnos, por otra, que detiene su mirada en la posibilidad de los alumnos de producir conocimiento.

Problema 6. Los objetos a evaluar

Se valoran aspectos fragmentados del desempeño motor, con frecuencia, desvinculados de su abordaje didáctico.

A menudo estos aspectos consisten en habilidades motoras aisladas de la situación de juego. La valoración considera solamente el hacer, desconociendo otros aspectos de las prácticas corporales y motrices, como los vinculados a los procesos cognitivos y socioafectivos, entre otros.

Se evalúa el hacer, sin considerar el saber hacer y menos aún el hacer junto a otros.

Además, otro problema es el sesgo que se produce al seleccionar los objetos a evaluar que omiten considerar el proceso grupal y las estrategias de enseñanza.

Problema 7. La evaluación centrada en los resultados de los alumnos considerados en función de parámetros externos aplicados como norma para todos

Se hace necesario plantear prácticas evaluativas que den cuenta de la complejidad del hacer corporal y motor de cada sujeto en formación, con sus diferentes dimensiones y significados, considerando la diversidad que presentan en cuanto a su biografía corporal y motriz.

Para ello es necesario tomar en cuenta las condiciones de partida de los sujetos, los logros alcanzados y cotejarlos con los que se habían previsto.

Para finalizar, cabe destacar que se debe tener en cuenta en la evaluación la adecuación de ésta a las peculiaridades de las distintas asignaturas. Debemos aclarar que independiente de ello, nunca deben estar ausentes los distintos tipos de saberes, sólo cambia la proporción de uno con relación a otro según la asignatura. La evaluación en la formación docente debe considerar las orientaciones para la evaluación contenidas en el Diseño Curricular para la Formación Docente, las orientaciones en los diseños curriculares de cada nivel y las que se estime conveniente sugerir en diversos programas, planes y proyectos. También deben atenderse los acuerdos establecidos en el proyecto

educativo institucional, a fin de dar coherencia a las normas que regulan la asistencia, las prácticas de evaluación y promoción del aprendizaje de los alumnos.

Se ha realizado un recorrido por diversos problemas que presenta la formación docente, sus supuestos y enfoques, se han presentado diversas consideraciones para la revisión de las prácticas y se han propuesto recomendaciones que posibilitan el diseño de alternativas superadoras en esta oportunidad histórica para la mejora de la formación docente en la Educación Física.

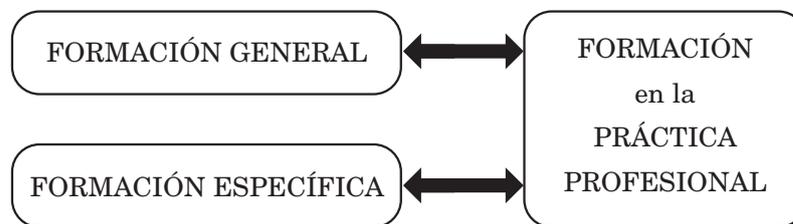
Capítulo v

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. A modo de introducción

En términos generales, todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la Formación para la Práctica Profesional. De distintos modos, la Formación General y la específica acompañan solidariamente esta intención. Pero el campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales.

Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Al hacerlo, la formación en la práctica resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos.



De este modo, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales.

En este esquema formativo, la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica “*no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación*”. (Contreras Domingo, 1987)

En este marco, la práctica debería constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica, un recorrido que posibilite a la vez que se comienza a enseñar tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan estudiantes,

profesores de práctica, “docentes orientadores” de la escuela asociada y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a consolidar la democratización de la formación docente en particular y la escuela en general.

