

LA PLATA, 31 JUL 2009

VISTO el Expediente N° 5812-3876983/08, y su agregado Expediente N° 5801-4.046.621/09; y

CONSIDERANDO:

Que en la materia referida al Diseño Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado de Educación Física, surgen como últimos antecedentes sancionados los correspondientes a las Resoluciones N° 13.271/99, 13.296/99, 13.581/00, 121/01 y 41/03;

Que luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Provincial 13.688, se han dictado los correspondientes Diseños Curriculares ajustando los lineamientos definidos por la Legislación aplicable;

Que se han desarrollado acciones de evaluación del Currículum de la Formación Docente del Profesorado de Educación Física y que, particularmente, durante los años 2007 y 2008, se ha producido un proceso participativo de construcción curricular interviniendo en él diversos actores: docentes, directivos y estudiantes de la Formación Docente en esta área; profesores de la misma carrera y la Dirección de la Modalidad con competencia en el tema;

Que la redefinición curricular tiene como su principal propósito reconstruir el sentido social, político y cultural de la Educación Física en la actualidad, pero centrando su incidencia tanto en la reforma del dispositivo del currículum como la capacidad protagónica y transformadora de los sujetos involucrados en la Formación Docente;

Que se ha estimado necesario poner énfasis en las nuevas significaciones de la práctica docente y en los nuevos alcances de la profesión docente no sólo en el sistema educativo, sino en el campo educativo, que se ha hecho diverso,

abierto y múltiple en los últimos años, por lo que debe ser comprendido por el docente desde su formación;

Que, asimismo, se ha evidenciado la necesidad de hacer más diversos y profundos los conocimientos pedagógicos y disciplinares específicos, así como los referidos a las subjetividades y las culturas actuales, para que los docentes puedan actuar en los ámbitos socioculturales complejos y conflictivos, posicionándose con una mirada crítica, situada en las coordenadas situacionales y de pensamiento pedagógico de nuestra Provincia, del país y de Latinoamérica;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 19-03-09 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar el Diseño Curricular del PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA, que como Anexo Único forma parte de la presente Resolución y consta de cincuenta y tres (53) folios.

ARTÍCULO 2º. Determinar que a la aprobación de la totalidad de los Campos Curriculares constituyentes del Diseño referido en el artículo precedente corresponderá el título de PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA.

ARTÍCULO 3º. Derogar toda norma que se oponga a la presente.

ARTÍCULO 4º. La presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación de este Organismo.

**Corresponde al Expediente Nº 5812-3876983/08 y agreg.
Nº 5801-4.046.621/09**

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Gestión Educativa y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

adr

RESOLUCION Nº 2432

ANEXO ÚNICO

Diseño Curricular

**Formación Docente
Profesorado de
Educación Física**

**Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires
Año 2009**

Equipo de trabajo Diseño Curricular de la Formación Docente de Educación Física

En el trabajo de discusión, elaboración de aportes y sugerencias durante el año 2008, participaron la Dirección de Educación Superior, la Modalidad Educación Física, la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, el Consejo General de Cultura y Educación, docentes y directivos de los Institutos Superiores que poseen Formación Docente en Educación Física, los estudiantes avanzados y docentes orientadores de Escuelas Destino.

Equipo de Coordinación Central

Dirección de Educación Superior – Subdirección de Formación Docente Andrea
Rosana Gatti – Remo Juan Calahorrano – Cecilia Merlo –
Gabriel Scillama – Mabel Pantolini

Referentes de la Modalidad: Educación Física

Asesores: Jorge Gómez- Carlos González

Representante Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada:

Cristina Berdini

Especialistas consultados

Profesorados de Educación Física de gestión estatal y privada

Norberto Soto – Ramiro Sahapé – Miguel Orlando – Luis Bidegain – Andrea Ibrahim –
Graciela Muragua – Irene Donati - Gabriel Dideo – Sergio Wurch – Jorge Padovani – Ana
Mancisidor – Paula Betti – Diana Galuppo – Marcela Galuppo – Fernanda Masson - Ligia
Pazzaglini- Walter Toscano – Margarita Long – Analía Rosales – Carlos Ávalos – Ricardo
Araguás – Ceferino Domínguez – Rosana Martín – Mabel Médici – Noemí Milton - Sergio
Sanella - Liliana Cherio - Roberto Campiutti – Jorge Alvarez – José Maldonado - Raúl
Carrizo - M. Ángeles Portillo - Adrián Parravicini - María Cecilia Méndez – Susana
Fernández - María Eugenia García - Guillermo Padial – H. Zanel – Cecilia Menaef – J.
Benozategui – Cecilia Aiello

INDICE GENERAL

Primera Parte

MARCO GENERAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

1/ REFERENCIAS DEL DISEÑO CURRICULAR

Introducción	5
Los horizontes formativos	7
Los sujetos de la formación docente	13
La práctica docente como objeto de transformación	23
Los saberes en la formación docente	24

2/ ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Fundamentación del diseño curricular	26
La organización curricular general	27
El Campo de Actualización Formativa	28
El Campo de la Fundamentación	28
El Campo de la Subjetividad y las Culturas	29
El Campo de los Saberes Específicos	30
El Campo articulador de la Práctica Docente	32
Los Trayectos Formativos Opcionales	35
La organización por materias y el problema de los contenidos	35
Los Ciclos de la Formación Docente	43
La Aptitud Fonoaudiológica	44
Bibliografía	44
Estructura Curricular	48

Segunda Parte

DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

CONTENIDOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	53
PRINCIPALES LÍNEAS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR	98
CORRELATIVIDADES	103

Primera Parte

**MARCO GENERAL DE LA
FORMACIÓN DOCENTE DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

1/ REFERENCIAS DEL DISEÑO CURRICULAR

Introducción

El Diseño Curricular de la Formación Docente para los Profesorados de Educación Física ha sido construido sobre la base de un proceso participativo desarrollado durante el periodo 2008. Ese proceso se inició con la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más el impulso concreto dado por la Dirección de Educación Superior (DES). Como marco político y conceptual de todo el proceso, se produjo un documento base titulado “ *Organización del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física: Una lectura y reescritura del marco general en clave de Educación Física. Material borrador para trabajo en los Institutos.* ”

El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando idealidad y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo.

El currículum es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce (cf. Tadeu da Silva, 1998).

El presente diseño, para la formación de docentes de Educación Física vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto¹, que obra como punto de partida. Relaciona distintos conceptos cuya articulación constituye una configuración, matriz o postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.

Los fundamentos en que se asienta este Diseño Curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes². Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en aquél. Ambos están dinámicamente articulados y desbordan sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural.

Se debe, entonces, analizar cómo estos campos cobran identidad, se entrelazan y desenvuelven con anclaje sociocultural en las prácticas de la Formación Docente de Educación Física.

¹ Al hacer referencia la “carácter abierto”, no se alude a la idea de apertura (flexibilidad, fragmentación y distribución escolar desigual de los bienes culturales) del neoliberalismo. El carácter abierto, en cambio, se asienta en la relación con el contexto de producción del diseño, en especial con los procesos de reflexión y discusión producidos en las instituciones de formación docente.

² No discutimos aquí si se trata de campos de la Pedagogía o estrictamente de la Didáctica. Por ejemplo, hay autores que se refieren a una “Pedagogía de la Formación Docente” (cf. Davini, 1995; Diker y Teriggi, 1997); otros, en cambio, se inclinan por “Didáctica para los Formadores de Formadores” o formadores de docentes (cf. Bentolilla, 2002). Respecto del campo del Currículum, tampoco corresponde discutir aquí su pertenencia o no a la Didáctica (cf. Barbosa Moreira, 1999).

Si la educación pública fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos.

En este sentido la Formación Docente de Educación Física tendrá como desafío reconocerse en la complejidad sociocultural, proceso que implicará, en algunas ocasiones, la desnaturalización de sus prácticas y de la disciplina que le otorga especificidad.

En la construcción del presente diseño se han considerado los cambios que respecto a la Educación Física han surgido en los últimos años³, así como también las siguientes necesidades:

- Cambios epistemológicos en el sustento de la disciplina que requieren una particular consideración.
- Variaciones en los escenarios futuros de actuación de los profesionales egresados de la carrera, atendiendo a nuevos requerimientos de prácticas ludomotrices, gimnásticas y deportivas de los distintos sectores sociales y sus ámbitos de referencia.
- Modificaciones institucionales de la Educación Física en la Provincia de Buenos Aires, al ser considerada Modalidad Educativa en la nueva Ley Provincial de Educación, con efectos en la asignatura escolar y los Centros de Educación Física.
- Implementación de nuevos Diseños Curriculares para todos los Niveles, incluidos los Centros de Educación Física.
- Lineamientos Curriculares Nacionales y Recomendaciones Curriculares del Instituto Nacional de Formación Docente para procurar bases comunes en los Diseños Curriculares de la Formación Docente de Grado, en todas las jurisdicciones del país.

Para atender estos cambios y necesidades, desde su construcción y puesta en acto, este diseño posee potencialidad, no sólo para su internalización, sino para su recreación permanente, circunstancia que propicia la posibilidad de construir lineamientos prospectivos de manera continua, en una dialéctica constante entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa.

Esta dinámica implica un proceso que articula contextualización y especificación curricular, que lleva a niveles sucesivos de especialización a medida del acercamiento a la relación pedagógica en los diferentes contextos en que la misma se materializa.

Implicancia en la construcción participativa

La singularidad de la construcción del diseño curricular reside en la apertura de espacios de reflexión y producción en todos los Institutos Superiores de la Provincia que poseen Formación Docente de Educación Física, en cuanto al perfil de formación y acerca del diseño curricular vigente.

³ Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares para la Educación Física. Buenos Aires 2008

Se recomendó, como tarea previa, la lectura del Marco General del Diseño Curricular para la Formación Docente de los Niveles Inicial y Primario.

Para la primera instancia de consulta institucional se elaboró un protocolo destinado al análisis de los horizontes formativos sobre vacíos, debilidades y fortalezas en la formación, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

- Reconocimiento del sujeto del nivel destino.
- La práctica del docente del profesorado.
- El “cómo” enseñar la disciplina específica del profesorado.
- Los conocimientos pedagógicos generales.
- El campo disciplinar específico del profesorado.
- Prácticas profesionales decadentes, dominantes, emergentes y transformadoras.

La información obtenida fue sistematizada por la Dirección de Educación Superior, se convocó a representantes de todos los Institutos de Formación Docente que ofrecen la carrera Profesorado de Educación Física, quienes analizaron los aportes recibidos, consensuaron mantener los cinco campos de la formación y realizaron una primera aproximación al campo de los saberes específicos.

Con la información de ese encuentro se elaboró la primera parte del Documento “*Organización del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física: Una lectura y reescritura del marco general en clave de Educación Física. Material borrador para trabajo en los Institutos*”, documento que fue analizado en la segunda instancia de consulta institucional. En este encuentro se solicitó la definición de materias para el Campo de la Actualización Formativa y para el Campo de los Saberes Específicos. Con el aporte de las instituciones se elaboró la segunda instancia del documento y una propuesta de estructura curricular para una nueva consulta institucional. En las instancias institucionales participaron docentes, alumnos y egresados.

El compromiso de algunas instituciones conllevó a una consulta de carácter abierto a asociaciones, entidades e instituciones vinculadas a las prácticas corporales en ámbitos no formales, como así también se realizaron consultas a docentes orientadores del Espacio de la Práctica Docente y profesores Egresados en el período 2001-2005 y décadas del 70, 80 y 90 así como docentes jubilados de la especialidad.

Durante el período de consulta se analizaron los documentos orientadores sobre la Formación Docente en Educación Física del Instituto Nacional de Formación Docente y se mantuvieron reuniones con la modalidad Educación Física, con el propósito de considerar sus aportes

En el proceso de construcción participativa la Dirección de Educación Superior convocó a referentes institucionales especialistas en las diferentes materias del Campo de los Saberes Específicos para la elaboración de los contenidos.

Los horizontes formativos

La noción de *horizonte formativo* alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un

sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de “competencias”⁴, así como de la idea de *perfil de formación*, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.

Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares.

Es notable la fuerza que ha adquirido en las últimas décadas la idea que anuda al maestro con un *enseñante*. Mucho de este significado central se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas. Sin embargo, es fundamental diversificar el significado de la docencia en las sociedades latinoamericanas, habida cuenta de las tradiciones residuales⁵ como así también de los desafíos contextuales y prospectivos.

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro *profesional de la enseñanza*, sino también de un maestro *pedagogo* y también *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. La regulación de su trabajo, entonces, no proviene sólo de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita. Esto es, se cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela. El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del *discurso* sobre las culturas y la educación.

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- La construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico;
- El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura.
- Profesional de la enseñanza, de la gestión e investigación;
- Constructor permanente del discurso disciplinar del área;

⁴ Se toma distancia aquí de la idea invasiva de “competencias”. La apuesta de la Formación Docente no va tanto en el sentido de la adaptación con las condiciones existentes de desarrollo de las prácticas y la creación y desarrollo de competencias para un desempeño exitoso. Cabe recordar que la idea de “competencias” está ligada a la performatividad de un sistema social admitido y hegemónico que se reproduce a sí mismo, a través del desarrollo de competencias (cf. Lyotard, 1989).

⁵ La idea de “tradición residual” es tomada de Raymond Williams, perteneciente a la Escuela de Birmingham, Inglaterra. Este autor sostuvo que las tradiciones residuales son aquellas que, si bien surgieron en el pasado, continúan teniendo influencia significativa en las formas de pensar y en las prácticas del presente. Es decir, no son arcaicas (como piezas de museo) sino que se renuevan y resignifican en el movimiento cultural actual y en las prácticas cotidianas (cf. Williams, 1997). Por su parte, la idea de “tradición” es también tomada del pedagogo Saúl Taborda, como un elemento constitutivo de lo social, lo político y lo cultural. La tradición hecha memoria, debe trabajar de modo dialéctico con la “revolución” en el movimiento histórico político y cultural. Sin tradición no hay verdadera revolución ni resignificación de la cultura, ya que nada se crea de la nada (cf. Taborda, 1951)

- Hacedor de cultura y de los discursos culturales de su campo de pertenencia;
- Transformador de la realidad frente a los desafíos que plantea la problemática del campo disciplinar, pedagógico y *de sus propias prácticas*.

Pensar la Formación Docente de Educación Física desde los horizontes formativos, supone al menos un desafío en términos de ruptura: epistemológica, del Campo Curricular y del Campo de la Formación Docente.

Respecto al campo disciplinar, la ruptura epistemológica supone visualizar en primera instancia la subordinación histórica que la Educación Física ha tenido con relación a otros campos, sustentada por un lado, en una ciencia positivista, carente de historicidad, mancomunada con intereses medicalizadores, cristalizada, idealizada, que rápidamente se naturalizó tanto en la forma de producir conocimiento así como de practicarla; por el otro, fuertemente influenciada por el deporte en su dimensión hegemónica, altamente competitiva, espectacular y regida por las leyes del mercado.

En cuanto a la ruptura del Campo Curricular, reconsiderar el currículum de Educación Física y situar a la disciplina en la problemática sociocultural, implica pasar de un modelo racionalista anclado en modos o formas de reproducción de las prácticas docentes a un modelo centrado en el sujeto y sus prácticas, tal como se manifiesta en los nuevos Diseños Curriculares de la asignatura vigente en la Provincia de Buenos Aires para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. De este modo, la enseñanza adquirirá significación en diferentes contextos en tanto posibilite la apropiación del saber.

Considerar la ruptura de la Formación Docente de Educación Física implica posicionar la práctica docente⁶ en escenarios inciertos, inacabados, caóticos, imperfectos, “que requiere de múltiples perspectivas teóricas y prácticas y de la necesidad de ser situada temporal y espacialmente.”⁷, como alternativa a una formación acrítica, pensada como dispositivo de disciplinamiento y control social, sustentada en discursos académicos reproductores de la cultura hegemónica de la disciplina.

Debe resaltarse que el núcleo fundante de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente (Davini, 2002): el de la enseñanza y el contexto.

Este intento de vincular a la noción de horizonte formativo y sus propósitos con las rupturas propias que atraviesan la especificidad de la Formación Docente en Educación Física, permitiría aproximarnos a la definición del profesor como *pedagogo, trabajador cultural y profesional de la enseñanza, caracterizado por:*

- *Ámbitos y contextos escolares y no escolares;*
- *Sujeto formador que entrelaza su acción con los otros actores del proceso curricular;*
- *Constructor del currículum, que se reconoce y actúa en él como ámbito de producción proyectual y, a la vez, de formación permanente y de transformación institucional.*

⁶ Citada en DCJ (p. 14)

⁷ Ver referencias en DCJ (p.16)

El maestro como profesional de la enseñanza

Indudablemente el maestro es un docente, es un *enseñante*. En tanto tal, el maestro se encuentra experimentando una tensión entre: la idea dominante de “enseñanza” como transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión. En este sentido, la transmisión es un contacto con una herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido⁸;

- la idea dominante de la “enseñanza” referenciada en el docente y la noción de múltiples espacios, circunstancias y sujetos referenciales que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo cual no existe linealidad entre ambos procesos;
- la idea dominante de la “enseñanza” ligada al rol individual del docente en la cultura escolar y la noción de la enseñanza como un proceso compartido y social (cf. Coscarelli, 2007).

A la sobrecarga y el malestar en los docentes debido a la persistencia de esas concepciones dominantes de la enseñanza, se suma la idea frecuentemente naturalizada y escolarizada de los saberes a ser enseñados. Esta situación requiere una resignificación del trabajo del maestro como *enseñante* en el sentido de una deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos, para construir nuevos sentidos educativos, con los alumnos y en función de sus necesidades e intereses.

Allí se asume y se resuelve la tensión entre la especificidad de la enseñanza y el contexto de la misma. Por eso es preciso remarcar la necesidad de no difuminación del núcleo fundante de la formación, que es la enseñanza, pero en su anclaje sociocultural.

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas.

En este sentido, formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.

El maestro como pedagogo

Como *pedagogo*, el maestro se encuentra hoy atravesado por la antigua dicotomía entre *tekné* (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y *poiesis* (la creación estética y la producción de un mundo o un orden posible, distinto al existente). Dicho de otro modo, ha ganado terreno la idea del maestro regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, regida por la previsibilidad). Se trata de incorporar,

⁸ Véanse los trabajos actuales que replantean el sentido de la transmisión, entre otros, Nuñez, 1999;Frigerio y Diker, 2004. Respecto de enseñanza, cf. Camilloni y otras, 2007.

como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas), centrada en la intersubjetividad y la problematización. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión y de hacer hablar teóricamente su práctica, a la vez que enriquecer el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica pero también a la teoría y práctica educativas, en una suerte de espiral dialéctica permanente.

Por otra parte, la complejidad actual⁹ asedia los modelos pedagógicos demasiado “rationales” o abstractos. Pero “*la complejidad es el desafío, no la respuesta*” como dice E. Morín¹⁰. Por ello, sólo una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la re-unión entre *tekné* y *poiesis*, desinstrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos.

Se trata de incorporar como horizonte formativo las nuevas, otras, formas de experiencia y los nuevos, otros, lenguajes, no siempre estrictamente “pedagógicos”, en la formación de la subjetividad del maestro, resignificando el carácter artístico de la educación; incorporando como horizontes formativos la sensibilidad, la creatividad y la comprensión “estética” de su práctica y del proceso educativo, junto con las condiciones necesarias para recuperar la alegría en el ejercicio del trabajo educativo.

El maestro como trabajador de la cultura

La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la *práctica docente* incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro como *trabajador cultural*, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una “cosa” frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado.

Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar hoy el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, siempre atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es “la” cultura sino “las” culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural¹¹.

Retomando y resignificando tradiciones residuales en las que la educación pública fue una de las políticas culturales centrales, hoy el maestro es un actor clave para reconstruir el

⁹ Referir a “complejidad”, no es sólo por la actualidad; es también por el posicionamiento complejo, que requiere de múltiples perspectivas teóricas y prácticas, y de la necesidad de ser situado temporal y espacialmente. No debe entenderse como un concepto omnisciente ni una postura hiperracional. La noción de complejidad es compatible (en términos de racionalidad) con la idea de racionalidad restringida, limitada, situacional, vinculada con la racionalidad práctica aristotélica. Tiene que ver con los fines concretos que se pretenden en situaciones particulares aplicables a la deliberación, elección y selección en la acción, y no está exenta de principios compartidos que orientan las prácticas sin normalizarlas (cf. Gimeno Sacristán, 1998: 74-ss.).

¹⁰ No es que la complejidad sea lo esencial del mundo, sino que “la esencia es inconcebible, supone la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible”. Para Morín la idea fundamental de complejidad remite a “una dialógica orden/desorden/organización, [pero] la complejidad no es un fundamento, es un principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo” (cf. Morín, 1996).

¹¹ Es necesario aquí abrir los debates acerca de la *diversidad* como una suerte de “concepto estelar”, que suele obturar la percepción de las relaciones entre diferencias culturales e historias de desigualdad social (cf. McLaren, 1993).

sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva, pero que reconoce las diferencias muchas veces fraguadas en historias de relaciones desiguales y la interculturalidad más allá de las narrativas del multiculturalismo con el fin de no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni sólo de otros espacios de la sociedad.

La interculturalidad implica ante todo reconocimiento del “otro”, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia. Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación entre cultura y naturaleza. El maestro en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del *ambiente* como concepto complejo y estructurante¹². Ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.

El maestro como enseñante, como pedagogo, como constructor de cultura en el campo de la Educación Física

La configuración del maestro de Educación Física como enseñante, pedagogo y constructor de la cultura implicará a la Formación Docente de Educación Física un proceso de reconceptualización, así como el corrimiento de la Educación Física de posicionamientos sustentados en una ciencia positivista, por aquellos ligados a la consideración de la realidad como una construcción social y cultural.¹³

Desde estos horizontes, la Formación deberá superar:

- La naturalización de las prácticas y de los saberes que favorecieron procesos de reproducción al interior de los Institutos de Formación Docente.
- Las prácticas hegemónicas instituidas concebidas como la única forma tanto de producir conocimiento como de practicarla.
- La preeminencia de la lógica epistemológica positivista que redujo la enseñanza a una tecnología y la teoría-práctica a una relación de aplicación en la cual la primera queda en el nivel del discurso (perdiendo su función instrumental para la comprensión de la enseñanza) y la práctica se mantiene en el nivel de la vivencia, concibiéndose la enseñanza como un saber práctico-artesanal, un conocimiento acumulado en forma de sabiduría profesional que se transmite de generación en generación (Perez Gomez, 1993).”

Otras especificaciones sobre los horizontes formativos

Complementariamente a los propósitos enunciados, y con referencia a los horizontes formativos, se piensa que:

- es necesario proponer trayectorias formativas en las que se aporte a dos

¹² El concepto matriz que estructura la modalidad Educación Ambiental es el de ambiente, definido como: “*la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas*” (Brailovsky y Foguelman, 1991). Podemos decir también que “*el ambiente no es la ecología, sino el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscripto en las formas dominantes de conocimiento*” (Leff, 2004).

¹³ “El discurso científico y el discurso médico, reinstaurados en Europa entre los siglos XVIII y XIX definen fuertemente las instituciones donde nos formamos los profesionales de Educación Física. (Giles, Marcelo, 2003)”

construcciones:

- la del posicionamiento docente¹⁴ en la comunidad, en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares, y
- la de la recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas

Si la educación pública, desde la época fundacional del sistema educativo argentino y en los tiempos posteriores de fuerte pregnancia homogeneizadora, fue la forma predominante de política cultural, necesitamos recuperar el papel político-cultural de la educación pública en la actualidad. Para ello, debemos reconocer otros polos desde los cuales se producen políticas culturales (en el mismo sentido, o no, que el de la educación pública) y proponer unas trayectorias formativas en las que el docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos. En su formación básica, el docente tiene no sólo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión.

Un docente en formación tiene que habilitarse para:

- “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales
- formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo
- experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y colaborativo

Los sujetos de la formación docente

La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular en tanto que contiene en su seno distintos sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados en torno a ella. En relación con las dimensiones de significación es posible identificar tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos de los docentes en formación.

