

(En) TRAMADO

EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS,
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y
ARTICULACIONES CURRICULARES

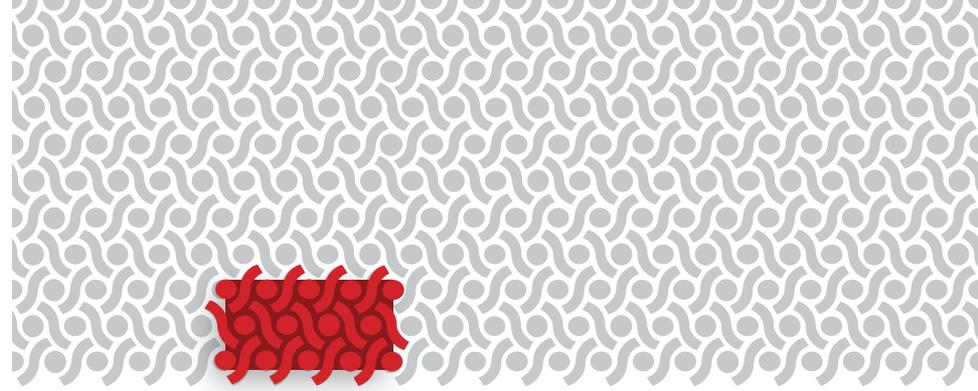
Oswaldo Ron, Marisa Fernández (Coords.). Fabián Martins, Raúl Julián,
Lilén Reising, Norma López Medero, Lourdes Carballo, Federico Pizzorno,
Leonardo Mársico, Cristina Sacarelo, Adriana Podlubne y Vanesa Andrioni

educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

CiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO BARILOCHE**





(En) TRAMADO

EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS,
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y
ARTICULACIONES CURRICULARES

*Oswaldo Ron
Marisa Fernández
Fabián Martins
Raúl Julián
Lilén Reising
Norma López Medero
Lourdes Carballo
Federico Pizzorno
Leonardo Mársico
Cristina Sacarelo
Adriana Podlubne
Vanessa Andrioni*



Universidad Nacional del Comahue
(En) tramado: educación física y formación docente universitaria: prácticas, trayectorias educativas pedagógicas y articulaciones curriculares / compilado por Osvaldo O. Ron; Marisa Fernández; coordinación general de Osvaldo O. Ron; Marisa Fernández. - 2a ed revisada. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-604-548-3

1. Formación Docente. 2. Educación Física. 3. Pedagogía. I. Ron, Osvaldo O., comp. II. Fernández, Marisa, comp. III. Título.
CDD 613.7088378198

El Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, en su sesión ordinaria de fecha 26 de Mayo de 2020, avaló la publicación del libro digital “(En) tramado: educación física y formación docente universitaria: prácticas pedagógicas , trayectorias educativas y articulaciones curriculares ”, de Osvaldo Ron y Marisa Fernández (compiladores), presentado por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases.

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra.

Director Educo: Lic. Enzo Canale.

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini.

Disposición N° 024/20

Agradecemos a todxs lxs compañerxs
que desinteresada y amorosamente nos ayudaron
a pensar y repensar sobre los temas que nos ocupan.



www.crubweb.uncoma.edu.ar

Diseño y diagramación: Valeria Fiala

Diseño de tapa: Victoria Amos





Sobre los autores

Oswaldo Ron es Profesor en Educación Física y Doctorando en Ciencias Sociales (UNLP). Docente e investigador de la UNLP, actualmente se desempeña como Profesor Titular en las asignaturas Educación Física 2 y Seminario Elaboración de Proyectos de Investigación en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP. Coordina el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (Conicet-UNLP). Dirige proyectos de investigación y actúa como

asesor científico.

Marisa Fernández es Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista en Pedagogía de la Formación y Doctoranda en Educación (UNLP). Es docente e investigadora en el Centro Regional Universitario Bariloche UNComa. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta del área de Pedagogía. Dirige proyectos de investigación vinculados con las temáticas de las prácticas pedagógicas y la formación docente en Educación Física.

Fabián Martins es Profesor en Educación Física, Licenciado en Educación. Cursa la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Es docente e investigador del Centro Regional Universitario Bariloche UNComa. Se desempeña como Profesor Adjunto Regular del área Deportes de Conjunto. Ha dirigido proyectos de Extensión y Voluntariado vinculados con el campo de la Educación Física.

Raúl Julián es Profesor Nacional de Educación Física. Docente e investigador del Centro Regional Universitario Bariloche, actualmente se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en las áreas de Vida en la Naturaleza y Formación Corporal Motora. Participa en proyectos de Extensión vinculados con la promoción de la niñez y la familia y con la recreación intergeneracional.

Lilén Reising es Profesora en Educación Física. Docente e investigadora del Centro Regional Universitario Bariloche, se desempeña como profesora en el área de Enseñanza del Esquí. Integra el grupo IEFA-Investigación en Educación Física y Andinismo.

Norma López Medero es Profesora en Ciencias de la Educación y Doctoranda en Educación (UNComa). Docente del Centro Regional Universitario Bariloche, actualmente se desempeña como Profesora Adjunta del área de Evaluación Educativa y Jefa de Trabajos Prácticos del área Pedagogía. Focalizando su

interés en las prácticas docentes y la alfabetización en el nivel universitario.

Lourdes Carballo es Profesora de Educación Física. Docente e investigadora en el Centro Regional Universitario Bariloche, actualmente es Profesora adjunta en el área de Deportes de conjunto. Se desempeña en el ámbito formal y no normal de la Educación Física, sus trabajos se vinculan con la enseñanza de los deportes.

Federico Pizzorno es Profesor en Educación Física, Licenciado en Educación Física y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Es docente e investigador del CRUB. Actualmente se desempeña como Profesor Adjunto del área Corporal Motora y Ayudante en el área de las Prácticas de la Enseñanza. Es integrante del grupo IEFA-Investigación en Educación Física y Andinismo.

Leonardo Mársico es Profesor en Educación Física. Actualmente cursa Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Docente del Centro Regional Universitario Bariloche, se desempeña como Profesor Adjunto en el área de Esquí. Ha participado en proyectos de Extensión relacionado con las prácticas de esquí de personas con discapacidad. Focaliza sus trabajos en temas sobre el esquí como contenido escolar.

Cristina Sacarelo es Profesora Nacional de Educación Física, Licenciada en Educación y Especialista en Ciencias Sociales y en Gestión Educativa (FLACSO). Docente e investigadora del Centro Regional Universitario Bariloche, se desempeña como Profesora Adjunta en el área de Trabajo Docente y Gestión y como Jefa de Trabajos Prácticos en Prácticas de la Enseñanza. Aborda el estudio de la historia de la Educación Física en la región de la Patagonia norte.

Adriana Podlubne es Profesora Nacional de Educación Física,

Psicomotricista (AAP), Licenciada en Educación. Cursa la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Docente e investigadora del Centro Regional Universitario Bariloche, se desempeña como Profesora Adjunta en las áreas de Educación Física Infantil y Prácticas de la Enseñanza. Aborda el estudio de las prácticas corporales, la educación y el tiempo libre de la Patagonia Norte y la Didáctica de la Educación Física.

Vanesa Andrioni es Profesora en Educación Física. Actualmente cursa la Licenciatura en Educación Física y se desempeña como Ayudante en el Área de Formación Corporal Motora del Centro Regional Universitario Bariloche. Participó de la escritura del texto durante los últimos años de su formación como becaria de “Estímulo a las Vocaciones Científicas” del Consejo Interuniversitario Nacional.



INDICE

Prólogo

Página 13

Introducción

Página 17



Capítulo I

LOS PROYECTOS

Página 21

Oswaldo Ron y Marisa Fernández.



Capítulo 2
EL REPERTORIO OFICIAL
El Profesorado en Educación Física en el CRUB

Página 33

Leonardo Mársico y Marisa Fernández.
Colaboración Vanesa Andrioni.



Capítulo 3
ITINERARIOS UNIVERSITARIOS
Los y Las estudiantes ingresantes

Página 55

Lilén Reisnig y Raúl Julián.



Capítulo 4
**LA FORMACIÓN INICIAL Y
LA PRÁCTICA PROFESIONAL UNIVERSITARIA**
Los y Las docentes

Página 71

Fabián Martins y Cristina Sacarelo.



Capítulo 5
DISPOSITIVOS QUE ANDAMIAN TRAYECTORIAS

Página 87

Marisa Fernández. Colaboración Adriana Podlubne.



Capítulo 6
**INTERCAMBIOS Y REPERTORIOS
COMUNICACIONALES**

Página 97

Norma López Medero, Raúl Julián,
Lourdes Carballo y Federico Pizzorno.



Capítulo 7
ENTRECRUZAMIENTOS POSIBLES
Plan, programas y prácticas

Página 111

Marisa Fernández.



Conclusiones
**CIERRE PROVISORIO Y
NUEVOS INTERROGANTES**

Página 125

Marisa Fernández y Osvaldo Ron.



Prólogo

El campo de la formación docente en la Educación Física argentina tiene una compleja, variada y rica historia que se condensa a lo largo de más de cien años. Desde el primer curso civil temporario de Ejercicios Físicos creado por un decreto del 8 de octubre de 1901 en la capital argentina, muchas instituciones de formación se constituyeron disputando poder, saber, autoridad, recursos materiales y simbólicos, prestigio y reconocimiento en el campo de la Educación Física. Diferentes grupos e instituciones de

formación, lucharon a lo largo del siglo XX por definir las mejores finalidades formativas para ‘fabricar’ un maestro o profesor de Educación Física, así como qué enseñar, cómo enseñar y de qué modo organizar, ordenar y jerarquizar los saberes. Una de las tantas instituciones que se posicionaron en el heterogéneo espacio de la formación docente hace relativamente poco tiempo -unas dos décadas y medias- fue el Profesorado en Educación Física (PEF) el cual se constituyó en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Pertenecer al ámbito universitario fue, sin duda, unas de las tantas notas diferenciales con respecto a la mayoría de los centros de formación existentes en el campo en la República Argentina.

Es en este contexto, que el presente libro que coordinaron Marisa Fernández y Osvaldo Ron, problematiza en forma lucida, crítica e inteligente el campo de la Educación Física en la formación docente universitaria. Reconoce a este universo como complejo, contradictorio, híbrido, paradójico y ambiguo. A lo largo del libro, conformado por siete capítulos, se identifican no sólo los sentidos particulares que circulan, se transmiten, producen y distribuyen en los itinerarios universitarios, en la formación inicial y la práctica profesional universitaria, en las trayectorias y en la cultura institucional de la Educación Física; sino que se visibilizan y reconocen las múltiples mediaciones, negociaciones, fugas de sentidos, torsiones semánticas y resistencias de los diferentes actores implicados en la trama universitaria. Los entrecruzamientos y las múltiples traducciones producidas en diferentes niveles (planes, programas y prácticas) dan cuenta de una apuesta analítica que cuestiona cualquier linealidad teórica y política.

(En) tramados. Educación Física y formación docente universitaria. Prácticas pedagógicas, trayectorias educativas y articulaciones curriculares

condensa en forma analítica los resultados de dos proyectos de investigación. Los distintos capítulos se alejan de simplezas argumentales y de típicas generalizaciones y desandan con pericia y claridad diversos aspectos del espacio de la formación indagando, muy especialmente, la cultura académica, la construcción de la identidad universitaria, las prácticas pedagógicas, las trayectorias educativas y las articulaciones curriculares producidas en dicho universo universitario.

Entre continuidades y rupturas, los distintos autores y autoras identifican el impacto de las prácticas docentes en los itinerarios formativos, así como ciertas resistencias, objeciones y cuestionamientos al dispositivo curricular oficial. El libro retoma en forma clara y políticamente comprometida una de las grandes preocupaciones que excede al universo de la formación en Educación Física: el abandono en la formación universitaria.

Sin duda, el libro que tenemos el gusto y el placer de prologar, es un gran aporte al campo ya que nos invita a reflexionar sobre las posibilidades, potencialidades y, muy especialmente, las responsabilidades que tiene el ámbito universitario -más allá de la producción y transmisión del conocimiento- a la hora de construir escenarios, relaciones y lazos sociales más democráticos, plurales, inclusivos, justos, igualitarios, empáticos y respetuosos de las diferencias. La Educación Física en la Universidad como espacio de producción del conocimiento y de la formación docente y profesional debe asumir este desafío ético y político. Reconocer dicho compromiso y materializarlo es una de las excelentes lecciones que nos ofrece el libro y sus autor@s.

Myriam Southwell y Pablo Ariel Scharagrodsky



Introducción

Este texto surge a partir de reflexiones y resultados generados desde una línea de investigación sobre Educación Física y Formación Docente que venimos desarrollando, desde el año 2009, en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo).

A nuestro entender, el incremento sostenido de estudiantes que abandonan durante los dos primeros años el Profesorado en Educación Física (PEF) de la institución y las formas que adoptan

las trayectorias formativas estudiantiles, están interpelando las prácticas docentes universitarias. En este sentido, y sin olvidar aquellos aspectos que hacen referencia a cuestiones contextuales y personales, abordamos de manera focalizada las prácticas pedagógicas instaladas en los primeros años de dicho profesorado, en tanto una de las variables intrainstitucionales que impacta en los trayectos formativos universitarios y condiciona su continuidad o abandono.

Dos proyectos de investigación se incluyen en esta línea de trabajo, “Educación Física y Formación Docente: prácticas pedagógicas y trayectos formativos” ⁽¹⁾ y “Educación Física y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudio, programas de cátedra y prácticas pedagógicas” ⁽²⁾.

En el primero, centramos el análisis en el impacto de las prácticas docentes en los itinerarios formativos y hallamos indicios de un trabajo sistemático que incluye andamiajes, tanto institucionales como áulicos, para el ingreso universitario. Por otro lado, registramos diversos cuestionamientos que los y las docentes efectúan al Plan de Estudio vigente, documento que organiza sus prácticas cotidianas y observamos asimismo que los programas de cátedra son identificados en términos de exigencia burocrática y requisito administrativo. En consecuencia, en el segundo proyecto planteamos una lectura transversal de los textos curriculares y de las prácticas pedagógicas a fin de reconocer entrecruzamientos a modo de tensiones, continuidades y rupturas. Algunos resultados nos permiten indicar que las continuidades se producen de manera

más directa entre los textos curriculares y las rupturas parecen evidenciarse en el quehacer cotidiano.

Efectuamos un análisis circunscripto y situado en un escenario de formación docente en EF y centramos el foco en procesos y prácticas curriculares localizadas en un territorio institucional particular, el CRUB. Por lo tanto, no intentamos efectuar extensiones o trasposiciones sino que procuramos comprender y explicar situaciones acotadas a través del encuadre y la construcción de una problemática específica.

En el **Capítulo 1**, presentamos y describimos los proyectos de investigación que integran la línea de trabajo asumida por este equipo; enunciamos los objetivos que guían la indagación y planteamos posicionamientos metodológicos. En el **Capítulo 2**, exponemos algunas notas del discurso curricular oficial y efectuamos un breve marco histórico rescatando aquellos aspectos que, a nuestro entender, actúan a modo de bisagra en dicho proceso. En el **Capítulo 3**, dirigimos el interés hacia las particularidades de los itinerarios del ingreso universitario y las variables vinculadas con el abandono de la formación. En el **Capítulo 4**, desarrollamos ciertas vinculaciones entre la formación docente inicial y las prácticas profesionales universitarias y aventuramos algunas explicaciones posibles de estas relaciones. En el **Capítulo 5**, reconocemos dispositivos pedagógicos institucionales y áulicos en tanto andamios del ingreso que construyen la escena educativa propiciando la recepción de los y las recién llegados. En el **Capítulo 6**, orientamos la mirada hacia aquellos intercambios comunicacionales propios de la enseñanza que promueven la apropiación de la cultura universitaria en general y del campo disciplinar en particular. En el **Capítulo 7**, analizamos articulaciones y entrecruzamientos entre plan de estudio vigente, programas de cátedra y prácticas pedagógicas cotidianas e identificamos núcleos de tensiones, continuidades y rupturas curriculares.

(1) Director externo Osvaldo Ron. Codirectora Marisa Fernández. Integrantes Raúl Julián, Lilén Reising, Fabián Martins, Norma López Medero, Lourdes Carballo, Leonardo Mársico. Colaboradores Adriana Podlubne, Cristina Sacarelo, Federico Pizzorno. Estudiante Vanesa Andrioni.

(2) Directora Marisa Fernández. Codirector Fabián Martins. Integrantes Raúl Julián, Norma López Medero, Lourdes Carballo, Cinthia Sgrinzi. Estudiantes Hugo Barría, Lautaro Romero. Asesor Osvaldo Ron.

Invitamos a las lectoras y a los lectores a recorrer este texto que da cuenta de una indagación y un recorte particular, por lo que no pretendemos generalizar afirmaciones sino compartir interrogantes, reflexiones, dudas y certezas desde la especificidad del campo de la formación docente en Educación Física.



Capítulo 1

LOS PROYECTOS

*Oswaldo Ron
Marisa Fernández*

Algunos marcos referenciales

Podemos afirmar que el PEF del CRUB, en los últimos años muestra un incremento sostenido con respecto al número de estudiantes que abandonan la carrera durante los dos primeros años. Sin embargo, esto que presentamos aquí como una afirmación, no es un hecho aislado ni exclusivo de esta institución sino que es una situación que se reitera y que rápidamente puede confirmarse como

una particular situación en el resto de las universidades nacionales y de la región.

En América Latina y el Caribe, se señalan la crisis de cobertura y los bajos índices de calidad como los desafíos actuales de la educación superior; sin embargo, a nivel nacional son las dificultades para retener a los y las estudiantes unas de las cuestiones centrales a abordar en el sistema universitario. En ese marco, en la región la preocupación central es aumentar la matrícula y en nuestro país en particular, la atención se focaliza en cómo evitar el abandono de la formación universitaria.

En el contexto nacional, el Nivel Superior Universitario y el Sistema Educativo en su conjunto han sufrido modificaciones de importancia. Desde su mandato fundacional, la universidad asume un carácter restrictivo y elitista, hacia el siglo XX aumentan las demandas de ingreso y a partir de los años 90 la implementación de políticas neoliberales promueve una diversificación institucional que ocasiona una expansión significativa de la matrícula y una heterogeneidad estudiantil hasta entonces desconocida en el nivel. Sin embargo, y al mismo tiempo, se genera un incremento significativo en las tasas de abandono durante los primeros años de estudio. De algún modo, podemos expresar que esta situación refleja que la incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema, no significa por sí misma la democratización de la universidad. Aparentemente, la antigua selección académica presente en el ingreso, se traslada hacia el interior del trayecto formativo. Dicho de otro modo, la ampliación en el acceso, por sí misma, no resulta indicador de garantizar el derecho a la educación superior.

En este sentido, la denominada “problemática del ingreso universitario” comienza a ocupar un lugar relevante en el discurso y la producción pedagógica, en tanto refleja la preocupación frente a un problema de relevancia en el Nivel Superior. Diversos

y variados estudios nacionales e internacionales abordan la temática de la deserción en el nivel. Como desarrolla Landreani (1998), la categoría social deserción posee un contenido político-ideológico vinculado a su origen militar. El desertor es asociado al traidor, quien se retira de la batalla huyendo de su compromiso; el contenido valorativo de dicha categoría descalifica y deshonra. En consecuencia, el desertor escolar, se transforma en quien deja el campo educativo, huyendo del honor y la dignidad que confiere el ser educado. Este incumplimiento de la educación culpabiliza al desertor, señala su incapacidad y lo condena otorgándole el lugar del inadaptable. En nuestro caso, preferimos hablar de abandono o de expulsión de la formación, dando cuenta de aquellas situaciones que, generalmente de modo encubierto, provocan procesos de exclusión desde el interior de las instituciones educativas.

En términos generales, los textos sobre la temática, dan cuenta de las variadas dificultades en el desempeño de los y las ingresantes y señalan como causas del abandono a variables propias estudiantes tales como su perfil sociológico, sociocultural o sociodemográfico, su capacidad intelectual, sus características de personalidad, sus experiencias escolares previas, entre otras. En estos análisis, a nuestro entender, el abandono de la formación universitaria logra expresar un dato que cuantifica el fenómeno pero que, al olvidar sus condiciones de producción, no logran abordar la problemática en su complejidad. En consecuencia, sin poner en duda al aparato educativo, responsabilizan y culpabilizan a los y las estudiantes de tal situación. Pensar sólo en términos de atributos asignados a los y las ingresantes reduce las posibilidades de análisis y se convierte en insuficiente al momento de explicar las múltiples variables que intervienen en la decisión de abandonar una carrera.

Por otro lado, como afirma Ortega (2000), el abandono de la educación universitaria se transforma en práctica naturalizada

entre estudiantes y docentes, que se profundiza y refuerza a través de estrategias de evasión del conocimiento -atajos realizados por estudiantes priorizando el cumplimiento forzado de las tareas- y de las prácticas pedagógicas -tales como las evaluaciones formales, los rituales de enseñanza, el distanciamiento y aislamiento entre cátedras.

No obstante, algunas investigaciones han avanzado en la identificación de factores condicionantes de las trayectorias formativas universitarias al interior de las instituciones (Tinto, 1998; Reta, 2002), indagan esas variables institucionales y designan como principal obstáculo a la falta de integración de los y las estudiantes con el nuevo modelo organizativo y curricular.