Una reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, que tenga como norte la formación de profesionales reflexivos no sólo desde una perspectiva técnica o práctica sino también asumiendo un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

Por otra parte, es necesario tener presente que una mayor carga horaria para la formación de los docentes argentinos supone una de las más importantes inversiones del Estado, pues formar docentes que enseñen mejor a nuestras infancias y juventudes constituye una de las mayores contribuciones a la construcción de una sociedad más justa. Pero en forma simultánea implica mayores niveles de responsabilidad sobre los aprendizajes de los estudiantes, dado que a mayor tiempo de formación mayor posibilidad de incidir en los mismos.

A partir de estas primeras consideraciones, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la formación en las prácticas y ofrecer algunos criterios para colaborar en la elaboración de los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales.

2. Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes

Existe consenso sobre el rol central que tiene la práctica en la formación de los estudiantes del profesorado, habilitando el desarrollo de capacidades en contextos reales de acción. En este sentido, permite la integración del conocimiento y la experiencia, generando progresivamente las bases para aprender a enseñar. La formación inicial tiene una particularidad de especial relevancia: aunque las prácticas docentes son dinámicas y están en permanente renovación, la experiencia y el conocimiento construyen los cimientos para la enseñanza.

Sin embargo, y más allá del consenso, la relación entre experiencia y conocimiento ha sido históricamente problemática en el campo de la formación docente. Aún es posible escuchar expresiones tales como “bajar a la práctica”, lo cual expresa distinciones jerárquicas entre ambos planos. No es motivo de este documento dar cuenta de la vasta indagación que existe sobre la cuestión, pero sí es necesario advertir que para las orientaciones que a continuación se realizan se ha pensado una relación balanceada y articulada entre ambos planos al interior mismo de la práctica docente.

En la última década, a partir de este consenso y de algunas definiciones de carácter prescriptivo, las distintas jurisdicciones renovaron sus planes de estudio para la formación del profesorado, ampliando significativamente los espacios y tiempos curriculares dedicados a las prácticas docentes, distribuyéndolos a lo largo de los estudios. Sin embargo, la ampliación de estos espacios y estos tiempos no siempre ha representado cambios y mejoras en la formación.

Recuperando la experiencia acumulada y tomando distancia de formulaciones abstractas, es importante reflexionar sobre los problemas y tendencias que se presentan en este campo.

En términos generales, existe una tendencia centrada en la observación-evaluación. En la misma, el papel de las “escuelas sede o destino” es generalmente de meros receptores de practicantes.

Resulta habitual que los estudiantes, al iniciar su período de prácticas, tengan como parte de las tareas formativas la observación de las escuelas y las aulas desde una mirada centrada en la evaluación. Lo mismo sucede con el profesor de prácticas, quien también concurre a las escuelas para observar como forma privilegiada de evaluar a los futuros docentes. Cuando éstos comienzan la tarea de “dar clase”, encuentran tensiones entre “lo que se puede hacer efectivamente en la escuela y en el aula” y lo que el profesor de prácticas espera que hagan. Finalmente, es el profesor quien evalúa. Se ha podido comprobar que en estas experiencias no siempre ha existido una “guía activa” que oriente a los estudiantes, quienes muchas veces viven este proceso como un “trámite” para el cumplimiento de las obligaciones del plan de estudios y no como una experiencia de valor formativo. La experiencia indica que en algunos casos lo que los estudiantes más valoran es el “contacto con la realidad”, muchas veces muy distante de lo enseñado en el profesorado.

Sobre la crítica a esta tendencia, en los últimos tiempos se han ido introduciendo otras alternativas, en las cuales la escuela y las aulas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender. La base de este proceso es la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ellas. El profesor de prácticas, en estos casos, generalmente observa a los practicantes en su actuación en el aula, para reconstruir la narración de la experiencia subjetiva y como forma de evaluarlos.

Recientemente, nuevos actores han ganado espacios en el proceso de construcción de las prácticas docentes. En algunos casos se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas, en particular para el apoyo en la formulación/aprobación del plan de clases. La tarea del profesor de prácticas en estos casos aparecería más diluida, generando una situación en la que los estudiantes tienen más variedad de supervisiones.