La actualidad demanda la constitución de hombres y mujeres para vivir en una sociedad en la que los saberes y su distribución y circulación han cambiado, donde las percepciones, las representaciones sociales y las prácticas cotidianas se ven también transformadas por la

¹⁴ Se utiliza aquí la idea de *posicionamiento docente* con el fin de diferenciarla de la de “posición” docente. Según Michel Foucault, son los espacios (como en este caso, el escolar) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos (cf. Foucault, 1993). Como lo señalara Anthony Giddens, tradicionalmente el concepto de posición social se ha asociado al de rol, tanto en la versión parsoniana o en la visión teatral de I. Goffman. Ambas propenden a destacar el carácter de “dado” del rol, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos (cf. Giddens, 1995). Es decir, el actor es un “depositario” de esa posición. En el caso de la docencia, es importante estimar los condicionamientos estructurales que constituyen la “posición” del docente. El docente puede ser definido por los papeles que cumple y por la práctica asignada a su posición; en este sentido, debe contribuir al buen funcionamiento del sistema educativo, según el criterio de la reproducción y la utilidad social. Pero es imprescindible percibir, a la vez, el carácter activo de la docencia; el posicionamiento que el docente construye en la institución y en el sistema escolar. En esta línea, va configurando su posicionamiento en la medida en que se inserta en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y en tanto que -contra el determinismo y el individualismo- busca ser sujeto activo y crítico, procura la *subjetivación*, y así extender su autonomía (cf. Touraine, 1994).

mediación de novedosos equipamientos culturales, y en donde el conocimiento adquiere un valor estratégico, anclado en y condicionado por los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso.

En este sentido, la crisis social, ambiental¹⁵ y económica estructural, ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y ponderaciones axiológicas que la sociedad hace sobre su aporte. En este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias en el que se construyen, simultáneamente a estos procesos, los campos simbólicos y significativos de los diversos actores sociales.

En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos. La "identidad"¹⁶ habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser (cf. Remedi, 2004). La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar un *diseño curricular intercultural*, que necesita partir del reconocimiento de la diversidad y complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta "(...) *no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos*" (Walsh, 2001).

Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos.

En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad.

A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Una formación basada en una perspectiva intercultural, debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuados. La idea de "crisol de razas" en Argentina ha sedimentado un imaginario docente

¹⁵ La degradación ambiental es, efectivamente, un síntoma y un símbolo de esta crisis social y económica estructural, entendida como crisis de una civilización, la nuestra, marcada por el predominio de la tecnología destructiva sobre la naturaleza.

¹⁶ Cuando se habla de "identidad", en singular, también hacemos referencia a un concepto en el que debe enfatizarse el carácter relacional y el carácter múltiple de las identidades.

basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la "identidad territorial", encubriendo los puntos de vista y conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales.

Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- adquirir saberes para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas;
- elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones con relación a la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etc., del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;
- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etc. más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y grupos que sufren discriminación;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

Los docentes en formación

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen ya una *biografía escolar* que los condiciona en su proceso de formación como docentes. A lo largo de esa biografía han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia.

La institución escolar ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo en ellas y ellos significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la escuela tal como es y que quedan marcadas en los docentes en formación. En la experiencia escolar previa, la relación docente-alumno también ha sido productiva en cuanto a la fijación de determinadas prácticas, lugares, posicionamientos y significaciones sobre la docencia. Cada docente en formación se va constituyendo en relación con sus "identificaciones formadoras"; se ha

identificado con algún o algunos docentes, y ha negado o rechazado la imagen y forma de desempeñar la docencia de otros. Esto permite observar cómo el *habitus* resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica docente, que desemboca en una implicación en la “naturalidad” de su rol (cf. Huergo, 1997).

En el caso de los alumnos en formación de los profesorados de Educación Física, se observa como, en la propia biografía escolar o personal, se han internalizado no sólo imaginarios que tienden a la reproducción del ejercicio de una práctica docente de Educación Física naturalizada y acrítica; sino también imaginarios sobre el cuerpo, las prácticas deportivas o corporales, la salud y el rol del docente de la especialidad.

Muy pocas veces los alumnos en formación tienen indicios acerca de qué significa estudiar Educación Física. La mayoría de los aspirantes se acercan a la carrera por el gusto de practicar deportes, por el placer de mejorar su imagen corporal o simplemente por jugar.

También, el imaginario docente suele superponer a los hechos una imagen deseada, que frecuentemente es la imagen que se expresa en el discurso. Esa imagen es la que hace que difiera el modo de verse el docente en formación, de reflejarse y de concebirse, con respecto al modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas¹⁷ o en ciertas actuaciones rituales, que se experimentan como naturales, y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar.

En el caso de la Educación Física, la complejidad es aún mayor. La formación docente inicial comienza muy pocas veces con un análisis de los problemas de la disciplina y del papel profesional que desempeñará. De acuerdo con lo expresados por Marcelo Giles (2003) “Optar por una profesión supone elegir una identidad subjetiva y las primeras escenas de la carrera constituyen sus discursos en la relación con los otros, y es en la pertenencia a una comunidad académica y social que estas configuraciones cobran sentido.”

Por su parte, los docentes en formación participan en otros espacios sociales que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de “leer y escribir” la experiencia, la vida y el mundo. Estos espacios sociales emergentes, como resultante de la crisis y el desborde de las instituciones modernas, resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitoria; es decir, devienen *educativos*. Esto contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas (cf. Morawicki y Huergo, 2003). De modo que pensar el campo cultural en que se forman los alumnos de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan.

Se debe resaltar que en el caso de los alumnos en formación de Educación Física, requiere una especial atención el análisis de los otros espacios sociales donde los jóvenes interactúan, pues se generan contradicciones que tensionan fuertemente los tipos de prácticas corporales entre esos espacios y las prácticas del propio profesorado; en muchos casos aún rígidas, estereotipadas, más vinculadas al control y disciplinamiento social y

¹⁷ Los *lemas* pedagógicos son corrientes en la cultura escolar, como por ejemplo: “proceso enseñanza –aprendizaje”, “docente investigador” y muchos otros, constituyen una “expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor”. Consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción (cf. Camilloni y otros, 2007: 46).

corporal que al reconocimiento y aceptación de múltiples y complejas prácticas que deben constituir el patrimonio de nuestros jóvenes.

Esto implica considerar la significación que hoy adquieren los espacios referenciales en la formación. También, y por tratarse de jóvenes en general, los alumnos de Formación Docente son sujetos de una “cultura prefigurativa”, es decir, una cultura en la que los pares frecuentemente son referentes más significativos que los adultos (padres, maestros, etc.) en el proceso formativo, y donde crece la producción y la lectura/recepción hipertextual (cf. Martín-Barbero, 1997).

Un alto porcentaje de los alumnos que aspiran a ser docentes, son jóvenes. Por lo que, necesariamente, este Diseño Curricular que los tiene como sujetos, constituye también una política de juventud.

Los y las adolescentes y jóvenes constituyen los grupos más afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional moderna. Ellos y ellas también ponen en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso, ya que son los mismos jóvenes uno de los sectores más fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Estos procesos afectan también a quienes cursan carreras docentes. Así, podemos ver a las/los jóvenes de los barrios populares no sólo excluidos del mercado de trabajo o participando de ofertas precarias sino también frecuentemente desprovistos de protecciones sociales.

Junto a estos procesos, las/los jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico diferente. Ellas y ellos viven en espacios que ofrecen Internet como una fuerte marca generacional. Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, los grupos de pares tienen un papel cada vez más significativo y funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de las/los jóvenes. Esos lazos fuertemente territorializados entre los jóvenes urbanos se ven fortalecidos de tal forma que son frecuentemente designados con el término de “tribus”, con la que muchos docentes intentan dar nombre a diversas formas de agrupamiento juvenil. Así, un rasgo saliente de este proceso está en la relevancia que adquieren las relaciones sociales de los jóvenes entre sí frente al fuerte avance de la industria cultural y de la influencia de los medios de información y comunicación en el mercado global, en el curso de las transformaciones del mundo familiar y del declive y la desagregación del mundo de los trabajadores urbanos¹⁸.

Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate alrededor de las llamadas “nuevas juventudes”, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder.

¹⁸ Junto a ello, la recreación y la diversión aparecen como elementos constitutivos de la singularidad de la condición juvenil de todos los sectores sociales, siendo en torno de esas actividades que, sobre todo, se desenvuelven las relaciones de sociabilidad y la búsqueda de nuevas referencias en la estructuración de identidades tanto individuales como colectivas.

En la actualidad (cf. Krauskopf, 2003a), coexisten diversos paradigmas respecto a la concepción de la juventud por parte de los adultos, que también coexisten en las instituciones de formación docente. Tales paradigmas pueden clasificarse en: tradicionales, transicionales y avanzados.

En la concepción tradicional, la juventud se concibe como una etapa preparatoria, de transición entre la niñez y la adultez. En este sentido los jóvenes son vistos como “niños grandes” o “adultos en formación” por lo cual este paradigma no tiene propuestas para la etapa juvenil en sí misma. Desde esta concepción se considera a los jóvenes como carentes de madurez social e inexpertos y, por lo tanto, prolonga su dependencia infantil frente a los adultos. En este sentido (cf. Birgin y Pineau, 1999), el alumno de la formación docente es considerado como “un ser incompleto”. Hay una mirada adultocéntrica del alumno y son tratados como niños a quienes hay que guiar. En esta línea, y por muchos años, la plena participación de los alumnos fue desestimada dentro de las instituciones formadoras.

El paradigma que entiende a la juventud como un período *transicional*, presenta a los jóvenes como “un problema” y a la juventud como una “edad problema”. Esta concepción estigmatizante, tiene como contracara una postura ideológica: se sitúa en los propios jóvenes las causas de los problemas de la sociedad y la educación, soslayando la necesidad de una modificación de las condiciones contextuales de las que éstos forman parte.

Esta concepción se profundiza en el caso de los jóvenes pobres que aparecen, y son tratados, como una amenaza para la sociedad. Están permanentemente “bajo sospecha”. En las instituciones de Formación Docente, muchas veces los alumnos son vistos como “un problema” que nada tiene que ver con la propia institución. Las causas del desinterés, el abandono, el fracaso escolar, se sitúan en el propio alumno desechando así la idea de introducir cambios en el contexto institucional que es donde el alumno fracasa, al que abandona y del que es excluido.

Por último, un enfoque *avanzado* señala a la juventud como una etapa del desarrollo humano y a las/los jóvenes como actores principales y estratégicos de la renovación permanente y necesaria de las sociedades. En esta concepción, el joven no se concibe como en estado de transición hacia la adultez y que requiere del monitoreo de los adultos, ni tampoco como un problema a resolver, sino como un ser humano en desarrollo y con plenos derechos ciudadanos. “*Naciones Unidas reconoce que las personas en la fase juvenil constituyen un recurso inmenso y desconocido en bien de todas las sociedades. A menudo proveen el ingreso principal de sus familias, trabajan tempranamente y en condiciones azarosas, superan la adversidad, aportan entusiasmo y creatividad*” (Krauskopf, 2003b).

El joven docente en formación, no es mirado en este Diseño Curricular desde sus incompletudes, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. De ahí que se sostiene la necesidad de reconocer la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición y de conformismo frente a la hegemonía cultural. Desde allí se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus potencialidades otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria.

La propuesta curricular que se presenta, contempla dos dimensiones: de contenidos y de

estrategias didácticas. Respecto de los contenidos, se incluye el tratamiento de las culturas juveniles, como un aporte a las necesidades identitarias de los jóvenes. En cuanto a las estrategias, se propone la implementación de clases con amplia participación del alumno en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, incorporando el trabajo y la discusión grupal, la elaboración de proyectos, la presentación de propuestas y la acción educativa.

Los docentes formadores

Los docentes formadores son sujetos de la Institución de Formación Docente. La *institucionalidad* que los configura es una dimensión que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual (cf. Fernández, 1994). La institucionalidad es una construcción de la experiencia docente que se concreta bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas explícitas o implícitas y otras formas de regulación de los comportamientos sociales, como los sistemas de expectativas mutuas, la presión de uniformidad, etc.

Las instituciones no sólo son, (como sostenía René Loureau), las formas sociales visibles en cuanto están dotadas de una organización jurídica y/o material para realizar su finalidad, como los Institutos de Formación Docente. Ellas son y se fabrican a partir de la invisibilidad de una urdimbre simbólica, de un magma de significaciones imaginarias que autoriza su visualización. La institucionalidad es *la forma* que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, y es *el lugar* en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. La institucionalidad, como un lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares.

El discurso científico y médico, reinstaurado en Europa entre los siglos XVIII y XIX define fuertemente las instituciones donde se forman los profesionales de la Educación Física.

Quizás el principal problema que se puede relevar en la formación inicial de Educación Física haya estado en la ausencia de reflexión en cuanto a cómo son efectivamente las prácticas docentes en el área, y qué saberes son necesarios para desempeñarse, desde concepciones que establezcan claramente el sentido social de las prácticas corporales.

La mayoría de los proyectos de formación no se han preocupado en problematizar la identidad de la disciplina, el rol de la docencia y las exigencias del campo laboral en función de los avances epistemológicos y didácticos producidos por las investigaciones del campo, por las relaciones entre la Educación Física y las ciencias y el contraste de las creencias del imaginario social sobre la disciplina con lo que ella es y debería ser en los ámbitos de la formación.

Los proyectos de formación docente no han articulado la perspectiva curricular con conocimientos producidos en las disciplinas sociales, con los debates de la política educacional argentina y latinoamericana, como fundamento para comprender el papel de las prácticas corporales en nuestra sociedad y cultura.

Por su parte, los docentes formadores son los agentes de una *gramática* (cf. Tyack y Cuban, 2001). Esa gramática es cultural y alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos

actores; los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la acción específica de la institución, produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo. Pero también esa gramática incluye las formas de resistencia, de estratagema y las tácticas que burlan ciertos dispositivos y regulaciones, y que se refiguran a lo largo del tiempo y la experiencia acumulada.

Desde esa “gramática institucional” se hace posible entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la vida institucional; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

Los docentes formadores constituyen un colectivo heterogéneo cuya singularidad constitutiva varía según las instituciones donde desarrollan su trabajo profesional. La condición de formadores de formadores es la clave de comprensión del “nudo problemático”(cf. Batallán, 2007: 177) de su trabajo docente. La identidad del trabajo de los formadores de docentes se construye alrededor de:

- Los significaciones y valores acerca de la actividad provenientes de las articulaciones entre las tradiciones disciplinares a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de su carrera docente.
- El sustento epistemológico, filosófico y político sobre los que se basa su praxis docente.
- Las atribuciones y significados otorgados a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas.
- Las interpretaciones y relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con la que interactúan y procesan trayectorias personales y grupales y normativas institucionales.

Corresponde señalar las distintas vertientes de tradiciones disciplinares que coexisten en la formación de docentes. Aspectos pedagógicos, culturales y políticos de estas herencias se articulan en los contextos particulares. Sus modos peculiares de comprender y desarrollar el currículum –no siempre concordantes– tienen centralmente su raíz en campos disciplinares específicos (Historia, Sociología, Matemática, Ciencias Naturales, Lengua, la biología, etc.) y secundariamente en el campo pedagógico tanto con énfasis en las didácticas general como especiales. La cuestión se complejiza porque al interior de dichos campos los enfoques acerca del trabajo de formación suelen ser divergentes.

Sin desconocer su condición conflictiva, la heterogeneidad lejos de ser un obstáculo –como toda expresión de diversidad– habilita el enriquecimiento productivo de la institución y sus sujetos. El proyecto de formación, incluidas sus luchas y la búsqueda de consensos siempre provisorios, abre el deseo y la posibilidad de un espacio colaborativo.

Los futuros alumnos de los docentes en formación

El docente de Educación Física se forma para trabajar en la enseñanza de todas las edades: niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, en contextos institucionales y ámbitos diversos.

Por ello, se requiere que en la formación inicial el alumno comprenda la complejidad de la subjetividad en cada período de la vida, como también la complejidad social y cultural que atraviesa y condiciona la existencia humana.

Es necesario situar al sujeto y sus prácticas socio-corporales como eje de todo proceso o propuesta de la práctica docente en Educación Física, respetando las diferencias de género y superando en términos de Lipovetsky *la racionalidad funcional* del cuerpo (la eficacia, los méritos, la utilidad) y la cultura hedonista de la individualización, centrada en procesos estéticos más que éticos, cuestiones contempladas en los nuevos Diseños Curriculares de la materia para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, cuyos ejes parten de una dimensión compleja, holística y en constante construcción del sujeto en situación.

Permanentemente, como práctica de autosocioanálisis, se deberá jugar con las propias lógicas del mercantilismo (el imaginario de lo perfecto, la fantasía y el *mithos*) para visualizar en función de los ámbitos o contextos laborales específicos, el sentido de la docencia como acción transformadora de propuestas hegemónicas que menosprecian el sentido natural de la vida.

Así, la praxis de la Educación Física debe considerar el sentido político de la acción que colabore en procesos sociales y culturales más igualitarios y democráticos, favoreciendo una apropiación de cuerpo-corporeidad, independientemente de la edad de cada sujeto, que le permita vivir con mayor seguridad en sí mismo, respetándose y respetando a los otros como otro diferente, más allá de las condiciones de etnia, sexo, edad, y sus diferentes construcciones.

Es necesario, entonces, conocer la complejidad de la construcción subjetiva de las diferentes edades desde marcos teóricos pertinentes.

El concepto de “infancia” es una construcción histórica que se ha ido configurando en un proceso que tiene como punto de partida a la modernidad y que llega hasta nuestros días. Es en la modernidad donde la infancia comenzó a ser caracterizada y diferenciada del adulto y esta caracterización se centró en su estado de “incompletud”, “lo que la convirtió en la etapa educativa por excelencia”¹⁹

También la escuela es un producto de la modernidad y este nacimiento simultáneo no es casual: la escuela surgió para “dominar y encauzar la naturaleza infantil”²⁰. De esta forma, ella se constituyó en la institución encargada de disciplinar, socializar y “completar” a los infantes y aparece la figura de “alumno”. La escuela construyó un modelo de lo que es un “buen alumno”, un “buen compañero”, un “buen niño”, todos ellos ligados a la obediencia y la sumisión al adulto.

La representación de infancia construida desde la escuela de la modernidad, nos presenta un niño y una niña como un ser inmaduro y subordinado a los adultos, a quien es necesario

¹⁹ Pineau, Pablo, “¿Por qué triunfó la escuela?”, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, M., *La escuela como máquina de enseñar*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

²⁰ *Ibidem*.

tutelar. En consecuencia, sus pensamientos, opiniones, ideas, inquietudes no resultan relevantes. El docente ocupa el lugar del “que sabe y enseña” y el niño y la niña el del “que no sabe y aprende”. Por eso la obediencia, la atención, el buen comportamiento tuvieron un lugar de privilegio en la escuela.

Esta visión escolarizada de infancia, que aún perdura en muchos docentes, encorseta al niño en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña. Una mirada a los cuadros que pueden verse en los museos, nos muestran que siempre hubo diferentes maneras de ser infante: pueden verse niñas y niños nobles, aristócratas, burgueses, pordioseros, campesinos, obreros. En nuestro país también existe y existió esta diversidad.

Esta pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia, quiebra el modelo de incompletud, de dependencia y sumisión frente al adulto. Pone en crisis, también, cuestiones referidas al enseñar y el aprender en la escuela, al modelo del docente como portador del saber y el niño y la niña como depositarios del mismo. La escuela ya no es el único ámbito en el cual se pueden adquirir conocimientos, hay medios no escolares de acceder a la información como lo son, por ejemplo, los medios de comunicación.

También los adolescentes y jóvenes, participan de las diversas adolescencias, diferentes maneras de ser joven según su condición cultural y social. Estos conceptos –adolescencias y juventudes- como el de infancias, responden a construcciones socio-históricas recientes. Cambios psicológicos, cambios corporales y cambios en los modos de relacionarse caracterizan estas edades como etapas de intensas modificaciones subjetivas y sociales que impactan en su constitución identitaria y en los modos de aprender.

La vejez, tanto como la niñez, la adolescencia o la madurez son etapas del curso vital humano en las que se producen crisis del desarrollo debido a los profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales y por ello, a los conflictos y desafíos adaptativos que suponen, (Erikson, 1963; Neugarten, 1996). A ello se suman las exigencias del contexto socio-histórico y cultural. En los ancianos la necesidad de un nuevo cambio en el proyecto de vida y las dificultades para una re-estructuración adecuada, se debe fundamentalmente a la pérdida de roles laborales y familiares, y por lo tanto, de contactos sociales, al bajo nivel de actividad física y la falta de incentivos y oportunidades para desarrollar nuevos intereses. Estos constituyen factores de riesgo a controlar y evitar. Muchas veces, en el anudamiento de estos factores y de los prejuicios culturales, sociales y familiares se genera un impacto negativo que amenaza la autoestima y en consecuencia, la autonomía e integración social con un deterioro del sentimiento de bienestar general.

Se sabe por otra parte que toda crisis supone una perturbación, pero, a la vez, brinda una oportunidad de cambio y desarrollo personal (Erikson, 1963; Lazarus & Folkman, 1986; Slaikeu, 1991) que mediante el uso de estrategias de afrontamiento apropiadas permitiría alcanzar una adaptación satisfactoria

Por otra parte, los niños/as, los adolescentes y los jóvenes, adultos y adultos mayores, futuros alumnos/as de los docentes en formación, son interpelados constantemente por múltiples discursos. Centralmente son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de **alfabetizaciones posmodernas** o múltiples (cf. McLaren, 1994). Múltiples espacios sociales, equipamientos

mediático-tecnológicos y textos culturales generan disposiciones subjetivas y variadas lecturas de la experiencia, de la vida y del mundo que los rodea. Esto produce, a su vez, una transformación en la sensibilidad, en las formas de percepción, en las expectativas, en los intereses, en la memoria, en las formas de atención, etcétera. Cuestión que hace evidente una distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática (cf. Huergo, 2000).

La multiplicación y la densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas y de la información generan nuevos lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Esto hace reconocible entre los niños/as y los jóvenes, diversas empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una **experiencia cultural nueva**, o como Walter Benjamin lo llamó, un nuevo *sensorium*, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos (cf. Martín Barbero, 2002).

Todo esto no significa desconocer que frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niñas y niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela puede recuperar las múltiples articulaciones entre educación y pobreza y producir condiciones de inclusión para quienes habitan en los bordes. Reconocer los contextos de pobreza contribuye a comprender y develar las relaciones de desigualdad en las que estos sujetos pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados (cf. Redondo, 2004).

La práctica docente como objeto de transformación

La *práctica docente* no es decidida individualmente, una práctica deliberada, sino una *experiencia social internalizada*, una *internalización de estructuras sociales*. Es un *hacer social* que implica una “experiencia práctica”, que es la “*aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente*” (Edelstein, 1995: 25).

Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la *práctica docente* como un *objeto de transformación*²¹. Un *objeto de transformación* puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (cf. Pansza, 1990: 55). En esta línea, es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:

- las prácticas decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad. En el campo de la Educación Física se tornan visibles las prácticas sustentadas en las corrientes biologicistas y deportivistas.
- las prácticas dominantes: las que conforman la cultura escolar actual y que contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela y la docencia, así como a reproducir la gramática escolar; en el campo de la Educación Física se encuentran todas aquellas corrientes cuyas prácticas normalizadoras coadyuvaron al

²¹ Si bien hay producción local sobre el tema curricular, resultan insuficientes los debates al respecto y la recuperación de variadas experiencias del medio y de Latinoamérica. Se recurre a la valoración crítica de este concepto “objetos de transformación” trabajado en México, considerando que permite pensar desde otro lugar nuestras opciones sin descartar otros aspectos.

proceso de medicalización social, como en el caso de la gimnasia, y el deportivismo como expresión hegemónica de las prácticas motrices controladoras y disciplinantes.

- las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación; se evidencian en el campo de la Educación Física como aquellas prácticas que, si bien intentan alejarse de posicionamientos innatistas para concebir al sujeto de aprendizaje presentando concepciones innovadoras acerca del contexto y de los contenidos, siguen inmersas en una racionalidad instrumental.
- las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente. En el campo de la Educación Física, desde corrientes críticas, se observan prácticas con un sentido social, cultural y político diferente²²

Cabe señalar que también pueden tener significado transformador en los contextos actuales, prácticas pedagógicas aparentemente decadentes que, sin embargo, deben ser rescatadas como residuales.

Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de *autosocioanálisis*, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como *objeto de transformación*, fuera hacerlo poniendo énfasis en el *sujeto de transformación*, que compromete, que implica en ello la *identidad docente*, y que a la vez lo hace en una suerte de *des-implicación* del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica *sujeción* (o *sujetación*)/*subjetivación*. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente²³.

Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación.

Los saberes en la formación docente

La autoridad pedagógica del docente se sostiene en dos elementos interrelacionados: los saberes que domina para ser enseñados y la legitimación social de su rol. Frecuentemente aparece en el discurso social la idea de que el docente “no sabe lo que tiene que enseñar” y eso mella su autoridad pedagógica (además de la vivencia de que los padres, por ejemplo, suelen posicionarse como aliados de sus hijos y no como aliados de los docentes, como fue en épocas anteriores). Este es uno de los factores por los cuales la actividad educativa

²² En Argentina surgidas a partir de la década del 90 se generaron trabajos de investigación que toman a la propia práctica como objeto de estudio.