Sin dejar de situar esta problemática en el actual contexto que, en muchas oportunidades, impide o limita la continuidad de los estudios y sin desconocer aquellos aspectos que hacen referencia a los propios y a las propias estudiantes, afirmamos que en la actualidad las prácticas docentes universitarias son interpeladas por las formas que adoptan las trayectorias educativas de los estudiantes, en tanto proposición de un modelo de identificación distinto del que se está asumiendo inicialmente.

Por tal motivo, en nuestras indagaciones abordamos de manera focalizada las prácticas pedagógicas desarrolladas en primer y segundo año, en el caso particular de la carrera de Profesorado en Educación Física del CRUB-UNCo, en tanto una de las variables intrainstitucionales que impactan y condicionan las trayectorias estudiantiles. Nos preguntamos ¿Qué entornos materiales y simbólicos se diseñan para alojar a los y las ingresantes y habilitar encuentros? ¿Cómo generar condiciones necesarias para que las prácticas pedagógicas no operen como factores de expulsión?

De lo expuesto, como nuestra posición, se desprende que preferimos pensar en dificultades de enseñanza más que en dificultades de aprendizaje, sin que ello implique desconsiderar a

unas con respecto a las otras y con relación al proceso de formación.

Cuando hablamos de prácticas pedagógicas nos referimos, tomando aportes de Pérez Gómez (1991), a la tarea docente que, caracterizada por su complejidad, se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra condicionada y no determinada por el contexto lo que habilita propuestas transformadoras (Fernández, 2008), cuyos resultados son imprevisibles. Al ser una práctica social está cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En nuestra perspectiva, abordar tales prácticas impone e incluye una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos de esas prácticas; por lo que, además, requiere de un proceso reflexivo que permita comprenderlas y explicarlas. Un proceso que se constituya en un anclaje para la transformación y para la construcción de nuevos conocimientos sobre las mismas.

Las prácticas pedagógicas cotidianas pueden responder a modelos estereotipados desde concepciones cristalizadas y naturalizadas; pero también, pueden reconstruirse como “oportunidad” (Pérez Aguirre, 2002) y promover el replanteo de modelos internos así como la construcción de proyectos alternativos que se concretan en acciones deliberadamente planificadas. En este sentido, consideramos la reflexión indisolublemente ligada a la acción y pensamos las prácticas docentes como praxis, desde el aporte *freireano* de acción-reflexión-transformación

Nos proponemos indagar las prácticas pedagógicas articulando dimensiones referenciales a las que definiremos provisoriamente como “*el saber específico de la educación física*”, incluyendo sus formas de construcción; “*el saber enseñar*”, es decir los principios, criterios y formas de enseñanza, los fines y valores de las prácticas, las condiciones y procesos que conforman la enseñanza, considerando las formas de producción de esas prácticas y el “*saber institucional*” (Ron, 1995), que no se circunscribe y limita al estudio

de las características y condiciones institucionales o locales, en este caso el contexto de la formación universitaria, sino que se extiende a otros conocimientos que inciden en la enseñanza, como lo son las políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales.

Las prácticas pedagógicas se sostienen y argumentan desde mediaciones curriculares que incluyen el plan de estudio y los programas de cátedra. Es decir, es en el entramado de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas que se aceptan, rechazan, reconfiguran y redefinen las prescripciones curriculares presentes en el plan y los programas. En este sentido, incluimos en nuestra línea de trabajo el análisis de vinculaciones, en términos de continuidades y tensiones, entre los documentos curriculares - Plan de Estudio vigente y programas de cátedra de los primeros años de la formación- y las prácticas pedagógicas cotidianas. Procuramos reconocer las formas particulares en las que los y las docentes transitan y resignifican el plan a través de la apropiación de lo curricular reflejado en sus propuestas programáticas y situaciones de enseñanza. El desarrollo local de la propuesta curricular no resulta una simple traducción ni aplicación sino que constituye un proceso que recupera las intervenciones y producciones de todos los sujetos involucrados en el mismo.

El campo de la Educación Física se encuentra en un proceso de expansión reciente muy dinámico y novedoso por lo que son poco frecuentes estudios que afronten la enseñanza desde la perspectiva de quienes enseñan, por el contrario abundan estudios acerca de quiénes y cómo aprenden. En ese marco, los nuevos contextos de intervención exigen una acomodación del conocimiento constituido en el campo de la Educación Física (Ron, 2003). De algún modo, dando cuenta así de una re-significación necesaria en relación con la conformación de nuevos subcampos (Bourdieu, 1990).

En este sentido, los proyectos de investigación

desarrollados, proponen indagar desde y en el propio campo de la Educación Física, interrogar sus prácticas, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas, sus problemas, sus propiedades y sus rasgos distintivos. Procuramos ofrecer nuevas explicaciones para comprender los nuevos desafíos, para lograr mejores intervenciones y viables transformaciones, ajustadas a la dinámica específica y a los problemas particulares del campo (Ron, 2003).

El territorio de trabajo lo constituye la cotidianidad de las prácticas pedagógicas universitarias, como expresión política. Como plantea Sandra Nicastro (2005), esa cotidianidad no sólo implica reiteración sino que incluye creación e inédito y requiere poner en tensión lo que se cree conocer, salirse de miradas que capturan, sin distancia, sin palabras, así como alejarse de miradas que clausuran, uniformes y tipificantes.

Algunos de nuestros objetivos

- Reconocer elementos, criterios y principios que estructuran las prácticas pedagógicas universitarias en el campo de la Educación Física y su impacto en la configuración de los trayectos formativos.
- Registrar e indagar las prácticas pedagógicas universitarias así como los discursos que las sostienen y producen más allá de las enunciaciones explícitas.
- Identificar vinculaciones y entrecruzamientos entre textos curriculares –plan de estudio, programas de cátedra- y prácticas pedagógicas de los primeros años de la carrera a fin de reconocer tensiones, continuidades y rupturas.
- Analizar ejes y núcleos de sentido del plan de estudio y aquellos que se identifican en los programas de cátedra.
- Reconocer y comprender cómo se traducen los elementos del programa de cátedra en situaciones de clase.

Decisiones metodológicas

Situamos los estudios en el campo de la investigación educativa definida desde los aportes de Achilli, E.(2002) como proceso sistemático de conocimiento de una determinada problemática, que supone un trabajo intelectual de análisis, crítica y confrontación de múltiples informaciones que posibilita construir un objeto de estudio en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Los referentes teóricos orientan el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir del mundo empírico.

Desde este posicionamiento, no pretendemos comprobar teorías sino construir conocimiento para comprender y explicar la problemática planteada. Proponemos abordar las prácticas pedagógicas universitarias cotidianas en la especificidad del campo de la Educación Física, desde las categorías conceptuales pedagógicas que, a modo de soporte conceptual, permiten construir categorías analíticas que den cuenta de la especificidad de las situaciones analizadas.

Si bien desarrollamos los trabajos fundamentalmente desde la metodología cualitativa no excluimos el empleo de técnicas cuantitativas, pues la complementación de ambos modelos resulta una vía de profundización y abre a planteamientos teóricos que potencian la indagación.

Presentamos un diseño de enfoque progresivo (Goetz y Lecompte, 1988) que se va configurando a lo largo del proceso de investigación, generando focos de estudio cada vez más pertinentes atendiendo a la significación y al sentido del trabajo y permitiendo la modificación del esqueleto diseñado previamente. Durante el proceso de investigación las preguntas se vuelven progresivamente más focalizadas.

El universo empírico de los estudios está conformado por los y las docentes de los primeros años del PEF del CRUB y las unidades de análisis son cada uno y cada una de ellos. La

selección de la muestra se efectúa a través del método intencional, procurando obtener una representación de todas las áreas que intervienen en el proceso de formación.

Por tratarse en este caso de un problema complejo no consideramos posible simplificarlo desde un molde rígido de certezas epistemológicas y metodológicas. Coincidimos con Vasilachis (1992, pp. 63) cuando afirma que “la realidad no puede ser conocida ni de forma directa ni de manera infalible sino que sólo puede ser reflejada por la convergencia de observaciones desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento”.

Por tanto, planteamos diversos instrumentos de indagación cuya elaboración y recreación, conforme el objeto de estudio, constituyen parte del proceso de investigación y determinamos su uso de acuerdo con la pertinencia de cada uno de ellos, aspirando a realizar una “descripción densa” (Geertz, 1987). Proponemos construir datos a partir de: cuestionarios, entrevistas abiertas, semiestructuradas, en profundidad y colectivas, observaciones de clases (aulas/gimnasios), análisis de discursos de clases, análisis del diseño curricular, de programas de cátedra y de planificaciones didácticas, así como de otros documentos pertinentes que aporten a los estudios.

A nuestro entender, los dispositivos metodológicos propuestos propician “documentar lo no documentado”, volver a mirar lo que por cotidiano se presenta como ya conocido e ir más allá de lo manifiesto y explícito.

A fin de evitar una mera compilación o collage de datos, proponemos realizar mediaciones e interpretaciones que permitan dar cuenta de las situaciones estudiadas y desarrollar un sistema de codificación (Strauss, 1987) que tanto habilita la investigación como, desde provisionales interpretaciones, da lugar a la definición de categorías conceptuales hasta alcanzar la saturación teórica.

El análisis, la contrastación crítica y la triangulación de

fuentes y datos obtenidos, nos permiten efectuar comparaciones, así como identificar las diferencias, coincidencias, continuidades, recurrencias y rupturas que pretendemos indagar. Las posibilidades de generalización de la teoría se determinan con el criterio de alcance y las técnicas de construcción de datos utilizadas. La duración e intensidad de las observaciones de clases, la triangulación de datos, investigadores y métodos, el acopio de documentos analizados y la discusión con colegas, procuran reflejar la credibilidad del trabajo efectuado (Valles, 1999).

Articulamos la sistematización de desarrollos obtenidos con la elaboración de documentos para la comunicación y difusión de los avances y conclusiones alcanzadas.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena. (2002). *Investigación y formación docente.* III Encuentro Nacional de Docentes que hacen investigación educativa. Santa Fe: CTERA.

Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura.* México: Grijalbo.

Buenfil Burgos, Rosa. (1994). *La identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano.* México: Documentos DIE 35.

Díaz Barriga, Ángel. (1984). *Un enfoque metodológico para la elaboración de los programas de estudio.* México: Editorial Nuevomar.

Fernández, Marisa. (2008). “Hacia una pedagogía de las diferencias y los aportes de la propuesta de Paulo Freire”. En: Gadotti y otros (comps), *Paulo Friere, contribuciones para la pedagogía.* Bs As: CLACSO.

Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Goetz, Judith y Lecompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Landreani, Nélida. (1998). “La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social”. En: *Revista Crítica Educativa*, Año3, N°4, Buenos Aires.

Nicastro, Sandra. (2005). “La cotidianidad de lo escolar como expresión política”. En: Frigerio y Diker (Comps), *Educación: ese acto político.* Buenos Aires: del estante Editorial.

Ortega, Facundo (2000). *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento.* Córdoba: Narvaja.

Pérez Aguirre, Ana María y otros. (2002). *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles.* Neuquén: Manuscritos.

Pérez Gómez, Ángel. (1991). “Autonomía profesional y control democrático”. *Cuadernos de Pedagogía* N° 220, Barcelona.

Reta, Lucrecia. (2008). “Prácticas practicadas: entre trampas y tanteos”. *Revista Especializada en Periodismo y Comunicación.* Vol 1, Num 17. La Plata: UNLP.

Ron, Osvaldo. (1995). “Experiencia de rugby escolar”. *Revista Educación Física y Ciencia*, Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP.

Ron, Osvaldo. (2003). “El campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos”. En: Bracht y Crisorio (coordinadores), *La Educación Física en Argentina y en Brasil.* La Plata: Al Margen.

Strauss, Anselm. (1987). *Qualitative Analysis for Social Sciencs.* Cambridge: University Press.

Tinto, Vincent. (1998). “El abandono en los estudios superiores: una nueva perspectiva de las caudas de abandono y su tratamiento”. *Cuadernos de Planeación Universitaria,*

Núm. 2, México: UNAM.

Valles, Miguel. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, Irene. (1992). *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*. Bs As, Centro Editor de América Latina.



Capítulo 2

EL REPERTORIO OFICIAL El Profesorado en Educación Física en el CRUB

*Leonardo Mársico
Marisa Fernández
Colaboración Vanesa Andrioni*

Un poco de historia

El Centro Regional Universitario Bariloche dependiente de la Universidad Nacional del Comahue, se encuentra en la ciudad de San Carlos de Bariloche al sur oeste de la Provincia de Río Negro, en el noroeste de la Región Patagónica de la República Argentina.

La ciudad de San Carlos de Bariloche, está enclavada geográfica e históricamente en el corazón del Parque Nacional

Nahuel Huapi. Este Parque se caracteriza por ser el primero en el país junto con el Parque Nacional Iguazú y el de mayor extensión. Esta característica le confiere al PEF, desde sus orígenes, una tendencia específica en actividades educativas relacionadas con el medio natural, propio del Parque Nacional. Específicamente, a las actividades tradicionales que la Educación Física desarrolla en los profesorados, se incluyen prácticas de montañismo en diferentes formas y tiempos, dada la posibilidad de salida laboral que esta variante puede significarle a sus egresados y egresadas.

El Profesorado se crea el 10 de mayo de 1991 por Ordenanza del Consejo Superior de la UNCo (Ord. C.S. N° 236/91). En ese momento, se dictan en la institución carreras de grado y posgrado tales como Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas, Tecnicatura en Acuicultura, Profesorado en Matemática, (los primeros dos años de diversas Ingenierías y el Doctorado en Ciencias Biológicas. En los años posteriores a su creación, los planes de estudio fueron modificándose en mayor o menor medida pero la esencia de mantener actividades en el medio natural otorga una impronta fundante que logra sostenerse en las diferentes propuestas curriculares.

La primera revisión curricular se realiza sólo a los tres años de implementado el primer Plan de Estudio. Esta pronta modificación se produce ante una rigurosa respuesta del Ministerio de Educación de la Nación a la creación de esta carrera. Es así que, de forma general y a través de la Ord. C.S. N° 1083/94, se plantea un nuevo plan que genera cambios en la denominación de la carrera, se atiende al 95% aproximadamente de los contenidos obligatorios del primer plan, se incorporan materias específicas de Educación Física con carácter obligatorio, se reduce la carga horaria de materias optativas y se modifican las incumbencias laborales.

A poco tiempo de implementado este segundo Plan de Estudio, se formalizan a través de tres ordenanzas, modificaciones

que producen diversos ajustes respecto a la actualización de contenidos, la inclusión de materias pedagógicas y de deportes, la disminución de carga horaria de materias pertenecientes al área de montañismo y ambientales, entre otros. Al mismo tiempo, se plantea como objetivo convertir este profesorado en referente académico de perfeccionamiento docente en actividades de montaña.

En el año 2003, se presenta un tercer documento curricular (Ord. C.S. N° 453/03) que efectúa una reformulación integral en la que se destaca la diferenciación de dos Trayectos de Formación Específica, uno de ellos se mantiene en el área de Actividades Regionales de Montaña y otro se vincula con lo que denomina Problemática Educativa de la Educación Física, más cercano al campo de la investigación educativa. Este plan presenta cuatro modificaciones menores vinculadas con correlatividades, planes de enlace, vigencia de planes anteriores, ajustes de equivalencias, entre otros.

Finalmente, la quinta y última modificatoria por Ord. C.S. N° 176/10, vigente al momento de desarrollo de nuestros proyectos de investigación y hasta la actualidad, establece de forma específica las incumbencias laborales propias de cada trayecto de formación.

El plan de estudio, en tanto texto que regula la formación, resulta tal como señala da Silva (1995), un modo específico de gestión social del saber. En él, encontramos cuestiones documentadas, textuales y explicitadas de la formación; pero también, identificamos variables no documentadas; es decir, prácticas y relaciones sociales, experiencias vividas y producciones culturales de los sujetos (Willis 1993).

En todo diseño curricular se reconocen ciertos fragmentos culturales validados socialmente y arbitrariamente seleccionados. De igual manera, así como se legitiman ciertos significados, también se desacreditan, silencian y niegan otros.

En este caso en particular, la formación de profesores en EF, implica la formación social del profesorado; esto es, los y las estudiantes van incorporando ciertos rasgos de identidad que caracterizan a la profesión, se aproximan al universo social y simbólico de las prácticas docentes y se introducen en el manejo de códigos culturales del oficio del PEF y en el uso práctico de reglas y pautas de funcionamiento de la institución educativa en la que desarrollarán su tarea.

Cada propuesta curricular, no inaugura procesos curriculares sino que se sostiene en prácticas curriculares acumuladas (Terigi, 1999), por lo que, reconstruir la historia curricular, va más allá de describir las formulaciones y reformulaciones de los documentos prescriptivos. En efecto, permite dar cuenta del complejo proceso de construcción y legitimación de conocimiento que se pone en juego durante las instancias de debates curriculares. Así mismo, es posible reconocer y analizar los diferentes códigos curriculares entendidos, según Lundgren (1992), como el conjunto de principios según los cuales se seleccionan y organizan los conocimientos, los fines y se indican formas de transmisión.

A continuación, seleccionamos aquellos Planes de Estudio y modificatorias que contienen cambios sustanciales en el proceso formativo y distinguimos como ejes de análisis los fundamentos, la titulación otorgada, el perfil del egresado, los contenidos y las incumbencias laborales.

Plan de Estudio Profesorado en Educación Física Ord. C.S. N° 236/91 (Plan fundante)

Fundamentos

El documento destaca que gran parte de su fundamento se sostiene en la intención de adaptar aquellos contenidos de la Educación a las características de esta zona, dadas las migraciones que se producen hacia la ciudad de San Carlos de Bariloche desde

distintos puntos del país y la región. De esta manera, identifica a la práctica de actividades relacionadas con la Educación Física y la recreación como dispositivo de articulación necesario para lograr una eficiente adaptación al medio.

En este sentido, presenta la Universidad como el espacio ideal para articular el esfuerzo de diversas instituciones y profesionales, que ya existen en la región, con propensión a desarrollar una fuerte integración al medio natural.

El fundamento de este Plan de Estudio es relativamente somero. Se destacan con mayor presencia ciertas cuestiones físicas y medioambientales sin considerar ni relevar cuestiones sociales, históricas, culturales o educativas propias de la región. La terminología utilizada denota vinculaciones con las Ciencias Biológicas y Ambientales, y la integración propuesta refiere exclusivamente a esas áreas.

De manera superficial, se hace alusión a la necesidad de la creación de la carrera con fines de integración regional, sin especificar algún aspecto en particular. De igual manera, no se registran argumentaciones del campo de las Ciencias Sociales, Humanas o de Educación.

Título

El título a otorgar es “Profesor de Educación Física - Orientación Actividades Recreativas de Montaña”.

Perfil profesional

Se explicita un perfil de egresado basado en la capacidad para desempeñarse en los cuadros docentes de la enseñanza media y superior; como coordinador, planificador o ejecutor de actividades tanto deportivas como recreativas de montaña con grupos de diferentes edades en clubes y organismos de promoción públicos o privados. Así mismo, se plantea el desempeño como

guía de montaña en actividades de baja y media complejidad y como colaborador en actividades científicas que requieran la observación y recolección de materiales en tareas de campo. Se focaliza en actividades vinculadas con el medio natural y las Ciencias Ambientales en tanto campo de conocimiento de mayor desarrollo en ese momento en la institución.

En función del análisis efectuado con respecto a los trayectos formativos de los y las docentes de Educación Física respecto a la integración al ámbito institucional universitario, consideramos oportuno preguntarnos sobre el lugar previsto para el docente y graduados en Educación Física en los proyectos de investigación como guía de montaña y colaborador en actividades científicas para la observación y recolección de materiales en tareas de campo. Estas actividades que en principio parecen brindar las posibilidades para el inicio de la investigación dentro del profesorado en Educación Física, limitan en gran medida su accionar mediante la asignación de un rol eminentemente técnico, cuasi subalterno, alejado de las otras fases de formulación e implementación de la investigación.

Contenidos/ Ejes temáticos

Se destacan tres “ejes temáticos” que nuclea asignaturas afines: pedagógico, ambiental y actividades de montaña. No obstante, se ofrecen fuera de estos tres campos específicos, otras materias optativas complementarias que aportan más opciones y amplían la formación.

En el eje pedagógico sólo refiere que “...es común a los otros Profesorados que se dictan en la Institución”. No se esgrime ningún otro tipo de aporte específico que se vincule a la Educación o, específicamente, a la Educación Física.

En el eje de formación ambiental, se enfatiza el buen uso del medio ambiente en términos de “...inculcar al alumno una

filosofía de uso consciente de los recursos...”. Asimismo, se destaca una sólida formación en esta área. No se esgrimen articulaciones con cuestiones propias y específicas del campo educativo. Se refiere a los sujetos como “grupos humanos” y se enumeran todos los tipos de relieve geográfico en los que desarrollará tareas el futuro egresado.

Incumbencia laboral

Se explicitan los ejes del perfil profesional y se mencionan incumbencias del ejercicio de la docencia en Nivel Secundario y Terciario excluyendo los Niveles Inicial, Primario y Universitario.

Por otro lado, se plantea la capacidad de llevar adelante actividades recreativas de montaña tanto en instituciones públicas como privadas y se incluyen, por tanto, ámbitos no formales.