Frecuentemente en ambos enfoques, la “escuela sede” es integrada sólo formalmente y su lugar se reduce a la recepción de practicantes, sea para observarla, registrarla o para aplicar lo que fue aprobado por los profesores del instituto que intervienen.

A partir de esta breve descripción de tendencias que expresan relaciones diferenciales con el saber y las jerarquías del poder, se hace necesario construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores de prácticas, a las escuelas asociadas, a los *docentes orientadores* y a los mismos estudiantes. Pensar y experimentar nuevas formas de relación entre todos estos actores que tiendan a relaciones más horizontales, a una reflexión más rica y menos estereotipada, a diferentes formas de aproximación a la práctica, es un desafío en pos de la experiencia formativa de los futuros docentes.

3. Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas

Para que las propuestas en el diseño del currículo de formación del profesorado se constituyan en una posible alternativa de mejora, no sólo es necesario sostener el campo de formación en la práctica a lo largo del plan de estudios. Son necesarios, además, algunos acuerdos que lo fortalezcan como un verdadero espacio sustantivo de formación.

En primer término, se requiere *recuperar la enseñanza*, eludiendo la visión de que esta recuperación representa un retorno a un tecnicismo superado, o una mirada instrumental de la docencia. Recuperar la centralidad de la enseñanza es comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales y políticas.

En simultáneo, se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es de gran importancia para los profesores de prácticas. No es lo mismo enseñar presuponiendo “el fracaso de algunos” en lugar “del éxito de todos”. Al respecto, puede resultar de interés reflexionar sobre una tendencia presente en los últimos años: en el ámbito educativo se han desarrollado diversos planes, programas y proyectos destinados a la “prevención del fracaso escolar”; quizás sea necesario tomar en cuenta un objetivo más inclusivo, como es el de la “promoción del éxito escolar”. Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer, en su proceso de formación y en particular en las prácticas, la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases.

Sostener el pleno convencimiento de que los estudiantes pueden aprender a enseñar no significa un imperativo de ingenuo optimismo. El espacio de la formación en la práctica debe proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional. Diversas investigaciones revelan que la formación docente no comienza y finaliza en el trayecto de la formación inicial, ya que los saberes adquiridos en la propia escolarización de los futuros docentes y los que se incorporan en la socialización profesional constituyen un largo proceso formativo que debe ser pensado, analizado y tensionado en la formación que brindan los ISFD. En la formación para la Práctica Profesional los futuros docentes deben aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar. En este sentido, las biografías escolares de los estudiantes y particularmente las de la formación docente constituyen un aspecto de fundamental importancia para poner en juego en el espacio de las prácticas. También, es un espacio de particular importancia para la adquisición de competencias validadas tanto por las diversas agencias del campo pedagógico como por los propios estudiantes en sus primeras experiencias como docentes.

La posibilidad de contribuir a la mejora de la formación docente, requiere recuperar los *andamios para aprender a enseñar*. Existe consenso acerca de que nadie aprende sólo y que la enseñanza no es una tarea individual. No nos referimos solamente a la “pareja de practicantes” ni a que los planes de clase sean supervisados por varios profesores, sino a la necesaria presencia de soportes en la práctica de la enseñanza misma. Particularmente, en este terreno, quienes aprenden requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas requiere de modelizadores de las prácticas (no modelos fijos), en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma.

Existe un rico campo de investigación nacional e internacional que revela la potencia modelizadora de los maestros y profesores en la propia escolarización de los estudiantes de profesorado. Así, las experiencias vividas en las escuelas proveen distintos modelos de docentes que se expresan en una mirada evaluativa de los estudiantes sobre su propio pasado.

Además, es importante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profe-

siones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En las primeras prácticas en la formación docente (y en todas las posibles) el primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, en el sentido de enseñar a enseñar en situaciones prácticas. Ello incluye situaciones simuladas pero realistas (estudios de casos, microenseñanza, etc.) desarrolladas en el ámbito del instituto superior y también en situaciones reales en las aulas. El profesor de prácticas deberá ser un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y deberá asumir el desafío de impedir, a través de sus intervenciones docentes, que la estereotipia se vea como algo natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.