²³ La des-naturalización que se propone implica un difícil proceso de auto-objetivación; algo similar a los propuesto por G. Edelstein acerca de los procesos de *autosocioanálisis* (metodología propuesta por Pierre Bourdieu) y la consecuente *progresiva reconstrucción de las prácticas*. (Edelstein 1995, 29-35). Es algo así como la tarea de un etnógrafo, pero no frente a tierras exóticas sino frente a sí mismo en su propia tierra, donde la interacción no es provocada, sino cotidiana, y la implicación en las relaciones sociales no es prevista, sino encarnada. Allí donde hay una práctica encarnada, más que un compromiso decidido, hay un compromiso de hecho con el campo de la docencia, del que a veces no se quiere saber.

escolar es cuestionada y pierde en cierto modo su sentido social. La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente y ofrecer algunos elementos para la reconstrucción de su autoridad social o su legitimación en nuestras sociedades conflictivas y complejas.

Los “saberes” que se poseen y transmiten, en todo caso, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, de autonomía y en la producción de un imaginario de posibilidad. O, al contrario, pueden ser utilizados para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de lenguaje, identidades socioculturales, sistemas de significado y experiencias culturales, y para invalidar otras formas de capital simbólico. El saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder; pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo.

Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social, antes que adecuarse y estructurarse frecuentemente de forma rígida, técnica, inmanente y desconociendo su carácter de “normal” (en el sentido de T. Kuhn) según la lógica interna de las ciencias y las disciplinas, deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan, y atendiendo a los intereses políticos de formación de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica.

Un campo de saber instituido no resiste si se cierra y se cristaliza en su propia estabilidad y su equilibrio, tendientes a su preservación. Las fuerzas operantes, complejidades y contradicciones hacen posible que ese campo experimente las tensiones, cuestionamientos, dinamismos y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. El diálogo cultural (entendido en su sentido conflictivo y constructivo) entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder²⁴.

Muchas perspectivas en la teoría y en la práctica educativas, han considerado a la cultura y a los saberes como algo “cosificado”, configurando una pedagogía que Paulo Freire llamó “bancaria” (Freire, 1973), que puede resumirse en los procesos de transmisión o imposición de saberes o contenidos. En estas posiciones, las cuestiones concernientes a qué conocimientos o saberes son más valiosos o significativos es soslayada, de modo que interesa más “*la ignorancia para reproducir la historia en lugar de aprender a cómo hacerla*”, ocultando sus intereses “*detrás del manto de la ilustración y el conocimiento académico*” (Giroux, 1993: 186).

Los saberes han sido construidos histórica y socialmente, poseen un sentido social-histórico. Hay una cuestión relacionada con la descalificación que ha sufrido el saber docente en los últimos años. El maestro de principios del siglo XX era eficaz porque había una sociedad que pensaba que lo era, creía que su palabra era valiosa. Su papel social estaba legitimado. Más recientemente, la promoción de algunas ideas de capacitación que partieron de la descalificación de los saberes acumulados y operando por una lógica de reemplazos de saberes existentes por otros nuevos, sumada a la desconexión de sectores docentes de los campos del conocimiento sistematizado y de las producciones culturales, han contribuido a acentuar formas de desautorización de la palabra y la posición docentes. Volver a *autorizar*

²⁴ Cabe aquí recordar no sólo las relaciones entre saber y poder analizadas por Michel Foucault, entre otros, sino también traer la descripción de Pierre Bourdieu de los *campos*, en los que se pone en juego un capital que se torna simbólico en la medida en que es oficialmente reconocido (legalizado y legitimado). Un *campo* es un ámbito en el que se desarrolla una lucha entre lo que el autor llama fuerzas de la ortodoxia y fuerzas de la herejía (cf. Bourdieu, 1990).

la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, y el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque *problematizar* más que normalizar (cf. Southwell, 2004)

2/ ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE

FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Los fundamentos de la propuesta curricular constituyen un *paradigma articulador*²⁵ en el que se expresa la direccionalidad adoptada en la identificación y el posicionamiento frente a los problemas centrales a abordar. Se trata de una visión o interpretación de la realidad que se irá estructurando y reestructurando durante el transcurso del desarrollo curricular.

Este paradigma articulador, en cuanto marco referencial de la educación superior, articula de manera compleja algunos elementos conceptuales emergentes del escenario en que se desenvuelve la formación de docentes, con el posicionamiento de sus “sujetos curriculares” (docentes formadores, docentes en formación y futuros alumnos de los docentes en formación). Estos elementos de diversa índole constituyen una configuración en la que cada uno cobra sentido relacional con los otros y con el marco general.

Los *conceptos iniciales constitutivos* son:

- práctica transformadora de la Formación Docente como concepto eje;
- profesional de la enseñanza, pedagogo hacedor del discurso de la educación y maestro como hacedor de cultura y del discurso cultural como horizonte formativo que confiere la direccionalidad a la totalidad de la propuesta;
- posicionamiento transformador frente a los desafíos que le plantea la problemática áulica, institucional y social;
- continuum formativo que se produce en los espacios singulares de actuación dentro de los cuales adquieren preeminencia diversos conflictos;
- sujetos formadores y en formación que se entrelaza en el proceso curricular;
- construcción participativa del currículum, que se reconoce, propicia y pone en acción como ámbito de producción proyectual, pero a la vez de formación permanente y de transformación institucional.

El diseño curricular, por su parte, se sitúa en un *paradigma articulador* con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera *articulador* porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica *disciplinar*, la lógica *psicológica*, la lógica de los *saberes pedagógico-didácticos* y la lógica de la *práctica docente*. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural. Sin

²⁵ Un *paradigma* es una matriz que posee vigencia en un contexto y en una coyuntura determinada, que implica una toma de decisión y sirve como fundamento y referencia a partir de los cuales se direccionan todos los elementos curriculares puestos en juego en la formación docente. Es *articulador* ya que aborda la complejidad del proceso de formación, que como tal resulta más que la sumatoria, el acoplamiento, la juntura o la conexión entre elementos (previos a la relación paradigmática). Antes bien, es articulador porque se establece una relación tal entre los elementos, de interinfluencia y modificación mutua, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de aquella.

desconocer la construcción teórico-epistemológica de cada lógica, se pone el acento en la centralidad sociocultural del campo que las contiene y articula, y desde donde se propone avanzar en su reconocimiento.

La intencionalidad político-cultural está dada por la búsqueda de incidir desde la Formación Inicial en la reconstrucción del sentido socio-histórico de las prácticas corporales dentro y fuera de la escuela, y de un sentido amplio de docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación y por la Educación Física en Latinoamérica, que da sentido a ese paradigma articulador con centralidad sociocultural, donde los sujetos de la educación son partícipes activos en la deconstrucción de la cultura hegemónica y su sentido.

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR GENERAL

En este paradigma articulador, el currículum se organiza alrededor de distintos campos que no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta²⁶

El diseño curricular está organizado alrededor de cinco Campos²⁷ y Trayectos opcionales, vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes Materias que los componen.

Campo de Actualización Formativa: *¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?*

Campo de la Fundamentación: *¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?*

Campo de la Subjetividad y las Culturas: *¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?*

Campo de los Saberes Específicos: *¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en las prácticas de enseñanza e investigación en el campo de la Educación Física?*

Campo de la Práctica Docente: *¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?*

Trayectos Formativos Opcionales: *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?*

Se ha optado por denominar “campos” a los diferentes componentes curriculares. Esto significa considerar a cada campo como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas. Asimismo, significa considerar un conjunto nodal de

²⁶ Violeta Núñez sintetiza la definición de *campo* del siguiente modo: “Es una metáfora espacial que hace referencia a las relaciones de poder y a la estructura que éstas adoptan en la producción de los discursos (pedagógicos). Esta noción fue planteada por los filósofos franceses Michel Foucault y Pierre Bourdieu, y aplicada en el campo pedagógico por Basil Bernstein” (cf. Núñez, 1999).

²⁷ De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), el “Campo de la Formación General” comprende los campos de Actualización Formativa y de la Fundamentación; el “Campo de la Formación Específica”, los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes Específicos, y el “Campo de la Práctica Profesional”, corresponde al Campo de la Práctica Docente.

materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones.

El campo es una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora. De tal modo que pensar el campo curricular, no como una estructura estática, sino como una práctica de articulación, significa comprender que esa práctica articuladora establece una relación tal entre los elementos del campo, que la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación²⁸

EL CAMPO DE ACTUALIZACIÓN FORMATIVA

En el currículum de Formación Docente se pretende resolver la tensión entre la situación y las condiciones de la generalidad de los ingresantes y el recorrido de la formación, a través de un Campo de Actualización Formativa.

El Campo de Actualización Formativa debe hacer especial hincapié en la necesidad de fortalecer la identidad y la especificidad de la Formación Docente como práctica de educación superior, la cual no debe reducirla a una prolongación, en sus formas y su organización, de la escolaridad secundaria. Sin embargo, es necesario articular la propuesta y el proceso formativo con las condiciones concretas de los sujetos y sus trayectorias subjetivas de educación. Sin duda, este proceso de *reconocimiento* de quienes eligen la Formación Docente es decisivo a la hora de desarrollar las propuestas y procesos formativos, pero sin vaciar de identidad y especificidad a la educación superior.

Las materias de este Campo resultan de los diagnósticos elaborados por los Institutos Superiores; por ello es función del mismo dar respuesta a los saberes que requiere el ingresante para ser artífice de su propio proceso de formación.

Por ello, el Campo de Actualización Formativa es el que enfrenta estas tensiones a través de dos clases de materias:

Las que tienen por objeto contenidos definidos en el diseño, como Lectura, Oralidad y Escritura y Educación corporal y motriz

EL CAMPO DE LA FUNDAMENTACIÓN

El Campo de la Fundamentación tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación ir construyendo de manera autónoma y colectiva el conjunto de teorías para su continuo posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.

Los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad, podrán ser debidamente interpelados a través de una formación que priorice la de-construcción de los entramados que enmascaran la realidad, develando los mecanismos de poder y la génesis del sentido común ocultador de la misma. Para cumplir tal cometido, el Sistema Educativo Provincial debe garantizar la formación de docentes convencidos del potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia que toda pedagogía crítica conlleva.

²⁸ Cf. Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía e estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987;

La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica General, tiene por objeto brindarles a los estudiantes herramientas conceptuales en torno a las tradiciones y debates actuales (especialmente los producidos en América Latina) referidos a la educación y a la enseñanza a través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación.

El conocimiento de las teorías sociales y políticas en relación con la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, están orientados a que los alumnos comprendan que las finalidades que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones e intereses socio históricos determinados. Esta razón hace que la intervención pedagógica en los actuales escenarios deba ser construida a partir de una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestro acervo y tradiciones educativas y culturales y los desafíos actuales que enfrenta la sociedad, para desde allí proyectarse hacia el futuro²⁹

La introducción de Políticas, Legislación y Administración del Trabajo Escolar en Educación Física en tercer año está orientada a superar las visiones que reducen al docente a un técnico de la educación y convertirlo en un sujeto capaz de fundamentar comprensivamente la práctica y ponerla en diálogo con las teorías pedagógico-didácticas y político-culturales.

Transitado este recorrido a lo largo de la formación, en el cuarto año, a través de Análisis filosófico de la educación y de la Dimensión ética de la praxis docente, se organizará el sustento que permitirá al estudiante comprender y elaborar criterios de intervención en diálogo constante con las exigencias de la práctica.

La articulación interna de este conjunto de materias, así como las relaciones que se establecerán con las de los otros campos, posibilitará un posicionamiento docente que ponga en acto el siguiente triángulo: problematizar, construir conocimiento y organizarse para un trabajo colaborativo.

EL CAMPO DE LA SUBJETIVIDAD Y LAS CULTURAS

El Campo de la Subjetividad y las Culturas tiene por objeto abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, significaciones y resonancias que, sobre cada sujeto, imprime determinada cultura.

Los docentes en formación deberán interpretar la forma de apropiación de los ordenadores sociales –valores, creencias, actitudes y estereotipos- que se articulan con los factores genéticos y ambientales que impregnan la historia individual, para comprender el proceso de individuación e integración de la personalidad.

Los teóricos de la Psicología se interrogan acerca del desarrollo psicosocial como un continuo en espiral, donde la “mismidad” (concepto de sí) es resultado inacabado de lo “sucedido” (vivido por él) en el escenario donde le toque transcurrir al sujeto.

En todo caso, el avance desde los enfoques psicológicos, sociológicos o antropológicos, sin soslayar el complejo universo de lo orgánico como evidencia, supone un reconocimiento en

²⁹ Siguiendo esta idea; la educación ambiental, por ejemplo, representa un desafío para la formación docente y constituye un pilar fundamental para la educación en su conjunto al promover una nueva relación de la sociedad humana con su entorno, que mira prospectivamente, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sustentable.

el que convergen diversas miradas respecto de la construcción de la identidad humana, reflejado en el campo disciplinar específico en la organización de sus materias.

En este sentido, el concepto medular de la subjetividad resulta de la mutua determinación: subjetividad como cultura singularizada y la cultura como conjunto de subjetividades(objetivadas) como productos de esa cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen.

En el campo educativo³⁰, desde la mirada sobre ese sujeto particular, único pero parecido a sus congéneres de franja etárea, resulta un desconocido a descifrar en sus múltiples dimensiones de desarrollo: cognitivo, emocional, socioperceptivo, vincular y social, centrado en su propia configuración familiar que, a la vez, lo conforma y lo confronta en el tiempo histórico que le toca, con sus lenguajes y rituales, con sus violencias y prototipos. Tan distinto del que enseña que a su vez, observa y es observado, mientras constituye él mismo una constelación identitaria de aceptación y rechazo, de modelo y contramodelo sustantivo para la biografía de cada alumno.

En síntesis, el Campo de la Subjetividad y las Culturas viene a preguntarse cómo conocer al sujeto en formación, cómo integrar los datos sugeridos por las disciplinas del hombre para comprender la identidad en permanente cambio, cuáles son sus potencialidades y puntos de ruptura. Y, también, cómo reconocerlo actor de una cultura compleja, transformada por los medios y las tecnologías, en la cual las identificaciones constitutivas de la subjetividad son múltiples. Todo esto con la finalidad de acercarse empáticamente y acompañar, en la construcción de saberes y significados, su proceso de transformación. Pero sin desconocer que la escuela, como espacio de inclusión, deberá interpelarse, ampliar y criticar sus modelos para interpretar aquéllo que “dice” su sujeto, no sólo desde la propia lógica sino desde el reconocimiento del otro, diferente y nuevo en los modos de aprender, de percibir el mundo, de vincularse y de crecer según las transformaciones y quiebres del contrato social que signan este particular contexto sociocultural histórico.

EL CAMPO DE LOS SABERES ESPECÍFICOS

El Campo de los Saberes Específicos debe articular el dinamismo histórico-crítico en la construcción de saberes con el carácter constitutivo de la enseñanza de los mismos. En su interior conjuga cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas específicas. En la totalidad el diseño, es un Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con los elementos abordados desde los diferentes campos (Campo de la Fundamentación, Campo de la Subjetividad y las Culturas, Campo de la Práctica Docente)

En el transcurso de su historia, los hombres y mujeres han ido desarrollando diferentes prácticas corporales y motrices, con variadas finalidades e imaginarios propios de cada período de su evolución, constituyendo una cultura de lo corporal y motriz o cultura corporal de movimiento, al decir de Bracht, que en la actualidad se caracteriza por su incesante movilidad”.³¹

³⁰ Con referencia al “campo educativo” y su distinción del “ sistema educativo”, cf la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Ley 13688)

³¹ Bracht, Valter (1999) Educacao Física & Ciencia. Cenas de um casamento (in) feliz. Rio Grande do Sul

Por ello, la conformación del Campo de los Saberes Específicos para la Formación Docente de Educación Física requiere en primer término delimitar el posicionamiento disciplinar.

En las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente para la construcción de los nuevos Diseños Curriculares de Educación Física, consensuadas a nivel nacional, se define que “la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y de desarrollo integral, a través de prácticas docentes específicas que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales de pertenencia.”

Tal como se señala anteriormente, “reconsiderar el currículum de Educación Física y situar a la disciplina en la problemática sociocultural implica pasar de un modelo racionalista anclado en modos o formas de reproducción de las prácticas docentes a un modelo centrado en el sujeto y sus prácticas.

Según Carballo (2003) “La Educación Física toma como contenidos las prácticas educativas cuyo contenido corresponda a ciertas configuraciones de movimiento socialmente significadas”³²

Con diferentes matices, en la fundamentación de los diferentes Diseños Curriculares para la Educación Física del sistema educativo provincial, se sostiene y desarrolla esta consideración de la Educación Física como disciplina pedagógica cuyas prácticas se construyen a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, a partir de los objetos de la “cultura corporal de movimiento”³³, pero desnaturalizados y resignificados desde el posicionamiento y el accionar crítico del docente y sus alumnos.

Por lo tanto, la Formación de un docente en Educación Física requerirá el diálogo con saberes provenientes de otras ciencias y los del propio campo disciplinar.

De esta forma el Campo de los Saberes Específicos se constituye a partir de tres ejes, de carácter espiralado:

El proveniente del propio campo de la Educación Física.

El proveniente de las ciencias sociales.

El proveniente de las ciencias biológicas.

Así, este campo, se constituirá en materias y saberes que den cuenta de las propias configuraciones ancladas en diferentes semióticas culturales.

Asumir el carácter político que conlleva definir el qué y el cómo enseñar, nos remite, nos vincula, nos acerca, al campo de los fines de la educación. Es cada vez más vasta la literatura que plantea al conocimiento y a la educación como condición necesaria, pero no suficiente, para promover la inclusión social y educativa. Dicha inclusión sólo será posible en la medida en que el trabajo pedagógico esté orientado hacia la construcción colectiva del conocimiento, constituyéndose alumnos y docentes en sujetos de este proceso y tomando a la realidad como construida y como objeto de problematización constante.

Un sólido dominio y conocimiento conceptual y epistemológico por parte de los docentes

³² Carballo, Carlos (2003) La Educación Física en Argentina y Brasil. Capítulo III. Ediciones Al Margen. La Plata.

³³ Bracht, Valter (1999) Educacao Física & Ciencia. Cenas de um casamento (in) feliz. Rio Grande do Sul: UNJUI.

formadores, constituye un requisito previo e insoslayable para la construcción de las estrategias de intervención pedagógicas y didácticas orientadas a garantizar que los conocimientos socialmente productivos definidos desde la prescripción curricular y recreados por el colectivo docente sean apropiados por los alumnos.

Conocer y problematizar a la Educación Física y a sus prácticas, abordándolas como hechos socioculturales que inciden en la formación de la subjetividad, coadyuvará en la formación de sujetos concientes de sus derechos, que dará sentido al aprender para enseñar y enseñar para aprender, e inscribirá a la educación en un proyecto crítico de transformación.

EL CAMPO ARTICULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En el currículum de la Formación Docente en Educación Física se sigue sosteniendo el carácter de “eje vertebrador” de la Práctica, es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros Campos de la organización curricular. Uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica Docente es considerar la *práctica docente* como un *objeto de transformación*. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos. En el Campo de la Práctica Docente se especifican tres componentes: las *herramientas de la práctica*, la *práctica en terreno* y el *taller integrador interdisciplinario*.

En este Campo se propone que los “profesores orientadores” de las Escuelas donde los sujetos en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Esta estrategia permitiría propiciar espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. Por otra parte, permitirá generar redes con las Escuelas de la localidad y de las Regiones de la jurisdicción, promovidas y articuladas con los Institutos Formadores.

Además, las Escuelas donde se realicen las prácticas deben responder a diferentes características, no sólo geoambientales, sino también socioinstitucionales, atendiendo también a diferentes ámbitos y/o modalidades del sistema: escuelas rurales, urbanas, suburbanas, de sectores medios, populares, contextos de encierro, domiciliarias, hospitalarias y otras, extendiéndose en la medida de lo posible a otros sectores no escolares en los que la Educación Física interviene.

Los Institutos Formadores deberán arbitrar los medios para que tanto los Profesores de la Formación Docente como los “profesores orientadores” participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha. El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta:

- la responsabilidad y el compromiso profesional,
- el desarrollo de las capacidades críticas,
- la iniciativa autónoma y la creatividad,
- la fundamentación de decisiones pedagógicas,

- el desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva,
- el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza y
- el sentido práctico contextualizado.

Las herramientas de la práctica

La definición de las *herramientas de la práctica* contribuye a especificar los rudimentos necesarios para construir procesos de transformación de la práctica docente: el rol, el posicionamiento y la cultura docente. En este sentido, tienen que ver con hacer más visible la articulación de la docencia con algunas cuestiones tales como las relativas a la investigación en la práctica, a las perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar, etc. Y tienen relación con algunas tareas que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, como las que posibilitan un abordaje de las problemáticas y conflictivas propias de los otros espacios sociales no escolares. En estas “herramientas” se trabajarán los procesos de registro y análisis cualitativo, otros espacios sociales educativos y las estrategias que en éstos se desenvuelven, los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente.

Por eso, las herramientas de la práctica tienen el propósito de abrir instancias en el diseño del Campo de la Práctica Docente destinadas a esos fines.

Como se ha hecho tradicional en la formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires, la práctica no es pensada como una simulación ni como una aplicación; tampoco está situada sólo en el momento de la residencia en las escuelas. Por tratarse de un eje vertebrador, la práctica se desarrolla durante toda la Carrera en condiciones reales, en el campo educativo, en el campo institucional y en el campo áulico; habida cuenta de que un campo es una estructura de relaciones objetivas, que posee propiedades específicas.³⁴

En el Campo de la Práctica, la experiencia en terreno permitirá que el maestro en formación aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada.

Por eso se partirá del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

³⁴ En un campo se pone en juego un capital que se torna simbólico en la medida en que es oficialmente reconocido (legalizado y legitimado) y que posee ciertos referentes. Es un ámbito de lucha; el capital cultural está distribuido inequitativamente entre los miembros del mismo. Quienes detentan el capital fundamentan en esa posesión el ejercicio de un poder simbólico. Por eso, el campo se define definiendo aquello que está en juego (*enjeu*: como “lo puesto en escena” y como “el objeto de la lucha”). Quienes ejercen poder simbólico, se arrogan derecho a producir significados y a validar reglas de juego y el valor de un bien que es objeto de lucha (cf. Bourdieu, 1991). Con la noción de campo nos referimos, además, a una instauración, desde cierta matriz, de determinados sentidos con aspiración de cierto grado de clausura (que podemos denominar “sentidos hegemónicos”).

Los talleres integradores interdisciplinarios

Uno de los componentes centrales (y quizás más novedoso) del Campo de la Práctica es el *Taller Integrador Interdisciplinario*. Una de las características de la Formación Docente es la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados. La propuesta de creación, cada año, de un *Taller integrador interdisciplinario* tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera.

Es un Taller *integrador* porque busca la articulación:

- de la acción y la reflexión, en especial entre los docentes, lo que implica tomar distancia de las construcciones idealistas (que aplican teorías o ideas) o pragmáticas, y apostar a la construcción grupal y colectiva de la reflexión y la reflexividad (el análisis del propio proceso de reflexión), a la búsqueda y creación de alternativas, a la toma de decisiones colectivas;
- de la teoría y la práctica, en cuanto provoca la necesidad, en el encuentro entre docentes y estudiantes, de articular e interpelar mutuamente aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica; en este sentido, no se trata de una yuxtaposición o una sumatoria, sino de una articulación, donde cada elemento se ve interrogado y transformado por el otro en virtud de la relación integradora;
- de la escuela y el Instituto formador con la sociedad y la comunidad, en cuanto las interpelaciones al taller y los problemas y temas que éste aborde, tienen que aportar a la reconstrucción del sentido de la institución educativa en nuestras sociedades y a la recomposición del lugar y el significado público que posee;
- de la formación básica con la cultura escolar, de modo de producir un continuum formativo en el cual las fuerzas sean equilibradas, y el esfuerzo de problematización y construcción crítica se haga cultura en la práctica docente, y no sea subsumido o fagocitado por la gramática escolar y su lógica de la práctica.

El Taller es *interdisciplinario* porque, además de las particularidades de las disciplinas, el conocimiento y la formación tienen su fuente y su sentido final en la realidad y, en este caso, en una práctica social: la docencia como trabajo cultural o intelectual en una sociedad.