Finalmente, se destaca el apoyo científico en áreas de Montaña y se establece nuevamente un vínculo directo con las carreras de Ciencias Naturales al poder colaborar en salidas de muestreo.

Nos resulta llamativo este marco establecido para la incumbencia laboral dejando de lado los ámbitos del Nivel Inicial y Universitario. En tal sentido, surge el interrogante sobre esta omisión relativa al ejercicio profesional de los graduados y las graduadas, sobre todo con relación a las tareas profesionales dentro del mismo ámbito de formación universitaria.

Plan de Estudio Profesorado en Educación Física Ord. C.S. N° 1083/94

(Segundo Plan)

Fundamentos

A los tres años de la aprobación del primer Plan, se elabora una modificatoria argumentada desde la experiencia obtenida y que adecua cargas horarias, correlatividades y reagrupa contenidos de

diferentes materias. Se hace expreso que los estudiantes del Plan anterior pasarán automáticamente a éste. Además, entre los motivos expuestos se menciona específicamente la no aceptación por parte del Ministerio de Educación de la Nación de titulaciones con orientaciones y que los contenidos mínimos deben ser compatibles con los de la carrera en vigencia. Se destacan, entonces, cuatro grandes ítems en la modificación de la propuesta curricular. En primer lugar, se explicita que la modificatoria abarca un 95% de los contenidos obligatorios del Plan vigente, lo que indica la magnitud de los cambios propuestos. En segunda instancia, se incorporan, en relación al Plan anterior, materias específicas relacionadas con los deportes y se excluyen otras vinculadas con las Ciencias Exactas o Naturales, como Física General, Ecología y Geología. Estas asignaturas tienen relación directa con las de otras carreras que se dictan en el CRUB. En tercer lugar, se mantiene inalterada la carga horaria total del Plan anterior. Por último, se modifican las incumbencias laborales.

En términos generales se amplía el desempeño del trabajo docente a todos los niveles educativos y se especifican las actividades de montaña en las cuales pueden intervenir los egresados, como campamentos, caminatas, esquí y escalada.

En relación con las nuevas materias incorporadas y, en particular, las asignaturas pedagógicas, es importante destacar la inclusión de Prácticas de la Enseñanza con una carga horaria de 90 horas anuales. La justificación de su incorporación alude a una “involuntaria omisión” en la redacción del Plan de Estudio anterior, lo cual da cuenta de cómo se sitúa ese Plan en lo referente a las Ciencias de la Educación.

Se agregan diez materias, específicas de la Educación Física, conforme indicaciones expresas del Ministerio de Educación de la Nación. La carga horaria total pasa de 300 horas a 990 horas, lo que representa un 330% más. Las materias del área de Montaña

mantienen sus elevadas cargas horarias. Las relacionadas con las Ciencias Naturales descienden levemente su carga total y quedan en condiciones de cantidad equivalentes a las pedagógicas.

Se crea un bloque de materias que se suma a los anteriores, llamado “Formación Básica e Integración Disciplinaria” que agrupa espacios curriculares de diversos campos epistemológicos tales como Historia de los Deportes de Montaña, Física General, Idiomas, Trabajo de Investigación y Anatomía. Asimismo, el Ministerio de Educación de la Nación indica una duración de cinco años de formación.

Título

El título a otorgar es “Profesor Nacional de Educación Física” y se quita el carácter de Orientación que poseía anteriormente, a partir de una indicación del Ministerio de Educación de la Nación. No obstante, la UNCo decide otorgar un Certificado de Especialización en “Actividades Recreativas de Montaña”, debido a la carga horaria y contenidos que exceden el de un PEF tradicional y que, en cierta medida, justifican el sostenimiento de todas esas materias que lo implican.

Perfil

Las modificaciones aportadas por el Ministerio de Educación de la Nación tienen como fin ajustar los contenidos y formas de la currícula anterior para que el graduado mantenga un perfil laboral acorde a las disposiciones nacionales.

Contenidos/Ejes temáticos

Se reestructuran las asignaturas en cinco bloques, denominados en el primer Plan “ejes temáticos”, tales como Pedagógico, de Educación Física, de Montaña, Ambiental y Formación Básica y de Integración Disciplinaria.

Incumbencia laboral

Se detallan incumbencias muy similares a las anteriores, pero se amplía el ejercicio de la docencia en Educación Física en todos los niveles del sistema educativo.

Modificatoria Ord. C.S. N°215/95

(Primera modificación del segundo Plan)

Se introducen ligeros cambios en algunas correlatividades y se amplían las cargas horarias de asignaturas específicas del área de Montaña tales como Andinismo 1, Andinismo 2 y Esquí de Travesía en casi un 50%.

Modificatoria Ord. C.S. N°745/97

(Tercera modificación del segundo Plan)

Fundamentos

Se refiere a la necesidad de adaptarse a la aplicación de la Ley Federal de Educación, actualizar contenidos, incorporar materias y, en consecuencia, intentar mejorar la capacidad de los egresados. Se propone además que el CRUB-UNCo tienda a convertirse en un polo de perfeccionamiento docente en el área de actividades de montaña.

Se establece una serie de requisitos en relación al ingreso a la carrera. Se requiere el “Apto Médico”, que refiere a un control de acceso a los estudios de grado, pudiendo ser eliminatorio si se comprometiese la salud del ingresante. También se aplican pruebas de rendimiento para ciertos deportes, que sólo limitan el cursado de las materias específicas que exigen ciertas prácticas corporales pero no el ingreso a la carrera. Así mismo, se excluye el examen de ortografía y se introduce una materia sobre manejo de la lengua castellana.

En esta modificación, no se hace referencia a la variación en el título ni en las incumbencias laborales.

Contenidos/Ejes temáticos

Se incorporan nuevas materias y se modifican nuevamente las proporciones entre ellas. En el eje pedagógico se incorpora Didáctica Especial de la Educación Física y se incrementan las horas de dicho eje. En relación con el eje de deportes, se divide a la asignatura Educación Física Escolar, que reúne en la versión curricular anterior a varios deportes tradicionales, en espacios curriculares específicos como Atletismo, Fútbol, Handball, Hockey, Softbol y Básquetbol. La carga horaria de este grupo aumenta levemente y supera a las materias del área de Montaña.

Por su parte, el eje de montaña reduce horas con la exclusión de asignaturas como Andinismo 3 y Esquí de Travesía. El eje ambiental también reduce levemente su carga total, de 90 a 60 horas anuales. Se mencionan materias optativas con una carga horaria mínima de 200 horas.

Particularidades del enlace

Esta modificación define un apartado especial que explicita correlatividades y posibles asignaturas a ofrecer como optativas de acuerdo a los intereses que expresen los y las estudiantes.

Plan de Estudio Profesorado en Educación Física Ord. C.S. N° 435/03

(Tercer plan)

Fundamentos

Se destaca que se elabora en el marco de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y en relación con la legislación educativa vigente en las provincias de Río Negro y Neuquén.

Sus fundamentos, a diferencia de los Planes que le anteceden, se encuentran agrupados en tres grandes ejes de análisis, desarrollados con diferente nivel de profundidad:

-“Paradigmas de la Educación Física”

El Plan se enmarca en las discusiones epistemológicas de la Educación Física y se fundamenta a partir de la formación de profesionales capaces de dar respuesta a las problemáticas en educación y en investigación.

En cuanto a las discusiones nacionales e internacionales presentes en el campo de conocimiento, el Plan de Estudio toma posición respecto a la construcción de la identidad de la EF en tanto proceso en el que conviven diversas líneas de pensamiento.

Se asume una EF anclada fundamentalmente en la práctica pedagógica y en vínculo estrecho con el mundo profesional de la enseñanza. De igual manera, se destaca la formación en la participación, la cooperación y la solidaridad con el fin de alcanzar una EF destinada a todas las personas.

Dentro de las distintas prácticas corporales que se abordan en el campo de la EF, menciona la gimnasia, la danza, los juegos, los deportes, la vida en la naturaleza de forma específica; todas ellas extraídas de aspectos culturales y en pos de un desarrollo integral del ser humano. Desde una perspectiva constructivista, se subraya que los movimientos expresan, comunican, relacionan y transforman el mundo a partir de la experiencia. En la misma línea, se resalta que se pretende contribuir a una EF para el cambio, en la cual la dimensión corporal rompa con la homogeneidad, las actitudes niveladoras, disciplinadoras, reproductoras y con aquellas prácticas que posean un carácter modélico.

Este tercer Plan de Estudio organiza a las asignaturas deportivas en “Deportes de Conjunto” y en “Deportes Individuales”, a diferencia del Plan anterior que los establece de forma diferenciada. Esta estructura parece responder a las nuevas perspectivas vinculadas a un abordaje sistémico del deporte y a nuevas visiones de la corporalidad, destacando la comprensión, la transferencia de los aprendizajes y la participación activa del

estudiantado. Del mismo modo, vale aclarar que las modificaciones expresadas en los contenidos básicos se formulan desde un abordaje atento a la realidad de las prácticas educativas en los diversos ámbitos y contextos.

-“Importancia del medio natural”

Se alude a los desafíos de la Educación Física ante la formación de profesionales que puedan desempeñarse laboralmente en el medio natural. Define a las actividades en el medio natural como una de las herramientas más eficaces para una formación integral de los sujetos, por el valor intrínseco de las mismas.

Destaca la importancia de este eje como categoría que atraviesa al profesorado, que pretende dar un abordaje interdisciplinar de la temática y permitir a los egresados desempeñarse eficazmente en la organización y conducción de actividades educativas adecuadas a las necesidades del medio natural.

-“Inclusión de la Problemática Educativa”

Este Trayecto de formación específica del PEF, que establece una relación más directa con la investigación educativa, en tanto dimensión necesaria e indispensable de la docencia, se relaciona íntimamente con la posibilidad de mejorar la enseñanza.

Diseño del Plan de Estudio

Más allá del enriquecimiento teórico de los fundamentos de este nuevo Plan, las modificaciones más destacadas aluden a su estructura y a la reducción de la formación de 5 a 4 años. La carga horaria total, en cambio, se mantiene en valores cercanos a las 3600 horas, carga horaria algo menor a la de los Planes anteriores.

Otra innovación se refiere a la presentación de Trayectos de Formación comunes y diferenciados. Se plantea un Trayecto de Formación Inicial o Módulo Inicial de dos meses de duración, al ingreso de la carrera, luego sigue un Trayecto de Formación General para los primeros dos años y finalmente se distinguen

Trayectos de Formación Específica en “Actividades Regionales de Montaña” y “Problemática Educativa de la Educación Física”, de dos años más de duración.

Un aspecto novedoso está constituido por la incorporación de diversas modalidades de cursadas tales como asignaturas, seminarios y talleres. En este sentido, y a efectos de garantizar el abordaje integral de los contenidos, se establecen Talleres de Integración con temáticas transversales en cada año de la formación. Estos espacios están coordinados por docentes del área Educación y requieren la participación de los profesores y las profesoras del año, pero no demandan carga horaria adicional a los y a las estudiantes.

Título

La titulación otorgada es “Profesor en Educación Física”. Se retira la palabra Nacional dado que la validación del título por parte del Ministerio de Educación de la Nación, le confiere carácter nacional.

Perfil

Se subraya que la formación de profesores debe aspirar a superar el clásico dualismo mente/cuerpo y teoría/práctica, procurando dar respuesta a interrogantes sobre el por qué, para qué, qué, cómo y cuándo enseñar; así como diseñar, implementar, evaluar y revisar prácticas y acciones relacionadas con esas reflexiones.

Se promueve una formación que habilite el dominio profundo en el área de conocimientos de la actividad física; que promueva el desarrollo cognitivo, emocional, social, comunicacional y corporal de alumnos de distintas edades evolutivas; como así también, que pueda interpretar los distintos entornos socioculturales, en contextos del sistema educativo y fuera de él, a

través de un uso racional y responsable del entorno natural.

Desde la formación, se fomenta la autonomía en los graduados desde una práctica docente en tanto práctica social, ética y política. Al mismo tiempo, se hace referencia a la capacidad de contextualizar esta práctica; y, en este sentido, la revisión constante en pos de un proceso de enseñanza y aprendizaje de mejor calidad para los estudiantes. Por otro lado, se promueve la conciencia acerca de la formación profesional continua y la formación de postgrado.

Incumbencia laboral

Se define básicamente por el ejercicio de la docencia en el sistema educativo y fuera de él. Se destaca, como un componente adicional, la formación en actividades de montaña y la problemática educativa. Se remarca que el acceso al ámbito laboral en el medio natural resulta impulsor de proyectos de extensión y capacitación continua en los que la Universidad interactúa con el medio.

Los Trayectos de Formación Específica se designan como componente adicional del título y sus incumbencias. De esta manera, se proponen, tanto para el Trayecto en Actividades Regionales de Montaña como para el Trayecto de Problemática Educativa de la Educación Física, incumbencias comunes tales como:

- La planificación, conducción y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la Educación Física.
- El asesoramiento en temas relacionados con la enseñanza de la Educación Física.
- El ejercicio de la docencia en Educación Física en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional.
- Desempeñar el papel profesional de profesor en diferentes instituciones del sistema educativo así como fuera del mismo (formal y no formal).
- Desempeñar el papel profesional en Actividades Educativas Recreativas en el medio natural y en otros contextos

educativos.

- El ejercicio de actividades profesionales de enseñanza e iniciación deportiva en el campo de la Educación Física en lo deportivo, recreativo y turístico en instituciones públicas o privadas del sistema educativo y fuera del mismo.

- La participación en la promoción de la salud dentro del sistema educativo y fuera de él.

- La participación en investigaciones en y desde el campo disciplinar de la Educación Física.

- La participación en equipos de investigación desde el campo pedagógico de la Educación Física.

Modificatoria Ord. C.S. N° 176/10

(Quinta modificación del tercer Plan)

Esta modificatoria afecta específicamente las incumbencias laborales de los/as egresados/as y las titulaciones otorgadas por la UNCo. Dada la distinción en contenidos que implica la formación diferenciada de dos trayectos, se establecen certificaciones e incumbencias propias. Por otro lado, se explicitan como actividades del área de Montaña el trekking, la escalada y el esquí.

Título

Se mantiene la titulación con el nombre de “Profesor en Educación Física”. Sin embargo, bajo jurisdicción de la Unidad Académica del CRUB se establece la entrega del Diploma y Certificación correspondientes a cada trayecto. Para el trayecto A: Diploma de “Educación Física y Actividades de Montaña” y para el trayecto B: Diploma de “Educación Física y Problemáticas Educativas”.

Incumbencia laboral

Se redefinen las incumbencias laborales manteniendo

algunas de ellas comunes a ambos trayectos y otras específicas para cada uno de ellos, conforme los contenidos abordados.

Incumbencias generales:

- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la Educación Física.

- Asesorar y/o intervenir en lo concerniente a los aspectos teórico/metodológicos en el campo de la Educación Física.

Incumbencias específicas para el Trayecto A:

- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en actividades de montaña: trekking, escalada y esquí.

- En trekking: actividades con y sin nieve en senderos reconocidos hasta dificultad alta o de características similares y senderos y/o cumbres hasta los 3500 metros de altitud.

- En escalada: actividades en roca, con anclajes fijos y colocación desde arriba con Cuerda de arriba (top rope), rappel escuela, cuerda fija (tránsito, dificultad hasta V° Francés).

- Escalada deportiva en muro artificial con cuerda de arriba y mini-muro. Tirolesa de tipo recreativa.

- En esquí: actividades de esquí de fondo con técnica clásica y de esquí alpino de nivel intermedio.

Incumbencias específicas para el trayecto B:

- Asesorar e intervenir en aspectos teórico/metodológicos referidos a problemáticas educativas en el campo de la Educación Física.

En relación a lo desarrollado en los últimos párrafos, es relevante mencionar que la diferenciación que se establece, otorga al graduado/a responsabilidad, conciencia y seguridad al momento de desempeñarse en el ámbito laboral, de acuerdo a la formación recibida específicamente en cada trayecto orientado.

La regulación regional en relación al ámbito de las actividades en el medio natural está absolutamente condicionada por las habilitaciones laborales de técnicos especialistas agrupados

en diversas asociaciones con fuerte presencia en el Parque Nacional Nahuel Huapi, situación que restringe el ingreso a personas no capacitadas para ejercerlas. En este sentido, la especificación de incumbencias resuelve a las diversas administraciones estatales la posibilidad de discordancias en tanto habilitaciones laborales.

Por otro lado, a pesar de ofrecer orientaciones específicas que enriquecen la formación de los egresados del CRUB, las problemáticas educativas no escapan a los ámbitos e instituciones en los cuales pueden desenvolverse los/as docentes de ambos trayectos. En consecuencia, en el Trayecto B se ofrece mayor profundidad en la formación de las problemáticas educativas y en el Trayecto A, se diluye la capacitación en ese aspecto que comunica y atraviesa cualquier práctica educativa. Los ámbitos en los que se puede desempeñar un Profesor en Educación Física son muy amplios y variados, también lo es el abanico de problemáticas que los atraviesa.

Vinculaciones con la propuesta de formación de profesores universitarios del Consejo Interuniversitario Nacional

En junio de 2012, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), aprueba los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios. Se recuerda que este proyecto tiene por objetivo la elaboración de lineamientos generales que orienten la definición de los estándares de evaluación a aplicarse en el proceso de acreditación de los profesorados universitarios de nivel secundario y/o superior. En nuestro trabajo, nos parece pertinente poner en tensión el Plan de Estudio actual en relación a su carga horaria con la que plantea la propuesta nacional.

En principio, observamos la caracterización que el CIN realiza en relación a los ejes temáticos que se fueron analizando. Propone la denominación de Campos de Formación en tanto "... delimitan configuraciones epistemológicas que integran diversos

contenidos disciplinares." Dentro de los campos establece Ejes Organizadores que "...identifican los temas, procesos o problemas centrales para la formación de profesores". Finalmente especifica Núcleos que abarcan "...los temas, problemas de conocimiento y prácticas de formación que deben abordar los planes de formación de profesores de las universidades."

Dado este marco, el CIN propone la siguiente distribución de carga horaria para los Campos de Formación:

- Campo de la Formación General, 320 horas (11%).
- Campo de la Formación Pedagógica, 180 horas (6%).
- Campo de la Formación Disciplinar, 1800 horas de carga horaria mínima (62%).
- Campo de la Práctica Profesional Docente, 400 horas (14%).
- Y un espacio de horas de asignación libre, con 200 horas a asignar en cada institución (7%).

Si transferimos esta estructura y lógica de organización al diseño curricular vigente del PEF podemos describir las siguientes proporciones:

- Trayecto Actividades Regionales de Montaña (3695 hs. totales de formación)
 - Campo de la Formación General, 3%.
 - Campo de la Formación Pedagógica, 18%.
 - Campo de la Formación Disciplinar, 71%.
 - Campo de la Formación de la Práctica Profesional Docente, 4%.
 - Horas libres (optativas), 4%.
- Trayecto Problemáticas Educativas de la Educación Física (3565 hs totales de formación)
 - Campo de la Formación General, 7%.
 - Campo de la Formación Pedagógica, 22%.
 - Campo de la Formación Disciplinar, 60%.
 - Campo de la Formación de la Práctica profesional Docente, 4%.

Horas libres (optativas), 7%.

Registramos diferencias entre los Trayectos Orientados respecto a la carga horaria destinada a lo que en el documento nacional se denomina “campos de formación”. En los contenidos que corresponden al Trayecto Actividades Regionales de Montaña se profundiza notablemente la formación disciplinar y se disminuye la carga del campo general y pedagógico. En ambos trayectos queda absolutamente reducida la formación de la práctica profesional docente, incluida hacia el final de la carrera a modo de apéndice de dicho proceso. Esta reducción nos permite hipotetizar que se sostiene una concepción de práctica docente a modo de aplicación de la formación teórica.

A modo de síntesis, el análisis efectuado de los diversos textos curriculares nos permite enunciar algunas conclusiones:

- Se muestran niveles de especificidad crecientes en las sucesivas modificaciones respetando la vinculación con las particularidades geográficas, sociales y culturales de la región;

- Se fortalece el tratamiento y desarrollo de saberes pedagógicos y “profesionalistas” por sobre una perspectiva tradicional anterior que vincula al campo de la Educación Física con las prácticas de la salud como potencia orgánica, desentendida de cuestiones como esparcimiento, disfrute, conocimiento contextual, relación del cuerpo y el movimiento con los requerimientos que impone la geografía;

- Se sostiene la dificultad de intentar integrar los conocimientos y saberes desde una estructura que aún es fragmentaria o que se sostiene en la fragmentación de ese conocimiento.

Referencias bibliográficas

da Silva, Tomas Tadeu. (1995). *Curriculum e identidad social. Territorios contestados.* Buenos Aires: Departamento

Ciencias de la Educación FFyL UBA.

Lundgren, Ulf. (1992). *Teoría del currículo y escolarización.* Madrid: Morata.

Terigi, Flavia. (1999). *Curriculum, itinerarios para aprender un territorio.* Buenos Aires: Santillana.

Willis, Paul. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Editorial Trotta.

Fuentes consultadas

Plan de Estudio Profesorado en Educación Física - Ord. C.S. N° 236/91. CRUB-UNCo

Plan de Estudio Profesorado en Educación Física - Ord. C.S. N° 1083/94 y sus modificatorias. CRUB-UNCo

Plan de Estudio Profesorado en Educación Física - Ord. C.S. N° 435/03 y sus modificatorias. CRUB-UNCo

Lineamientos Generales de la Formación Docente, comunes a los Profesorados Universitarios (2012). Consejo Interuniversitario Nacional, SPU, Ministerio de Educación de la Nación.