Los LCN para la Formación Docente Inicial expresan lo desarrollado en los últimos párrafos de la siguiente manera: *“Desde esta mirada es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos”*. (LCN, 2007, párrafo 75)

En este marco, es recomendable que las prácticas docentes de quienes enseñan a los futuros docentes tomen en consideración que:

- la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

Otro andamio es el docente del curso durante las prácticas iniciales y en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas asociadas, anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal motivo es imprescindible redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Existen diversas experiencias en muchos países –incluido el nuestro– de incorporación de la figura del “docente orientador”, “monitor”, “colaborador” o “tutor de prácticas”, según se denomine. Este docente, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros maestros podría ser concebido como un co-formador, facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados. En algunos casos, se conforma un equipo de trabajo que interviene conjuntamente desde la programación de la enseñanza, en su desarrollo y en la evaluación formativa, entre el profesor de prácticas, el docente del curso y el estudiante.

El “docente orientador” debe participar en la elaboración de los proyectos institucionales de la escuela a la que pertenece, además de conducir el plan de enseñanza de su grupo a cargo y conocer la propuesta de formación docente de la cual provienen los estudiantes practicantes y residentes.

Su voz debe ser una voz altamente calificada para el instituto formador tanto para hacer adecuaciones de las propias propuestas de formación como para poder sugerirle y/o solicitarle determinadas condiciones áulicas para las prácticas.

Es necesario tener presente que las transformaciones esperadas sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular el “docente orientador” y los profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas asociadas” efectivamente aprendan y los estudiantes-practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela. Estas claves y distintos planos no pueden ser “descubiertos” por primera vez cuando el egresado se incorpora al trabajo docente en las escuelas. De ello se trata cuando se habla de formación integral: abrir todas las preguntas posibles en lo que implica habitar una escuela como docente.

En gran medida, la función del “docente orientador” ayuda a recuperar la enseñanza como oficio, a pesar de que este concepto se ha desvalorizado en el discurso pedagógico. Como en todos los oficios, su práctica tiene un soporte teórico, un soporte normativo y un soporte de construcción de la experiencia, que nos iguala a todos en el concepto de trabajadores.

En los tiempos presentes, ante un sistema educativo en expansión, urge encontrar respuestas para la formación docente en la realidad de las aulas de todos los niveles y modalidades de nuestro país. Un gran propósito sería que todos los docentes puedan ser orientadores, co-formadores, que puedan comunicar su tarea, que la puedan transmitir, que la puedan hacer pública. Esto también se aprende, como hecho didáctico y como práctica deliberada, en la planificación de la orientación misma, que no es sólo responsabilidad individual sino del trabajo colectivo y en equipo.

En este sentido, el “docente orientador” requiere ser capacitado para el ejercicio activo de este nuevo rol. Su participación en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias, sino que apoyará la realización de experiencias e innovaciones en la enseñanza.

La ampliación de los espacios escolares y comunitarios busca favorecer la diversidad de experiencias. De modo integrador, se requiere recuperar las escuelas y los contextos comunitarios *desde una mirada pedagógica*.

No hay que perder de vista que el instituto no es fundante en el vínculo entre sus estudiantes, las escuelas y la comunidad. Ellos ya las habitan, “las conocen”, participan de ellas de distintos modos, en los diversos servicios en la comunidad. Como futuros docentes deben aprender a mirar pedagógicamente esos espacios, a “escolarizarlos” en el más pleno sentido del término, porque su función política como docente será que sus alumnos aprendan a ejercer sus derechos a la educación, a la salud, al entretenimiento, al trabajo, al ejercicio pleno de la ciudadanía.