Más allá de la superposición de disciplinas aisladas que obstruyen una percepción integral y problemática del mundo, los intentos multidisciplinares fracasan ya que sólo operan yuxtaponiendo disciplinas, de manera circunstancial en abordajes teóricos o discursivos de problemas (a veces descontextualizados), lo que no provoca instancias de conocimiento integral ni de transformación de la realidad problemática.

La interdisciplina, como abordaje epistemológico y pedagógico, implica poner el centro de atención en las problemáticas contextualizadas de la realidad y no en las disciplinas o asignaturas. Esto comporta características que distinguen a la interdisciplina de otras instancias estratégicas, porque:

- necesita de los intercambios entre las disciplinas³⁵ y entre los actores de cada una de ellas,
- se refiere a las problemáticas de la realidad articulándose alrededor de ellas y tiene como interés su transformación,
- requiere del trabajo en equipo y de la cooperación recurrente, y no sólo esporádica (como en las mesas redondas o paneles ocasionales),
- se encamina hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario tendrá un *eje* que permite relacionar los otros Campos formativos, las herramientas y la práctica en terreno. Esto significa que no posee “contenidos” prescriptos, sino que los mismos serán el producto de la integración interdisciplinaria que se suscite alrededor del eje de trabajo propuesto.

Finalmente debe aclararse que la totalidad de los docentes y alumnos de un determinado año participarán en el Taller Integrador Interdisciplinario de ese respectivo año. Esto se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus (una hora plus).

En el mes, los cuatro módulos se utilizan de manera acumulada en el Taller, según definición institucional.

Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de al menos un Taller Integrador Interdisciplinario vertical por cuatrimestre, con la participación de los docentes y estudiantes de todos los años de la Carrera de Formación Docente.

LOS TRAYECTOS FORMATIVOS OPCIONALES

Los Trayectos Formativos Opcionales (T.F.O.) están orientados por una pregunta general: *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?*

Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular.

La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos, podrá definirse también según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional.

LA ORGANIZACIÓN POR MATERIAS Y EL PROBLEMA DE LOS CONTENIDOS

El currículum está organizado por materias, a su vez articuladas en Campos curriculares.

Frente a una concepción centrada en las “disciplinas”, como categoría de sistematización de

³⁵ Los intercambios y transacciones entre disciplinas y sus diversas corrientes son necesarios, ya que una teoría no puede abarcar todas las facetas de los asuntos que trata y los problemas que aborda. Ese concurso de perspectivas puede ser problemático en razón de la coherencia entre sus fundamentos.

conocimientos científicos acerca de un objeto, las materias aluden a recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas, que serán enseñados en la Formación Docente. Como tales, los objetos expresados en las materias se constituyen a partir de la articulación entre:

- Los sujetos del proceso y de las prácticas formativas.
- Los saberes y disciplinas que se ponen en juego en la formación.
- Los contextos de diferentes niveles: sociocultural, político, institucional, curricular y áulico.

Por su parte, los *contenidos* de las materias expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas. Los *contenidos* no son un “programa” neutro y naturalizado³⁶. Esta noción de los *contenidos* permite incorporar la dimensión político-cultural a los discursos y debates de la didáctica y el currículum. Una dimensión que proviene del legado pedagógico latinoamericano, el cual se expresa en los pensamientos y aportes pedagógicos de Simón Rodríguez, Saúl Taborda, Paulo Freire, Susana Barco, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, entre otros. Y permite inscribir el proceso de formación de docentes en la construcción de un proyecto latinoamericano alternativo a la modernización educativa, idea central de la agenda didáctica hegemónica (cf. De Alba, 2007).

En este sentido, los *contenidos* permiten articular las prácticas formativas no sólo con temas, problemáticas, experiencias y saberes específicos, sino que articulan las prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas, mediante la creatividad metodológica en los procesos de elaboración y re-elaboración del currículum³⁷. Por otra parte, los *contenidos* incorporan diversos saberes sociales y procesos de formación subjetiva y de las identidades culturales y, a la vez, generan y provocan diferentes experiencias, derivaciones temáticas y comprensivas, prácticas creativas y significaciones que repercutan en los sujetos, en la enseñanza, en la institución y en la comunidad.

En cada materia se presentan y proponen *contenidos* con un breve *marco orientador*. En este diseño curricular, los *contenidos* son los objetos más específicos de la enseñanza como núcleo fundante de la Formación Docente, con eje en la dimensión histórica y sociocultural; y se caracterizan por ser socialmente potenciadores, capaces de generar una “producción” pero en el sentido de una construcción permanente.

El abordaje de las materias del Campo de los Saberes Específicos debe centralizarse en la relación de las formas de enseñar con sus contenidos, ya que ambos deben interpelarse mutuamente.

Las prácticas de enseñanza suponen la articulación de:

- el análisis de los problemas de los contenidos disciplinares, en relación con la lógica general de la disciplina,

³⁶ La idea de “programa de contenidos” está tomada de Saúl Taborda, quien lo considera como un inventario de “*ciencia hecha y dosada para todo y cualquier niño, servido por todo y cualquier docente*” (Taborda, 1951 [II]: 226). En la presentación y desarrollo de los contenidos, en cambio, se privilegia a los sujetos de la realidad educativa (el docente en formación y el docente formador, reconociendo al futuro alumno del docente en formación), en relación con los saberes y con los contextos.

³⁷ La interacción del aprendizaje no es sólo intraescolar, sino entre la escuela y la comunidad. De este modo se desenvuelve la expresión didáctica del vínculo currículum – sociedad, que requiere arribar a procesos de discusión conceptual como espacio analítico y de reflexión que acompañe a procesos de construcción metodológica de las prácticas curriculares (cf. Orozco Fuentes, 2006).

- el análisis de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje
- el análisis de los problemas político- contextuales en los que la práctica docente tiene lugar, la diversidad de marcos institucionales, políticos, económicos y culturales
- el conocimiento del Otro cultural, como sujeto de aprendizaje.

LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA:

Atendiendo a la conceptualización de la Educación Física en el Campo de los Saberes Específicos como aquella disciplina pedagógica cuyas prácticas se construyen a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, a partir de los objetos de la “cultura corporal de movimiento”, pero desnaturalizados y resignificados desde el docente y sus alumnos, y los aportes de Carlos Carballo acerca de que “La Educación Física toma como contenidos las prácticas educativas cuyo contenido corresponda a ciertas configuraciones de movimiento socialmente significadas” se torna necesario definir de qué manera este Diseño enunciará los contenidos a enseñar.

Se presentará, en primer término la sustancia y los límites de cada configuración, hecho que permitirá delimitar las prácticas que en su interior tienen lugar. Para la Formación Docente de Educación Física serán las prácticas corporales correspondientes a cada configuración, objeto de tratamiento didáctico.

La Gimnasia:

La gimnasia como configuración de prácticas corporales, se ha caracterizado por su sistematicidad y posibilidad de seleccionar actividades o ejercicios con fines determinados. Toda tarea motriz instrumentada con intención de mejorar las acciones motrices, el medio y los demás se ha considerado gimnasia.

De acuerdo a las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente para la elaboración de los Diseños Curriculares, *la gimnasia como típico producto cultural europeo, marcó fuertemente a la Educación Física en las primeras décadas del siglo pasado, con su visión higienista por un lado y su variante acrobática, por el otro. Sus formas de enseñanza se basaban, además, en la uniformidad y la conducción directa de los ejercicios; se utilizaba con un claro sentido disciplinador de los sujetos³⁸, observándose una marcada influencia militar en sus formas.*

Esta estructura está aún vigente en muchas prácticas gimnásticas, centradas en su contenido y no en el sujeto que aprende, a pesar que la gimnasia ha evolucionado con un espectro de propuestas amplio y enriquecedor, influenciada por la búsqueda de actividades motrices saludables y equilibradoras. La influencia de Oriente se hace notar en las gimnasias blandas, con adecuación a la idiosincrasia occidental en permanente avance, pero con poca presencia en los actuales planes de estudio.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, la gimnasia puede hacer interesantes aportes a la Educación Física de toda la población. Todas las nuevas orientaciones de la

³⁸ Marcuse, H. (1967). Ensayos sobre política y cultura. Cultura y Sociedad. Buenos Aires Editorial Sur.

gimnasia constituirán el contenido central de las Didácticas de las Prácticas Gimnásticas.

Los Deportes:

En nuestra cultura y sociedad, el deporte ha llegado a constituir una institución social. La característica esencial del Deporte como configuración ha sido la institucionalización y la consecuente inamovilidad de sus códigos reglamentarios.

De acuerdo a las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente para la elaboración de los Diseños Curriculares se debe considerar: *que el deporte es un campo de influencia en la Educación Física, desde mediados del siglo pasado.*

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

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

En la Educación Física que plantean los actuales diseños curriculares de los niveles primario y secundario de la Provincia de Buenos Aires, el deporte se transpone didácticamente como un contenido mediador para el desarrollo corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores y autonomía personal, accesible a todos los sujetos, con alta consideración del sentido social popular.

Lo expuesto precedentemente es objeto de tratamiento en las Didácticas de las Prácticas Deportivas.

La Natación:

Es una práctica relacionada, en principio, con el dominio de un medio diferente, del cual dependen vitales cuestiones de seguridad y, consecuentemente, de ampliación de los límites de la libertad personal.

Constituye un contenido relevante cuya instrumentación debería ser considerada. Este es el sentido de desprenderla de su carácter práctico- deportivo institucionalizado que nuestra cultura le asigna y como tal se constituye en el primer año de la Formación Docente como Didáctica de las Prácticas Acuáticas.

La Vida en la Naturaleza y al Aire Libre:

La Vida en la Naturaleza y al Aire Libre se caracteriza por incluir una gran variedad de experiencias a realizar en el medio natural.

En nuestra sociedad, preocupada por el deterioro del medio ambiente y obligada a legar a las futuras generaciones un desarrollo sostenible, es decir, un desarrollo compatible con la vida, la educación ambiental adquiere una importancia esencial.

En esta perspectiva, la vida en la naturaleza y al aire libre contribuye a la construcción de la autonomía en sus diversos sentidos –corporal, social, moral-, vinculándose por otro lado con el mundo del trabajo.

De acuerdo a las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente para la elaboración de los Diseños Curriculares *las actividades en la Naturaleza y al Aire Libre cobran una especial significación en la organización participativa de las experiencias en el medio natural, una genuina oportunidad para el aprendizaje de convivencia democrática, la toma de conciencia crítica respecto de los problemas ambientales, y el desenvolvimiento en el medio asumiendo medidas de precaución y una creciente autonomía personal.*

Este será el sentido que tendrá el tratamiento de la Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I.

Recreación Participativa:

Si bien la recreación no constituye una configuración propia de la educación física, es necesario problematizar desde la formación docente algunas de sus prácticas, debido a que nuestros egresados, se insertan en diferentes escenarios o contextos vinculados con prácticas del tiempo del sujeto. A la recreación se la puede considerar como: una actividad o conjunto de ellas que tiene lugar en un tiempo liberado de obligaciones exteriores, que el sujeto elige y que le provoca placer.

De acuerdo a esto y dependiendo de la fuerza de cada uno de los elementos señalados, podríamos considerarla en tres visiones:

El recreacionismo: que enfatiza la idea de las acciones al aire libre, sean o no organizadas. Y caracterizan a la recreación como un conjunto de actividades que tienen como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre. Centra su análisis en los espacios y medios (instalaciones, técnicas, etc). Su fin es generar el uso del tiempo liberado de obligaciones, en forma placentera y saludable.

La animación socio-cultural, sus iniciadores provienen del campo sociológico, centrados en la participación social y la educación popular, que debiera proporcionar los conocimientos y actitudes para que el individuo, a través de sus acciones grupales, no sólo comprende su medio sino que aspire, y aún pueda transformarlo.

La recreación educativa, no sólo para el ámbito formal sino también para el no formal. Esta posición ratifica la no directividad de la animación sociocultural pero agrega, la intencionalidad de la autogestión. Se refiere a la pedagogía, al para qué y por qué de cada una de las acciones. La recreación en este caso será la educación en y del tiempo libre.³⁹

³⁹Waichman, Pablo. Acerca de los enfoques de la recreación. Quinto congreso nacional de recreación.1998. Colombia.

Los Juegos:

Según recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente y los diferentes diseños jurisdiccionales, encontramos al juego, como un espacio curricular de relevancia.

El juego, considerado como una de las formas originarias de la experiencia humana, que reviste un carácter de multidisciplinariedad y de transversalidad, lo cual se manifiesta, al decir de Vicente Navarro Adelantado⁴⁰, en diferentes afirmaciones respecto al mismo:

- El juego nos hace más humanos: Promueve valores sociales, interacciones, se organizan estrategias que promueven un pensamiento específico, y además relaciones intergeneracionales.
- El juego constituye una realidad compleja: Implica organizaciones, interacciones, acuerdos o reglas y generan aprendizajes.
- El juego es una actividad integrada: Es una tarea construida, cultural y de práctica multifuncional.
- El juego es un elemento universal de la cultura: Ayudan a aprender la propia cultura, pero a su vez sirve como mecanismo de aculturación o de la propia cultura.
- El juego acompaña al ser humano a lo largo de su existencia: Es una constante a lo largo de la vida del ser humano.
- El juego y el jugar ocupan espacio del denominado "Tiempo Libre": Considerando al ocio activo como vuelta a la naturaleza.
- El juego es y puede ser, una actividad de aprendizaje: Concita tanteos, experiencias y conocimientos.
- El juego tradicional es un modelo relevante de juegos: Participa amplia y profundamente de la cultura, porque no sólo la muestra, sino que la transmite.
- El juego motor es un modelo significativo de juego: En todos los juegos motores existe un denominador común que es la motricidad.
- El juego constituye en sí mismo una técnica de dinámica de grupos: En los juegos colectivos o grupales existen modos de interacciones y relaciones.

Situar las prácticas (profesionales, escolares y extraescolares, de investigación y/o extensión) de Educación Física en una perspectiva social e histórica requiere la decisión y el esfuerzo de examinar críticamente las tradiciones de saberes que configuraron las prácticas disciplinares y a partir de las cuáles se las justifica. El cambio en las prácticas no provendrá de una actitud, ni voluntad mística; esa actitud y esa voluntad sólo pueden construirse a partir de la desmitificación de los discursos históricos que les dieron forma.

De esta manera, la Formación Docente de Educación Física, debiera replantearse su posicionamiento respecto a esta configuración que le pertenece, permitiendo una mayor apertura hacia otros modelos de juego que superen la concepción tradicional del mismo, ampliando los horizontes de las diferentes prácticas lúdicas.

⁴⁰ Vicente Navarro Adelantado. El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores. Inde Publicaciones. España.2002

Este replanteamiento, permitiría un futuro ejercicio profesional crítico y reflexivo, adaptándose a diferentes circunstancias, ámbitos y problemáticas.

Discernir las complejas relaciones en las que los cuerpos son involucrados y se involucran en la sociedad contemporánea, e intervenir en las prácticas corporales desde una posición que haga lugar a la emergencia de los sujetos en su propio cuerpo y movimiento, hace la diferencia entre un profesional de la Educación Física operando como sujeto de sus propias prácticas y un técnico que ejecuta las representaciones sociales relativas al cuerpo y al movimiento humano.

Antropología y Sociología del Cuerpo

Al ser corporal la existencia del hombre, es inevitable un análisis social y cultural sobre los valores e imágenes que encarna en diferentes estructuras sociales.

Tal es así que cada sociedad ha brindado un saber particular sobre el cuerpo; sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, es decir, cada sociedad le otorga al cuerpo sentido y valor.

Las concepciones modernas del cuerpo, están vinculadas con el ascenso del individualismo como estructura social, “ y es persistente la búsqueda de un bienestar a través de una mejor utilización física de uno mismo, especialmente contrayendo un compromiso energético con el mundo, si está atravesada por una red de signos (la salud, la forma, la juventud, etc.)” (D. Le Bretón).

Para arribar a un conocimiento más acabado de los momentos que atraviesa la Educación Física, es necesario analizar y comprender como hoy en día coexisten nuevas concepciones del cuerpo, las cuales son variables en las diferentes clases sociales.

Por un lado se evidencia en las clases altas e intermedias un nuevo discurso dualista: el cuerpo del que hay que obtener un rendimiento óptimo y es cuidado como si fuera una máquina.

Por el otro, en clases populares, pareciera ser que establecen con el cuerpo una relación más bien instrumental.

Será P Bourdieu quien muestra en las prácticas físicas y deportivas la correlación entre las condiciones sociales de existencia y los habitus vinculados a ellas como estructura que alimenta los estilos de vida.⁴¹

A su vez, el cuerpo se socializa, se simboliza, se relaciona con el mundo, en todas las etapas de la vida, pero sus momentos más fuertes se dan en la infancia y la adolescencia.

En esta instancia se estaría frente a una sociología del cuerpo, que según David Le Bretón, forma parte de la sociología cuyo campo de estudio es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios.

Alrededor del significante cuerpo se van concentrando diferentes campos como lo son la gestualidad, la etiqueta del cuerpo, la expresión de los sentimientos, las percepciones sensoriales, etc., pero dentro de la especificidad de la Educación Física existen dos campos

⁴¹ Le Bretón David.(1990) Sociología y Antropología del cuerpo. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

de mayor relevancia: las técnicas de mantenimiento (las conductas de higiene, los cuidados del cuerpo) y las técnicas corporales “Gestos codificados para obtener una eficacia práctica o simbólica” (Mauss). Y a su vez estas pueden ser vistas desde diferentes ángulos: según el sexo, según la edad, según el rendimiento y según sus formas de transmisión.

Los aportes de las ciencias biológicas:

La biología misma está cambiando de paradigma, para revisar el conocimiento que tiene de su propio objeto desde una perspectiva que contempla a los seres vivos en sus relaciones y en su hábitat. El discurso biológico que ha constituido a la Educación Física es el de la anatomía y la fisiología y no el de la biología humana. Superando la tendencia a la sola consideración de la genética, se contempla ahora las influencias de los fenómenos epigenéticos, entre ellos la educación.

Detenerse sólo en la fisiología significa limitar la indagación a lo exclusivamente orgánico, es decir, en aquello que vincula a los sujetos con el mundo animal, obstaculizando la mirada a consideraciones que marcan un punto de ruptura con el mismo. Superando esa mirada casi exclusiva de lo endógeno, se observa una ruptura avanzando ahora en la consideración de lo exógeno, es decir de lo cultural y social, como constitutivos de los seres vivos.

Esto no quiere decir que los conocimientos anatómicos, fisiológicos y técnicos no sean importantes – más aún, imprescindibles- en nuestro desempeño, pero sí es necesario situarlos dentro de un conocimiento más amplio, reflexivo y crítico, centrado en la práctica social de la transmisión de saber acerca del cuerpo y el movimiento. El conocimiento científico que corresponde a estos fines sólo puede ser suministrado por la investigación social, porque el saber del cuerpo se construye en las relaciones corporales con los otros y con un orden social y cultural; la expresión y expansión del cuerpo, la prevención o rehabilitación de su salud, su construcción y conocimiento, no encuentran sentido en su consideración como organismo o psicorganismo individual, sino en el marco de su comprensión como constitutivo de un sujeto social, compelido a moverse, expresarse y utilizar su cuerpo y su tiempo de determinadas maneras, a responder a ciertos modelos estéticos, de comportamiento corporal, de salud y a las políticas de estado al respecto.⁴²

De esta manera, el Campo de los Saberes Específicos queda conformado de manera articulada en las siguientes materias:

Primer Año:

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas

Didáctica de las Prácticas Acuáticas

Didáctica de las Prácticas Lúdicas

Anatomía Funcional

Historia de la Educación Física en Latinoamérica y Argentina

Segundo Año:

⁴² Fridman, Jorge. (2007) problemas teóricos y epistemológicos de las prácticas corporales. Teoría de la Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II
Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa
Didáctica de las Prácticas Deportivas
Didáctica de las Prácticas Atléticas
Fisiología de la Motricidad
Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I
Didáctica y currículum de la Educación Física del Nivel Inicial y Primario
Talleres Formativos Opcionales

Tercer año:

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III
Didáctica de las Prácticas Deportivas II
Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II
Metodología de la Investigación en Educación Física
Análisis de las Acciones Motrices
Didáctica de la Educación Física del nivel Secundario y de otros Ámbitos Educativos.
Talleres Formativos Opcionales

Cuarto Año:

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales
Didáctica de las Prácticas Deportivas III
Didáctica del Entrenamiento
Antropología y Sociología del Cuerpo
Talleres Formativos Opcionales

LOS CICLOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/06), la Formación Docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
- b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

Los Ciclos, en el caso de este Diseño, no son secuenciales ni expresión de una gradualidad o de un periodo temporal en particular. Son, en cambio, espacios transversales a la totalidad del currículum.

El *Ciclo de formación básica común* está comprendido por tres Campos: el Campo de la

Actualización Formativa, el Campo de la Subjetividad y las Culturas y el Campo de la Fundamentación⁴³. Mientras que el *Ciclo de formación especializada* está integrado por los demás Campos: el Campo de los Saberes Específicos, el Campo de la Práctica Docente y los Trayectos Formativos Opcionales.

LA APTITUD FONOAUDIOLÓGICA

Si bien la voz no es un instrumento, un recurso o una mera herramienta, muchos aspectos de la cultura escolar, de las relaciones educativas, de los procesos de transmisión de conocimientos, se desarrollan en las coordenadas de un modo de comunicación predominantemente oral. La palabra y la voz configuran los aspectos centrales de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico.

El Diseño Curricular prevé instancias para asegurar el desarrollo satisfactorio de sus Prácticas en cuanto a la comunicación oral, la voz y su articulación y para garantizar la salud e idoneidad fonoaudiológica de los y las docentes en formación.

En este sentido, en los Institutos de Formación Docente se asegurará la prevención primaria fonoaudiológica desde el alumno ingresante a través del examen de aptitud, que tendrá por objetivos:

- relevar información respecto de los ingresantes en las carreras de Formación Docente de Grado, para detectar los posibles trastornos en la salud fonoaudiológica;
- orientar la ejercitación tendiente a la corrección de malos hábitos de fonación;
- detectar las patologías y efectuar las derivaciones pertinentes al profesional médico especializado y al fonoaudiólogo para su tratamiento;
- supervisar y registrar, a partir del seguimiento de los casos, el proceso de recuperación.

Para la concreción de estas tareas, se asignarán dos módulos semanales cada dos grupos de alumnos del primer año, a un profesional de la especialidad que ingresará por Listado, según artículo 108º del Estatuto del Docente. Concluido el relevamiento inicial y realizadas las derivaciones necesarias, se iniciarán las actividades de ejercitación agrupando a los alumnos según sus necesidades correctivas.

En el segundo año de las Carreras, antes de acceder a la Práctica Docente frente a alumnos, deberá contarse con la certificación de la salud y aptitud referida, emitida por el fonoaudiólogo de la institución. Esta certificación de *Aptitud Fonoaudiológica* tendrá el carácter de *condición excluyente para la Práctica* mencionada.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena E. (2000), *Investigación y Formación Docente*, Rosario, Laborde.

Barbosa Moreira, M. (1999) "Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras" en Revista

⁴³ Estos Campos, que se corresponden con el "Campo de Formación General" recomendado en los LCN del INFOD, serán comunes a toda Carrera de formación docente de la jurisdicción.

- Propuesta Educativa*, Nº 20, Novedades Educativas. FLACSO, Buenos Aires.
- Batallán, Graciela (2007), *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós.
- Bentolilla, Saada (2002), *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Educación y Enseñanza*, Año VII-Nº 29, San Luis.
- Birgin, Alejandra y Pablo Pineau (1999), “‘Son como chicos’. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”, en *Cuadernos de Educación*, Año 1 Nº 2, Bs. As., 1999.
- Bourdieu, Pierre (1990), “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981), *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Bracht, Valter, Crisorio, Ricardo, (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Ediciones Al Margen. La Plata, Argentina.
- Brailovsky, A. y Foguelman, D. (1991), *Memoria Verde: Historia ecológica de la Argentina*, Buenos Aires, Sudamérica.
- Camilloni, Alicia y otras (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Coscarelli, María Raquel (2007), *El docente enseñante*, La Plata, Documento de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.
- Carballo, Carlos (2003), *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*. La Plata, Argentina, Ediciones Al Margen
- Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Davini, María Cristina (1998), *El Curriculum de Formación del Magisterio*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.
- Davini, María Cristina, Coord. (2002), *De Aprendices a Maestros - Enseñar y Aprender a Enseñar*, Buenos Aires, Educación Papers.
- De Alba, Alicia (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM – Plaza y Valdés [en prensa].
- Díaz Barriga, A., 1988, *Didáctica y currículum*, México, Nuevomar.
- Diker, Graciela y Teriggi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, Gloria (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Bs. As., Kapelusz.
- Edelstein, Gloria, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Capítulo 3: Un capítulo pendiente: el método en el Debate Didáctico Contemporáneo, Paidós.
- Erikson, E. (1963). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus Humanidades
- Neugarten, B. L. (1996) *Los significados de la edad*, Barcelona: Editorial Herder.
- Fernández, Lidia (1994), *Las instituciones educativas*, Bs. As, Paidós.