Capítulo 3

ITINERARIOS UNIVERSITARIOS Los y Las estudiantes ingresantes

*Lilén Reising
Raúl Julián*

En términos generales, los trabajos desarrollados sobre la problemática del ingreso a la formación universitaria coinciden en que los índices más bajos de rendimiento y de permanencia se registran entre aquellos/as estudiantes de sectores sociales más desfavorecidos, en los que las experiencias educativas previas, el nivel educativo de los padres y las variables de índole sociocultural, constituyen factores adversos muy influyentes. Esta afirmación, en muchos casos, excluye a los/as docentes de los procesos que deben

propiciar y el éxito o el fracaso son atribuidos casi exclusivamente a los propios y a las propias estudiantes, en relación con su capacidad para desarrollar ciertas prácticas, actitudes o vínculos. En consecuencia, no se cuestiona el aparato educativo sino que se adjudica a los/as ingresantes la exclusiva responsabilidad del abandono, discurso que se produce, reproduce e instala en las prácticas pedagógicas cotidianas.

A nuestro entender, resulta necesario articular el reconocimiento de las condiciones de ingreso de los/as estudiantes con la generación de dispositivos intrainstitucionales que habiliten la inclusión al espacio universitario. En este sentido, describimos y analizamos en este capítulo, algunas características de los/as ingresantes al PEF de las cohortes 2008-2009-2010 que abandonan la formación, con el fin de procurar construir nuevas explicaciones que permitan superar la culpabilización y se conviertan en anclajes para la democratización de los trayectos formativos a través de mejores intervenciones pedagógicas.

Ingresantes al Profesorado en Educación Física CRUB

La indagación que realizamos se apoya en datos contruados a partir de:

- Entrevistas efectuadas de manera personal a cada ingresante durante las primeras dos semanas del Módulo Inicial⁽³⁾.
- Nóminas de cursado de distintas asignaturas de primero y segundo año.
- Registro sistemático de asistencias a las asignaturas para detectar momento de abandono.

A fin de identificar a los/as estudiantes que constituyen el universo de nuestro análisis, distinguimos entre inscriptos e

ingresantes. Definimos como inscriptos a aquellos/as estudiantes que cumplen, de manera parcial, con los requisitos de inscripción solicitados por la institución, tales como completar planilla de preinscripción durante el mes de diciembre en cualquier sede de la UNCo, presentar documentación de rutina y realizar el apto médico. Este último ítem es requisito exclusivo para el PEF y está a cargo del médico de la institución quien chequea los estudios médicos realizados en forma particular por los/as estudiantes en sus lugares de origen. El apto médico es condición necesaria para cursar el Módulo Inicial. Nominamos como estudiantes ingresantes a quienes completan los requisitos de inscripción en su totalidad y asisten al menos a un encuentro del Módulo Inicial. Hacemos esta diferenciación ya que observamos que no todos los inscriptos y todas las inscriptas comienzan el cursado de la carrera.

Presentamos a continuación datos cuantitativos respecto a cantidad de estudiantes inscriptos, estudiantes que abandonan la formación y momento del año académico en que esto ocurre. Adjuntamos datos del 2007 que, aunque es una cohorte no considerada en los proyectos, sí resulta ilustrativa y ampliatoria para el análisis propuesto.

Los porcentajes son tomados de la siguiente manera: de la totalidad de inscriptos se calcula el porcentaje de ingresantes. Estos últimos, en tanto población de interés de los estudios, conforma el 100% a partir del cual se calculan los porcentajes de abandono según el momento del año en que se produce. Para distinguir el momento de mayor abandono, decidimos tomar como referencia cuatro cuatrimestres, dos de primer año y dos de segundo año.

Número de inscriptos e ingresantes por año y cantidad de estudiantes que abandonan:

- Año 2007: Estudiantes inscriptos, 90.

No inician la carrera, 19 (21.1%).

⁽³⁾ El Módulo Inicial forma parte del Plan y consiste en 3 asignaturas a cursar durante febrero y marzo correlativas con algunas materias de 1er año.

Ingresantes, 71 (78.8%).

Abandonan durante los dos primeros años de formación, 33 (46%).

- Año 2008: Estudiantes inscriptos, 88.

No inician la carrera, 5 (5.6%).

Ingresantes, 83 (94.3%).

Abandonan durante los dos primeros años de formación, 22 (26.5%).

- Año 2009: Estudiantes inscriptos, 86.

Todos inician la carrera.

Ingresantes, 86 (100%).

Abandonan durante los dos primeros años de formación 24 ⁽⁴⁾ (27.9 %).

- Año 2010: Estudiantes inscriptos 94.

No inician la carrera 15 (15.9%).

Ingresantes 78 (83%).

Abandonan durante los dos primeros años de formación 27 (34.6 %).

Identificación del momento en que abandonan la carrera:

- Año 2007: Abandonan en el primer cuatrimestre de primer año: 10 estudiantes (14%).

Abandonan en el segundo cuatrimestre de primer año: 12 estudiantes (17%).

Abandonan en el primer cuatrimestre de segundo año: 11 estudiantes (15%).

No se registra abandono en el segundo cuatrimestre de segundo año.

- Año 2008: Abandonan en el primer cuatrimestre de primer año: 17 estudiantes (20.5%).

Abandonan en el segundo cuatrimestre de primer año: 1 estudiante (1%).

Abandonan en el primer cuatrimestre de segundo año: 3 estudiantes (4%).

Abandonan en el segundo cuatrimestre de segundo año: 1 estudiante (1%).

- Año 2009: Abandonan en el primer cuatrimestre de primer año: 7 estudiantes (8.2%).

Abandonan en el segundo cuatrimestre de primer año: 15 estudiantes (17.4%).

Abandonan en el primer cuatrimestre de segundo año: 2 estudiantes (2.3%).

No se registra abandono en el segundo cuatrimestre de segundo año.

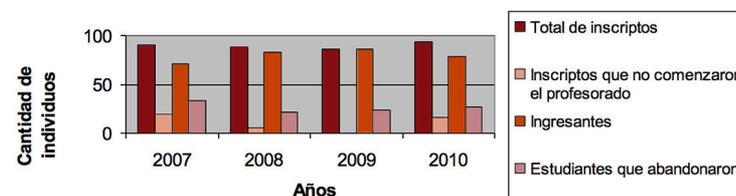
- Año 2010: Abandonan en el primer cuatrimestre de primer año: 5 estudiantes (6.4%).

Abandonan en el segundo cuatrimestre de primer año: 11 estudiantes (14.1%).

Abandonan en el primer cuatrimestre de segundo año: 8 estudiantes (10.3%).

Abandonan en el segundo cuatrimestre de segundo año: 3 estudiantes (3.8%).

Relación inscriptos e ingresantes al profesorado y abandono



⁽⁴⁾ 4 de estos estudiantes reingresan a la carrera en el año 2010.

A nivel nacional, del 2000 al 2005 se produce un doble fenómeno; por un lado, una sensible disminución de la tasa de ingreso a las universidades públicas, y por otro, una notable diferenciación del Nivel Superior que genera un aumento de ofertas privadas y terciarias. En la Universidad Nacional del Comahue, en particular, estadísticas y diagnósticos de los últimos años demuestran un número de ingresantes variable que no es acompañado por un crecimiento sustantivo en el número de estudiantes activos (cursan asignaturas y rinden al menos una materia al año). Por otra parte, siguiendo la media nacional, el porcentaje de abandono se mantiene casi constante en el 50%, más allá de la cantidad de ingresantes (Martínez, 2011). Hasta el año 2004 se observa una clara tendencia creciente en el número de ingresantes, En el 2008 se produce una baja significativa y a partir del año siguiente se inicia un proceso de recuperación de la matrícula.

En relación con las carreras de profesorado de la UNCo, desde el año 2007 se evidencia una reducción de la matrícula de inscriptos. Sin embargo, en el PEF durante los últimos cuatro años, se han mantenido casi constantes el número de inscriptos, de ingresantes y el porcentaje de abandono, excepto en el año 2007 que se evidencia la mayor diferencia entre estudiantes inscriptos y estudiantes ingresantes, así como la tasa más elevada de abandono (46%).

Los ingresantes del PEF resultan el 20% del total de los de UNCO y su tasa de egreso corresponde al 5% del total de la universidad.

Aproximadamente el 35% de estudiantes abandona la formación durante los dos primeros años. Ese porcentaje aumenta fundamentalmente en el transcurso del primer año y en dos momentos claves: tanto al regreso del receso invernal, como al regreso del período de vacaciones de verano. Esto podría responder a la necesidad de conservar actividades laborales adquiridas durante esos períodos, situación que se reitera entre los/as jóvenes de la institución y que, en tanto variable extra académica, impide

la incorporación efectiva y el avance de buena parte de quienes deciden iniciar sus estudios.

Estudiantes que abandonan la formación

A partir de entrevistas institucionales realizadas a estudiantes ingresantes de las cohortes 2008, 2009 y 2010, construimos datos que nos permiten efectuar ciertos análisis y aventurar algunas explicaciones respecto a factores que pueden vincularse con el abandono de la formación universitaria. En esta oportunidad, tomamos en consideración información que se desprende de dichas entrevistas relacionada con el lugar de procedencia, la edad, la situación de residencia, la situación laboral, los lazos afectivos y las materias adeudadas del nivel medio. Diversos estudios sobre la problemática que nos ocupa relevan a estas variables como condicionantes clave del abandono de la carrera universitaria.

Ingresantes 2008 ⁽⁵⁾								
Abandonan 22	EDAD				PROCEDENCIA ⁽⁶⁾			
	18-19	20-30	+30	sin datos	Bche.	RN	Otro	sin datos
	9	6	2	5	5	8	4	5
	40.9%	27.3%	9%	22.7%	22.7%	36.3%	18.2%	22.7%
	VIVIENDA			sin datos	TRABAJO			
	propia	alquilada	si		no	sin datos		
	8	9	2	15	5			
	36.3%	40.9%	9%	68.2%	22.7%			
	LAZOS AFECTIVOS EN BCHE.			sin datos	ADEUDA MATERIAS SECUNDARIO			
	si	no	si		no	sin datos		
	12	5	12	5	5			
	54.5%	22.7%	54.5%	22.7%	22.7%			

⁽⁵⁾ Datos contruidos a partir de 17 entrevistas a estudiantes que ingresaron en el año 2008 y abandonaron el Profesorado.

⁽⁶⁾ Bche: San Carlos de Bariloche. RN: Provincia de Río Negro

Ingresantes 2009 ⁽⁷⁾

Abandonan 24	EDAD				PROCEDENCIA			
	18-19	20-30	+30	sin datos	Bche.	RN	Otro	sin datos
	15	6	-	3	14	1	6	3
	62.5%	25%	-	12.5%	58.3%	4.1%	25%	12.5%
	VIVIENDA				TRABAJO			
	propia	alquila	otra	sin datos	si	no	sin datos	
	14	5	2	3	5	16	3	
	58.3%	20.8%	8.3%	12.5%	20.8%	66.6%	12.5%	
	LAZOS AFECTIVOS EN BCHE.				ADEUDA MATERIAS SECUNDARIO			
	si	no	sin datos		si	no	sin datos	
	18	3	3		11	10	3	
	75%	12.5%	12.5%		45.8%	41.6%	12.5%	

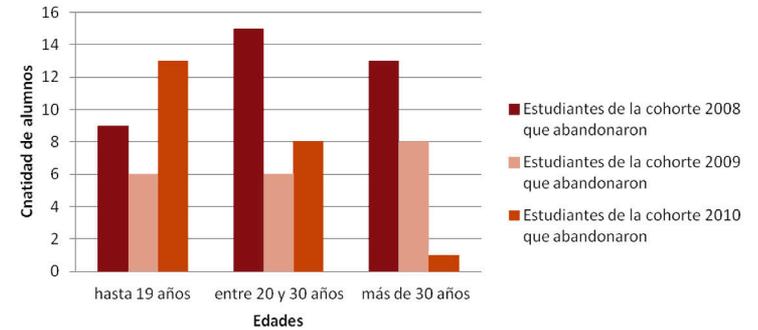
Ingresantes 2010 ⁽⁸⁾

Abandonan 27	EDAD				PROCEDENCIA			
	18-19	20-30	+30	sin datos	Bche.	RN	Otro	sin datos
	13	8	1	5	10	3	9	5
	48.1%	29.6%	3.7%	18.5%	37%	11.1%	33.3%	18.5%
	VIVIENDA				TRABAJO			
	propia	alquila	otra	sin datos	si	no	sin datos	
	13	9	-	5	7	15	5	
	48.1%	33.3%	-	18.5%	25.9%	55.6%	18.5%	
	LAZOS AFECTIVOS EN BCHE.				ADEUDA MATERIAS SECUNDARIO			
	si	no	sin datos		si	no	sin datos	
	19	3	5		6	16	5	
	70.3%	11.1%	18.5%		22.2%	59.3%	18.5%	

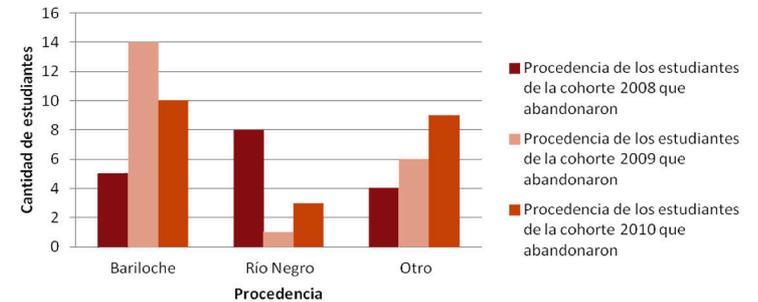
(7) Datos contruidos a partir de 21 entrevistas a estudiantes que ingresaron en el año 2009 y abandonaron el Profesorado.

(8) Datos contruidos a partir de 22 entrevistas a estudiantes que ingresaron en el año 2010 y abandonaron el Profesorado.

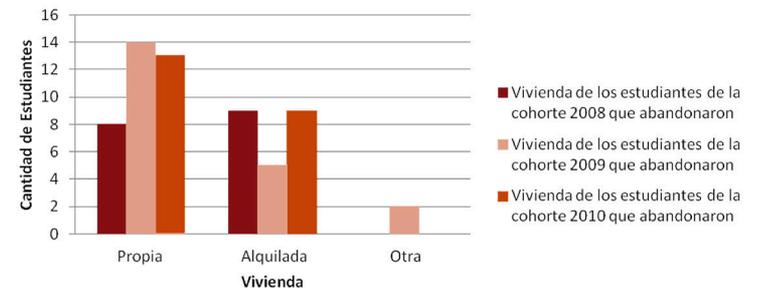
Edad de los Estudiantes de las cohortes 2008, 2009 y 2010 que abandonaron



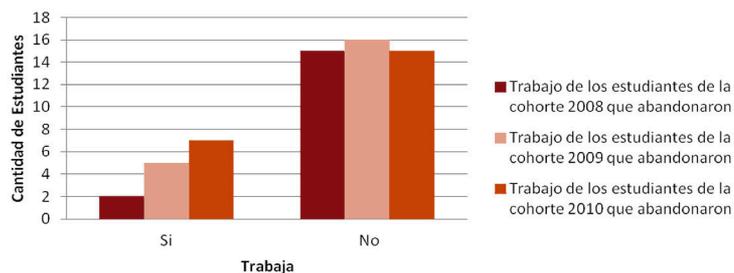
Procedencia de los Estudiantes de las cohortes 2008, 2009 y 2010 que abandonaron



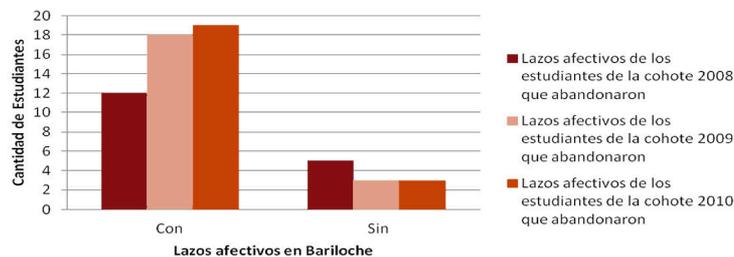
Vivienda de los Estudiantes de las cohortes 2008, 2009 y 2010 que abandonaron



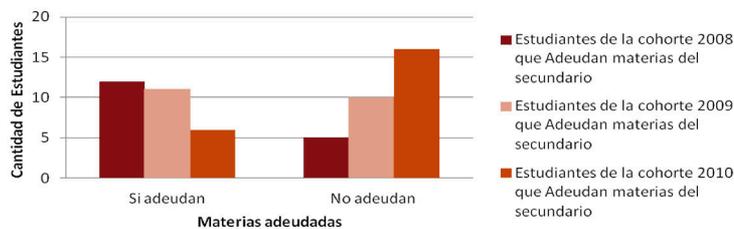
Trabajo de los Estudiantes de las cohortes 228, 2009 y 2010 que abandonaron



Lazos afectivos de los Estudiantes de las cohortes 2008, 2009 y 2010 que abandonaron



Materias de la secundaria adeudadas por los Estudiantes de las cohortes 2008, 2009 y 2010 que abandonaron



Los datos contruïdos reflejan que en todas las cohortes analizadas, la edad de los y las estudiantes que abandonan se encuentra en mayor porcentaje entre los 18 y 19 años.

En cuanto al lugar de procedencia, se observa que la mayoría de los/as ingresantes 2008 que abandonan proviene de localidades situadas en la provincia de Río Negro y que la mayoría del 2009 y 2010 son de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Al vincular estos datos con los aportes de Kisilevsky y Veleda (2002), podemos afirmar que la dimensión geográfica de la oferta académica parece ejercer impacto en la elección de estudios de nivel superior, ya que, quienes permanecen en su lugar de residencia alejado de las grandes urbes y con escasas ofertas académicas, tienen menos posibilidades de elección de carreras, variable a tener en cuenta para explicar posibles causas de abandono.

En relación con la situación de vivienda, en los ingresantes 2008 y 2010 que abandonan hay una diferencia poco significativa entre quienes habitan vivienda propia de uso familiar y vivienda alquilada. En el 2009 la diferencia es mayor, sin embargo, esta dimensión no parece tener fuerte impacto en el abandono.

Con respecto al sustento económico, una amplia mayoría de los/as estudiantes que abandonan no trabajan y son sostenidos económicamente por sus familias. En el contexto actual, es probable que las dificultades económicas y la inestabilidad laboral del grupo familiar exijan necesidad de trabajar y por tanto, resulte un factor que impulse el abandono de la formación.

En todas las cohortes analizadas, la mayoría de los/as estudiantes que abandonan posee lazos afectivos en la ciudad, por consiguiente, la presencia/ausencia de vínculos afectivos pareciera no tener relación directa con el abandono.

Por el contrario, el adeudar materias del secundario, sí se refleja y con mayor claridad en la cohorte 2009, como un indicador del abandono. Estadísticas institucionales evidencian que entre el

50 y 60% de la matrícula que ingresa sin certificación del secundario, no logra regularizar la situación en los tiempos que establece la normativa vigente, plazo que se extiende hasta el mes de agosto.

Estudios realizados en la UNCo que procuran caracterizar a la población ingresante, definen cuatro perfiles de estudiantes (Lavalle y Curia, 2011):

Perfil 1: conformado por estudiantes cuyos padres tienen alto nivel educativo, ya sea nivel superior o universitario completo, universitario incompleto, posgrado). Las carreras asociadas con este perfil son: Ciclo General de Ciencias Económicas, Licenciatura en Biología y Profesorado en Biología.

Perfil 2: formado por estudiantes solteros/as, sin hijos, que no trabajan, viven con sus padres y/o hermanos y tienen obra social familiar. Los padres trabajan y han transitado la escuela secundaria (en su totalidad o incompleta), o han hecho estudios superiores incompletos. Las carreras asociadas a este perfil son: Contador Público Nacional, Medicina, Ingenierías, Licenciatura en Computación, Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental, Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Turismo, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Educación Física (CRUB).

Perfil 3: incluye estudiantes que no poseen obra social. El nivel de instrucción de los padres alcanza primaria completa o secundaria incompleta. Las carreras asociadas son: Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Administración Pública, Profesorado en Letras, Licenciatura en Servicio Social, Tecnicatura en Control e Higiene de Alimentos, Profesorado en Matemática, Licenciatura en Enfermería, Tecnicatura en Plantas y Análisis de Menas, Profesorado en Nivel Inicial, Profesorado en Geografía y Profesorado en Informática. Nuclea aquellas carreras de menor duración y salida laboral más inmediata.

Perfil 4: constituido por estudiantes que trabajan más

de 20 horas semanales, la relación del trabajo con la carrera es total o parcial, viven con su cónyuge, tienen uno o dos hijos, son casados/as o divorciados/as. Las carreras asociadas con este perfil son: Profesorado en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Tecnicatura en Agronomía, Enfermería, Tecnicatura Universitaria en Espacios Verdes.

Conforme esta categorización, los/as ingresantes del PEF se ubican en el perfil 2, en el cual se encuentra la mayor concentración de estudiantes de la universidad, siendo muy escasos en los perfiles 1 y 4.