En este marco, la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar. Es por ello que el desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de *organizaciones abiertas, dinámicas y en redes*, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico

del instituto formador. Implica *redes interinstitucionales* entre el instituto y las escuelas del nivel para el que se forma, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras.

Para que ello sea posible es necesario poner en clave prioritaria la articulación entre el nivel superior y los demás niveles del sistema educativo, no como un enunciado discursivo sino como estrategia de gestión en los diferentes espacios de organización institucional. Quizás la fundamental representación a construir sea que el nivel superior está al servicio de los demás niveles educativos. Su finalidad principal está en su contribución a que la enseñanza en los distintos niveles logre sus fines.

La construcción del trabajo integrado y en redes entre los institutos superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de “instituciones innovadoras”. Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, *ello implica necesariamente a los niveles de gestión y responsabilidad del sistema*.

En tal sentido, es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de conducción política, generando las condiciones para ello. Concebida como contenido, la construcción de la articulación (y el logro de sus propósitos) recupera el carácter pedagógico de todos los sujetos que trabajan en el sistema educativo. Así, todos modelizan y todos son responsables, sin que se deposite exclusivamente en la relación entre el instituto y las “escuelas asociadas”, o entre el profesor de prácticas y el “docente orientador”.

Las condiciones de factibilidad de los cambios que se pretenden en la formación docente dependen en gran medida de cómo se realicen estos procesos que van más allá de la propuesta curricular en sí, y tienen correlato con otras transformaciones que pueden constituirse en condiciones para el mejor desarrollo de este campo. Eludir la responsabilidad en algún ámbito implica desconocer la incidencia que, por omisión o por explicitación, tienen los sujetos en las decisiones acordadas.

La opción de pensar a las instituciones del nivel de referencia en las que los futuros docentes realizan sus prácticas y residencia como “escuelas asociadas”, en contraposición a la vieja idea de “escuela sede”, supone la idea de trabajar de manera más integrada y no concebir las escuelas como meros receptores de estudiantes ajenos a la vida de la institución escolar y sus dinámicas. Se trata de construir una nueva relación enmarcada en un nuevo concepto de las relaciones entre el nivel superior y los demás niveles del sistema.

Con el propósito de enriquecer la experiencia formativa de los futuros docentes, es importante integrar al proyecto de prácticas y residencia a *escuelas de distintas características y de contextos sociales diversos*. Ello no siempre implica trasladarse de la ciudad al campo o del centro a zonas periféricas lejanas. En primer lugar, implica reconocer que la diversidad está cerca, no lejos de donde se habita. En segundo lugar, supone integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

Se requiere formar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la *sistematización de las prácticas*. Sistematizar la práctica es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y aun en sus efectos sociales, en términos de ser parte de algo que va más allá de la institución. Con frecuencia, se habla del Estado como de algo ajeno, como una esencialidad que demanda y de la que no se forma parte. El análisis de esta cuestión cobra mayor importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión en las bases.

4. Cuestiones a considerar en la organización curricular

La organización de la propuesta para el campo de Formación en la Práctica Profesional en el currículo requiere pensar en un diseño integrado e integrador, previendo:

- a. que el mismo se desarrollará durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las “prácticas docentes”, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo;
- b. unidades curriculares cuyo desarrollo se realice en el ámbito de las “escuelas asociadas” y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas;
- c. unidades curriculares de desarrollo en el instituto superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas;
- d. la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.

Considerando que este campo de formación atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo, se recomienda la siguiente secuenciación:

- a. una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
- b. una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.

Las distintas unidades curriculares que se diseñen para el abordaje de las prácticas docentes deben propiciar que los sujetos en formación reflexionen en torno a los siguientes tres ejes:

a. Acerca de lo político contextual:

- Conozcan las peculiaridades de los variados contextos en los que una clase de Educación Física puede tener lugar: ámbitos públicos, privados, formales, no formales, experiencias barriales, ONG, otras.