- Foucault, Michel (1993), *La vida de los hombres Infames*, Bs. As., Altamira.
- Freire, Paulo (1973), *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela y G. Diker, comp. (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Bs. As., Novedades Educativas.
- Fridman, J., 1999, "La Educación Psicomotriz: una falacia de nuestro tiempo". Ponencia presentada en el 1° Congreso de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti. Río Negro
- Folkman S y Lazarus, R. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging*, 2, 171-184
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Giles, Marcelo (2001). *La gestión en Educación Física como problema*. Artículo inédito. Buenos Aires.
- Giroux, Henry (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Huergo, Jorge y María B. Fernández (2000), *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, Jorge y otros (1997), "Una estrategia de formación docente centrada en la práctica", en *Revista Oficios Terrestres*, N° 2, La Plata, UNLP.
- Krauskopf, Dina (2003a), "La construcción de políticas de juventud en América Latina", en Oscar Dávila, *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*, Viña del Mar (Chile), Cidpa.
- Krauskopf, Dina (2003b), "La inclusión de la juventud rural en políticas y estrategias", en *Seminario Internacional Virtual Juventud Rural en Centroamérica y México*, México.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía e estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI.
- Leff, E. (2004), "Educación Ambiental: Perspectivas desde el Conocimiento, la Ciencia, la Ética, la Cultura, la Sociedad y la Sustentabilidad", en *I Congreso Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable de la Argentina*, Córdoba, CTERA.
- Lyotard, Jean-François (1989), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- Litwinn Edith (2005), *Las configuraciones Didácticas. Una agenda para la enseñanza Superior*. Paidós educador, Argentina.
- Martín-Barbero, Jesús (1997), "Heredando el futuro. La educación desde la comunicación", en *Rev. Nómadas*, N° 5, Bogotá, Universidad Central.
- Martín-Barbero, Jesús (2002), "Jóvenes: comunicación e identidad", en *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, N° 0, OEI.
- McLaren, Peter (1993), *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Paraná, UNER.

- McLaren, Peter (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Rei-Aique.
- Morin, Edgar (1996), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morawicki, Kevin y J. Huergo (2003), “La juventud, lo político y lo educativo en el Proyecto Cocú-Alterarte de Puerto Rico (Misiones)”, en Rev. *Oficios Terrestres*, N° 14, La Plata, UNLP.
- Navarro Adelantado, V. *El afán de jugar*. Editorial INDE. España. 2002
- Núñez, Violeta (1999), *Pedagogía social. Cartas para navegar el nuevo milenio*, Bs.As. Santillana.
- Orozco Fuentes, Bertha (2006), *Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación*, México.
- Pansza González, Margarita (1990), *Pedagogía y currículo*, México, Gernika.
- Parra, M.E. el dualismo explicación-compresión en la metodología de la investigación. Revista electrónica de epistemología de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Cinta de Moebio N° 1.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, M. (2001), *La escuela como máquina de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- Redondo, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.51
- Remedi, Eduardo (2002), *Recuperación de prácticas en espacios de formación docente*, La Plata, conferencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).
- Southwell, Miryam, coord. (2004), *Formación docente. El trabajo de enseñar*, La Plata, Dirección de Educación Superior, DGCyE.
- Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas*, 2 Vol., Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
- Taylor, S.J. y Bogdan, T.(1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Tadeu da Silva, Tomaz (1998), “Cultura y currículum como práctica de significación”, en Revista *Estudios del currículum*, Vol. 1, N° 1.
- Touraine, Alain (1994), *Crítica de la Modernidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Villa, M.E. 1997, *Las concepciones de la Educación Física*. Revista Educación Física y Ciencia año 2. Departamento de Educación Física FHCE-UNLP, La Plata
- Walsh, C. (2001), *La Interculturalidad en la Educación*, Lima, Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.
- Williams, Raymond (1997), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Segunda Parte

**DISEÑO CURRICULAR DEL
PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

DISEÑO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

1er. Año

Campo de Actualización Formativa				
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)		Taller de educación corporal y motriz (64)		
Campo de la Subjetividad y las culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	Campo de la Práctica Docente	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I (64)	Campo de los Saberes específicos (320)
		Práctica en terreno Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (64)	Didáctica de las Prácticas Acuáticas (64)	
		Taller Integrador Interdisciplinario Ciudad Educadora (64)	Didáctica de las prácticas Lúdicas (64)	
		Herramientas Educación social y estrategias de educación popular (32)	Anatomía Funcional (64)	
			Historia de la Educ. Física en Latin. y Argentina (64)	
Filosofía (64)	Didáctica General (64)	Pedagogía (64)	Análisis del Mundo Contemporáneo (32)	
Campo de la Fundamentación				

Total de horas anuales: 832 horas

2do. Año

Campo de la Subjetividad y las culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64)	Campo de la Práctica Docente	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II (64) Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa (64) Didáctica de las Prácticas Deportivas I (128) Didáctica de las Prácticas Atlético (64) Fisiología de la Motricidad (64) Didáctica de las prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I (64) Didáctica y Currículum de la Educ. Física del Nivel Inicial y del Nivel Primario (64) T.F.O. (64)	Campo de los Saberes específicos (576)
		<i>Prácticas en terreno</i> En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural) (64)		
		Taller Integrador Interdisciplinario Espacio escolar y realidad educativa (32)		
		<i>Herramientas</i> Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)		
Teorías sociopolíticas y educación (64)				
Campo de la Fundamentación				

Total de horas anuales: 832 horas

3er. Año

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Configuraciones culturales del sujeto educativo (64)	<i>Práctica en terreno</i>	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III (64) Didáctica de las Prácticas Deportivas II (128) Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II (64) Metodología de la Investigación en Educ. Física (64) Análisis de las Acciones Motrices (64) Didáctica de la Educación Física del Nivel Secundario y de otros ámbitos educativos (64) T.F.O. (64)	Campo de los Saberes Específicos (512)
		Taller Integrador Interdisciplinario		
		<i>Relación educativa</i> (32)		
		<i>Herramientas</i>		
		Investigación en y para la acción educativa (32)		
Historia, Política y Legislación Educativa (64)				
Campo de la Fundamentación				

Total de horas anuales: 800 horas

4º Año

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Pedagogía crítica de las diferencias (32)	<i>Práctica en terreno</i> En el aula, en el nivel de formación y en otros ámbitos educativos (128)	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales (64) Didáctica de las prácticas Deportivas III (128) Antropología y Sociología del Cuerpo (64) Didáctica del Entrenamiento (64) T.F.O. (192)	Campo de los Saberes Específicos (512)
		Taller Integrador Interdisciplinario <i>Posicionamiento docente (32)</i>		
Reflexión filosófica de la educación (32)		Dimensión ético-política de la praxis docente (32)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas anuales: 768 horas

Total de horas Diseño 3296 horas

Para el cálculo de los Módulos semanales debe dividirse el número total de horas por 32. Así, a 32 horas corresponde 1 Módulo semanal; a 64 horas: 2 Módulos, etc.

3/ CONTENIDOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

PRIMER AÑO

Campo de Actualización Formativa

Taller de lectura, escritura y oralidad

Marco orientador

Como sabemos, la lectura en el Nivel Superior requiere un nivel de reflexión sobre los materiales que se leen, que la diferencia de otras lecturas. El estudiante deberá avanzar en el proceso de producción de sentido que implica la lectura de cualquier texto escrito como así también reflexionar sobre las propias prácticas de escritura con el propósito de lograr un afianzamiento como escritor autónomo.

Es así que, atendiendo a las particularidades de esta cuestión y respondiendo a la pregunta *qué saberes son necesarios para iniciar el recorrido de la formación docente*, este Taller es pensado como un espacio para comenzar a desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el Nivel Superior.

Por otra parte, siendo parte de un espacio propedéutico, el Taller deberá articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del Primer Año de la carrera.

Es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.

Se espera que, así como desde este Taller se toman los textos académicos como contenidos de enseñanza, todos los espacios curriculares asuman las particularidades de los textos académicos propios de cada especialidad.

Contenidos

Prácticas de lectura

Qué es leer. La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático.

La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivo-explicativos y argumentativos. Estrategias discursivas de los textos académicos.

Lectura de textos literarios y propios de los medios masivos de comunicación social.

Prácticas de escritura

La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos.

La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos académicos, (resumen, respuesta de examen, preguntas por el qué y por el porqué, reformulación, informe, monografía, ensayo, registro de clase, toma de notas, entre otros), textos creativos y textos propios de los medios de comunicación social.

Prácticas de oralidad

La lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias contextuales y textuales entre lengua oral y lengua escrita. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Discursos propios de los medios audiovisuales.

Textos orales informales. Textos orales formales.

Propuestas de comprensión y producción de textos orales (exposición, debate, diálogo, intercambio, narración, entre otros).

Reflexión sobre las prácticas del lenguaje.

Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Contextualización de gramática y normativa.

TALLER DE EDUCACIÓN CORPORAL Y MOTRIZ

Marco Orientador

En este taller, como una de las primeras experiencias del alumno en formación, se abordará la construcción social del cuerpo y la producción de subjetividades sociales, en una cultura caracterizada por profundas revoluciones.

En la intersección del cuerpo y la subjetividad existe una condensación de sentidos, de sistemas de representación del cuerpo y de relaciones que éstos guardan con el poder y con el control simbólico.

Entender las formas de vivir el cuerpo conlleva a establecer relaciones con múltiples procesos sociales: la vida cotidiana, la internalización de prácticas mediante procesos multiculturales, la redefinición de las prácticas corporales y sus significados sociales originarios, los patrimonios de la cultura corporal, las tecnologías de la información que alteran las interacciones entre los cuerpos e impulsan cambios en las formas de establecer la comunicación humana.

Así, se propone que el alumno pueda comenzar a comprender las diferentes formas de asumir el cuerpo, deconstruyendo al propio cuerpo de la Educación Física (mecánico, estereotipado, eficientista), recreando sus propias prácticas corporales y de subjetivación e interactuando con otros.

Contenidos

La construcción política del cuerpo.

El cuerpo como construcción socio-política-cultural

El cuerpo de la modernidad y postmodernidad.

El cuerpo- corporeidad

Cuerpo, cultura y educación

El cuerpo idealizado, lo bello y lo perfecto. La deshumanización del cuerpo.

El cuerpo las nuevas tecnologías, los medios de comunicación.

El cuerpo como inclusor/excluser social..

El disciplinamiento del cuerpo en la escuela. El cuerpo de la Educación Física.

El cuerpo vivido y sentido. Análisis, planos, ejes, dimensiones.

El cuerpo, el espacio real y simbólico, el espacio personal y social, el espacio y su conformaciones, el tiempo y sus implicancias.

El cuerpo jugado.

Cuerpo, creatividad y manifestaciones culturales.

El cuerpo de los otros. Mitos y realidades.

Campo de la Fundamentación

Filosofía

Marco orientador

La materia Filosofía tiene como propósito brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo. Se abordarán los problemas filosóficos relacionados con la vida humana, con la cultura y con la educación.

Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geoculturales de su producción.

Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades.

De allí que sea necesario ubicar esta materia de manera relacionada con las otras del Campo de la Fundamentación.

Contenidos

La Filosofía

Definición etimológica y sentido cultural.

Tradición filosófica occidental: concepción respecto del concepto de hombre, conocimiento, praxis, lenguaje, ciencia y arte.

Crisis y apertura de estas nociones en el pensamiento contemporáneo. Su situacionalidad en Latinoamérica y Argentina.

El ser humano, la historia y la cultura.

Discursos filosóficos sobre el sujeto. Sentido social y subjetivo del sujeto.

La cultura como unidad histórica de sentido.

Filosofía de la alteridad: intersubjetividad y construcción dialógica.

Pensamiento, conocimiento y lenguaje. Concepciones actuales del conocimiento.

Lenguaje, conocimiento y autonomía.

Saber y poder. Episteme, imaginario social y conocimiento científico. Problemas de la epistemología contemporánea.

La cultura y la educación en el pensamiento latinoamericano.

El pensar situado en Latinoamérica. Modos de situarse en América. Pensamiento, historia, cultura popular y filosofía latinoamericana. Filosofía de la liberación. El pensamiento argentino y la educación.

Didáctica General

Marco orientador

La Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada.

Reinscribe sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados.

Contenidos

Nuevos sentidos de la transmisión: la tensión entre conservar y transformar la cultura.

La enseñanza: prácticas complejas situadas como objeto de estudio de la didáctica.

Constitución histórica del campo del saber de la Didáctica. Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica.

Agenda actual de la didáctica: Currículo, intencionalidades. Problemas de los contenidos. Construcción metodológica. Interacción social y dinámica de la clase. Evaluación.

El contrato didáctico, el pensamiento práctico, el conocimiento práctico, el discurso narrativo.

Innovaciones e investigación didáctica.

Los sujetos de la práctica en los distintos ámbitos de actuación, modos y criterios de intervención.

La enseñanza en contextos singulares. Didáctica general y didácticas especiales.

Pedagogía

Marco orientador

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el Campo de la Fundamentación y el cimiento de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

Es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social.

La formación profesional del docente de Educación Física implica un alto compromiso social, considerando que el alumno de Educación Superior es un sujeto en formación, que deberá constituirse a lo largo de su carrera en sujeto formador. De ahí que es fundamental la apropiación de una perspectiva pedagógica para lograr un saber e intervención críticos.

El núcleo central de esta reflexión es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión.

En este marco, se pretende recuperar también el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

Contenidos

La educación en la construcción de subjetividades.

La educación como práctica social, productora, reproductora y transformadora del sujeto social. Constitución del sujeto pedagógico moderno. La educación como derecho fundamental. Transformación de la igualdad a la equidad. Reconfiguración de los sujetos pedagógicos en las nuevas condiciones de globalización y posmodernidad.

La escuela en el contexto de la modernidad y en la crisis de la modernidad.

Contexto histórico-político del surgimiento del sistema educativo. El contrato fundacional y su relación con la formación del estado nacional. La constitución del magisterio como categoría social. Las funciones de la escuela en el contexto de la modernidad. Identificación de la educación con el proceso de escolarización. La actividad escolar y las articulaciones sociales estructurales. Crisis de la escuela. Del ciudadano portador de derechos individuales

al ciudadano consumidor y usuario de servicios.

Pedagogía y trabajo docente

Recuperación de la práctica pedagógica como eje central de la tarea docente. Reflexión en y sobre la propia práctica.

El saber como mediación en las relaciones docente alumnos.

La relación pedagógica: de la homogeneización al respeto por la diferencia; del disciplinamiento al diálogo; del autoritarismo a la autoridad; de la heteronomía a la autonomía. Dimensión política de la enseñanza.

La Pedagogía y las concepciones de la educación.

Teorías educativas: enfoques críticos y no críticos. El impacto del pensamiento posmoderno y la crisis de la educación. Perspectivas de análisis acerca de las posibilidades de la educación para la conservación y la transformación de la sociedad. Recuperación del valor político de la educación: universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario. Reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América Latina. Significados de la pedagogía moderna y sus redefiniciones en la posmodernidad. Herramientas para la construcción de una teoría educativa como práctica histórico-socio-cultural.

Análisis del mundo contemporáneo

Marco orientador

Los profundos conflictos económicos y sociales y los vertiginosos descubrimientos científicos y tecnológicos que se han ido produciendo en el siglo XX llevaron a una composición del mundo que se caracteriza por la aceleración de los cambios y la necesidad de adaptaciones constantes.

En este escenario, se hace imprescindible conocer, analizar e interpretar las variables y las cuestiones que condicionan y sustentan la práctica docente, entre las que se destacan la educación Intercultural y la cuestión ambiental.

Contenidos

El mundo contemporáneo:

La revolución científico-tecnológica y sus consecuencias

La globalización económica. La precariedad laboral

Los polos de poder en el mundo actual. La política y la democracia

Los nuevos significados y las nuevas formas de ciudadanía

La “sociedad del conocimiento”: espacios múltiples de producción y circulación de conocimientos; otros modos de producción del saber.

Complejidad y conflictividad cultural en el mundo contemporáneo:

La mundialización de la cultura.

La emergencia de las culturas locales y particulares
Identidades culturales y fronteras. El problema de las migraciones
Antagonismos múltiples: generacionales, de género, sexuales, religiosos, étnicos, raciales
La cuestión ambiental
Interpretaciones acerca del mundo contemporáneo:
La crisis de la modernidad
La posmodernidad
La modernidad tardía
El capitalismo tardío

Campo de la Subjetividad y las Culturas

Psicología del desarrollo y del aprendizaje I

Marco orientador

La pregunta acerca del sujeto que se necesita conocer resulta el sentido de esta materia. Desde el marco de la Psicología General que permite el ingreso a las teorías de desarrollo y aprendizaje, se intenta acercar al sujeto en formación las conceptualizaciones para entender el devenir del crecimiento, desde los vínculos de apego a la inscripción grupal, la conformación subjetiva en el cruce permanente de configuraciones parentales y sociales. El ingreso al universo de la palabra y los significados para acceder, al mundo de lo simbólico y al conocimiento. Aquí, el docente acompaña como pedagogo el proceso cognitivo y sus vicisitudes, el proceso de conformación de la personalidad y las modalidades vinculares que identificarán a su alumno.

Contenidos

La Psicología del Desarrollo y los procesos que facilitan el aprendizaje

Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano.

Conceptualizaciones sobre el aprendizaje

Construcción de la categoría de infancia: las infancias como construcción social

Lo constitucional y lo ambiental: Interacción del bagaje congénito con las condiciones socioambientales. Génesis de las matrices de Aprendizajes. Ordenadores sociales.

Procesos de Construcción de la Subjetividad

El proceso de Subjetivación: Conceptualizaciones básicas sobre la constitución del sujeto, marcos teóricos generales.

Los procesos de la primera infancia: separación, individuación, vínculo y apego, construcción de estructuras cognitivas, organización de la función simbólica – semiótica.

Constitución del sí mismo. Constelaciones identitarias, el yo social, sexualidad y género. Configuraciones familiares.

Función simbólica: Lo lúdico, lo expresivo, la creatividad.

Lenguaje: apropiación de significados compartidos. Comunicación.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 1er. Año, se realiza una experiencia social, en la que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar. Tiene por objeto acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo. Esta estrategia alienta un vínculo de colaboración orgánica que favorezca la contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local, a la vez que el encuentro sistemático con la sociedad, la cultura y el conocimiento contemporáneos (cf. MECyT, 2005: 12 y 26). Por otra parte, promueve la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente de Educación Física en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo (MECyT, 2005: 28).

Finalmente, reconoce alternativas de formación que potencien otras tareas y roles docentes, más allá del ámbito del aula o de la gestión y conducción escolar (cf. MECyT:2005: 29). Desde este enfoque, se asume una doble evidencia: que lo educativo no pasa hoy sólo por las instituciones escolares; y que el educador debería comprender la relación teoría-praxis no sólo como “educativa” en un sentido restringido, sino como ampliada a lo “educativo-social”.

Contenidos

El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje

Componentes del campo: conceptualizaciones, herramientas y talleres integrados

El campo de la práctica y su articulación de los otros campos del diseño

Diagnóstico socio comunitario: identificación, caracterización y problematización de los diferentes contextos de aprendizaje.

Análisis interpretativo de la realidad abordada.

Espacios no formales de circulación de saberes

Articulación con espacios sociales que trabajan con las temáticas o problemáticas de las diferentes subjetividades.

Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es *Ciudad educadora*⁴⁴. El sentido de este Taller es proporcionar al sujeto en formación los elementos centrales para reconocer, comprender e interactuar con los múltiples y complejos espacios y actores de la ciudad que, en la actualidad, forman subjetividades, contribuyen a la construcción de ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje. Esos espacios y actores (que se hacen visibles en los niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores y sus prácticas) desafían la cultura escolar, penetran en la escuela y hacen más compleja la tarea docente.

En la actualidad, se ha hecho posible percibir y reconocer que la educación se halla descentrada de la escuela y que constituye un campo más amplio que el sistema educativo.

La vinculación entre ciudad y educación reconoce espacios sociales referenciales en la formación subjetiva y ciudadana (organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles, espacios ligados a nuevas expresiones estéticas, a las iglesias, a perspectivas de género, a etnias e identidades aborígenes, etc.). Reconocer el carácter educativo de la ciudad significa asumir la existencia de múltiples polos y referentes educativos, muchos de ellos provisorios y contingentes. Porque la ciudad remite a procesos cognitivos y de socialización que, por sus complejas y versátiles dinámicas culturales, escapan a la estructuración de instituciones como la escuela.

Herramientas de la práctica:

Taller de Educación social y estrategias de educación popular

Marco orientador

El nombre “herramientas” no debería llamarnos a una mirada puramente instrumental que considere que las estrategias didácticas definen en sí mismas a la educación popular.

El concepto de trabajador de la educación implica una posición de acompañamiento a los sectores populares de los que forma parte. El vínculo dialéctico, (el educador es educado mientras educa en un trabajo político pedagógico) debe concretarse a partir de una praxis que conlleve a la posibilidad de dialogar y escuchar al otro.

Este trabajador de la educación requiere de una formación rigurosa, exigente y comprometida con los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación. Esto adquiere un valor estratégico: hoy la educación pública, la educación común –entendida en cuanto articulación de diferencias– tiene que ser entendida en ese

⁴⁴ El término “ciudad”, en *Ciudad educadora*, no se refiere al espacio geográfico o físico urbano. Antes bien, está vinculado con el concepto de “ciudadanía”, en cuanto la totalidad de los espacios sociales (urbanos, rurales, comunitarios, organizacionales, etc.) pueden poseer un carácter formativo y constructor de la ciudadanía. El concepto de “ciudad educadora” es novedoso en el discurso pedagógico de distintos países latinoamericanos, como Brasil, Colombia, etc. y da cuenta de la complejidad del campo educativo (más allá del sistema educativo e incluyéndolo), comprendiendo como escenarios de formación ciudadana a los ámbitos rurales, urbanos, a los movimientos sociales, etc.

sentido. De modo que la educación popular no es un tipo de educación enfrentada, marginada o ajena al sistema educativo formal, sino que debe aportar a resignificar la educación pública y común que imparte el sistema.

Educación popular implica un posicionamiento político e ideológico y no significa que todas las prácticas de los sectores populares puedan considerarse “populares”, en este sentido, las herramientas a trabajar en esta materia deben estar orientadas a promover un develamiento de lo oculto, de lo aparentemente obvio.

Contenidos

Tensiones entre lo estatal, lo público y lo popular. Concepto de pueblo y de ciudadano. Pedagogía social y educación popular.

El carácter político de la educación popular. Cultura, política y poder popular.

El conocimiento, su relación con el poder y la construcción de subjetividades e identidades.

Carácter educativo de las organizaciones y espacios sociales y comunitarios.

Identidades y educación popular.

Breve historia del campo de la educación popular en América Latina.

Producción social del conocimiento: experiencias de educación popular en América Latina y en la Argentina actual.

Documentación, narrativa de experiencias y estrategias de educación popular en organizaciones y espacios sociocomunitarios.

Campo de los Saberes Específicos

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I

Marco Orientador

La gimnasia como configuración propia de la Educación Física es un campo de análisis, estudio e investigación en la Formación Docente de Educación Física.

La propuesta para el primer año, estará orientada a superar la hegemonía que la gimnasia ha tenido como práctica social y cultural centrada en sí misma y no en el sujeto que aprende.

Por eso, la centralidad estará en la reconstrucción de la gimnasia como configuración que el sujeto puede apropiarse a partir de sus primeros años de vida.

El proceso didáctico implica, así, considerar las variables teóricas-prácticas que deben ser investigadas por los alumnos en formación, que le permitan una construcción de significados que superen la visión de la gimnasia ortodoxa en su posicionamiento higienista o

deportivista. Para considerarla una construcción social compleja de múltiples significados, cuyo valor está en la apropiación política que de ella se pueda hacer.

Contenidos

La gimnasia como construcción social y cultural

La gimnasia: sus antecedentes históricos, políticos-sociales

La incidencia de los aportes de las distintas corrientes filosóficas y políticas

La influencia de la corriente psicomotricista en el campo de la gimnasia: esquema corporal, imagen corporal, tiempo, espacio y objetos

Su constitución como práctica corporal y educativa

La importancia social de la gimnasia: cuerpo-corporeidad y gimnasia.