A modo de cierre provisorio

La matrícula de la educación universitaria, tanto a nivel internacional como nacional, refleja significativas modificaciones vinculadas con la diversificación y multiplicidad de ofertas, la inclusión de grupos sociales tradicionalmente excluidos, la fragmentación y segmentación educativa, las dificultades propias de los/as ingresantes y las características que asumen las nuevas juventudes, entre otros. De este modo, se incrementa y naturaliza una práctica excluyente que consiste en segregar incluyendo (Castels, 1997), a través de la cual se acepta que determinados grupos o sectores sociales puedan convivir con los incluidos pero en condiciones de inferioridad y de subalternidad. Como afirman Bourdieu y Passeron, “creer que se le da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada... es quedarse a mitad de camino en el análisis de los obstáculos” (Bourdieu y Passeron, 2003: 32).

Consideramos que es preciso reconocer que la cultura universitaria adquiere características de cultura académica excluyente que sólo demanda, exige y evalúa; y aún más, expulsa a quienes no alcanzan a avizorar con la velocidad necesaria lo que se les demanda (Reta, 2008).

Al focalizar en algunas características de quienes dejan de cursar el PEF del CRUB, no pretendemos indicarlos como responsables de un fracaso sino que procuramos aportar algunas reflexiones que permitan comprender y construir nuevas explicaciones del abandono de la formación universitaria e impulsen, por consiguiente, mejores intervenciones pedagógicas.

Sostenemos que en el análisis del abandono de la formación universitaria resulta necesario atender a su complejidad, es decir, poner en consideración las múltiples variables que intervienen en dicho proceso. Dimensiones vinculadas con las características de los/as estudiantes más el contexto social y político funcionan como condicionantes de la permanencia en la formación pero no pueden definirse como únicos ni determinantes, ya que es imprescindible relacionarlos con otros aspectos propios del funcionamiento de las instituciones educativas y de las propuestas pedagógicas que se ponen en juego.

Es durante los dos primeros años de la formación universitaria, el período en el que se reflejan las tasas más elevadas de abandono. También, parecen ser el lugar de procedencia, el sustento económico y el adeudar materias del nivel medio, los factores más vinculados con esta problemática.

Develar las características de los/as ingresantes da la posibilidad de planificar estrategias y políticas académicas que tengan en consideración sus necesidades y propicien mejores condiciones de formación. Los viejos dispositivos pierden significado y se instalan nuevos desafíos y problemas. El nivel universitario tiene la responsabilidad social de promover políticas académicas inclusivas a partir de nuevas propuestas institucionales destinadas a disminuir el abandono; propuestas que habiliten el aprendizaje del oficio de estudiante universitario y persigan el mejoramiento académico. Afirmamos, tal como plantea Perla Zelmanovich (2009), que es inevitable operar diálogos intergeneracionales, habilitar preguntas

donde priman los estigmas.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Castel, Robert. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social.* Buenos Aires: Paidós.

Kisilevsky, Marta y Veleda Cecilia. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina.* Buenos Aires: IPE UNESCO.

Lavalle Andrea y Curia, Lisandro. (2011). “Caracterización de perfiles de ingresantes mediante técnicas estadísticas”. En: Martínez Silvia, *Democratización de la universidad.* Neuquén: EDUCO.

Martínez, Silvia. (2011). *Democratización de la universidad.* Neuquén: EDUCO.

Reta, Lucrecia. (2008). “Prácticas practicadas: entre trampas y tanteos”. *Revista Especializada en Periodismo y Comunicación.* La Plata: UNLP.

Tinto, Vincent. (1998). “El abandono en los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento”. *Cuadernos de Planeación Universitaria,* Año 3, Núm 2. México: UNAM.

Zelmanovich, Perla. (2009). “Hacia una experiencia intergeneracional”. En: Tiramonti y Montes (comps), *La escuela media en debate.* Buenos Aires: Editorial Manantial.



Capítulo 4

LA FORMACIÓN INICIAL Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL UNIVERSITARIA

Los y Las docentes

*Fabián Martins
Cristina Sacarelo*

En el marco del tema de investigación desarrollado desde el proyecto decidimos abocarnos al estudio de las prácticas pedagógicas del PEF, con el fin de ofrecer elementos de análisis para el estudio de sus posibles impactos hacia los itinerarios formativos de las y los estudiantes. Para ello, efectuamos un abordaje particular de las influencias ejercidas por las fases de la formación docente relativas a la preparación inicial y la socialización profesional ⁽⁹⁾ de un grupo de profesores del PEF, en dos períodos históricos

diferenciados: la preparación inicial en instituciones terciarias hacia fines de la década de 1970 y comienzos de la década de 1980; la socialización profesional en la institución universitaria hacia fines de la década de 1990 y comienzos del nuevo milenio ⁽¹⁰⁾. Sostenemos, siguiendo los planteos de Ana Quiroga (1991), que las trayectorias formativas de los profesores se constituyen en torno a las matrices de aprendizaje, a partir de las cuales se organizan y se otorgan significados a las experiencias y los conocimientos. Las matrices de aprendizaje se encuentran socialmente constituidas, condicionando los esquemas de acción, condensando las dificultades y las potencialidades de cada sujeto. En tal sentido, hemos indagado algunas de las posibles derivaciones de estas matrices conformadas a lo largo de las trayectorias, teniendo en cuenta las influencias, las continuidades y las rupturas evidenciadas entre la preparación inicial y la socialización profesional de un grupo de profesores de Educación Física de 1° y 2° año del PEF del CRUB. Dentro de este análisis incorporamos algunos de los factores políticos, educativos e institucionales que en gran medida impulsan prácticas de formación y de gestión específicas. Desde las reflexiones de carácter teórico y de sentido común intercambiamos los supuestos iniciales relacionados con los alcances y las tensiones entre las fases mencionadas, haciéndose evidente el alto nivel de implicancia subjetiva en que nos encontrábamos como investigadores.

⁽⁹⁾ María Cristina Davini (1996) expresa que el desarrollo de la formación docente se relaciona con las fases y los ámbitos asociados a la biografía escolar, la preparación inicial o de grado y la socialización profesional.

⁽¹⁰⁾ Esta delimitación fue consecuencia de las trayectorias afines de los profesores entrevistados según las experiencias en cada ámbito formativo y de acuerdo a un período histórico específico.

Acerca del Trabajo de Campo

En el año 2010 comenzamos a implementar un diseño metodológico atento a las diversas perspectivas y significaciones de los sujetos de la investigación.

Consideramos pertinente iniciar este trabajo a través de la técnica del grupo de discusión para adentrarnos en el estudio de las representaciones sociales desde una conversación socializada que implica, como expresa Jesús Ibáñez (1979), la producción de comunicación grupal y una confrontación discursiva. Implementamos esta técnica con el propósito de analizar los discursos referidos a la preparación inicial o de grado y la socialización profesional universitaria de 5 (cinco) docentes de Educación Física de 1° y 2° año del profesorado del CRUB. Luego efectuamos una triangulación con los datos construidos a través de las observaciones de clases efectuadas por otros integrantes del equipo y la lectura de los siguientes planes de estudios:

- Plan de Estudio del Instituto Nacional de Educación Física “Dr. Enrique Romero Brest” Decreto N° 926/80.

- Plan de Estudio del Profesorado en Educación Física, CRUB, UNCo Ordenanza N° 1083. Vigente entre los años 1991 y 2003 con modificaciones efectuadas a partir de la Ordenanza N° 00745 incorporadas como Anexo en el año 1997.

- Plan de Estudio del Profesorado en Educación Física Ordenanza N°0435/03 CRUB, UNCo. Plan vigente desde el año 2003 hasta la fecha. ⁽¹¹⁾

La elección del Plan de Estudio del Instituto “Dr. Enrique Romero Brest” (Decreto N° 926/80), como texto de referencia, se debe a que un número importante de docentes se ha formado en el período histórico signado por el alcance de dicho plan y a

⁽¹¹⁾ Los y las docentes participantes del grupo de discusión iniciaron y continúan en la actualidad sus tareas profesionales universitarias, utilizando los Planes de Estudio mencionados del PEF del CRUB.

la relevancia que posee dicha institución a nivel nacional ⁽¹²⁾. A modo de ejemplo podemos destacar que en los años 80` algunos institutos provinciales como el IPEF ⁽¹³⁾ de Córdoba adoptan, de acuerdo a lo estipulado por el Ministerio de Educación y la Dirección Nacional de Educación Física, los lineamientos del Plan de Estudio del INEF “Dr. E. Romero Brest” en cuanto al perfil profesional, título, duración de la carrera, objetivos del plan y de las diversas áreas, entre otras cuestiones. Las provincias tienen que acordar en ese escenario con pena de perder el “reconocimiento nacional de los títulos” (Barolo, Grassino y Sterpone, 2010:4), caso contrario corre riesgo la validación de título expedido.

La preparación inicial en Educación Física entre los años 1970 y 1980. Sus impactos actuales en las prácticas docentes universitarias

En los relatos de los/as docentes quedan evidenciados algunos de los intentos normativos de tinte autoritario para la formación docente, vigentes a fines de la década de 1970 y principios de la década de 1980 en las instituciones terciarias orientadas a la formación docente en Educación Física. Respecto a esto, opinan los profesores:

Docente A: “en el profesorado se veía primero la cáscara representada por el reglamento, la ropa, las posturas”.

Docente B: “si estaba mal afeitado no podía dar las prácticas, jamás un docente miró mis clases, tuve “ceros” en prácticas por no tener la “I” de Instituto o estar mal rasurado”.

Vale destacar que las políticas educativas imperantes bajo el régimen del terrorismo de Estado de la dictadura iniciada en

1976, establecen una estrategia represiva para restablecer los “valores perdidos” en el sistema. El modelo se presenta en sus lineamientos centrales como una revalorización del autoritarismo pedagógico tradicional, donde el eje “estaba más en aquello que era preciso destruir que en la definición, con sentido positivo, de un nuevo modelo curricular” (Tedesco, 1985:26). Consecuentemente con esto, en el año 1977, el Ministerio de Cultura y Educación difunde un documento llamado “Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)”, el cual se distribuye en todos los establecimientos educacionales y de cumplimiento obligatorio, constituyéndose así en un caso paradigmático de control ideológico sobre los actores educativos. En este marco, se inscriben los reglamentos establecidos para los y las estudiantes en los institutos de formación docente, junto con el desarrollo de concepciones pedagógicas ligadas a una educación personalizada, como formas encubiertas de control. En el Reglamento de 1981 del IPEF de Córdoba en referencia a la presentación, modales y actitudes a esperar de los estudiantes se expresa:

“Las señoritas llevarán cabello corto o recogido, los varones cabello corto y peinado, patilla corta (que no sobrepase el lóbulo de la oreja), barba rasurada y si usan bigote recortado (que no sobrepase la comisura de los labios). Los alumnos respetarán las siguientes normas: Ponerse de pie ante autoridades, profesores, o simplemente cuando conversen con alguien. No mascar chicles. No fumar en el instituto ni en sus inmediaciones” (Barolo, Grassino y Sterpone, 2010:3).

A la par de estos comportamientos regulados, los profesores y las profesoras también destacan las acciones pedagógicas contestatarias desarrolladas por algunos de sus docentes formadores, evidenciadas en las siguientes reflexiones:

Docente C: “La cáscara aparente se venía abajo cuando empezaba la clase, la educación de militar lo único que tenía era el

⁽¹²⁾ Por tratarse del primer Instituto Nacional de Educación Física que ha tenido fuertes influencias sobre las otras instituciones terciarias del país.

⁽¹³⁾ IPEF: Instituto Provincial de Educación Física de la Provincia de Córdoba, Argentina.

uniforme. Por ejemplo, los profesores de los deportes nos decían como teníamos que abordar el mini vóley y el mini básquet en la escuela”.

Docente D: “Eran tiempos muy distintos, hacia el final de la dictadura. Esto atravesó en gran medida mi formación. Por ejemplo, el profesor de atletismo daba clase en la Escuela de Mecánica de la Armada, pero era un gran docente, nos daba la mejor metodología. Ahora pienso detenidamente en esto, no me lo había cuestionado antes de este modo”.

A partir de estos relatos podemos destacar que las intervenciones docentes de resistencia y oposición al sistema imperante se localizan principalmente en un trato más informal y en una relativa cercanía de los contenidos enseñados con las etapas e intereses propios de la infancia, en los ámbitos educativos formales y no formales. Con respecto a esto, debemos agregar que el Plan de Estudio del Instituto “Romero Brest” vigente a comienzos del año 1980, hace mención a determinados conceptos cercanos a las teorías didácticas alternativas presentes en el campo de la Educación Física. Como ejemplo, podemos subrayar algunos de ellos en los fundamentos de las asignaturas deportivas del mencionado Plan:

Programa de Gimnasia (1º mujeres): “comprensión y significación del movimiento”.

Programa de Handball (1º mujeres y 1º varones): “Los métodos de enseñanza utilizados hasta ahora se han caracterizado por una concepción instrumentalista y mecanicista del movimiento [...] El Handball por su estructura de deporte colectivo posee grandes valores educativos [...]”.

Programa de Básquetbol (2º año varones y mujeres): “El Básquetbol es de los deportes que llamamos abiertos o de situación. Por su estructura de deporte colectivo, posee grandes valores educativos, facilita el conocimiento de sí mismo, promueve

la comunicación [...] compromete el pensamiento predictivo y requiere dominio de habilidades [...]. El instrumento didáctico más relevante [...] será el juego”.

Más allá de estos intentos prácticos y normativos, consideramos que dichas acciones no llegan a constituirse en un modelo para la transformación de la formación docente en Educación Física debido a:

- La preeminencia de los aspectos metodológicos desde sus cuestiones meramente aplicativas.

- La presencia de determinadas formas de pensamientos y acciones cargadas de valores morales desprovistos en ocasiones, de los procesos reflexivos críticos orientados a dilucidar sus sentidos y sus propósitos subyacentes.

- El abordaje universal de los sujetos, los ámbitos y los contextos socioculturales que condicionan las prácticas pedagógicas.

A nuestro entender, estos aspectos forman parte de los principales impactos de las políticas educativas represivas orientadas a la disociación teoría-práctica y a la despolitización de las cuestiones educativas. A partir de ellos, se constituye una delimitación conceptual que relega al futuro docente de Educación Física a cuestiones meramente aplicativas. Estas reflexiones quedan, en cierta medida, evidenciadas en las siguientes expresiones de los profesores:

Docente A: “se necesita el docente que haga teoría e investigue y el que haga práctica en el patio”.

Docente B: “me fui del Instituto Romero Brest porque estaba muy politizado, yo quería ir a estudiar, quería terminar la carrera”.

Docente C: “el profesor tiene que tener pasión por la actividad y aplicar los conocimientos recibidos en la formación”.

Docente E: “Yo ingresé al Instituto por el deporte. El

profesor tiene que sentir pasión por la actividad para luego aplicar sus conocimientos”

Docente A: En la formación hay que amar lo que uno está estudiando.

Docente B: “Me crie en un ámbito deportivo. Yo sabía mucho antes que quería estudiar Educación Física”.

En tal sentido, vale destacar las distinciones entre la teoría y la práctica evidenciadas en algunas asignaturas del plan de estudio del Instituto “Romero Brest” del año 1980:

Programa de Atletismo (1° año varones y mujeres): “Es una materia eminentemente práctica que se basa en el logro de las acciones básicas del ser humano, como son: correr, lanzar y sus posibles combinaciones”.

Programa de Gimnasia (1° mujeres): Se concibe a la materia como un trabajo de base para [...] el dominio total de los fundamentos, metodología y técnica y su futura aplicación al nivel escolar.”

En el perfil profesional del mismo Plan de Estudio se describen las capacidades de los egresados:

“Capacidad de interioridad y adhesión a valores trascendentales...”, “Profundo sentido ético y profesional”, “Identificación con los valores de la cultura y del ser nacional”, “Compenetración con la misión profesional... y definida identidad profesional que le permita la adaptación y respuesta a situaciones múltiples, variadas y cambiantes”, entre otros.

Abordaje de las tensiones entre la preparación inicial terciaria y la práctica docente en Educación Física en el CRUB

Desde nuestra perspectiva, el concepto de gestión se ubica como el eje central a partir del cual se configuran los intereses, los sentidos y los significados políticos, culturales y sociales que se otorgan a las prácticas de formación de grado y de posgrado, junto

con la investigación y la extensión universitaria. En función de esto, y de acuerdo a los estudios realizados, consideramos que las principales tensiones evidenciadas desde la creación de la carrera en el año 1991 se deben, en gran medida, a las discontinuidades existentes entre dos modelos de gestión diferenciados; el modelo centralizado por un lado, y el modelo descentralizado, por otro. Hemos observado que tales discontinuidades tienen un fuerte correlato con factores históricos, políticos y educativos que signan de algún modo la socialización profesional universitaria de los y las docentes de Educación Física. En tal sentido, un aspecto central de interés para nuestros estudios se vincula al hecho de que la totalidad de los/as docentes de Educación Física e idóneos que se incorporan por aquellos años al profesorado, carecen de experiencias educativas previas en contextos universitarios. Las vivencias en sus trayectos formativos referidas a la preparación inicial en instituciones terciarias y la socialización profesional en los ámbitos educativos formales y no formales no universitarios están fuertemente pautadas por los modelos de gestión centralizados delineados desde las políticas represivas del Estado autoritario ⁽¹⁴⁾ (Tedesco, 1985), con una prevalencia de la disociación teoría-práctica y la despolitización de las cuestiones educativas. Esta división de tareas relega a los/as docentes a un papel meramente ejecutivo delegando la toma de decisiones de funcionarios, científicos y académicos ubicados en la cúspide de la pirámide administrativa del modelo centralizado. Por el contrario, el modelo de gestión descentralizado imperante en las universidades a lo largo de su historia, presenta una marcada diferencia debido a que se organiza a través de una participación activa de todos los sujetos institucionales a través de la formulación de actividades y proyectos

⁽¹⁴⁾ Cuando nos referimos al Estado Autoritario estamos haciendo mención al período signado por la última dictadura militar entre los años 1976 y 1983.

de carácter científico-académico. En el marco de estos procesos, es factible encontrar algunas de las causas de las discontinuidades y tensiones mencionadas. Hemos detectado que los principios estipulados en los trayectos formativos continúan vigentes en los discursos docentes, restringiendo en ocasiones la socialización profesional universitaria a los espacios específicos de enseñanza vinculados a las aulas, los gimnasios y el entorno natural. Estas acciones confrontan con las actividades universitarias asociadas a una perspectiva ampliada de las prácticas de gestión que incluye, como ya mencionamos, no sólo las prácticas de formación, sino también la extensión, la investigación y demás actividades. Por otro lado, al efectuar una lectura del primer Plan de Estudio ⁽¹⁵⁾ resulta llamativo el lugar que se le asigna a la formación y las incumbencias de la carrera dentro de la institución. Allí se establece, por ejemplo, que el egresado está habilitado para “ejercer la docencia a nivel primario, secundario y terciario... fundamentalmente en actividades de montaña”, dejando por fuera los ámbitos del Nivel Inicial y del Nivel Universitario. Surge entonces, el interrogante sobre la omisión efectuada con respecto a la habilitación del ejercicio profesional de los graduados en el mismo ámbito de formación. Del mismo modo, nos preguntamos sobre el lugar previsto para docentes y graduados en Educación Física en proyectos de investigación “como guía de montaña y colaborador en actividades científicas para la observación y recolección de materiales en tareas de campo”. Estas tareas que en principio parecen abrir el campo de la investigación para la Educación Física, cercenan en gran medida, el accionar de los graduados y las graduadas desde la asignación, casi exclusiva, de un rol técnico alejado de las otras fases de la

⁽¹⁵⁾ Plan de estudio del Profesorado en Educación Física, CRUB, UNCo, Ordenanza N° 1083. Vigente entre los años 1991 y 2003 con modificaciones efectuadas a partir de la Ordenanza N° 00745 incorporadas como Anexo en el año 1997.

investigación.

Con la llegada del nuevo milenio, el cambio de rumbo político en las relaciones entre el Estado, la sociedad y la universidad, contribuye en parte, con el desarrollo de la carrera al interior del CRUB. En este contexto, la extensión universitaria se convierte en la principal fortaleza del profesorado para la construcción de un lugar de referencia institucional y comunitaria, junto con los primeros llamados a concursos regulares, los proyectos de investigación, la organización de actividades y eventos de carácter académico, entre otros aspectos.

La carrera de Educación Física, partiendo del atractivo y el interés educativo que despiertan las prácticas corporales, comienza a desplegar lentamente un trabajo de intercambio con instituciones, organizaciones y actores sociales, favoreciendo una mayor integración del CRUB en la comunidad. Por lo expuesto hasta aquí, afirmamos que la elaboración de los primeros proyectos de extensión universitaria significan el inicio de un cambio en las prácticas de gestión y de formación, con una participación autónoma y creativa de los y las docentes en las diversas etapas y dimensiones del trabajo.