- Analicen qué sectores de la población se encuentran incluidos en estas propuestas y cuáles se encuentran excluidos, tomando en cuenta los derechos de los ciudadanos y las políticas vigentes.
- Comprendan las relaciones entre una clase de Educación Física y los contextos institucional y local en la cual se desarrolla, deteniendo la mirada en las políticas que enmarcan estas prácticas.
- Establezcan relaciones entre los proyectos del área que se desarrollan en la institución y cómo estos se vinculan con problemáticas de la comunidad.

b. Acerca de lo institucional-curricular

- Analicen el tratamiento de la corporeidad y motricidad de los sujetos en los espacios formales e informales de formación que se habilitan en la institución. Un ejemplo son las posibilidades de movimiento que se permiten en los recreos.
- Reflexionen acerca de la organización institucional y las posibilidades de mejora de la misma.
- Descubran cuál es la importancia que la institución asigna a esa clase, reconociendo cuál es el enfoque pedagógico de la institución y cuál es su expectativa acerca de la clase de Educación Física.
- Analicen cómo se integra esa clase con las propuestas pedagógicas de otras materias y al proyecto de la institución.
- Establezcan relaciones entre la clase y la propuesta curricular y/o lineamientos jurisdiccionales que orientan el desarrollo de la misma.
- Analicen la clase tomando en cuenta diferentes niveles de análisis.
- Diseñen, implementen y evalúen propuestas de enseñanza enmarcadas en proyectos institucionales, propuestas curriculares, y en políticas jurisdiccionales.

c. Acerca de la construcción del rol

- Comprendan la importancia del retorno sobre sí mismos en la construcción del rol docente, sus formas de implicación en la tarea pedagógica, sus marcos ideológicos, disciplinares y didácticos, la revisión de sus prácticas, el análisis de alternativas para la mejora como procedimientos permanentes en su proceso de profesionalización.
- Pensen el rol docente como el de un coordinador que interviene en lo grupal facilitando el logro de aprendizajes.
- Dispongan de un pensamiento complejo, superando el reduccionismo y la rigidez.
- Indaguen acerca de los significados que los distintos actores atribuyen a los actos.
- Planteen propuestas con alternativas variadas y no únicas o uniformes, que permitan acceder a las metas desde diversos caminos.
- Trabajen sobre interrogantes y no sobre certezas, incluyendo la subjetividad de los otros y de

sí mismo, la significación de las conductas desde lo latente e inconsciente y la presencia de lo emocional en las clases como estructurante de las relaciones.

A modo de ejemplo se sugiere:

Primer año

Práctica I

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS, CLUBES Y OTRAS ORGANIZACIONES BARRIALES.

Esta unidad curricular se orienta a facilitar la primera inmersión de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los docentes colaboradores.

Incluye:

- *Visitas a instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas y/o otras organizaciones institucionales:* como por ejemplo, rutinas y eventos escolares, asistencia en encuentros deportivo-recreativos, salidas campamentiles, etc.
- *Recolección y análisis de información:* se dirige al aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en trabajos de campo en las escuelas y la comunidad (observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, etc.
- *Trabajo de campo en la escuela y comunidad:* apoyados en las metodologías de recolección y análisis de información, apunta al conocimiento contextualizado de las escuelas en las que participan y en el ámbito comunitario. Puede incluir también actividades en el instituto integrando el estudio y análisis de casos de otras comunidades y escuelas.

En particular, integra con sociología de la educación y con las unidades curriculares correspondientes a la Formación Específica cursadas en simultáneo.

Segundo año

Práctica II

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS.

Esta unidad curricular continúa la orientación de Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en la clase y la colaboración en actividades docentes.

Como la Práctica Profesional debe desarrollarse en todos los niveles y ciclos resulta esperable (o se recomienda) que durante el transcurso del segundo cuatrimestre de este segundo año los alumnos puedan desarrollar ayudantías y prácticas docentes en un ciclo o nivel.