La didáctica de la gimnasia

La gimnasia y su enseñanza en la infancia: conceptualizaciones y estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades motrices básicas, las capacidades coordinativas, las capacidades condicionales, las capacidades perceptivas. La importancia del juego como estrategia de aprendizaje.

La gimnasia y el sujeto que aprende:

Corporeidad y motricidad: conceptualizaciones, la construcción del ser corporal. Desarrollo, maduración y crecimiento. Atravesamientos sociales.

La Conciencia corporal: esquema corporal, lateralidad, imagen corporal, relaciones perceptivas del propio cuerpo con el ambiente.

El desarrollo de la motricidad.

Aprendizaje motor y los condicionamientos: socio-culturales. Etapas o fases.

La gimnasia como contenido de la Educación Física: análisis de los diseños de la jurisdicción para el nivel inicial y la educación primaria: relaciones con los ejes: corporeidad y motricidad, corporeidad y socio-motricidad.

Didáctica de las Prácticas Lúdicas

Marco Orientador

En nuestra área, pareciera ser que el juego se constituye en una configuración propia de la educación física.

Sin embargo no se puede dejar de reconocer el tratamiento apriorístico realizado por otras disciplinas, como la psicología, la pedagogía, la sociología y la antropología.

Por lo tanto, considerando sus características de multidisciplinariedad y transversalidad (todas las edades, clases sociales y ámbitos), desde la formación, el juego debe ser tratado como "cosa seria" y dar respuesta no sólo desde las vertientes o capacidades motoras, sino también desde las diferentes capacidades de los sujetos (cognitivas, sociales y emocionales, por nombrar algunas), para no persistir en un modelo dualista cartesiano, y

caer en vertientes discriminatorias, que tanto han perjudicado a nuestro devenir profesional.

Al decir Vicente Navarro Adelantado que “Al igual que el deporte, se constituye como institución cultural que tiene la función de canalizar los comportamientos lúdicos de la sociedad, pero no de igual modo”, el sentido y el proceso didáctico de la materia se amplía más allá de la visión motora del juego, y pasa a ser un elemento cultural (que puede favorecer la enculturación y a su vez ser un mecanismo de aculturación), un elemento socio-humanista (que promueve valores sociales e integra socialmente a una comunidad), un elemento educativo (ya que favorece experiencias de aprendizaje y de tanteos), en un espacio, que no sólo corresponde al escolar, sino también al espacio del tiempo libre (vinculado a los espacios extra formales).

Contenidos

El Juego como práctica socio-cultural

Análisis semántico del juego y el jugar

Características del juego

El juego desde otras disciplinas: Teorías del juego

El juego como manifestación cultural

Posibles orientaciones del juego

Juegos educativos

Juegos de enculturación

Juegos de iniciación deportiva

Juegos de Recreación

Juegos de dinámicas de grupo

La didáctica de las Prácticas Lúdicas

El juego tratado en los diferentes espacios y tiempos (como ámbitos y en sus diferentes momentos)

El juego y los sujetos: los diferentes grupos etéreos, con sus diferentes intereses y necesidades.

El juego y sus particularidades: organizativas y de seguridad/ precaución

El juego desde dos perspectivas: el docente y el alumno. Docente en concordancia ideológica/ práctica ante el juego, y alumno en concordancia con sus intereses y necesidades.

Los diferentes tipos de juegos

Didáctica de las Prácticas Acuáticas

Marco Orientador

Tal como plantea el documento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), las

prácticas en el medio acuático integran a la natación como deporte y al mismo tiempo avanzan sobre una diversidad de experiencias que no pueden desconocerse en la formación inicial de los docentes de Educación Física.⁴⁵

La natación es una práctica relacionada, en principio, con el dominio de un medio diferente, del cual dependen vitales cuestiones de seguridad y, consecuentemente, de ampliación de los límites de la libertad personal.

Constituye un contenido relevante de las actividades corporales y motrices, cuya instrumentación debería ser considerada y que justifica la realización de emprendimientos que posibiliten su concreción. Este es el sentido de desprenderla de su carácter práctico – deportivo institucionalizado que nuestra cultura le asigna.

Contenidos

La natación como práctica socio – cultural

Diferentes manifestaciones de las prácticas acuáticas.

Desempeño del rol en diferentes ámbitos y contextos.

Los juegos acuáticos.

La didáctica de la natación

Normas básicas de prevención y seguridad.

Leyes y principios físicos aplicados a la natación

Ambientación e iniciación de formas de nado.

El proceso de adaptación en el medio acuático.

Didáctica de las formas de nado: procesos de construcción de metodológica.

Historia de la Educación Física en Argentina y Latinoamérica

Marco Orientador

Situar a las prácticas de Educación Física en una perspectiva socio-histórica requiere la decisión y el esfuerzo de examinar críticamente las tradiciones de saberes que configuran nuestras prácticas y a partir de las cuales las justificamos.

El cambio en nuestras prácticas no provendrá de una actitud ni de una voluntad mística, esa actitud y esa voluntad sólo pueden construirse a partir de la desmitificación de los discursos históricos que informan y dan forma a nuestras prácticas docentes cotidianas.

Es necesario de la reflexión histórica, para transitar de la reflexión de la construcción de la Educación Física como disciplina a la reflexión y crítica de los hechos y procesos históricos que definieron nuestra área.

Contenidos

⁴⁵ Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones ara la elaboración de Diseños Curriculares, 2008.

La Educación Física y su proceso de construcción disciplinar. Antecedentes históricos de su constitución.

Los imaginarios y paradigmas que se constituyeron en distintos momentos históricos. Su análisis histórico crítico. La incidencia de los aportes de las distintas corrientes filosóficas, políticas y teológicas.

La Educación Física en los países nórdicos y su influencia en Latinoamérica y Argentina.

La Educación Física Argentina. Su historia y el impacto en los contenidos y prácticas pedagógicas actuales. La conformación de los discursos.

El sujeto en la historia de la Educación Física. Discusiones actuales. El enfoque estructuralista y el posestructuralista.

Las prácticas corporales en las sociedades “tradicionales” y en la modernidad: distintos discursos. Vigencia de los mismos en la sociedad actual.

El deporte y la gimnasia en su devenir histórico.

Anatomía Funcional

Marco Orientador

La anatomía humana es la ciencia – de carácter práctico y morfológico principalmente – dedicada al estudio de las estructuras macroscópicas del cuerpo humano, para lo cual articula con conocimientos específicos acerca de los tejidos (histología) y las células (citología y biología celular). La anatomía humana es un campo especial dentro de la anatomía general que se ocupa de los órganos y sistemas constitutivos del cuerpo humano, su organización y principios de funcionamiento.

La perspectiva de sus implicaciones en la motricidad caracterizara el abordaje del campo articulando con los conocimientos necesarios para la comprensión de las características motrices del ser humano en diferentes situaciones funcionales.

Contenidos

La anatomía funcional. Los órganos y sistemas constitutivos del cuerpo humano. Su implicación en la motricidad.

Célula y tejidos.

Identificación y análisis anatómico funcional de los diferentes segmentos corporales.

Los órganos, aparatos y sistemas.

Bases anátomo-fisiológicas para el desarrollo evolutivo en la niñez.

Anatomía y fisiología del sistema locomotor incluyendo segmentos funcionales, arquitectura músculo-articular y bases para el análisis topográfico del movimiento.

El control de los actos motores: la organización del sistema nervioso. Teoría centroencefálica del comportamiento: el tono muscular, la emoción, la postura y el movimiento.

SEGUNDO AÑO

Campo de la Fundamentación

Teorías sociopolíticas y educación

Marco orientador

En el marco de una sociedad conflictiva y atravesada por distintos proyectos sociopolíticos en pugna, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, resultan vitales para el posicionamiento ético-político del docente. A su vez, conocer las transformaciones de la sociedad actual latinoamericana y su incidencia sobre lo educativo son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora.

Son propósitos centrales de esta materia: fomentar la discusión y la reflexión crítica en torno a los diferentes abordajes teóricos -clásicos y contemporáneos- del campo social y su vinculación con los enfoques sobre lo educativo, asumiendo una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación.

Contenidos

Elementos de epistemología. La mirada histórica de la construcción de las ciencias.

El discurso científico y otras formas de conocimiento. Los contextos de producción del conocimiento científico. Los límites de la objetividad del conocimiento científico.

Educación, cultura y conocimiento: Historicidad de la relación individuo sociedad: naturalización/desnaturalización del orden social y educativo, institucionalización, justificación y legitimación. Socialización primaria, habitus y sentido común en la escuela. Construcción social de la realidad y crisis de sentido.

Los principales problemas construidos históricamente desde distintos paradigmas, tradiciones, matrices, epistemes, programas de investigación y corrientes del pensamiento social y su contexto de producción, en el mundo central y en América Latina. El análisis de los autores clásicos y los nuevos aportes. Distintas visiones de la naturaleza humana, la sociedad, el estado, el poder, el cambio, los sujetos. Expresión de estas categorías en la educación. La mirada sobre lo educativo desde esos enfoques.

Las perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo actual. La tensión entre los enfoques normativistas y racionalistas, entre el peso puesto sobre el individuo y lo colectivo.

Problemáticas socioeducativas hoy. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas, con especial referencia a la realidad latinoamericana y su repercusión en el campo educativo. Educación y trabajo.

Campo de la Subjetividad y las Culturas

Psicología del desarrollo y del aprendizaje II

Marco orientador

Los objetos de conocimiento en esta materia se centran en el desenvolvimiento de los procesos superiores de estructuración cognitiva y el proceso social del aprendizaje en niños y adolescentes. Se incorporan los determinantes sociales que influyen en la constitución de la identidad social y de género.

Los saberes abordados en esta materia se tensionarán con la práctica docente, generando rupturas y acercamientos cada vez más contextualizados, en favor de la producción de un conocimiento fiel a la complejidad en la que los sujetos en formación desarrollarán sus prácticas docentes.

Contenidos

Construcción y desarrollo de Estructuras cognitivas

Procesos Superiores

El proceso social del Aprendizaje: inteligencia y construcción de subjetividad.

Identidad y autonomía.

El niño, el adolescente y su aprendizaje en el nivel de Educación Primaria y Secundaria.
Proceso de intersubjetividad – subjetividad

Constitución del sí mismo. Constelaciones identitarias. El yo social. Sexualidad y género.
Configuraciones familiares.

Aspectos Psicológicos propios de la adolescencia: la elección de objeto sexual, la exogamia, la elección de un proyecto vocacional, la construcción del pensamiento formal.
Consecuencias psíquicas de los cambios corporales.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

La Práctica en terreno de 2º Año se desarrolla en las instituciones educativas de Nivel Inicial y Primaria, atendiendo a diferentes realidades: urbana, suburbana y rural. Consiste en una aproximación a la institución y su contexto, desde la perspectiva cualitativa.

Contenidos

El campo de la práctica en instituciones escolares: identificación, caracterización y problematización en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales: caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa. Interculturalidad y multilingüismo.

- Proyectos institucionales en contextos

Análisis e interpretación de la realidad de las diferentes instituciones educativas observadas.

Espacios formales de circulación de saberes: la escuela

Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es Espacio escolar y realidad educativa. El Taller permite comprender a la escuela como ese espacio institucional, que no es simple ni transparente, en el cual se forman sujetos. Una de las claves de este Taller es el relevamiento de informaciones en el terreno de las escuelas de diferentes realidades socioculturales. Un relevamiento, a través de entrevistas, observaciones, relatos de vida, topografías, que permita describir y analizar:

- el espacio diseñado (o prescripto) para los distintos actores educativos y para las interacciones escolares; el espacio efectivamente recorrido por ellos (según o más allá de lo diseñado y prescripto); y al espacio representado, es decir, los significados que se otorga y las ideas que se tiene sobre los ámbitos donde los actores interjuegan;
- la cultura escolar atendiendo a las costumbres, ritualidades y rutinas escolares, emblemas, símbolos, ritos instruccionales, ficciones, lógicas de organización, actos escolares, sentidos del tiempo y conflictos entre el tiempo cíclico de la escuela (que acentúa la continuidad en un intento por disminuir la contingencia) y el tiempo errático de los niños (de incertidumbre y marcada contingencia), creencias, mitos, las historias institucionales (momentos fundacionales, crisis y conflictos,

refundaciones);

- el orden micros social (la escuela como “ventana de la sociedad”) donde se establecen, se obturan o se posibilitan determinadas relaciones sociales (en este caso, educativas) y se sitúan y visibilizan las relaciones, los lazos sociales, los conflictos, los malestares, las pugnas, las desigualdades y la fragmentación, las mov ilidades, las negociaciones, las exclusiones o las expulsiones y discriminaciones a determinados sujetos;
- el contexto de la comunidad donde está la escuela, atendiendo a las condiciones socioculturales del barrio o la ciudad, las familias, las organizaciones, instituciones y movimientos que interpelan a los niños y sus familias, los estereotipos sobre los actores escolares provenientes del “afuera”, los sentidos que le otorgan a la escuela diferentes actores sociales (informantes claves de la comunidad), los servicios, las ofertas y consumos culturales, las condiciones estructurales más amplias y abarcativas que permiten comprender la situación de la escuela y sus actores.

La propuesta en este caso es que los directivos de las llamadas “Escuelas-destino” participen en el Taller Integrador Interdisciplinario, ya que éste se centra en la cuestión de la institución escolar en su contexto. Es recomendable que, en el espacio del Taller, se puedan discutir y repensar los proyectos institucionales y los modos y estilos de conducción.

Herramientas de la práctica

Aproximación y análisis cualitativo institucional

Marco orientador

La Herramienta de la práctica en 2º Año es un taller de “Aproximación y análisis cualitativo institucional” que haga posible reconocer, en su contexto, el espacio educativo, sus actores y las interacciones que en él se establecen; además de las relaciones que se entablan entre la institución y la comunidad a la que pertenece.

Contenidos

Abordajes interpretativos de la institución educativa desde una perspectiva cultural

Procedimientos de investigación cualitativa: observación, registro, entrevistas, encuestas, análisis de documentos y fuentes, relato de vida, grupos focales.

Investigación a partir del recorte de un problema: formulación de un problema, elaboración de hipótesis. Sustentación y análisis de la información.

Campo de los Saberes Específicos

Didáctica de la Educación Física en el Nivel Inicial y Primario

Marco orientador

Se propone una Didáctica superadora de la visión instrumental consolidada hace varias décadas, cuyo objeto se tradujo a una serie de normativas para la tarea docente, para concebirla como teoría acerca de la enseñanza en una perspectiva histórica interpretativa, favorecida por los nuevos desarrollos teóricos.⁴⁶

El análisis Didáctico de una disciplina de corte pedagógica como es la Educación Física, puesta en debate en la formación de docentes en Educación Física debería considerar la complejidad de la relación triádica, articulando la enseñanza con la lógica de cada uno de los contenidos. En este marco se concebirá el análisis del contenido en directa vinculación con la problemática del conocimiento, su construcción social y la adquisición, la construcción o apropiación, según la concepción de aprendizaje en el que se inscribe la enseñanza. Vinculará además estos procesos a las características de los alumnos, subjetividades producidas en diferentes contextos sociales y culturales.

Se propone la problematización del método “no como un conjunto de pasos técnicos que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor (Díaz Barriga, 1984), sino como un proceso de construcción metodológica.”⁴⁷

El análisis remitirá al docente constantemente a dos problemas que se encuentran en una relación de complicación: el epistemológico y el político, reconociendo que no existe un análisis Didáctico sin un posicionamiento político, disciplinar del docente y sin un proyecto educativo que lo enmarque.

La Didáctica se presenta en primera instancia en el ámbito formal, sujeta a una lógica curricular para considerar en el tercer año otros ámbitos donde se desarrolla el hecho educativo.

Contenidos

La Educación Física como disciplina Pedagógica. Análisis epistemológico: Positivismo y Hermenéutica. La Crisis de la Educación Física: las corrientes o paradigmas.

La didáctica de la Educación Física.: didáctica por objetivos, didáctica por contenidos. Problemas relativos al método: método, construcción metodológica, estrategias didácticas. Articulación de la enseñanza al marco político contextual en el que se lleva a cabo.

Los contenidos de la Educación Física: su lógica interna. La vinculación entre los contenidos y la cultura.

La Educación Física en la lógica curricular. El currículum de Educación Física para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario. La niñez y la infancia en los discursos modernos y

⁴⁶ Edith Litwin (2005) manifiesta que “La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos. Subyace una epistemología de derivación positivista desde la cual, al decir de Cristina Davini (1995) “(...) en lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental (pág 103)”

⁴⁷ Al decir de Edelstein y Coria (1995) implica “reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica.”

posmodernos.

El Diseño Curricular Jurisdiccional. Estructuración del Área: Elementos curriculares: expectativas de logro, contenidos, tareas. Criterios de selección y organización de los contenidos.

La Práctica de la Evaluación, sus vínculos con el proceso de enseñanza. La práctica de la Evaluación y su lectura desde la tecnología Educativa. Tipos de evaluación, objetos a evaluar, instrumentos.

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II

Marco orientador

La gimnasia como configuración propia de la Educación Física es un campo de análisis, estudio e investigación en la Formación Docente en Educación Física.

La propuesta para el segundo año de la formación, consistirá en la investigación de todas las prácticas corporales que el sujeto se puede apropiar entre la niñez y la adolescencia.

La centralidad del proceso estará en la resignificación de la gimnasia como práctica social y cultural. El proceso didáctico deberá considerar los múltiples significados y valoraciones sobre el cuerpo, las prácticas y la salud que surgen desde diferentes ámbitos sociales, de poder y medios de comunicación con fuertes determinismos culturales que condicionan los procesos de subjetivación de niños y adolescentes.

Contenidos

La gimnasia como construcción social y corporal

La gimnasia y su construcción socio-histórica en Europa y Estados Unidos. La impronta del cuerpo bello. Valor y significación de la gimnasia en América Latina. Su construcción y constitución como práctica corporal y educativa.

La importancia social de la gimnasia. Cuerpo, corporeidad y gimnasia.

Gimnasia, Educación Física y Educación

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas

La gimnasia y su enseñanza en la adolescencia y juventud: conceptualizaciones y estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades motrices básicas y complejas, las capacidades coordinativas, las capacidades condicionales, las capacidades perceptivas. La importancia del juego como estrategia de enseñanza. De ocho a doce años.

La gimnasia y el sujeto que aprende:

Corporeidad y motricidad: conceptualizaciones, la construcción del ser corporal. Atravesamientos sociales. Las habilidades perceptivo-motoras.

El ritmo y la música en la gimnasia. La creatividad y su desarrollo.

Aprendizaje motor y los condicionamientos: socio-culturales. Etapas o fases.

La gimnasia como contenido de la Educación Física: análisis de los diseños de la jurisdicción para la educación secundaria: relaciones con los ejes: corporeidad y motricidad, corporeidad y socio-motricidad.

La gimnasia en otros ámbitos educativos: diferentes métodos, técnicas, orientaciones.

Didáctica de las Prácticas Deportivas I

Marco Orientador

Los deportes como configuraciones propias de la Educación Física son un campo de análisis, estudio e investigación en la Formación Docente en Educación Física.

Como fenómeno social del siglo XX, el deporte nace del juego, y este es el camino para llegar a la práctica institucionalizada.

Si bien el deporte desde su institucionalización ha definido su forma de enseñanza generalmente orientada hacia sus aspectos constitutivos – fundamentos técnicos, tácticos, estratégicos- el planteo que de los mismos debe hacerse desde la Didáctica requiere ampliar sus sentidos, sus bases epistemológicas, culturales, sociales y pedagógicas para seguir sosteniendo el importante espacio que ocupa como contenido de la educación física, enriqueciendo su enfoque convencional.

Por lo tanto, desde el planteo didáctico, no será suficiente el análisis de experiencias motrices como mecanismos de adaptación a diferentes situaciones, sino el análisis de las necesidades y requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las distintas posibilidades de las personas y los grupos que constituyen, en contextos donde prima la diversidad, que no admiten un modelo pensado desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial humano o de distinción social, excluyente y elitista.

Así, desde la didáctica de los deportes individuales o colectivos, se debe romper con determinados estereotipos en su enseñanza donde el acento ha estado en las propias posibilidades de ejecución de los alumnos en formación, más que en las diversas formas de interpretación del deporte como estructura de gran complejidad social y cultural.

Contenidos

El deporte como Práctica Social y Cultural

Su génesis en el mundo, en Latinoamérica y Argentina

Su implicancia social: el deporte de élite, deporte popular, de masas. El deporte y los medios de comunicación

El deporte como manifestación de la/s cultura/s. El deporte y la hegemonía del poder. El deporte como aparato político del estado.

La Didáctica de las Prácticas Deportivas

El deporte y su enseñanza: los juegos de iniciación deportiva, los principios metodológicos, el perfeccionamiento técnico, acciones tácticas y estratégicas:

El deporte individual: acciones técnico-tácticas-estratégicas.

El deporte colectivo: acciones técnico-tácticas-estratégicas.

El deporte y su institucionalización: el reglamento como eje transversal en la enseñanza. El reglamento como problema en otros ámbitos educativos que implican prácticas deportivas diferentes.

El deporte y el sujeto del aprendizaje: el niño, el joven, el adulto. Sus necesidades y posibilidades.

El deporte como contenido de la educación física: análisis de la propuesta en los diseños curriculares de la jurisdicción: la teoría praxeológica de Parlebas, la lógica interna y la lógica externa de los juegos reglados y los deportes, la comunicación motriz, diferentes perspectivas. El análisis praxeológico y su aplicación en la enseñanza, fases en el aprendizaje motor del deporte. Los modelos verticales y horizontales de la enseñanza en la iniciación deportiva.

El deporte en el proyecto áulico docente: las expectativas de logro, secuenciación, organización y secuenciación del contenido, las estrategias didácticas: de enseñanza y aprendizaje, la evaluación como proceso.

El deporte como práctica en otros ámbitos educativos: clubes, centros de educación física, sociedades de fomento, colonias de vacaciones.

El deporte y su planificación desde la perspectiva de la Educación Física.

Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa

Marco Orientador

La Recreación constituye un conjunto de prácticas sociales, que pueden ser realizadas de manera colectiva o individual, con un acento pedagógico, privilegiando el disfrute, la participación activa de las personas, la autogestión, y el desarrollo humano.

Esta noción intenta desprenderse de las nociones de Recreacionismo, propio de una sociedad tecnificada⁴⁸, en donde sólo interesa que las personas se diviertan, centrando su acción en lo técnico- didáctico y en el rol del recreador- animador.

Alejarse de esta noción implica pensar a la Recreación desde una visión pedagógica, es decir la Recreación educativa “se refiere al qué y al para qué de cada una de las acciones”⁴⁹, sin dejar de lado lo didáctico, pero evitando posicionarse únicamente en ello.

En otras palabras hablar de Recreación, supone un derecho humano participativo y creativo, que brinde desde las estructuras político-educativas oportunidades de interacción y formación emancipatoria en los propios marcos socio- culturales.

Contenidos

La Recreación como práctica socio- cultural

Sus diferencias con el Ocio, Tiempo Libre y Juego

⁴⁸ Munné F. Tiempo libre, crítica social y acción política.

⁴⁹ Waichman P. Acerca de los enfoques de la recreación. 1998. Colombia

Su génesis y desarrollo en el tiempo

La Recreación en Latinoamérica y Argentina

Sus implicancias sociales, económicas y culturales

Los diferentes enfoques

La Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa

Procesos de participación e inclusión

Los medios, las técnicas y los procedimientos

La acción socio- pedagógica (el rol del animador/ profesor)

La Recreación en las diferentes áreas: socio- cultural, deportiva y turística.

Didáctica de las Prácticas Atlético-deportivas

Marco Orientador

El atletismo se puede definir como “el conjunto de movimientos naturales y contruados del caminar, el correr, el saltar y el lanzar, llevados a la competencia”⁵⁰.

Justamente pretende recuperar el movimiento natural, ya que la civilización maquinaria obligó al hombre a despegarse del hábito natural, y a su vez podría decirse que pretende la restauración de la riqueza motriz al ocuparse de los movimientos técnicos (ejecución de técnicas atléticas).

Sin dudas este deporte es uno de los más accesibles, dado que en su faz de enseñanza o de iniciación su práctica no requiere de espacios físicos costosos o materiales de alta tecnología. Situación variable al aproximarse al deporte propiamente competitivo.

En palabras de Crisorio⁵¹, se podría diferenciar entre el “jugar un deporte” y el “practicar un deporte”. Como es bien sabido la iniciación al Atletismo corresponde al primer criterio mencionado, mientras que el rendimiento o alto rendimiento corresponde al segundo.