Las tensiones en las prácticas de formación de los deportes desde el análisis de las biografías docentes y los planes de estudio

Las biografías consideradas nos acercan hacia un malestar de los profesores y las profesoras producto de una serie de elementos que aparecen en principio disociados, entre ellos podemos mencionar:

- Los cambios relacionales y comunicacionales entre docentes y estudiantes.
 - Las divergencias con respecto al Plan de Estudio vigente.
- Con respecto a este último aspecto, observamos que el

conflicto central radica en la integración de los deportes en torno a dos grandes áreas de conocimiento - Deportes de Conjunto y Deportes Individuales-, a diferencia del Plan de Estudio precedente donde se organizan por asignaturas diferenciadas. A partir de aquí, realizamos un análisis comparativo para abordar las particularidades y las diferencias entre ambos planes con el propósito de indagar algunos de los fundamentos que orientan los sentidos y las acciones en la enseñanza de los deportes. El Plan de Estudio vigente entre los años 1991 y 2003 presenta las siguientes modificaciones en las asignaturas deportivas incorporadas como Anexo en el año 1997 -Ordenanza N° 00745-:

- Se reemplaza la asignatura Deportes Escolares I por la asignatura Atletismo.

- Se reemplaza la asignatura Deportes Escolares II por las siguientes asignaturas: Hándbol, Basquetbol, Voleibol, Fútbol, Hockey y Softbol.

A diferencia de esto, como mencionamos anteriormente, el Plan actual organiza las asignaturas deportivas en “Deportes de Conjunto” y en “Deportes Individuales”. Esta estructura parece responder, en principio, a las nuevas perspectivas vinculadas a un abordaje sistémico de los deportes en función de los contenidos básicos descriptos, entre los cuales se pueden destacar: las características generales y propiedades de los Deportes de Conjunto; la transferencia de acciones motoras, técnicas y tácticas; deporte institucionalizado, deporte escolar y deporte moderno; el deporte escolar, recreativo y competitivo: los aportes en el ámbito educativo, de la salud, la recreación, la competencia y lo socio-cultural-comunitario; los juegos en la iniciación deportiva y en el acercamiento a las disciplinas. A partir de estos contenidos, resulta posible una tarea educativa orientada a la comprensión, la transferencia de los aprendizajes y a la participación activa del estudiantado, entre otros aspectos. De un modo inverso, pareciera

que la distinción y separación de los deportes y la organización de los contenidos en el antiguo plan, podrían responder a una perspectiva tradicional asentada en la reproducción mecánica de modelos principalmente técnicos y una visión acrítica del deporte que privilegia la transmisión a través de la demostración. Vale destacar en este aspecto, las coincidencias de dicho Plan con el documento del Instituto “Enrique Romero Brest”, en el cual los deportes están también estipulados en forma diferenciada respondiendo, probablemente, a estos mismos fundamentos. Siguiendo el relato de uno de los profesores sobre las vivencias en la preparación inicial terciaria, observamos la presencia de algunos indicios ligados a una perspectiva deportiva abierta a los aportes teóricos y prácticos de los modelos alternativos, en contraposición a los esquemas establecidos desde el modelo tradicional.

Docente A: “los profesores de los deportes que destacaban las cuestiones de la técnica, de los ángulos de movimiento, hablaban de los problemas de las prácticas y nos transmitían las maneras de resolverlos. Teníamos un profesor que insistía con el vóley escolar masivo a través del mini vóley y mini básquet, nacido de federaciones deportivas, trataba de no fomentar la competencia...”. Más allá de las alternativas pedagógicas expresadas, pareciera que lo que subyace a estas experiencias es “la perspectiva deportiva propiamente dicha” (Devís Devís 1996) debido a que es el docente quien sigue estipulando las resoluciones pertinentes para los problemas de las prácticas y los esquemas de acción trazados se reacomodan y configuran de acuerdo a la práctica deportiva formal propia del mundo de los adultos a través del mini deporte.

Es pertinente aclarar que el estudio de estas perspectivas deportivas presentes en las prácticas de formación se efectuó hacia el final del proceso de investigación, quedando pendiente un trabajo y un análisis más profundo, que por cuestiones de tiempo no podemos concretar.

A modo de consideraciones finales

A lo largo del capítulo, analizamos los modos en que los profesores y las profesoras de Educación Física reconstruyen y otorgan sentidos a sus trayectos formativos en instituciones terciarias atendiendo a las políticas educativas para la formación docente durante las décadas de 1970 y 1990. Desde allí, nos aproximamos a las prácticas de gestión y de formación a partir del análisis de los discursos de los/as docentes, las observaciones de las clases y la lectura de los Planes de Estudio, con el objetivo de indagar sus nexos con la socialización profesional universitaria. A partir del estudio realizado, podemos sostener que las principales tensiones desde la creación de la carrera en el año 1991 se deben, en gran medida, a las discontinuidades existentes entre dos modelos de gestión diferenciados, el modelo centralizado y el modelo descentralizado. La prevalencia del modelo de gestión centralizado en los trayectos formativos presenta en ocasiones un correlato directo con las prácticas profesionales de los/as docentes en la actualidad. Estos condicionamientos continúan, en parte, vigentes en los discursos de los/as docentes direccionando las prácticas profesionales a los espacios específicos de enseñanza vinculados a las aulas, los gimnasios y el entorno natural. Desde estos postulados, detectamos una tendencia implícita hacia la despolitización de las cuestiones educativas y hacia una relación dicotómica entre la teoría y la práctica que se transfiere a las prácticas de formación en el profesorado del CRUB, en lo relativo a la selección de contenidos, las estrategias metodológicas y los diseños de evaluación. Con respecto a la enseñanza de los deportes, el conflicto central parece radicar en la integración vigente en el Plan actual en torno a dos grandes áreas de conocimiento -los Deportes de Conjunto y los Deportes Individuales-, a diferencia del diseño curricular precedente organizado por asignaturas diferenciadas. A partir de aquí, realizamos un análisis comparativo para abordar

las particularidades y las diferencias entre ambos planes con el propósito de indagar algunos de los fundamentos que orientan los sentidos y las acciones en la enseñanza de los deportes.

Desde este trabajo, exploramos algunos aspectos políticos, educativos e institucionales ligados a la socialización profesional de los/as docentes universitarios, procurando ofrecer aportes para el análisis de las prácticas pedagógicas.

Referencias bibliográficas:

Barolo-Grassino-Sterpone. (2010). “La Educación Física: hegemonía y consecuencias en 1981”. *I Simposio Internacional “Historia de la Educación Física y sus instituciones: rupturas y continuidades”*. Instituto Superior de Educación Física de General Pico, Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas.

Davini, María Cristina. (1996). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Devís Devís, José. (1996). “Un enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos”. En: *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

Ibáñez, José. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Quiroga, Ana. (1991). *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Tedesco, Juan C. y otros. (1985). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Fuentes consultadas

Plan de Estudio del Instituto Nacional de Educación Física “Dr. Enrique Romero Brest” Decreto N° 926/80.

Reglamento Interno (1981). Instituto Provincial de Educación Física de la Provincia de Córdoba.

Plan de Estudio Profesorado en Educación Física - Ord. C.S. N° 1083/94 y sus modificatorias. CRUB-UNCo.

Plan de Estudio Profesorado en Educación Física - Ord. C.S. N° 435/03 y sus modificatorias. CRUB-UNCo.

Documento “Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)”. (1977). Ministerio de Cultura y Educación.



Capítulo 5

DISPOSITIVOS QUE ANDAMIAN TRAYECTORIAS

*Marisa Fernández
Colaboración Adriana Podlubne*

Las trayectorias formativas estudiantiles refieren a un recorrido, dan cuenta de un itinerario situado y permiten superar la idea de sucesión lineal de experiencias o situaciones. Implican pensar la formación en términos de proceso que está siendo y por tanto, es posible efectuar intervenciones en el mismo. En tal sentido, en este capítulo analizamos qué condiciones se generan desde las propuestas de enseñanza para acompañar esos trayectos universitarios, para propiciar su tránsito y despliegue.

A partir de la triangulación de datos construidos desde registros de observaciones de clases en contexto de aula y gimnasio, análisis de documentos y programas de las cátedras observadas, entrevistas grupales semiestructuradas y grupos de discusión con los equipos de las mismas cátedras, identificamos algunos dispositivos pedagógicos a modo de andamiaje de las trayectorias formativas universitarias.

Definimos los dispositivos pedagógicos (Fernández y López, 2012) como un modo particular de plantear la formación docente, artificios que caracterizados por su complejidad y flexibilidad resultan una combinatoria de diversos componentes, dimensiones y variables, cuya intencionalidad es propiciar y promover el proceso de aprendizaje. Implican intervenciones docentes que brindan apoyo y, tal como se plantea en el texto de Ana María Pérez Aguirre (2002), su provocación no es un hecho aislado ni caprichoso, sino que inscripto en una línea de trabajo, incita a la interrogación y favorece el tránsito de situaciones de dependencia hacia procesos autónomos de reflexión y acción.

Efectuamos una distinción entre dispositivos institucionales (enmarcados en las características y condiciones institucionales y el contexto de la formación universitaria, extendiéndose a la normativa vigente), y dispositivos áulicos que se despliegan en el escenario de clase (incluyen el “saber específico de la EF” y “el saber enseñar”, es decir, los principios, criterios y formas de enseñanza, fines y valores de las prácticas, condiciones y procesos que conforman la enseñanza de la EF, considerando las formas de producción de esas prácticas)

Seleccionamos como muestra seis cátedras de las diferentes áreas de formación, procurando la representatividad de las mismas; cuatro asignaturas de 1° año y dos de 2° año.

Dispositivos pedagógicos institucionales

- Plan de Estudio

Define su posicionamiento respecto a la EF en tanto práctica pedagógica que se ocupa de la enseñanza de diversas prácticas corporales tomadas de la cultura y organizadas como contenidos, que contribuye al desarrollo integral de los sujetos y cuyos ejes fundamentales son el cuerpo y el movimiento. Explicita al menos tres dispositivos a modo de andamiaje de las trayectorias formativas: el Trayecto Inicial (propuesto como mecánica de retención, abarca Usos y formas de la lengua escrita, Introducción a las matemáticas, física y química e Introducción a la EF, dictadas durante los dos meses iniciales); los Talleres de Integración Educativa (espacios curriculares en cada año de la formación, que denotan cierta continuidad y progresión en el tratamiento de problemáticas vinculadas con la EF y procuran la integración de asignaturas que conforman cada año de cursada); las Tutorías Docentes (orientan desde el primer año en el proceso de elección de Trayecto de Formación Específica -Actividades de Montaña o en Problemática Educativa-). Lo caracterizamos como un currículo tipo colección, es decir, con contenidos claramente delimitados y aislados, a diferencia de la currícula integrada (Bernstein, 1988).

- Programa de cátedra

Refiere a posicionamientos definidos, encuadra la tarea, explicita ciertas condiciones, requisitos y criterios de la propuesta de enseñanza. En general, los y las docentes encargados de cátedra son quienes diseñan la base del programa y a partir de evaluaciones efectuadas anualmente se establecen modificaciones, fundamentalmente referidas a propuestas bibliográficas. Dos cátedras lo definen como agenda de la cursada y herramienta para los/as estudiantes, en tanto elemento de consulta permanente y organizador de su trayectoria. Otra cátedra, previendo las

dificultades que presentan sus contenidos, incluye un cronograma de clases como ayuda y apoyo para seguir la materia. La selección de contenidos está orientada por secuencias progresivas tendientes a facilitar el aprendizaje y la vinculación con experiencias y vivencias. En algunas cátedras se prioriza la profundidad y no la cantidad de contenidos así como la no reiteración en otras asignaturas. Presentan una organización epistemológica de los contenidos de tipo intradisciplinar cuyo eje lo constituye la propia disciplina y la profundización creciente de los contenidos disciplinares. La organización didáctica de los mismos se establece en unidades temáticas. La presentación-comunicación de los contenidos es en todos los casos analítica, desagregando temas y subtemas en cada unidad. Uno de los componentes de los programas en el que observamos menos precisiones y ciertas ambigüedades es el relacionado con la evaluación y la acreditación. En general, es un documento que no se comparte o socializa entre las asignaturas y tampoco se ven reflejadas referencias o enlaces entre las mismas.

Dispositivos pedagógicos áulicos

- Clases de consulta

Resultan instancias sistemáticas de clase personalizada o en pequeños grupos en las que se retoman cuestiones trabajadas en el espacio curricular, se realizan aclaraciones, reexplicaciones, tareas extras, entre otras, con la finalidad de acompañar las trayectorias formativas. Dos programas las incluyen y explicitan como instrumento de andamiaje. En algunos casos se proponen sólo a demanda de estudiantes o previas a instancias de acreditación como parciales, evaluaciones, finales. Con frecuencia los horarios de las mismas no coinciden con la disponibilidad de los/as estudiantes, por lo que la participación es reducida. Los/as docentes manifiestan su preocupación ante este hecho e interpretan que estos espacios en general son poco valorados por el estudiantado y por ellos mismos.

- Dispositivos discursivos

Repertorio habitual de “rutinas narrativas” (Steiman, 2008) a modo de recurrencias tales como ejemplos, explicaciones, demostraciones y preguntas. Los ejemplos actúan como facilitadores del aprendizaje pero, en ocasiones, desvirtúan los saberes transmitidos y la comprensión queda ligada a la anécdota. Las explicaciones operan a modo de reformulaciones conceptuales, promueven relaciones con la experiencia y cotidianidad, a fin de lograr mayor nivel de conceptualización. Las demostraciones acompañan las explicaciones y en algunas asignaturas son efectuadas por estudiantes designados para tal fin. Las preguntas identificadas procuran motivar, estimular la participación y mantener la atención de los/as estudiantes, recuperar saberes previos y contenidos trabajados en clases anteriores y reconstruir conceptos. Así mismo, registramos preguntas que corroboran la comprensión de la tarea a realizar y conllevan a afianzar y ajustar la consigna. Con menor frecuencia, las preguntas abren nuevos interrogantes, refieren a la epistemología de la disciplina o generan contradicciones tratando de recuperar concepciones erróneas con el objeto de deconstruirlas. En algunas oportunidades se plantean preguntas con formato discursivo de respuesta conocida que dan continuidad a la explicación y lógica del discurso docentes al ser formuladas y respondidas por los mismos.

Otro elemento presente en los dispositivos discursivos son las consignas que asumen un carácter mediador para la apropiación del conocimiento y expresan el tipo de demanda. En las clases que no incorporan prácticas corporales, su medio representacional es el lenguaje verbal, se dictan, reiteran y explican, en su mayoría demandan tareas grupales. En las clases que incluyen despliegue corporal, durante el momento de inicio y cierre, se plantean consignas de tipo polivalentes y en el desarrollo las más utilizadas son las monovalentes, grupales de tipo verbal, motriz y

sonoro (Gómez, 2002). Los cambios de actividad se manifiestan mediante órdenes verbales y sonoras. No registramos sentencias o enunciados con estructura imperativa.

Las narraciones discursivas se complementan con ayudas para la comprensión tales como comparaciones, nominación del tema de la clase, contextualización en un área de conocimiento y vinculación con otro tema, jerarquización y secuenciación de los conceptos, presentación de perspectivas variadas sobre un mismo objeto reconociendo el carácter provisional del conocimiento, elaboración de síntesis a modo de cierre integrador o apertura del tema articulando lo abordado en clases anteriores, explicitación del encuadre didáctico.

En muchas clases, los dispositivos discursivos incluyen una recurrencia hacia la experiencia de los/as estudiantes para motivar en relación a la temática a abordar. En estos casos, se priorizan las salidas prácticas incluso como requisito de acreditación de la cursada, en tanto revalorización de lo vivencial.

- Organización de “saberes teóricos” y “saberes prácticos”

Siguiendo la lógica universitaria, se efectúa una organización que distingue clases teóricas y clases prácticas, diferenciadas por la coordinación, la metodología y el tipo de actividades propuestas.

Los “teóricos” están bajo la responsabilidad del profesor y de la profesora de cátedra. En aquellas asignaturas propias del campo de la EF, observamos mayor participación de auxiliares según la temática abordada y presencia del equipo completo aunque se diferencian funciones de cada docente, el encargado o la encargada de cátedra coordina y lleva adelante el discurso y auxiliares intervienen para reexplicar, aclarar, ejemplificar. Se estructuran como clases expositivas y magistrales, generalmente no exigen obligatoriedad en la asistencia. Se anticipa el tema de la clase y se establecen relaciones con los tratados anteriormente, se realiza

un desarrollo conceptual, se definen conceptos clave. En el cierre se sintetizan contenidos abordados, se anticipan próximos temas y en algunas asignaturas sólo se anuncia la finalización de la clase. En escasas oportunidades se proponen actividades tendientes a vincular aspectos conceptuales con cuestiones prácticas o procedimentales. No se evidencian vinculaciones explícitas con otras asignaturas, en algunos casos son los/as estudiantes quienes las efectúan o aquellos y aquellas docentes que conforman equipo de otras materias.

Los “prácticos”, ámbito dedicado al trabajo cognitivo de análisis aplicado y actividades en torno a problemáticas concretas, resultan una aplicación de la teoría y están vinculados con la experiencia y la ejercitación. Están a cargo de docentes auxiliares y proponen ejercicios que demandan, según los casos, un mayor compromiso corporal y/o intelectual. Exigen un porcentaje de asistencia obligatoria. Cuando se supera el número de 30 estudiantes, se distribuyen comisiones con grupos más reducidos. En aquellas clases prácticas que involucran el desarrollo de prácticas corporales, se presenta el tema retomando lo planteado en encuentros previos y se inicia el trabajo corporal a partir de lo que habitualmente se conoce como “entrada en calor”. Los ejercicios se constituyen de un modo progresivo en función de niveles de complejidad motriz vinculados con el tema de la clase y aparecen asociados a frases motivadoras que funcionan a modo de aprobación, estímulo y aliento. Observamos algunas actividades con carácter de “prendas” tales como abdominales y espinales, cuando el ejercicio no logra realizarse conforme la consigna. Se realizan correcciones de ejecución de modo personalizado, pero si un error es recurrente se reitera la explicación y se corrige de manera grupal a través de la demostración. La finalización de la clase se produce a través de un relato conjunto que analiza lo desarrollado o por medio de un trabajo corporal centrado en el

estiramiento, flexibilidad y relajación. Las clases prácticas de las asignaturas que no requieren prácticas corporales, se inician de la misma manera que las anteriores y luego proponen actividades de resolución de problemáticas, análisis de textos o de respuesta a preguntas conceptuales y/o procedimentales, tareas escritas que no siempre se retoman o corrigen. Cuando se logra efectuar una puesta en común en la que se comparten las producciones individuales o grupales, los/as docentes suelen hacer explícitas sus vinculaciones con los temas abordados en las clases teóricas. El momento de cierre incluye, en algunos casos, una síntesis de lo trabajado y en otros, el final lo indica el horario de la clase.

Otro formato de organización registrado, en sólo dos cátedras de las observadas, es el de clases teórico-prácticas, en algunos casos se desarrolla con un modo de alternancia y en otros, se presenta de manera absolutamente articulada procurando superar la dicotomía clásica.

- Soportes e instrumentos mediadores

A modo de sostén de las narraciones discursivas comprenden variados soportes visuales y audiovisuales. Los mediadores visuales incluyen filminas, láminas, demostraciones, modelos, cadenas de movimientos, materiales concretos (huesos, esqueleto humano, equipos de montaña, elementos propios de la disciplina), pizarrón en el que se escribe el tema de la clase a modo de organizador avanzado, palabras claves, diagramas, cuadros que limitan el núcleo de trabajo y sintetizan conceptos básicos. Los soportes audiovisuales abarcan material filmico y presentaciones de diapositivas.

Al reconstruir los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos hallamos indicios de un trabajo sistemático para mejorar las condiciones en las que se producen la enseñanza y el aprendizaje. Identificamos variados dispositivos pedagógicos,

tanto institucionales como áulicos, que habilitan espacios de recepción y acompañamiento a los/as ingresantes, aunque no siempre se manifiestan como reconocidos o propuestos desde una planificación intencional.

Referencias bibliográficas

Bernstein, Basil. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Gomez, José. (2002). *La Educación Física en el nivel primario*. Buenos Aires: Stadium.

Fernández, Marisa y López Medero, Norma. (2012). “Prácticas pedagógicas y trayectorias formativas en el campo de la formación docente universitaria en Educación Física”. *I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. Buenos Aires: FLACSO.

Pérez Aguirre, Ana María y otros. (2002). *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén: Manuscritos.

Steiman, Jorge. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



Capítulo 6

INTERCAMBIOS Y REPERTORIOS COMUNICACIONALES

Norma López Medero

Raúl Julián

Lourdes Carballo

Federico Pizzorno

En este capítulo centralizamos el análisis y la indagación en algunas dificultades de la universidad para sostener y acompañar académicamente a la población ingresante durante los dos primeros años. Exploramos las prácticas pedagógicas en tanto condicionantes de la continuidad o el abandono de la formación ya que algunos trabajos sobre la temática sugieren que la mejora de resultados radica en la habilidad de la institución para mejorar las condiciones de desarrollo del proceso educativo. Uno de los

obstáculos identificados para la retención académica es la falta de integración de los/as estudiantes al nuevo modelo organizativo y curricular, lo que parece condicionar el nivel de involucramiento con el aprendizaje produciendo aislamiento por el poco estímulo al contacto interpersonal y la falta de actividades grupales de intercambio entre pares y con docentes, dentro y fuera de la clase. En este sentido, según Tinto (1987, 1997) la mejora de las condiciones se asocia a la provisión de experiencias de clase que amplíen y fortalezcan las actividades de aprendizaje grupal o “colaborativas”.