Incluye:

- *Programación de la enseñanza y gestión de clase:* se dirige al desarrollo de experiencias y

resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de las actividades de la clase. Puede incluir actividades tales como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones.

- *Análisis del currículo y organizadores escolares:* se dirige al análisis del currículo escolar jurisdiccional, para el nivel educativo de referencia, así como a los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación, etc.). Interesa analizar su sentido, importancia, niveles de información y regulación de las prácticas.

En particular, integra con Pedagogía, Didáctica General, Filosofía, Didácticas específicas y unidades curriculares de la Formación Específica.

Tercer año

Residencia pedagógica I

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS Y OTROS ÁMBITOS INSTITUCIONALES.

Programación y desarrollo de una propuesta pedagógica por parte de los estudiantes en las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el docente orientador.

Incluye:

- *Coordinación de grupos de aprendizaje:* orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
- *Evaluación de aprendizajes:* orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

- *Residencia pedagógica:*

PRIMER CUATRIMESTRE: nivel inicial

SEGUNDO CUATRIMESTRE: nivel primario

En particular, integra con Didáctica General, Didácticas específicas y unidades curriculares de la Formación Específica.

Cuarto año

Residencia pedagógica II

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS Y OTROS ÁMBITOS INSTITUCIONALES.

Programación y desarrollo de una propuesta pedagógica por parte de los estudiantes en las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el docente orientador.

Incluye:

- *Coordinación de grupos de aprendizaje:* orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

- *Evaluación de aprendizajes*: orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
- *Residencia pedagógica*:
 - PRIMER CUATRIMESTRE: nivel secundario
 - SEGUNDO CUATRIMESTRE: ámbito no formal
- *Sistematización de experiencias*: dirigida a compartir, presentar y debatir las experiencias, en cuanto producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Incluyen ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público. No se dirige a evaluar a los alumnos, sino a aprender a sistematizar el conocimiento profesional.

Integra a todas las unidades curriculares del diseño.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza”, en *Revista de Educación* N° 292, Madrid.
- Bracht, V. (1996): *Educación Física y aprendizaje social*. Buenos Aires: Vélez Sarsfield.
- Camilloni, A. (2007): *La ilusión de evaluar*: Algunos problemas críticos de la teoría y la práctica de la evaluación de los aprendizajes. Conferencia dictada en la DGCyE. Mimeo.
- Celman, S. (1998): “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Contreras Domingo, J. (1987): “De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza”, en *Revista de Educación* N° 282, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Galantini, G. (2000): *La vida y la maquina: dos prácticas que se juegan en la educación física*. Conferencia.
- Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB. 2ª Edición.
- Grosser, Herman, Tusker y Zintl, (1991): *El movimiento deportivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gruppe, O. (1976): *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Parlebás, P. (1997): Conferencia realizada en Centro de Alto Rendimiento Deportivo, CE.NA.R.D. Secretaría de Deportes. Buenos Aires, setiembre 17 de 1997.
- Pérez, Lindo (2003): *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Biblos.
- Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Rigal, L. (2004): *El sentido de educar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Renzi, G. (2001): *Los medios de enseñanza usados en los institutos de formación docente en educación física*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis de Maestría en Didáctica. (Inédito)
- Renzi, G. y Ferrari, S. (2008): *Aportes de las Ciencias de la Educación a la Educación Física*. Ponencia presentada en las Jornadas Académicas “Ciencias de la Educación, 50 años haciendo historia”, UBA.
- Rey Cao, A. y Trigo Aza, E. (2001): *Motricidad... ¿quién eres?* Universidad de La Coruña (Extracto).
- Sergio, M. (1986): *Motricidade Humana – Uma Nova Ciencia do Homem!* Lisboa: Desporto. Ministerio da Educacao e Cultura.
- Souto, M. (1996): “La clase escolar”, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Trigo Aza, E. y colab. (1999): *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.