Siguiendo esta línea, esta materia no debiera tener intención de deportivizar a los alumnos de la Formación Docente, sino brindar una amplia gama de actividades en donde estén implicadas las formas naturales de movimiento (correr, saltar y lanzar) con sus técnicas globales.

En otras palabras, brindar las herramientas necesarias para conocer el deporte y así poder actuar y tenerla en cuenta como una opción viable a desarrollar en diferentes contextos de actuación, dependiendo de las capacidades, necesidades e intereses de los protagonistas del acto educativo.

Es decir, debe colaborar en la formación docente en un marco de diversidad e interculturalidad, donde la presencia de “los otros” con sus propias determinaciones físicas,

⁵⁰ Mazzeo- Mazzeo. Atletismo para todos. Editorial Stadium. Buenos Aires. 2008

⁵¹ Crisorio R. La enseñanza del Básquetbol. Revista de Educación Física y Ciencia. Nº 4. Publicación del departamento de Educación Física de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación U.N.D.L.P. 2000

psicológicas, económicas, culturales y sociales, nos lleve a re- pensar la postura etnocéntrica y hegemónica en las prácticas educativas y/o deportivas.

Contenidos

La iniciación atlética como práctica socio- cultural

La iniciación atlética o formativa en las diferentes edades y contextos

Las diferentes habilidades específicas aplicadas a las diferentes prácticas atléticas formativas.

Didáctica de las Prácticas Atléticas

Las etapas de aplicación en el proceso: Preparación al alumno para el aprendizaje. Presentación del contenido. Integración y transferencia de los nuevos contenidos. Los instrumentos pedagógicos: El espacio, los materiales, la bibliografía.

Los tipos de interacción: Socio- cognitiva docente- alumno- contextual.

Los principios metodológicos de la práctica. La clase y los diferentes aspectos a tener en cuenta. Las formas jugadas o juegos de iniciación, las prácticas preliminares, práctica meta (técnica global). Cuidados y prevenciones. Los errores de ejecución.

Intervención docente: Contrastación de las diferentes tipos de prácticas. Presentación de diferentes dificultades en las tareas en apoyo dialéctico teórico- práctico. Las estrategias de enseñanzas aplicables a diferentes contextos, edades y situaciones.

Fisiología de la Motricidad

Marco Orientador

La fisiología general y la funcionalidad de los diferentes sistemas orgánicos en relación con la actividad motriz en las diferentes edades constituyen conocimientos indispensables para la tarea profesional en Educación Física.

A estos conocimientos se les asigna una doble finalidad que tiene que ver con la comprensión de las múltiples y complejas relaciones entre los fenómenos habituales del funcionamiento del cuerpo humano y con la disponibilidad de sustentos científicos para la intervención en respuesta a diferentes necesidades y demandas contextualizadas.

En este trayecto se integrarán los desarrollos teóricos de anatomía funcional y análisis de la motricidad con profundización de las problemáticas referidas a los significados culturales y sociales de la experiencia corporal y motriz.

Contenidos

La fisiología general y la funcionalidad de los diferentes sistemas orgánicos en relación con la actividad motriz en las diferentes edades.

Bases anátomo-fisiológicas del desarrollo y la motricidad humana.

Fisiología de los sistemas de apoyo para el ejercicio: Estructura y función de los sistemas digestivo, respiratorio, cardiovascular, endócrino, urogenital, sangre y linfa, dando cuenta de los cambios madurativos.

Los sistemas energéticos. El desarrollo de los procesos metabólicos en las diferentes edades.

Respuestas y adaptaciones morfológicas y fisiológicas en diferentes actividades.

Cambios músculo-nerviosos y evolución de la composición corporal en relación con el ejercicio, regulación renal y térmica y cambios hormonales.

Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I

Marco Orientador

La importancia de este primer nivel es que los sujetos en formación se apropien de los saberes que sustentan la simbiosis hombre/mujer – medio natural y cultural.

La vida en la naturaleza y el aire libre se caracteriza por incluir una gran variedad de experiencias a realizar en el medio natural.

En nuestra sociedad, preocupada por el deterioro del medio ambiente y obligada a legar a las futuras generaciones un desarrollo sostenible, es decir, un desarrollo compatible con la vida, la educación ambiental adquiere una importancia esencial.

En este sentido, la vida en la naturaleza y al aire libre contribuye a la construcción de la autonomía en sus diversos sentidos: corporal, social, moral.

Contenidos

Fundamentos de la simbiosis hombre/mujer – medio natural y cultural.

Tendencias de la educación ambiental.

La conciencia crítica respecto de la problemática ambiental.

La experimentación sensible de la naturaleza.

Las formas de vida y las actividades en la naturaleza y al aire libre. El tiempo libre y ocio.

Bases, lugares y climas de la Argentina. Características geográficas y socioculturales

Instalaciones. Campamento. Equipo.

Relaciones e integración con otros contenidos curriculares.

Marco, normativas y Resoluciones de actividades en la naturaleza. Criterios de seguridad personal, grupal y de preservación del ambiente natural. Análisis y empleo de pautas y normas.

TERCER AÑO

Campo de la Fundamentación

Políticas, legislación y administración del trabajo escolar

Marco orientador

Desde esta materia se propiciará un espacio propositivo que analice y de cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.

Esta conjunción deberá tender a la realización de una lectura analítica y crítica de la realidad educativa en sus diversas dimensiones, promoviendo una mirada específica sobre los fenómenos educativos, con especial referencia a Argentina y América Latina y un compromiso por la transformación hacia formas más justas dentro del quehacer educativo y social.

Asimismo, esta materia promoverá el conocimiento y análisis de la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial como las prácticas de los sujetos que lo componen.

Contenidos

Estado y políticas públicas.

Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.

Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.

El Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires: funciones de la Dirección General de Cultura y Educación, del Consejo General de Educación, de la Subsecretaría de Educación, de las Direcciones de Nivel y Modalidad.

Legislación referida al niño y la familia.

Los niños como sujetos de derecho.

Los derechos de los niños.

Administración y organización escolar.

Institución: concepto. La escuela como institución social. Análisis institucional. La organización escolar. Organigrama. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar.

Dimensiones, concepciones y fuentes del poder. La cultura escolar. Autonomía institucional.

Política educativa y trabajo docente

Formación Docente: Instituciones de Grado y de Formación Docente Continua.

Desempeño del rol: normativa que lo regula, ámbitos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales. Las condiciones laborales docentes.

Situación actual de la formación docente. Re-definición del rol en relación al sujeto pedagógico y a los diversos contextos socioculturales.

Género, educación y trabajo docente.

Campo de la Subjetividad y las Culturas

Configuraciones culturales del sujeto educativo

Marco orientador

El sentido de esta materia es la construcción de herramientas conceptuales que permitan complejizar y enriquecer el pensamiento acerca de las configuraciones culturales de la infancia, la juventud y diferentes etapas del ciclo vital en este milenio. Por otra parte, resulta clave el conocimiento de las nuevas perspectivas que abordan los procesos de construcción de subjetividades en las diferentes edades atravesadas por un contexto cultural cada vez más complejo y de difícil lectura. Este recorrido permitirá realizar un análisis crítico de la problemática relativa a las relaciones entre los procesos culturales que configuran las identidades de niños, jóvenes, adultos y adultos mayores con el docente. Los mitos y representaciones que, sobre los diferentes colectivos se tiene y la posibilidad de desocultar para comprender.

Contenidos

Construcción de subjetividad infantil en el nuevo milenio: modificaciones de los dispositivos estructurantes: la familia, la comunidad y la escuela.

Nuevos y viejos agentes de comunicación como modeladores de la experiencia infantil. Transformaciones en la transmisión de la cultura: la escuela con o contra los massmedia.

Nuevas formas de comprensión de las transformaciones recientes en la Argentina: niños desrealizados o “la infancia de la calle”; niños hiperrealizados o “infancia frente a la pantalla”. Los jóvenes como enemigos. Las representaciones sociales frente a la cultura adolescente.

Las culturas juveniles: debates en torno al papel del mercado y las industrias culturales. Los procesos educativos frente a la colonización cultural.

Impacto de la sociedad de riesgo en las nuevas infancias y juventudes. La imposición de la violencia como lenguaje cultural.

El sistema de control social formal e informal como modelador de la subjetividad: vulnerabilidad y peligrosidad: desde las formas “duras” del control social (encierro y castigo) a las formas “blandas” (educación y los medios de comunicación masiva)

La complejidad del mandato social: género, sexualidad, maternidad y paternidad adolescente.

Las políticas educativas y culturales dedicadas a los jóvenes: el lugar del cuerpo y el deporte en la construcción de identificaciones y grupos referenciales.

La adultez y adultez mayor: cambios biológicos, psicológicos y culturales. El discurso moderno acerca de la vejez. Representaciones sociales. El discurso médico hegemónico: la vejez como enfermedad. El discurso médico contrahegemónico: la vejez como potencia.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 3er. Año se abordará la problemática educativa, particularmente la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores, en el aula del Nivel de Educación Secundaria Básica y en otros contextos propios del desempeño del docente de Educación Física.

La práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales, sino los surgidos de distintas modalidades: Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación hospitalaria y domiciliaria, Educación en contextos de privación de libertad, Educación intercultural bilingüe, etc.

Contenidos

El aula y otros ámbitos como espacio de circulación de saberes.

Las propuestas didácticas: caracterización y análisis.

Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular respecto del grupo y la institución

Elaboración e implementación de propuestas de Educación Física en otros ámbitos o contextos.

Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es la Relación educativa. El Taller permite replantear las diferentes perspectivas que tuvo y tiene hoy este eje fundamental del accionar docente que es la relación educativa. Entendiendo que esta no es solamente la relación docente – alumno en el ámbito del aula, sino que debe extenderse a un sistema de relaciones contextuales más amplias que engloban y otorgan sentido a las relaciones sociales del aula, pero también a las relaciones entre la escuela y la sociedad.

El eje del Taller se inscribe en el necesario reposicionamiento del docente frente a las actuales demandas de la sociedad. También en la importancia de replantear críticamente la relación educativa ante los nuevos escenarios que surgen de las características del alumno de hoy, de las diversidades culturales y de los contextos sociopolíticos.

La relación educativa debe ser repensada y analizada críticamente. La función de enseñanza del docente se ve impactada por múltiples factores. Los alumnos de hoy no son los alumnos ideales estudiados en los libros y existen factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente. Por otro lado, el aula no es el lugar exclusivo de lo educativo.

El análisis de la relación educativa debe hacerse desde tres dimensiones:

- la relación intersubjetiva en el aula: la comunicación educativa, la relación adulto-joven, la horizontalidad asumiendo la asimetría educativa, el diálogo como encuentro ligado con la praxis;
- la relación enseñanza-aprendizaje-contenidos: los nuevos sentidos de la enseñanza (no reducidos a una cuestión metodológica), el reconocimiento de las nuevas condiciones y modos del aprendizaje, los significados complejos del contenido (desnaturalizando los “contenidos científicos” y multiplicando los contenidos culturales);
- la relación entre los docentes: la construcción de espacios de participación y de construcción colaborativa, de construcción de reflexiones y de saberes colectivos sobre la práctica en el aula, de elaboración común de estrategias de trabajo didáctico crítico.

La propuesta es que los “maestros orientadores” de las Escuelas donde los docentes en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario. Esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar.

Herramienta de la práctica:

Investigación en y para la acción docente

Marco orientador

La Herramienta de la práctica en este caso es un taller de “Investigación en y para la acción docente” en el que puedan trabajarse los rudimentos de la metodología de investigación-acción, con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y de otros contextos con el hecho educativo, tendiente a la toma de decisiones y la acción docente.

Contenidos

Procesos de investigación sobre la propia práctica: observación y registro

La práctica reflexiva como práctica grupal

La reflexión antes, durante y después de la acción

Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula y otros contextos

Elementos de sistematización de prácticas

Construcción cooperativa de propuestas alternativas

Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo

Campo de los Saberes Específicos

Didáctica y Currículum de la Educación Física para el Nivel Secundario y otros contextos.

Marco Orientador

Se considerará en este apartado, el posicionamiento Didáctico expresado para el Nivel Inicial y Primario.

El hecho educativo no sólo se produce en la institución escolar y en el Nivel Inicial y Primario, sino que tiene lugar en el Nivel de Educación Secundaria y en otros espacios sociales.

La Formación Docente de Educación Física reconoce la adscripción del egresado a diferentes espacios que constituyen el campo laboral del Profesor de Educación Física, tales como geriátricos, clubes, clínicas, gimnasios, colonias de vacaciones, hoteles, juntas vecinales, sociedades de fomento, etc. La complejidad de estos espacios, está dada en la singularidad de su construcción y el tejido social que lo define, implicando al docente en un proceso de conocimiento de la propia trama y de las demandas que le realizan, pero obligándolo a posicionarse como tal, para promover transformaciones.

A su vez, cada uno de estos espacios, está constituido por sujetos de diferentes edades, desde la niñez hasta la tercera edad. Se torna necesario, entonces ampliar la mirada de la didáctica para que pueda dar respuesta a la enseñanza de la Educación Física en estos contextos y sujetos.

Contenidos

La Educación Física en la lógica curricular. El currículum de Educación Física para el Nivel de Educación Secundaria. La adolescencia. Conceptualizaciones modernas y posmodernas.

El Diseño Curricular Jurisdiccional. Estructuración del Área: Elementos curriculares: expectativas de logro, contenidos, tareas. Criterios de selección y organización de los contenidos.

La Planificación en la enseñanza. Construcción de proyectos, Unidades Didácticas. La clase: la trama de relaciones que se configuran al interior de la clase. Diseño de propuestas pedagógicas.

La enseñanza en contextos no escolares. Análisis de sus lógicas. La Enseñanza como proceso de construcción de significados. Los sujetos de aprendizaje en espacios no escolares: niñez, adultez, vejez. Las prácticas corporales hegemónicas y contrahegemónicas. Las prácticas corporales en la lógica mercantil.

Didáctica de las Prácticas Deportivas II

Marco Orientador

Los deportes como configuraciones propias de la Educación Física son un campo de análisis, estudio e investigación en la Formación Docente de Educación Física.

Como fenómeno social del siglo XX, el deporte nace del juego, y este es el camino para llegar a la práctica institucionalizada.

Si bien el deporte desde su institucionalización ha definido su forma de enseñanza generalmente orientada hacia sus aspectos constitutivos – fundamentos técnicos, tácticos, estratégicos- el planteo que de los mismos debe hacerse desde la Didáctica requiere ampliar sus sentidos, sus bases epistemológicas, culturales, sociales y pedagógicas para seguir sosteniendo el importante espacio que ocupa como contenido de la educación física, enriqueciendo su enfoque convencional.

Por lo tanto, desde el planteo didáctico, no será suficiente el análisis de experiencias motrices como mecanismos de adaptación a diferentes situaciones, sino el análisis de las necesidades y requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las distintas posibilidades de las personas y los grupos que constituyen, en contextos donde prima la diversidad, que no admiten un modelo pensado desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial humano o de distinción social, excluyente y elitista.

Así, desde la didáctica de los deportes individuales o colectivos, se debe romper con determinados estereotipos en su enseñanza donde el acento ha estado en las propias posibilidades de ejecución de los alumnos en formación, más que en las diversas formas de interpretación del deporte como estructura de gran complejidad social y cultural.

Contenidos

El Deporte como Práctica Social y Cultural

Su génesis en el mundo , en Latinoamérica y Argentina

Su implicancia social: el deporte elite, deporte popular, de masas. El deporte y los medios de comunicación

El deporte como manifestación de la/s cultura/s. El deporte y la hegemonía del poder. El deporte como aparato político del estado.

La Didáctica de las Prácticas Deportivas

El deporte y su enseñanza: los juegos de iniciación deportiva, los principios metodológicos, el perfeccionamiento técnico, acciones tácticas y estratégicas:

El deporte individual: acciones técnico-tácticas-estratégicas

El deporte colectivo: acciones técnico-tácticas-estratégicas.

El deporte y su institucionalización: el reglamento como eje transversal en la enseñanza. El reglamento como problema en otros ámbitos educativos que implican prácticas deportivas diferentes.

El deporte y el sujeto del aprendizaje: el niño, el joven, el adulto. Sus necesidades y posibilidades.

El deporte como contenido de la educación física: análisis de la propuesta en los diseños curriculares de la jurisdicción: la teoría praxeológica de Parlebas, la lógica interna y la lógica externa de los juegos reglados y los deportes, la comunicación motriz, diferentes perspectivas. El análisis praxeológico y su aplicación en la enseñanza, fases en el aprendizaje motor del deporte. Los modelos verticales y horizontales de la enseñanza en la iniciación deportiva.

El deporte en el proyecto áulico docente: las expectativas de logro, secuenciación, organización y secuenciación del contenido, las estrategias didácticas: de enseñanza y aprendizaje, la evaluación como proceso.

El deporte como práctica en otros ámbitos educativos: clubes, centros de educación física, sociedades de fomento, colonias de vacaciones.

El deporte y su planificación desde la perspectiva de la Educación Física.

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III

Marco Orientador

La gimnasia como configuración propia de la Educación Física es un campo de análisis, estudio e investigación en la Formación Docente en Educación Física.

La propuesta para el tercer año de la formación, consistirá en la investigación de todas las prácticas corporales que el sujeto se puede apropiar en la adultez y en la adultez mayor.

La centralidad del proceso estará en la resignificación de la gimnasia como práctica social y cultural. El proceso didáctico deberá considerar los múltiples significados y valoraciones sobre el cuerpo, las prácticas y la salud que surgen desde diferentes ámbitos sociales, de poder y medios de comunicación con fuertes determinismos culturales que condicionan los procesos de subjetivación en adultos y adultos mayores.

Contenidos

La gimnasia como construcción social y corporal

La gimnasia tradicional y las gimnasias actuales.

Posicionamientos críticos de la gimnasia como objeto de consumo

Consideraciones críticas sobre las concepciones de cuerpo, salud en la adultez y la adultez mayor.. Prácticas corporales y saberes corporales válidos.

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas

La gimnasia y su enseñanza: conceptualizaciones y estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades motrices básicas y complejas, las capacidades coordinativas, las capacidades condicionales, las capacidades perceptivas. Componentes bioinformacionales de la tarea motriz

La gimnasia y el sujeto que aprende:

Corporeidad y motricidad: conceptualizaciones, la construcción del ser corporal. Atravesamientos sociales. En la adolescencia y la adultez

Las habilidades perceptivo-motoras.

El ritmo y la música en la gimnasia. La creatividad y su desarrollo

Aprendizaje motor y la motricidad específica y especializada

Las prácticas corporales de adultos y adultos mayores en diferentes contextos. Investigación y análisis.

Metodología de la Investigación en Educación Física

Marco Orientador

En consonancia con la acepción del maestro como pedagogo propuesto en los Horizontes Formativos, la materia deberá permitir a los alumnos en formación construir saberes en torno a la problemática de la investigación, que le permitan enriquecer el propio campo profesional , pero sobre todo proyectarse para transformar las realidades en las que estarán inmersos .

La investigación en la Formación Docente en Educación Física se inscribe en una tradición disciplinar, en las que se pueden visualizar posicionamientos epistemológicos hegemónicos ligados a la ciencia positivista. Esto ha supuesto, la separación entre la producción de teoría y la práctica, con la diferencial legitimación de sus productores y el aislamiento de las producciones de las distintas tramas culturales en el que las prácticas tenían lugar, así como la subordinación del campo de la Educación Física y el abandono de un saber constitutivo de la disciplina por el de disciplinas con mayor legitimación social.

La consideración de la Educación Física como una práctica social inscribe a la disciplina en el marco de las Ciencias Sociales, y en un posicionamiento epistemológico interpretativo.

Los alumnos en formación atravesarán un proceso pedagógico, que les permita conocer, cuestionar y reflexionar acerca de los procesos metodológicos, herramientas para

comprender y transformar sus propias prácticas. Es por ello que esta materia se articulará necesariamente de manera horizontal con las *herramientas de la práctica del campo de la Práctica Docente*.

Contenidos

El conocimiento Científico: Nociones básicas del conocimiento. conocimiento científico y sentido común. Tradiciones epistemológicas: La tensión entre positivismo y hermenéutica, explicación/ comprensión, tensiones y/o complementariedades. La dimensión política de la investigación cualitativa. La noción de paradigma. Las relaciones teoría-práctica en los distintos paradigmas. La investigación -acción como proceso de toma de decisiones. Características principales.

El problema de la investigación en Educación Física. El campo de la Educación Física como un campo en construcción.

El problema metodológico: El problema metodológico como conjunto de toma de decisiones: los instrumentos y técnicas cualitativos y su contraste con los cuantitativos. Complementariedades. Relación con la naturaleza del objeto a investigar. Diferenciación entre metodología, método, instrumentos y técnicas. Diseños metodológicos cualitativos, cuantitativos y/o mixtos.

Diseño de investigación: Elementos constitutivos del Diseño. Construcción del problema, diseño de metodología, marco teórico, análisis y procesamiento de los datos, elaboración de conclusiones.

El trabajo de campo: el lugar del investigador en el trabajo de campo, distanciamiento, vigilancia epistemológica. Diseño e implementación de instrumentos de investigación: encuesta, entrevista, grupo focal, descripción densa, observación. Trabajo con fuentes: carpeta de campo, diario, cuaderno de bitácora, etc.

Análisis de las Acciones Motrices

Marco Orientador

La actividad física constituye un comportamiento humano complejo que en condiciones de salud normales supone un carácter voluntario y autónomo pero mediado por elementos y situaciones de orden biológico, psicológico y socio-cultural en los que pueden incluirse las prácticas gimnásticas, deportivas, las danzas y diversas actividades de ocio ó utilitarias.

Los conocimientos relacionados con los componentes anatómicos, fisiológicos y neuromotrices de las prácticas corporales permitirán sustentar tanto el análisis de las diversas acciones motrices como las propuestas de intervención, con centralidad en las relaciones con los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del sujeto en situación.

La biomotricidad, entonces, aportará un marco conceptual pertinente para el abordaje de los aspectos cualitativos y cuantitativos del movimiento como manifestación de las prácticas corporales y sus variables y determinantes biológicas con referencia a los sujetos del aprendizaje (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y las diferencias sociales e individuales.

Contenidos

La biomotricidad. Componentes anatómicos, fisiológicos y neuromotrices. Su relación con los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del sujeto en situación.

La neurofisiología en la fundamentación de las acciones motrices.

Biomecánica y sistemas coordinativos.

Las adaptaciones corporales y motrices vinculadas a las diferentes etapas y condiciones del desarrollo.

Planos y ejes de movimiento; Sistemas dinámicos osteo-artro-musculares; Amplitud y factores limitantes del trabajo muscular en: El movimiento y el juego, el ejercicio, el deporte, el trabajo, la danza.

Morfología y proporcionalidad en la composición corporal.

Evaluaciones morfofuncionales aplicadas. Fundamentos fisiológicos, protocolos e instrumentación.

Alteraciones posturales en la infancia, en la adolescencia, la adultez y la vejez. Prevención. Compensación.

Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II

Marco orientador

En concordancia con las recomendaciones realizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente, los contenidos organizados en esta materia deben estar orientados a propiciar en los sujetos en formación el vínculo con el medio natural, sintiéndose parte del mismo, favoreciendo su conocimiento y disfrute, así como el desarrollo de las habilidades y técnicas necesarias para desenvolverse en él⁵²

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

En este contexto, se prevé el desarrollo de fundamentos pedagógicos y didácticos orientados hacia la elaboración de propuestas en instituciones formales y no formales.

Estas experiencias deberán promover que los futuros docentes construyan estrategias para la enseñanza de los contenidos propios de estos ámbitos.

Contenidos

Las actividades ludomotrices en el medio natural.

El desarrollo de habilidades para relacionarse con la naturaleza.

⁵² Ministerio Nacional de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, 2008.

Programación, planificación y organización de actividades en la naturaleza.

Las tareas para vivir en la naturaleza. Primeros auxilios. Normas de seguridad. Responsabilidad civil.

La naturaleza y el tiempo libre. Tiempo de trabajo y tiempo de ocio. Libertad y alienación en el ocio y en el trabajo. La recreación y la interrelación lúdica con los otros y con la naturaleza como factores de salud y calidad de vida. Los deportes en la naturaleza.

La organización grupal participativa: la participación de los alumnos y las alumnas en la actividades de programación y organización, selección de lugares, la disposición del tiempo libre, etc.

Organización y evaluación de proyectos didácticos de vida en la naturaleza y de articulación con otros contenidos curriculares.

La autonomía moral y ética en el desempeño del medio natural.