Sin negar la pluralidad de factores que interactúan, Lucrecia Reta (2008) también propone indagar en los factores intrainstitucionales especialmente en la no explicitación de lo que la cultura académica demanda, las prácticas docentes tradicionales y la naturalización del éxito y del fracaso. El abandono de la educación universitaria, tal como afirma Ortega (2000), es una práctica naturalizada entre los/as estudiantes que se profundiza a través de estrategias de evasión del conocimiento, es decir, de esos atajos realizados por estudiantes que priorizan el cumplimiento forzado de las tareas en desmedro del aprendizaje. Al mismo tiempo, los/as docentes refuerzan esa naturalización a través de prácticas pedagógicas tradicionales tales como las evaluaciones formales, los rituales de enseñanza, el distanciamiento y el aislamiento entre cátedras.

El abordaje metodológico se lleva a cabo simultáneamente a la construcción del marco teórico, con el objetivo de ir generando focos de estudio cada vez más pertinentes y preguntas más focalizadas. Durante el trabajo de campo, utilizamos diferentes instrumentos de recolección y construcción de datos tales como lectura de documentos, entrevistas y registros de observaciones en contexto de clase. Seleccionamos a tal fin, cátedras de primer y segundo año, a través del muestreo intencionado de cada una

las áreas del Plan de Estudio e incluimos además una de las tres asignaturas bimestrales del Módulo Introdutorio; del primer nivel, Fundamentos Teóricos de la Educación, Fundamentos Teóricos, Bases y Fundamentos del Conocimiento y Funcionamiento Corporal y Deportivo; del segundo nivel, Actividades Físico Formativas en el Medio Natural, de los Deportes de Conjunto.

Las asignaturas seleccionadas remiten a los diferentes momentos en el ingreso a la vida universitaria definidos por Coulon (1995). Un primer tiempo, de extrañamiento, vinculado con la entrada a un universo institucional desconocido (asignatura del Módulo Introdutorio); un segundo momento, de resocialización y aprendizaje que implica la adaptación progresiva a las nuevas reglas (asignaturas del Primer Nivel); y un tercer tiempo, de afiliación, de adquisición del dominio e interpretación de los significados de las nuevas normas pudiendo ajustarse a ellas o transgredirlas (asignaturas del Segundo Nivel).

Llevamos a cabo un proceso de análisis y reconstrucción de lo observado con el objetivo de elaborar categorías que permitan identificar prácticas pedagógicas favorecedoras de trayectos democráticos. Para orientar el trabajo, retomamos algunas de las preocupaciones anticipadas en el marco teórico, tales como la organización de la clase, las interacciones que se producen en la comunicación docentes-estudiantes, el clima grupal y el porcentaje de estudiantes que concurren a las clases. Triangulamos las diferentes fuentes para describir y comprender los criterios y principios que impactan en la constitución de los trayectos formativos. Analizamos los momentos que incluye la práctica pedagógica en función de las tres etapas de la tarea docente descritas por Jackson (1975). En la etapa de planificación de la enseñanza (pre activa) identificamos a través de los programas, las enunciaciones que sostienen formalmente los/as docentes sobre las características, posibilidades y/o necesidades de los/as

ingresantes respecto a cuestiones formales de las cátedras. En el momento de desarrollo de la enseñanza (interactiva) reconocemos, a partir de los registros de observación, las intervenciones docentes durante la etapa formativa inicial y las intervenciones sobre las trayectorias formativas durante el proceso de aprendizaje del oficio de estudiante. En la etapa posterior (pos activa) registramos, desde las entrevistas, los discursos acerca de los modos de intervención observados y sobre cómo incide la problemática que representa el ingreso en la relación con el saber específico a enseñar.

Al concluir la indagación (López y otros, 2013), podemos dar cuenta de la coexistencia de:

- Núcleos problemáticos comunes a todas las cátedras vinculados al ingreso masivo y a las particularidades del profesorado -el desajuste en la proporción docente-estudiante, la disponibilidad de espacio y tiempo-, que generan efectos de hacinamiento, reduciendo las posibilidades de retención académica. Estos núcleos limitan seriamente el desarrollo de estrategias de andamiaje, disminuyendo la igualdad de condiciones con respecto a la calidad de los aprendizajes.

- Intervenciones docentes, aisladas y/o recurrentes, orientadas hacia el sostén y acompañamiento desde una cultura académica inclusiva y que se expresan a través de un amplio abanico de estrategias diseñadas para contrarrestar o atenuar el impacto negativo de los núcleos antes mencionados en los trayectos iniciales de los/as estudiantes.

Intervenciones docentes orientadas a una cultura académica inclusiva

La dimensión comunicacional de la enseñanza (Contreras, 1990), cobra importancia en el análisis de aquellas intervenciones docentes destinadas a ofrecer información valiosa para la asunción del oficio de estudiante y la supervivencia en el ámbito universitario.

El no acceder a información suficiente para evaluar o tomar decisiones que afectan cualitativamente los trayectos académicos, puede responder a la existencia de una cultura académica excluyente que exige, aunque sin formar, a través de propuestas pedagógicas que deslegitiman el desconocimiento y el no saber estudiantil (Martínez, 2004; Reta, 2008).

Entender a la enseñanza como un proceso comunicativo en el que es importante el diálogo (Burbules, 1999) y la reflexión sobre las diferentes formas de comunicación que establecen docentes y estudiantes, nos permite indagar sobre las intenciones de esas comunicaciones propias del acto educativo. Siguiendo a María Hernández Villegas (2007) afirmamos que los/as docentes, mediante su intervención educativa, plantean diversas interacciones que determinan y entrelazan acciones comunicativas con el objetivo de ser atendidos/as e interpelado/as por los y las estudiantes para generar procesos de aprendizaje. De ello, inferimos que profundizar en su estudio puede ofrecer mayor información acerca del tipo de “intercambios comunicacionales” (Watzlawick y otros, 1992), que andamian el proceso de apropiación e integración a la cultura y promueven la retención académica. De igual manera, otorgan información respecto a cómo favorecer el acceso y el compromiso con el conocimiento para poder intervenir tempranamente sobre la naturalización del éxito y del fracaso.

La focalización progresiva en las prácticas pedagógicas cotidianas orientadas a la retención académica, pone en evidencia la existencia de intervenciones docentes que promueven la integración de los/as estudiantes a través de repertorios flexibles de intercambios comunicacionales y que, por su potencialidad educativa, son destinados a andamiar y fortalecer la apropiación de la cultura universitaria en general y del campo disciplinar en particular. Desde esta lógica, que se contrapone al trabajo solitario y que recupera la dimensión social del conocimiento, se produce

además un alto rango de atenuación en el impacto negativo de las condiciones estructurales de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde el ingreso a la formación y durante el desarrollo anual del cursado los/as estudiantes están expuestos a estrategias orientadas hacia la retención académica, observándose su continuidad y profundización a través del trabajo sistemático para mejorar las condiciones en las que se produce el aprendizaje y expresando una fuerte regularidad en la configuración de los intercambios comunicacionales. Los aportes de Reta (2004, 2008), en este sentido, nos permiten interpretar que este hallazgo, en tanto “expresión de resistencia” ante la cultura excluyente, genera el reconocimiento de un cierto grado de indeterminación en la trama intrainstitucional universitaria. De este modo, asumimos que la formación de ingresantes constituye un reto para los/as docentes universitarios y reclama una revisión profunda de la interacción en la que se conforman los/as sujeto-estudiante.

Niveles de análisis y repertorios comunicacionales que andamian las trayectorias estudiantiles

La identificación de los intercambios comunicacionales promovidos por intervenciones docentes orientadas hacia la retención académica, nos permite visualizar dos niveles para pensar la problemática del abandono durante los primeros años de la universidad.

1. Un nivel que denominamos “macro” o “estratégico”, ya que desde una mirada jerarquizadora, la propuesta pedagógica puede impactar en lo estructural a través del “diseño del tiempo y espacio pedagógicos”. El tiempo y el espacio pedagógicos funcionan como macro-organizadores del conjunto de intercambios comunicacionales que se producen. Advertimos también, la existencia alternativa e intermitente de una modalidad de organización del tiempo y del espacio (A) que coexiste con otras

dos (B y C) un tanto más próximas a lo tradicional.

A- Formato división en dos comisiones simultáneas que rotan transitando a través de dos lógicas de desarrollo de la clase:

A-1. Desde la teoría hacia la práctica: inicia con “el teórico” en el aula desde la conceptualización hacia el desarrollo de la vivencia en la instancia del “trabajo práctico”.

A-2. Desde la práctica hacia la teoría: inicia con el trabajo práctico en el gimnasio, parte de la experiencia/vivencia hacia la promoción de la conceptualización en la instancia de clase teórica.

B- Formato teórico-práctico con el grupo completo en el aula, desde la articulación dialéctica de esas instancias.

C- Formato teórico con el grupo completo en el aula y práctico con trabajo en dos comisiones.

Claramente la modalidad A logra reducir la proporción docente-estudiante y optimizar el uso del espacio y de los tiempos de enseñanza y de aprendizaje ofreciendo más posibilidades de desarrollar una “cultura académica inclusiva” (Ortega, 2000; Tinto, 1997) que evite el aislamiento.

Al alterar la configuración de los recursos témporo-espaciales se logra incidir fuertemente en:

- Los aspectos comunicacionales-relacionales que incrementan las oportunidades de contacto interpersonal, profundizan los intercambios comunicacionales de tipo complementario con docentes y favorecen los intercambios comunicacionales de tipo simétrico desde el trabajo en grupo con pares (Watzlawick y otros, 1992).

- Los aspectos pedagógico-didácticos que promueven el acceso a lógicas complementarias de construcción del saber desde la teoría que anticipa la práctica y desde la práctica que reconstruye la teoría, superando el riesgo de escindir el conocimiento al articular las instancias teóricas y prácticas.

Consideramos oportuno aclarar que cuando se realiza el

pasaje momentáneo de la modalidad A al formato tradicional (B o C), ya sea por requerimientos administrativos o por la utilización de algún recurso, las problemáticas inicialmente descriptas reaparecen con un alto rango de atenuación. Aventuramos como posible explicación que en la trama intrainstitucional se desarrolla con regularidad una configuración de intercambios comunicacionales con potencialidad educativa, destinados explícitamente a andamiar y fortalecer la apropiación de la cultura universitaria y del campo disciplinar, desde una lógica que se contrapone al trabajo solitario y recupera la dimensión social del conocimiento. La cultura académica trasciende las variaciones espacio-temporales.

En este sentido, podemos dar cuenta de la existencia de un repertorio de operaciones y soportes favorecedores de intercambios comunicacionales potencialmente educativos en todos los formatos descriptos. Eso puede responder a que los repertorios toman como punto de partida la admisión constructiva del no saber estudiantil (Reta, 2008), y están explícitamente orientados a integrar al nuevo modelo organizativo-curricular, buscando incrementar los niveles de involucramiento con los procesos de aprendizaje.

2. Un segundo nivel que denominamos “micro” o “táctico”, complementario y dependiente del primero, en el cual se concretan las prácticas formativas que impactan cotidianamente en las trayectorias. La reconstrucción y aclaración de lo requerido, así como la solicitud de justificaciones o precisiones, la transmisión de información valiosa para los/las estudiantes sobre la cultura universitaria y explicitación de su particular lógica, resultan prácticas pedagógicas que sostienen las trayectorias formativas y promueven la inclusión a la nueva cultura académica.

En este nivel de análisis, distinguimos intercambios comunicacionales registrados en la instancia de clase/exposición teórica, tales como aquellos referidos en general a explicitar el encuadre, reconstruir la comunicación, verificar la comprensión,

explicar con variaciones; los que indagan sobre saberes previos, relacionan con lo cotidiano y toman emergentes; los que persiguen un mayor nivel de conceptualización, que incluyen síntesis ya sea a modo de cierre integrador, sobre la temática trabajada durante la clase o al inicio retomando/ articulando lo abordado en clases anteriores.

Por otro lado, reconocemos intercambios comunicacionales vehiculizados a través de soportes, que están estrechamente vinculados entre sí y difieren en cuanto a función, origen y protagonismo de los sujetos (docentes, estudiantes o autores).

Algunos de estos soportes funcionan focalizadamente sobre la comunicación escrita tales como:

- Organizados y graduados por la cátedra: programa, cuadernillo con material bibliográfico que encuadra teóricos y prácticos de toda la cursada, cronograma con fechas de clases, salidas o temas, desarrollos de autores especializados en la temática, fichas de cátedra, consignas de trabajos prácticos/evaluaciones, guías de estudio de los textos para facilitar su abordaje y guiar su comprensión, así como guías de lectura que, en tanto recurso de trabajo individual, acompañan y otorgan dirección a la lectura fuera de la clase, “rutas conceptuales” (Steiman, 2008) que orientan respecto a las categorías relevantes de un texto y detallan una sintética organización del mismo listando sus categorías conceptuales.

- Emergentes del intercambio y producción de los/as estudiantes: pautas de entrega, plazos, requerimientos formales (estructura, datos, citas), correcciones, señalamientos, sugerencias, ampliaciones y/o re-elaboraciones.

- Producciones de estudiantes a requerimiento de la cátedra: trabajos prácticos que requieren la intervención de categorías teóricas para interpretar una situación de la práctica y en algunos casos, incluyen situaciones cercanas a la práctica profesional,

búsqueda y análisis de información que puede trasladarse a la redacción de cartas o artículos de diario, o bien a la planificación y guion de un debate. Todas estas elaboraciones admiten variaciones en su realización de acuerdo a los objetivos, pueden ser de forma individual/ en pareja/ grupal, de tipo presencial o domiciliario.

Asimismo evidenciamos otros soportes e instrumentos que trascienden a la comunicación escrita entre los que incluimos:

- Debate, defensa y argumentación desde diversas posturas teóricas que pueden ser asignados por la cátedra o sometidos a elección.

- Dramatización / representación de temáticas o situaciones.

- Consignas de resolución mixta ya sea bajo modalidad presencial, domiciliaria, grupal / individual.

Hasta aquí, presentamos algunos elementos que pueden aportar al análisis y reorientación, como también, valorar y recrear el conocimiento producido en la cotidianeidad de las cátedras universitarias referido a una cultura académica inclusiva. A partir de las características que constituyen una intervención docente (Furlan, 1990), concentramos el análisis y la sistematización en aquellas operaciones que tienen por objeto brindar apoyo acompañar y propiciar trayectos formativos más autónomos. Tomamos la decisión de diferenciar entre aquellas iniciativas aisladas o esporádicas y las que se concretan en el marco de dispositivos pedagógicos, ya que denotan un mayor grado de sistematicidad y regularidad y se manifiestan tanto en las observaciones de clase como en las entrevistas y los programas.

Hacia una cultura académica inclusiva

Desde el recorte de muestra que efectuamos y a partir de los datos construidos y sus interpretaciones, afirmamos que la

mayor concentración de acciones referidas al diseño de situaciones y de repertorios de intercambios comunicacionales que promueven la inclusión a la nueva cultura académica, se inicia en una de las asignaturas dictadas durante el período de ingreso. El nivel de intensidad en esas acciones se mantiene fuertemente en otra de las asignaturas anuales del primer año, mientras que en las otras dos, no se sostiene con la misma regularidad ni se evidencia que sea producto de una planificación intencional. En las asignaturas del segundo año, si bien observamos menor frecuencia de acciones, las mismas resultan más estables.

Desarrollar una cultura académica inclusiva y sostener trayectorias formativas desde los intercambios comunicacionales nos permite identificar la existencia de prácticas docentes afines que admiten el desconocimiento y el no saber estudiantil, provocan oportunidades de contacto interpersonal, incrementan los niveles de involucramiento y de compromiso con los procesos de aprendizaje y propician la integración al nuevo formato organizativo-curricular.

De acuerdo a la información provista por las diversas fuentes trianguladas, aquellas cátedras que muestran continuidad y profundización en las intervenciones docentes destinadas a ofrecer información valiosa del ámbito universitario, logran retener más inscriptos/as con un porcentaje mayor de regularización y aprobación.

Esto señalaría, a nuestro entender, la relevancia que asumen las intervenciones docentes en el proceso de socialización en hábitos estudiantiles desde la integración a la cultura disciplinar y a la cultura universitaria así como la combinación del acceso y derecho a la educación.

Referencias bibliográficas:

Burbules, Nicholas. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teórica y práctica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Contreras Domingo, José. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.

Coulon, Alain. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós

Furlán, Alfredo. (1990). “La formación del pedagogo. Las razones de la institución”. En: *Ducoing y otros, Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM.

Hernández Villegas, María. (2007). “Práctica docente y procesos comunicacionales”. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, año 21, Num 44. México.

Jackson, Philip. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morava.

López Medero, Norma; Pizzorno, Federico; Julián, Raúl y Carballo, Lourdes. (2013). “Intervenciones docentes y apropiación de la cultura universitaria”. III Congreso Patagónico “Educación Física y Formación Docente: Problemáticas, Debates Y Desafíos. Bariloche: UNComa-CRUB.

Martínez, Silvia; Echenique, Mónica y Reta, Lucrecia. (2004). *Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil*. Neuquén: UNComa.

Ortega, Facundo. (2000). *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento*. Córdoba: Editorial Narvaja.

Reta, Lucrecia. (2008). “Prácticas practicadas: entre trampas y tanteos”. En: *Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*. La Plata: UNLP.

Steiman, Jorge. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tinto, Vincent. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, Vincent. (1997). “Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence”. *Journal of Higher Education*, Vol. 68, N 66. Ohio: Ohio State University Press.

Watzlawick Paul y otros. (1992). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.



Capítulo 7

ENTRECRUZAMIENTOS POSIBLES

Plan, programas y prácticas

Marisa Fernández

Algunos de los resultados de los estudios efectuados, nos permiten afirmar que los/as docentes que constituyen nuestra muestra reconocen al Plan de Estudio vigente como un condicionante clave de sus prácticas pedagógicas. Así mismo, plantean algunos cuestionamientos al documento curricular tales como la excesiva generalidad, la reiteración, la superposición, la significación, la secuenciación y la organización de sus contenidos mínimos, así como algunas dificultades de la estructura curricular.

Por otro lado, registramos que los programas de cátedra, elaborados sobre la base de ese diseño curricular y organizadores de las prácticas pedagógicas, son definidos y vividos a modo de obligación en tanto exigencia burocrática y requisito a cumplir en el marco de la normativa institucional.

No todos los aspectos de la propuesta curricular oficial se explicitan en los documentos curriculares, algunos pueden expresarse en las acciones y estrategias que se definen para traducir esas prescripciones en prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y a partir de los decires docentes, en este capítulo describimos posibles entrecruzamientos entre Plan de Estudio, programas de cátedra y prácticas pedagógicas en términos de tensiones, continuidades y rupturas.

Proponemos el análisis de las fuentes documentales mencionadas desde los aportes de Sierra Bravo (2001), centramos la atención en el contenido y los significados de los textos con el fin de efectuar el desmontaje de sus discursos.

En términos generales, el plan de estudio, en tanto diseño curricular, se refiere al “artificio” vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del saber a enseñar (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Es decir, como norma oficial, organiza y regula el proceso de formación, prescribe los contenidos a transmitir, los modos de hacerlo y el para qué. Entendido como construcción social, asume un carácter histórico, contingente y arbitrario. Es a través de procesos de disputa y conflicto social que ciertas formas curriculares y no otras, logran consolidarse en el escenario educativo como el currículo. A la vez, en tanto texto pedagógico oficial, representa el marco normativo del saber socialmente validado y se constituye en mecanismo de regulación y control de las prácticas pedagógicas. Es innegable su vinculación con cuestiones de poder y con la distribución de los recursos económicos y sociales más amplios (Tadeu de Silva,

1999). Los procesos de selección, organización y transmisión de contenidos que refleja, no resultan de una imposición sino de negociaciones y redefiniciones constantes y suponen decisiones sociales, políticas y éticas. Por lo tanto, podemos afirmar que el diseño curricular se constituye en un campo, no sólo de imposición y dominio, sino también de resistencia y oposición; en efecto, de lucha en torno de valores, significados y propósitos sociales. Es decir que, si bien las formas de estructuración y de organización curricular transmiten la ideología dominante y el conocimiento en ellas corporizado representa los intereses particulares de los grupos hegemónicos, también reflejan las mediaciones, las contradicciones y las ambigüedades del proceso de reproducción cultural y social. Tal como afirma Tadeu da Silva (1999), el currículo involucra la construcción de significados y valores culturales, no está simplemente vinculado con la transmisión de hechos y conocimientos objetivos sino que es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales estrechamente ligados a relaciones sociales de poder y desigualdad. Se trata de significados en disputa, de significados que son impuestos, pero también negados.

Dada la indeterminación que caracteriza la tarea docente, el programa de cátedra no predice efectivamente las acciones de formación, sino que preanuncia las lógicas de la práctica docente. Refleja posicionamientos, perspectivas y decisiones asumidas y entendido como propuesta académica, enuncia y explicita ciertas condiciones requeridas para las intervenciones áulicas. Regulado por el plan de estudio, resulta un mediador de las intervenciones docentes y puede replicar la lógica prescripta del currículo oficial o apartarse de la misma. No representa un simple listado de temas sino que manifiesta y evidencia posicionamientos asumidos y constituye una selección cultural dentro de un universo posible (Davini, 1998). En tanto plan de trabajo hipotético, ofrece un

marco orientador y organizador a la práctica pedagógica, posibilita articular los componentes de la situación educativa, así como evitar ciertas improvisaciones. Actúa a modo de referente y agenda del trabajo cotidiano, documenta y hace públicas las propuestas y perspectivas de la cátedra, como también favorece la reflexión sobre la práctica docente y da lugar a vinculaciones entre asignaturas (Steiman, 2008).

Desde nuestros trabajos, procuramos analizar cómo se ponen en juego los relatos curriculares en el escenario institucional a través de las prácticas cotidianas; es decir, en términos de Suarez (2002), los procesos de localización y actualización del currículum, las formas concretas que asumen cotidianamente las prácticas curriculares en la particularidad de la institución para materializar esa transmisión. Nos preguntamos ¿cómo transitan y resignifican los docentes el Plan a través de las apropiaciones curriculares reflejadas en sus propuestas programáticas y en sus prácticas pedagógicas?, ¿qué mediaciones curriculares se llevan a cabo?, ¿cómo se identifican, en el entramado de la cotidianeidad de las situaciones de enseñanza, las aceptaciones, los rechazos, las reconfiguraciones y las redefiniciones de las prescripciones curriculares presentes en el Plan y los programas?

Algunas notas del Plan de Estudio y los programas de cátedra

El Plan de Estudio vigente del PEF aprobado en el año 2010, constituye el tercer diseño curricular desde el inicio de la carrera en 1992. Se fundamenta en la necesidad de revisar, actualizar y reorganizar los contenidos de la formación a fin de formar profesionales capaces de dar respuesta a los nuevos desafíos de la EF y al contexto que incluye otros ámbitos de intervención educativa entre los que prioriza al medio natural.

La estructura curricular propone una organización en trayectos de formación: Trayecto Inicial (de dos meses de

duración, a modo de módulo de ingreso sobre introducción a la EF; matemática, física y química, lenguaje escrito, apunta a la retención de lo/as ingresantes). Trayecto de Formación General (integrado por asignaturas que conforman la base del campo disciplinar), Trayectos de Formación Específica y Orientado (comprende conocimientos, habilidades y actitudes específicas de la incumbencia laboral vinculadas con las actividades regionales de montaña, para uno; de trayectos orientados y con problemática educativa de la EF, para el otro).

Los programas de cátedra poseen una presentación unificada que se reglamenta institucionalmente a través de un instructivo definido por ordenanza del Consejo Superior de la Universidad en términos de “Sistema único de planificación y evaluación de actividades académicas” (Ord. CS 485/91). Se determinan en el formato de la planificación académica los siguientes ítems: fundamentación del programa y de la organización de la cátedra (marco de referencia en función del cual se organiza la materia); objetivos-propósitos (intenciones o metas a lograr como fruto del aprendizaje de la materia); contenidos mínimos según plan (transcripción según diseño curricular vigente); contenidos programa analítico (seleccionados y organizados de manera coherente con el plan, estructurados en unidades articuladas sobre una idea base y una secuencia de complejidad creciente); bibliografía básica y de consulta; propuesta metodológica (actividades sistemáticamente planeadas que deben explicitar situaciones o experiencias de aprendizaje); evaluación y condiciones de acreditación (instrumentos que guardan coherencia con los objetivos propuestos, criterios para estudiantes promocionales, libres y regulares); distribución horaria (carga horaria semanal); cronograma tentativo (distribución de actividades y temáticas a desarrollar en el cursado). En general, las reformulaciones de las planificaciones responden a modificaciones en la actualización bibliográfica.

Entrecruzamientos: tensiones, continuidades y rupturas curriculares

A partir de los aportes de Terigi (1999), acerca de los modos de relación entre los ámbitos de producción del currículum, identificamos en nuestro análisis una “lógica de especificación” entre el ámbito institucional referido al plan y el ámbito áulico que se corresponde con la planificación académica. Desde esta lógica, ambos espacios se encuentran absolutamente enlazados, el programa no resulta mera aplicación de lo prescripto en el plan de estudio sino que se reconoce la eficacia de lo prescripto en la configuración de la planificación académica. Se sitúa a los sujetos educativos en un lugar de aceptación, rechazo, redefinición y transformación de la normativa oficial. El plan no sólo opera sobre los programas sino que además, contribuye en parte a configurarlos y a pautar su desarrollo. Asimismo, hay cierta resistencia a la reproducción del plan, ya que no resulta una transmisión mecánica, sino que se inaugura la posibilidad de reconstruir nuevos sentidos aunque no de manera colectiva sino a modo de decisiones individuales de cátedras.

Si tomamos los modelos de formación aportados por Ferry (1997), el Plan refleja una perspectiva crítica que propicia la adquisición de conocimientos y experiencias formadoras que habilitan el pensar y analizar situaciones en contexto. Vemos reflejado un sujeto educativo concreto, en términos de Camilloni (2007), situado en sus circunstancias y constituido por ellas.

Para efectuar el análisis de las posibles articulaciones (entre documentos curriculares y prácticas docentes), y atendiendo a las transferencias, modificaciones y adaptaciones que realiza cada equipo de cátedra en función de su propia dinámica de trabajo, focalizamos en algunos ejes como dimensiones que interactúan en el complejo proceso de formación, tales como:

- conceptualizaciones de la EF

- entorno natural como eje transversal de la formación
- cuestiones metodológicas
- selección, organización y secuenciación de contenidos
- relaciones teoría-práctica

- EF anclada en la práctica pedagógica.

El plan de estudios se enmarca en las discusiones epistemológicas del campo y se posiciona en una EF anclada fundamentalmente en la práctica pedagógica cuyo objetivo es la educación del movimiento para el desarrollo integral. Retoma los contenidos básicos de la EF tales como la gimnasia, la danza, el juego, el deporte y la vida en la naturaleza, en tanto prácticas corporales culturales que se abordan en su campo. Define como ejes el cuerpo y el movimiento, unidad afectiva sociohistórica que expresa, comunica, se relaciona y transforma el mundo. Resalta la pretensión de contribuir a una EF para el cambio, en la cual la dimensión corporal rompa con lo homogéneo, nivelador, disciplinador, reproductor y modélico.

Los programas en general, focalizan en la presentación, finalidad y fundamentación de la asignatura a partir de la definición de algunas categorías conceptuales básicas. En su mayoría, explicitan posicionamientos disciplinares, describen ejes de trabajo, anticipan el recorrido conceptual, detallan los aportes de la asignatura a la formación docente y en aquellas que no pertenecen al campo de conocimiento específico, plantean la vinculación con la EF en términos de articulación, aplicación o transferencia en la futura práctica profesional.

En las propuestas que consideran una definición de la EF, registramos continuidades con el plan en tanto se comparte, de manera explícita o no, la perspectiva asumida y el repertorio oficial.

- El medio natural como escenario de intervenciones docentes.

El Plan alude al medio natural como eje transversal de la formación y como ámbito de intervención pedagógica que propicia la formación integral de los sujetos. Destaca su abordaje de manera interdisciplinaria articulando la interpretación de las características del ambiente con la capacitación didáctica para la intervención docente. Enfatiza la necesidad de una formación que habilite dar respuesta a los desafíos regionales desde un uso racional y responsable del entorno natural.

En este aspecto, identificamos una tensión con los programas ya que el entorno natural no resulta un eje vertebrador sino que sólo se incluye en aquellas asignaturas específicas que suponen contenidos mínimos particulares. De todos modos, en esas materias podemos confirmar continuidades en tanto se las aborda desde el mismo posicionamiento subrayando el cuidado del medio ambiente y la seguridad personal.

- Construcciones metodológicas.

En términos generales, registramos continuidades respecto a las propuestas metodológicas. Se mencionan en ambos documentos experiencias de aprendizaje que promuevan un acercamiento temprano a la función docente a través de prácticas simuladas o intervenciones institucionales y que superen la dualidad teoría-práctica, más allá de organizar la enseñanza en clases teóricas y trabajos prácticos conforme la lógica universitaria. Se priorizan propuestas didácticas que consideren la validez, variedad, significatividad, interdisciplinariedad y relevancia de las situaciones de aprendizaje. Se promueve el abordaje desde situaciones problemáticas, la generación de procesos reflexivos a través de dispositivos específicos, la formación integral y el desarrollo personal de los/as estudiantes. En todos los programas se reitera la relevancia del trabajo en grupo, colaborativo y cooperativo, así como la participación y el compromiso estudiantil, tal como se

indica en el plan.

En las asignaturas que involucran prácticas corporales y/o salidas de campo se remarca la valoración de las vivencias y experiencias personales como requisitos indispensables de un aprendizaje significativo, se enfatizan la práctica o ejercitación motora y la seguridad/cuidado corporal.

Si bien la interdisciplinariedad se define como criterio metodológico y se reitera a lo largo de ambos textos, sin embargo, no vimos reflejadas articulaciones disciplinares, incluso en aquellas asignaturas que comparten ciertos contenidos básicos de la EF o conforman una misma área de formación. Sí, observamos en el plan una propuesta de interdisciplinariedad en los Talleres de Integración, espacio curricular presente en cada uno de los años de la carrera, que propician el abordaje integral de los contenidos, reúnen temáticas transversales con ejes organizadores de problemáticas y el tratamiento de contenidos tiende a la extensión y a la complejidad desde diversas perspectivas.

- Código curricular de colección.

A partir del dispositivo de lectura de textos curriculares que propone Nora Alterman (2009), identificamos claves de selección, de organización y de secuenciación de contenidos.

La selección de contenidos supone un doble proceso de inclusión y exclusión a partir de la demarcación de un conocimiento legitimado. Tanto en el Plan de Estudio como en los programas, reconocemos indicios de una perspectiva que intenta una revisión crítica del campo aunque no siempre se ve reflejada en la selección de los contenidos o logra concretarse en la organización de los mismos. Los contenidos se tematizan en torno a los objetos básicos de la EF y de las ciencias que aportan a la conformación de su objeto de estudio.

La organización de los contenidos, en general no explicitada

en los textos curriculares, condiciona la organización y distribución del tiempo y espacio pedagógicos. En el plan identificamos un código curricular (Berstein, 1988), de tipo colección que no facilita el abordaje de la complejidad del campo y enfatiza la profundidad al centrarse en un dominio. Las asignaturas aparecen claramente delimitadas y algunos contenidos poseen mayor status, producto de modelos jerárquicos de distribución del conocimiento. El tiempo asignado a la materia resulta un indicador relevante de la jerarquía del contenido, por cuanto a mayor tiempo asignado a su enseñanza, mayor jerarquía disciplinar otorgada.

Tomando como documento base los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios, registramos diferencias entre los Trayectos Orientados respecto a la carga horaria destinada a los “campos de formación”. En los contenidos que corresponden al Trayecto Actividades Regionales de Montaña, se profundiza notablemente la formación disciplinar y se disminuye la carga del campo general y pedagógico. En ambos trayectos queda absolutamente reducida la formación de la práctica profesional docente, incluida hacia el final de la carrera a modo de apéndice de dicho proceso. Esto nos permite hipotetizar que se sostiene una concepción de práctica docente a modo de aplicación de la formación teórica.

En los programas, los contenidos se disgregan en unidades didácticas y se centran en la lógica disciplinar. En algunos de ellos se explicitan contenidos actitudinales y procedimentales. En el primer caso, se vinculan con la tarea docente y en el segundo, con las prácticas corporales requeridas.

La secuenciación de contenidos considera un orden de gradualidad y complejidad en un mismo ciclo y entre ciclos. Supone además reconocer líneas de continuidad y/o ruptura en la propuesta formativa. En el plan no registramos una clara secuenciación más allá de la que ocurre entre las asignaturas que implican continuidad

de un ciclo a otro, sino que se listan contenidos mínimos de cada materia. En los programas se propone una secuenciación que va de lo simple a lo complejo o de lo general a lo específico. Algunas asignaturas plantean una secuencia espiralada que otorga continuidad y progresión e implica redundar, profundizar y retomar el tratamiento de las diversas temáticas.

- Teoría-práctica / teoría vs práctica.

En el Plan y los programas se señala la necesidad de articular las cuestiones teóricas y prácticas aunque no siempre se ve reflejado este posicionamiento en las prácticas pedagógicas. Algunas asignaturas mantienen la organización que responde a la perspectiva tradicional de las instituciones universitarias en la que se distinguen los “teóricos” de los “prácticos” como pares o ejecución de acciones. En cada espacio circulan saberes diferentes, la teoría resulta fuente de saber y el docente asume la función de transferir conocimientos a través de relatos explicativos a modo de monólogos o conferencias con pocos elementos dialogales. En estos casos, la enseñanza sostiene el formato de clase magistral, el espacio se utiliza asignando posiciones de saber que delimitan zonas, es estático. Otras cátedras proponen superar la dicotomía y asumen articulaciones teórico-prácticas que habilitan el trabajo deliberativo y colaborativo, aportan una visión dialéctica de implicancia mutua y, en estos casos, el espacio se utiliza para propiciar este tipo de trabajo.

A partir de lo desarrollado en el capítulo, concluimos que en los textos analizados hallamos indicios de ciertas continuidades que no significan una aplicación o replicación lineal y dinámica, sino que se habilita la reconstrucción a partir de sentidos otorgados a la práctica cotidiana y configurados desde ella. De igual manera, observamos mediaciones curriculares en las que por momentos el plan se resiste y por otros se rechaza.

Los ámbitos del discurso oficial curricular (Suarez, 2002), que manifiestan mayor vigencia en las prácticas curriculares, se relacionan con los fundamentos y las argumentaciones respecto a la definición del campo de la EF, los propósitos de la formación y las propuestas metodológicas asumidas. Reconocemos dimensiones micropolíticas de la institución, tales como tradiciones pedagógicas cristalizadas, modalidades organizativas y estilos de gestión más cercanos a una visión tradicional de la EF. En esta línea, vemos reflejadas en algunos programas de asignaturas instancias individuales y colectivas de atribución de sentidos y de producción curricular, tales como el diagnóstico de cuestiones ausentes o poco contempladas del campo, la organización de áreas disciplinares no consideradas, la efectivización de modalidades de intervención diferente, la integración de contenidos asociados a intereses de las cátedras o a las especificidades de sus campos de pertenencia así como la redefinición local de la constitución de identidad profesional.

Las continuidades más claras entre el plan y los programas se presentan a modo de apropiación discursiva del relato curricular y la mayor distancia se evidencia en relación con las prácticas pedagógicas cotidianas. Así mismo, identificamos algunas tensiones en tanto los posicionamientos asumidos y las perspectivas enunciadas en las fundamentaciones, los propósitos y las argumentaciones metodológicas que no siempre se reflejan en la organización y secuenciación de los contenidos disgregados. En este aspecto, podemos aventurar explicaciones vinculadas por un lado, con el sentido asignado a las causas de la modificación curricular que da origen a este Plan de Estudio; y por otro, con la modalidad de implementación de la misma.

A través de los textos curriculares considerados que, al mismo tiempo regulan y producen la cotidianidad de las prácticas pedagógicas universitarias, observamos, en general, congruencia

interna entre objetivos y fundamentos planteados así como cierta continuidad, integración e incorporación de avances del campo específico. De igual manera, se manifiesta congruencia externa en relación con las incumbencias profesionales y funciones previstas para egresados y egresadas en la resolución de problemáticas sociales y educativas.

Referencias bibliográficas

Alterman, Nora. (2009). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula.* Documento elaborado para la capacitación en Gestión Escolar. Buenos Aires: FOPIIE

Bernstein, Basil. (1988). *Clases, códigos y control.* Madrid: Akal.

Camilloni Alicia. (2007). “El sujeto del discurso didáctico”. En Camilloni y otras, *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

da Silva, Tomas Tadeu. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

Davini, Ma. Cristina. (1998). *El currículum de formación del magisterio.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Elichiry, Nora. (comp.) (2004). *Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo.* Buenos Aires: Manantial.

Ferry, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires, UBA, Novedades Educativas.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Buenos Aires, Aique.

Sierra Bravo, Restituto. (2001). *Técnicas de investigación social.* Madrid, Paraninfo.

Steiman, Jorge. (2008). *Más didáctica (en la educación*

superior). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Suarez, Daniel. (2002). *“Currículum, escuela e identidad”*.

Ficha de cátedra Educación II. UBA.

Terigi, Flavia. (1999). *Currículum, itinerarios para aprender un territorio.* Buenos Aires, Santillana.



Conclusiones

CIERRE PROVISORIO Y NUEVOS INTERROGANTES

*Marisa Fernández
Oswaldo Ron*

A nuestro entender, la problemática del ingreso a la formación universitaria no se reduce ni agota en los primeros meses previos al inicio de las cursadas sino que forma parte de una política académica integral y comprende, desde una perspectiva más amplia, no sólo el tratamiento introductorio de los contenidos básicos de las disciplinas sino también, la habilitación a la inclusión en la cultura académica y la construcción de la identidad universitaria.

En este sentido, y tal como afirma Perla Zelmanovich

(2003), ingresar a la universidad resulta un proceso que requiere espacios simbólicos para producir referencias y lazos, a través de gestos de recepción que permitan alojar a los recién llegados (Arendt, 1996) a fin evitar desafilaciones y exclusiones.

A las universidades nacionales les concierne la responsabilidad de garantizar una educación de alta calidad para todas y todos, modificar sus propuestas pedagógicas, mejorar sus condiciones de enseñanza y de aprendizaje en pos de evitar que la elección del camino educativo a seguir confirme una historia de segregación social. Para ello, es necesaria una cultura académica inclusiva y receptora que acompañe, apunte y sostenga así como debe y ponga en cuestión los mecanismos y las estructuras que reproducen las desigualdades sociales y educativas.

Estamos convencidos de que el acceso irrestricto al Nivel Universitario es absolutamente incuestionable, pero también afirmamos que no resulta suficiente para asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso en igualdad de condiciones. Desde esta perspectiva, uno de los aportes de los estudios que desarrollamos se vincula con el arrojar información y conocimientos que permitan mejorar las condiciones para el despliegue del proceso educativo universitario, de modo de favorecer los itinerarios formativos.

No nos satisface pensar sólo en términos de responsabilización a los/as estudiantes ingresantes. No desconocemos las variables estructurales que, sin lugar a dudas, condicionan la continuidad del proceso formativo; sin embargo, optamos por centrar el análisis en las prácticas pedagógicas en tanto una de las dimensiones intrainstitucionales que mayor impacto ejerce en los recorridos estudiantiles e influye en su continuidad o abandono.

A lo largo de los diferentes capítulos trazamos un recorrido distintivo, decidimos un recorte particular, el análisis de las prácticas pedagógicas universitarias en el campo de la formación en

Educación Física desarrolladas en los primeros años de la carrera.

Ofrecemos una mirada pedagógica, integradora, desde los datos construidos en ese territorio sin pretender trazar generalizaciones ni intentar abarcar a la totalidad de la temática; pero sí, buscamos una comprensión en profundidad a partir del reconocimiento de la complejidad del objeto conformado.

Describimos intervenciones docentes resaltando la singularidad de las mismas, no pretendemos uniformar las prácticas sino que procuramos aportar elementos al análisis, así como también, valorar y recrear el conocimiento producido en la cotidianeidad de las cátedras universitarias.

Identificamos dispositivos pedagógicos áulicos e institucionales de formatos diversos que inciden en las trayectorias formativas a modo de andamiajes y estructuras que acompañan y sostienen. Reconstruimos las lógicas de las mediaciones que necesariamente interponen los/as docentes respecto a las prescripciones curriculares oficiales condensadas en el Plan de Estudio frente a los proyectos formales curriculares y procuramos retratar el proceso de apropiación y resignificación de la narrativa oficial. El análisis del modo que asume el desarrollo local del currículum nos proporciona indicios de las relaciones de poder y de saber que lo atraviesan. Evidenciamos la incidencia de las prescripciones curriculares sobre las prácticas pedagógicas cotidianas, escenario en el que se presentan disputas, negociaciones, rechazos y resistencias, y se ponen en juego dimensiones micropolíticas que reflejan la singularidad de una institución.

Desde la línea de investigación propuesta, anhelamos aportar a la construcción de nuevas explicaciones que se constituyan en motor de viables transformaciones en el ámbito universitario y habiliten mejores intervenciones docentes, así como trayectorias formativas democráticas.

Las reflexiones compartidas en este texto no representan

la finalización del estudio de la problemática; por el contrario, intentamos aportar a la comunidad educativa algunos ejes de discusión, desde la responsabilidad social de la universidad pública en la producción de conocimiento y en la elaboración de propuestas factibles de ser implementadas. En otras palabras, este cierre provisorio nos coloca frente a la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y nos sitúa frente a nuevos desafíos. ¿Cómo responder y colaborar con las demandas de una sociedad más justa y generar en el ámbito universitario condiciones de igualdad? ¿Qué dispositivos curriculares, intervenciones docentes y experiencias de aprendizajes resultan más apropiados? ¿Cómo evitar que las diferencias se transformen en desigualdades y profundicen las situaciones de desventaja social y educativa?

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona, Península.

Zelmanovich, Perla. (2003). “Contra el desamparo”. En: Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.



(En) TRAMADO

Esas dimensiones que se articulan y van generando una estructura, una organización que permite ir tejiendo la trama.

Esas variables que se atraviesan, se cruzan y entrecruzan como los hilos en las telas.

Ese (En)tramado de la formación docente en el que se entretrejen, desde un territorio, prácticas pedagógicas, trayectorias educativas y articulaciones curriculares.