CUARTO AÑO

Campo de la Fundamentación

Reflexión filosófica de la educación

Marco orientador

El sentido de incorporar esta materia en el último año es el de proporcionar un espacio de articulación entre la práctica en el aula y algunas claves filosóficas de la educación, que permitan la relación acción-reflexión. El objeto que deberá privilegiarse es la interpelación, problematización y transformación, en proceso, de la práctica docente.

Los contenidos que se sugieren son orientativos de la gama de temas y problemas

filosóficos de la educación, que se desarrollarán en ese espacio de relación acción-reflexión.

La articulación con la “Dimensión ético-política de la praxis docente” favorecerá el desarrollo de esta materia, a la vez que conjuntamente ahondarán en la construcción del sentido del eje del Taller integrador interdisciplinario: el posicionamiento docente.

Contenidos

Problemas de la educación: necesidad, legitimidad, posibilidad, límites.

Concepciones filosóficas que fundamentan las teorías y las prácticas educativas.

Problemas de axiología y teleología en la educación.

Dialéctica de la educación.

Racionalidad tecnológica y relación educativa.

Pensamiento, lenguaje y educación. Los “mundos” del ser humano y el campo educativo. Las comunidades educativas.

Articulación entre el sentido social y el sentido subjetivo de la educación.

Discursos del sujeto y discursos de las instituciones.

Saberes que intervienen en el proceso educativo. Fundamentos epistemológicos de las áreas disciplinares incluidas en el currículum.

Dimensión ético-política de la praxis docente

Marco orientador

La incorporación de esta materia tiene por objeto reflexionar, en base a referencias teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida. En este sentido, se propone la noción de praxis entendida como una articulación de acción y reflexión, por un lado, y como un tipo de práctica en la que su sujeto (en este caso, el docente) elige y decide trabajar con un horizonte transformador.

Los conceptos que se presentan no deben considerarse aisladamente sino que tienen que propiciar la problematización y la construcción colectiva de la praxis docente. En esta línea, la materia debe estar animada por el eje del Taller Integrador Interdisciplinario: el posicionamiento docente, resaltando el carácter transformador, crítico y activo de la docencia.

Por otra parte, la materia tendrá que articularse con la otra materia del Campo de la Fundamentación, "Reflexión filosófica de la educación", lo que permitirá enriquecer desde diferentes perspectivas la comprensión de la praxis docente.

Contenidos

Discursos filosóficos sobre el obrar humano. Moral, ética filosófica y ética normativa. Eticidad de la praxis docente.

Concepciones y debates sobre los valores éticos. Fundamentos de los valores y disvalores vigentes en el contexto y en las prácticas educativas.

Las normas, las costumbres y la deontología en la configuración de la práctica docente.

Los saberes y el saber enseñar. El docente como profesional de la enseñanza, como trabajador de la cultura y como pedagogo.

La praxis educativa: el proceso de reflexión-acción. Superación del idealismo y del pragmatismo.

La praxis docente como fuente de conocimiento y de transformación.

Heteronomía y autonomía en la praxis docente. Libertad, comunidad e intersubjetividad en la construcción de la praxis.

Politicidad de la educación. La educación como "proceso político-pedagógico".

Reproducción, desescolarización y alternativas pedagógicas.

Educación, dominación, liberación y hegemonía.

Dimensión política de la docencia. Conformismo, resistencia y transformación.

El posicionamiento político del docente. Reflexión ético-política sobre las imágenes del educador.

Campo de la Subjetividad y las Culturas

Pedagogía crítica de las diferencias

Marco orientador

El problema de las diferencias (culturales y de capacidades) se ha hecho evidente en los espacios educativos. Sin embargo, su exacerbación ha resultado frecuentemente funcional al modelo neoliberal, que tendió a diversificar perfiles de ciudadanos, transformados en “clientes”, para ofrecer a ellos sus productos diferenciadamente de acuerdo a la capacidad “adquisitiva” de cada sector social y cultural.

Frente a la evidencia de las diferencias en la cultura global, han proliferado diversos discursos: los de celebración de la diversidad, los que sostienen el “respeto” por el aislamiento cultural, los de la pureza local y original, los estudios postcoloniales, las teorías de la “resiliencia”; muchas de ellas, aún sin quererlo, se transforman en armas para la aceptación ideológica de una sociedad de estratos. Muchas veces, la justa defensa de la cultura propia por parte de los pueblos latinoamericanos frente al avasallamiento de que fueron objeto durante quinientos años, ha sido usada como argumento para limitar su acceso al tipo de saberes que son socialmente productivos en la sociedad digitalizada y globalizada.

Como es obvio, status social y cultura no son términos separados, sino que su imbricación es profunda. Una pedagogía crítica debe asumir la necesidad de comprensión de y entre las diferentes culturas, lo que implica de-construir el proceso histórico de construcción de las identidades diferentes. Esto también obliga a intercambios respetuosos y pactos políticos y educativos y al reconocimiento de las hibridaciones que posibiliten el acceso mutuo a los bienes de la sociedad.

La Ley Provincial de Educación especifica la responsabilidad de brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una educación que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos promoviendo en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación, declarándose a favor de la diversidad y la integración de las distintas diferencias: culturales, de género, de capacidades, entre otras.

Contenidos

Desigualdades sociales y diferencias culturales.

Deconstrucción histórica de las diferencias. La diversidad y las diferencias. El discurso de las capacidades diferentes.

Identidades y poder. Relaciones de poder entre cultura dominante, emergente o subordinadas. Hegemonías y contra hegemonías. Antagonismos sociales y educación.

Discursos de las diferencias. La construcción social de la discapacidad.

Las pedagogías críticas radicalizadas como política cultural. “El denominado multiculturalismo revolucionario”.

La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias.

Diferencias culturales e integración sociocultural. La articulación intercultural. Los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica.

El problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias. La escuela integradora.

El abordaje de la discapacidad en relación al modelo pedagógico de la educación especial.

Las discapacidades permanentes o transitorias y su implicancia con las Necesidades Educativas Especiales.

La respuesta de la Educación Física a las Necesidades Educativas Especiales en diferentes ámbitos socioculturales y escolares.

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 4º Año se desarrolla la práctica de la enseñanza en el Nivel de Educación Secundaria Superior y en otros contextos propios del desempeño del profesor de Educación Física.

La práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales, sino los surgidos de distintas modalidades: Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación intercultural, Educación ambiental, etc., y en los distintos ámbitos de desarrollo (Ley 13688).

Contenidos

Elaboración e implementación de proyectos pedagógicos según el recorte de la realidad que oriente la unidad didáctica

Caracterización de los grupos.

Observaciones: El alumno deberá realizar la residencia en el Nivel de Educación Secundaria Superior y, en lo posible, en instituciones pertenecientes a contextos socioculturales diferentes.

Taller Integrador interdisciplinario

El eje del Taller Integrador interdisciplinario es el Posicionamiento docente. El Taller tiene que permitir comprender y asumir el posicionamiento del docente como un trabajador cultural y como un intelectual transformador. Un docente es un intelectual y tendría que tender a ser un pedagogo, porque trabaja con el oficio de la palabra, con la ciencia, en la transmisión, movilización, creación y transformación de la cultura.

Para trabajar en este sentido, se necesita que en el taller se puedan dismantelar las versiones del reciclaje, de la reconversión, de la profesionalización, que aportó a una gran descalificación de los docentes en el período anterior. Y para esto, el Taller debe encarar un fuerte proceso de deconstrucción y de reconstrucción del rol docente:

- Una lectura de la práctica desde: (i) las características de la tarea docente desde el punto de vista de la realización de una práctica profesional, de un trabajo, sus problemáticas laborales, las condiciones de trabajo, el papel dentro del sistema educativo, etc.; (ii) las representaciones, tradiciones o modelos de docencia vinculados a proyectos político-pedagógicos e históricos concretos, o a definiciones surgidas de distintos modelos pedagógicos, a veces coincidentes con un proyecto mayor; (iii) la práctica de la enseñanza al interior del aula, donde aparecen características como las de simultaneidad, imprevisibilidad, complejidad, los vínculos interpersonales que supone, la flexibilidad o rigidez de los esquemas de actuación, cuestiones ligadas a lo metodológico, al trabajo grupal, etc.; (iv) y por fin, el análisis de la constitución de la identidad docente, desde la conformación de un habitus o de una experiencia hegemónica y desde los procesos de socialización e internalización de un determinado modelo de ser / actuar / pensar / sentir docente.
- Una deconstrucción de las marcas en la propia biografía escolar, en las identificaciones formadoras, de las prescripciones institucionales formativas, del esquema y el marcaje corporal, del control del cuerpo del otro, de las relaciones y dispositivos obturadores, de las prácticas discursivas y el control simbólico, del sentido hegemónico de la enseñanza y del aprendizaje, de la naturalización de los contenidos;
 - Una reconstrucción de la relación del docente con la cultura, de la comunicación intersubjetiva, del cuerpo y el discurso en la docencia, de los sentidos actuales y complejos de la enseñanza y el aprendizaje, de la complejidad de los contenidos culturales, de la creatividad y el desafío ante la dificultad y la imprevisibilidad, del sentido ético y político de la docencia en nuestras sociedades, de la contribución central del docente al sentido público de la escuela, de la incidencia del trabajo docente en la construcción de la ciudad educadora.

En el Taller, además, deberían abordarse los temas:

- La conformación histórica de la tarea docente, con especial referencia a las tradiciones latinoamericanas. El docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura.
- El docente como trabajador. Condiciones de salud laboral docente. Definición del puesto de trabajo docente. La actividad gremial y su participación en el sistema educativo.
- La dimensión política y sociocomunitaria del trabajo docente.

La propuesta es que los “profesores orientadores” de las Escuelas donde los docentes en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario. Esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar, especialmente referidos al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El Campo de la Práctica en 4º Año no posee Herramientas específicas.

Campo de los Saberes Específicos

Este Campo está integrado por materias que desarrollan en forma de talleres y seminarios.

Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales

Marco orientador

La gimnasia como configuración propia de la Educación Física es un campo de análisis, estudio e investigación en la Formación Docente de Educación Física.

La propuesta para el cuarto año de la carrera consistirá a través de talleres y seminarios, en el análisis e investigación de las múltiples prácticas corporales que se pueden presentar cuando se articula lo biológico con lo cultural.

La centralidad del proceso estará en la resignificación de las prácticas gimnásticas como fenómenos socioculturales. El proceso didáctico deberá considerar los significados y valoraciones sobre un sujeto con necesidades educativas especiales, considerando las múltiples posibilidades de aprendizaje, ofreciendo oportunidades de integración social en grupos heterogéneos y estrategias didácticas que definan la enseñanza. Le permitirá al sujeto en formación reflexionar y sistematizar su práctica en un posicionamiento pedagógico que favorezca la construcción de una sociedad más plural y justa.

Contenidos

Se propone como talleres y seminarios:

La didáctica de las prácticas gimnásticas en sujetos con cardiopatías.

La didáctica de las prácticas gimnásticas en niños y jóvenes con necesidades educativas diferentes (asma, obesidad, diabetes).

La didáctica de las prácticas gimnásticas en adultos y adultos mayores.

La didáctica de las prácticas gimnásticas en trastornos de índole social.

La didáctica de las prácticas gimnásticas en la maternidad (pre y post parto).

Didáctica de las Prácticas Deportivas III

Marco Orientador

Los deportes como configuraciones propias de la Educación Física son un campo de análisis, estudio e investigación en la Formación Docente de Educación Física.

Como fenómeno social del siglo XX, el deporte nace del juego, y este es el camino para llegar a la práctica institucionalizada.

Si bien el deporte desde su institucionalización ha definido su forma de enseñanza generalmente orientada hacia sus aspectos constitutivos – fundamentos técnicos, tácticos, estratégicos- el planteo que de los mismos debe hacerse desde la Didáctica requiere ampliar sus sentidos, sus bases epistemológicas, culturales, sociales y pedagógicas para seguir sosteniendo el importante espacio que ocupa como contenido de la educación física, enriqueciendo su enfoque convencional.

Por lo tanto, desde el planteo didáctico, no será suficiente el análisis de experiencias motrices como mecanismos de adaptación a diferentes situaciones, sino el análisis de las necesidades y requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las distintas posibilidades de las personas y los grupos que constituyen, en contextos donde prima la diversidad, que no admiten un modelo pensado desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial humano o de distinción social, excluyente y elitista.

Así, desde la didáctica de los deportes individuales o colectivos, se debe romper con determinados estereotipos en su enseñanza donde el acento ha estado en las propias posibilidades de ejecución de los alumnos en formación, más que en las diversas formas de interpretación del deporte como estructura de gran complejidad social y cultural.

Contenidos

El deporte como práctica social y cultural

Su génesis en el mundo, en Latinoamérica y Argentina.

Su implicancia social: el deporte elite, deporte popular, de masas. El deporte y los medios de comunicación.

El deporte como manifestación de la/s cultura/s. El deporte y la hegemonía del poder. El deporte como aparato político del estado.

La Didáctica de las Prácticas deportivas

El deporte y su enseñanza: los juegos de iniciación deportiva, los principios metodológicos, el perfeccionamiento técnico, acciones tácticas y estratégicas:

El deporte individual: acciones técnico-tácticas-estratégicas.

El deporte colectivo: acciones técnico-tácticas-estratégicas.

El deporte y su institucionalización: el reglamento como eje transversal en la enseñanza. El reglamento como problema en otros ámbitos educativos que implican prácticas deportivas diferentes.

El deporte y el sujeto del aprendizaje: el niño, el joven, el adulto. Sus necesidades y posibilidades.

El deporte como contenido de la Educación Física: análisis de la propuesta en los diseños curriculares de la jurisdicción: la teoría praxeológica de Parlebas, la lógica interna y la lógica externa de los juegos reglados y los deportes, la comunicación motriz, diferentes perspectivas. El análisis praxeológico y su aplicación en la enseñanza, fases en el aprendizaje motor del deporte. Los modelos verticales y horizontales de la enseñanza en la

iniciación deportiva.

El deporte en el proyecto áulico docente: las expectativas de logro, secuenciación, organización y secuenciación del contenido, las estrategias didácticas: de enseñanza y aprendizaje, la evaluación como proceso.

El deporte como práctica en otros ámbitos educativos: clubes, centros de educación física, sociedades de fomento, colonias de vacaciones.

El deporte y su planificación desde la perspectiva de la Educación Física.

Antropología y Sociología del Cuerpo

Marco Orientador

El cuerpo como construcción simbólica y el deporte como configuración de movimiento constituyen invenciones occidentales modernas, que han sido estudiados a partir de diferentes ciencias sociales.

Por un lado, la antropología ha dado cuenta que a partir del ascenso de la razón y el individualismo, el cuerpo ha ido variando en su construcción simbólica, hecho que ha determinado y aún determina ciertas prácticas.

Por otra parte, la sociología evidenció que a partir del proceso civilizatorio, con sus evidentes restricciones de conductas y comportamientos, las prácticas corporales y/o deportivas, progresivamente se constituyen en mecanismos regulatorios de las interacciones sociales, haciéndolas más reglamentadas, organizadas e institucionalizadas, de manera tal que sobreviene una íntima relación entre ellas, política y sociedad.

La propuesta de la materia, lejos de permanecer inmutable, retomará estos procesos como dimensiones de análisis, para nutrirse de ellos y refundarse permanentemente.

Contenidos

La antropología como ciencia social y su relación con la Educación Física

La sociología y sus principales perspectivas (clásica y crítica)

La concepción y evolución del cuerpo a lo largo de la historia. Diferentes perspectivas

- El cuerpo rendimiento: El deporte: Sus denominaciones, contradicciones y paradojas, el problema de la violencia, su relación con las cuestiones de clases, etnias, raza y género

- El cuerpo expuesto, la liberación del cuerpo

- El cuerpo escamoteado (la discapacidades)

- El cuerpo indeseable (la adultez mayor)

El cuerpo y su relación con la cultura y el poder

Las representaciones sociales hegemónicas sobre el cuerpo en la cultura occidental

Las diferentes prácticas sociales y su relación con el cuerpo

Didáctica del Entrenamiento

Marco Orientador

La Didáctica del Entrenamiento constituye la etapa final del trayecto formativo que dialoga con los aportes de las ciencias biológicas y donde, justamente, se pretende consolidar una perspectiva superadora del modelo biologicista, reduccionista desde un paradigma integrador del sujeto en situación de entrenamiento.

Desde la concepción de Educación Física sustentada es posible orientar una propuesta formativa tendiente al estudio y problematización de las ciencias del entrenamiento aplicadas a las prácticas corporales de los sujetos donde se articulen dialécticamente sus lógicas, diversidad y complejidad.

Esta problemática supone un abordaje que procure dar cuenta de determinadas construcciones socio-históricas acerca de concepciones y formas de vincular conocimientos y prácticas sobre calidad de vida, salud y bienestar con capacidades o incapacidades, cuestiones de género, edad, origen cultural, religión y/o posición social. La inclusión de estas cuestiones, aportará a la superación de tradicionales enfoques bio-médicos - predominantemente instrumentales - de la Educación Física, y a la disponibilidad de elementos socio-políticos como marco para los conocimientos científico-técnicos y las prácticas de intervención profesional.

Contenidos

Modificación del modelo biologicista reduccionista, por un paradigma integrador del sujeto en situación de entrenamiento.

Principios y métodos del entrenamiento, su adecuación a distintas poblaciones e intereses: entrenamiento para maximizar el rendimiento deportivo, entrenamiento para el óptimo desarrollo corporal y motriz en etapas de la adolescencia y juventud; entrenamiento para mantener el estado de salud y disponibilidad de sí mismo.

La intervención contextualizada: Selección y/o elaboración y empleo de sistemas, técnicas, métodos y herramientas. Criterios didácticos.

El entrenamiento en la educación física escolar, su adecuación a los ámbitos y poblaciones de aplicación.

Las bases psicobiológicas del entrenamiento de las capacidades motoras.

Fisiología de la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad. Variaciones según niveles madurativos.

Las respuestas y adaptaciones morfológicas y fisiológicas de los sistemas biológicos al ejercicio y al entrenamiento en diferentes actividades físicas. Principales indicadores.

Teoría y práctica del entrenamiento deportivo y desarrollo de la motricidad especializada.

4/ PRINCIPALES LÍNEAS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

La implementación de todo Diseño Curricular se ve condicionada por las necesarias articulaciones con otras acciones de las instituciones formadoras y, a la vez, condiciona la modificación y adecuación de prácticas y espacios institucionales.

Condiciones que garantizan que el Diseño se haga currículum real

Diversas son las condiciones necesarias para garantizar que este Diseño se haga currículum real. Entre ellas:

1. Existirán espacios en diferentes niveles (de conducción política, regionales e institucionales) para construir en proceso las articulaciones y el entramado entre este Diseño Curricular de Formación Docente y los demás niveles y modalidades. En este sentido, un aspecto central es la construcción de la relación entre las instituciones formadoras y las otras instituciones.

2. La organización y dinámica institucional resulta parte fundamental del proceso formativo y, en ese sentido, la organización, la dinámica y las reglas que una modificación curricular conlleva son parte del mensaje de formación y transformación. La implementación del Diseño Curricular de Formación Docente de Educación Física se acompañará por todas las adecuaciones normativas que resulten pertinentes, preservando los derechos adquiridos de los docentes implicados, tal como prescriben la Ley Nacional y la Ley Provincial de Educación. Las acciones de reubicación y equivalencias de materias y campos, cobertura de cátedras, nomencladores de Áreas y Títulos, así como las acciones de capacitación y acompañamiento por parte de Equipos Institucionales quedarán, de esta forma, garantizadas por las normas específicas que genere la Dirección General de Cultura y Educación.

3. Las designaciones de los docentes formadores será con un módulo plus para hacer efectivo el Taller Integrador Interdisciplinario, a la vez que existirá la asignación de horas institucionales destinadas no sólo al seguimiento y monitoreo de la implementación curricular, sino fundamentalmente a la construcción colectiva del currículum real y al desarrollo de los conocimientos que se produzcan en torno a ese proceso. Se fortalecerá, por su parte, el desarrollo estratégico de las autonomías institucionales en cuanto a toma de decisiones para programar, gestionar y evaluar la implementación de jornadas institucionales, ateneos, foros, congresos, simposios. Si la centralidad no está puesta en el currículum como dispositivo sino en los sujetos y sus prácticas, esta estrategia permitirá que los educadores también sean educados y protagonistas de la construcción del sentido

político cultural de este Currículum. Lejos de pensarse el cambio de las prácticas y de la educación en los diferentes niveles como producido desde los contenidos del Diseño, se concibe ese cambio a partir de las acciones de Formación Docente que impugnen las matrices de reproducción propias de la escolarización y que incidan en la transformación de los sujetos y sus prácticas.

4. Se garantiza la articulación de la Formación Docente de grado, de acuerdo con las nuevas prescripciones curriculares, con los programas de Investigación y Extensión que

desarrolla cada Instituto Superior y con las acciones de Formación Continua, que son uno de sus quehaceres específicos.

5. Asimismo, para lograr esa transformación curricular real, se fortalecerán los procesos de construcción democrática, en sus diferentes instancias. La transformación curricular no sólo va de la mano de los espacios de construcción académica propiamente dicha, sino de la democratización del Nivel Superior. Por eso se fortalecerán estos procesos en las instituciones formadoras y en los organismos existentes o a crearse, tanto en la dimensión cultural como en la política, donde se anuda esta construcción con el crecimiento y fortalecimiento académico de los Institutos Superiores. Para afianzar este proceso se fortalecerán los Consejos Académicos Institucionales, las modalidades de participación docente, las formas de participación estudiantil, los organismos de participación provincial de los directivos de los Institutos Formadores.

6. Como mecanismo concreto que posibilite la profundización de los procesos de autonomía institucional y que coadyuve en la formación de sujetos autónomos, la organización de las cursadas de cada materia podrá variar en intensidad, temporalidad o cualquier otra variable que demanden las particularidades institucionales y/o regionales, siempre que se respete la carga horaria prescripta y respetando la modalidad de metodología y evaluación que pauten las normativas jurisdiccionales y nacionales.

7. Un modo de complementar lo enunciado en el párrafo anterior, lo constituye la aplicación de la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 32/07, que establece (a excepción del Campo de la Práctica) que las instituciones podrán disponer hasta un 29,99 % de la carga horaria total de la carrera para implementar diversas alternativas que impliquen acciones no presenciales para los estudiantes. En este sentido, se podrán preparar proyectos que contemplen diferentes opciones y que mejor se adecuen a las características institucionales.

La implementación de este sistema de cursada dentro de la modalidad presencial, posibilitará:

- que los estudiantes dispongan de horarios más flexibles.
- que los profesores desarrollen estrategias para la asistencia tutorial de los estudiantes.
- que se promueva la autonomía institucional y de pensamiento de los estudiantes.
- que se reorganice la banda horaria semanal, permitiendo reducir los días de asistencia de los estudiantes a la institución.

Su aplicación requiere:

1.- De todos los actores institucionales:

- realizar los acuerdos previos necesarios en el seno de cada Orientación.
- determinar los objetivos de la implementación.
- diseñar la nueva organización, administración y los procedimientos de seguimiento, acompañamiento, evaluación y monitoreo del proyecto.

- reorganizar la banda horaria resultante.

2.- Del cuerpo docente:

Presentar al Equipo Directivo la propuesta de cátedra con un anexo donde se indique:

- cronograma de encuentros presenciales con los contenidos a desarrollar.
- actividades de los estudiantes durante los periodos sin asistencia.
- estrategias a utilizar para el seguimiento académico de los alumnos.
- materiales didácticos y guías de orientación de los aprendizajes.

3.- Del Equipo Directivo:

- análisis y aprobación de las propuestas de los docentes.
- monitoreo y evaluación de cada propuesta.
- Elevación de informe a la Dirección de Educación Superior en el que conste en qué Orientaciones, materias y años se implementará y la banda horaria resultante.

8. Finalmente, para la implementación habrá instancias de capacitación planificada por la Dirección de Educación Superior, y destinada a directivos, docentes y supervisores, sobre el espíritu político y pedagógico que anima el Diseño, sobre los aspectos generales del mismo.

También una capacitación a los docentes, referida a las innovaciones producidas en el Campo de la Práctica; en particular, respecto a la “experiencia social en espacios sociocomunitarios” (1er. Año), a la distinción de los componentes del Campo (Práctica en terreno, Taller integrador interdisciplinario y Herramientas de la práctica) y a la implementación y desenvolvimiento del Taller integrador interdisciplinario. De igual modo, existirán módulos de trabajo no presencial referidos a las materias que significan una innovación curricular.

Otras líneas de acción que acompañan el desarrollo curricular

A modo orientativo se consideran otras líneas de acción:

- Orientaciones para los procesos de construcción de las Propuestas curriculares institucionales, teniendo en cuenta la organización del Campo de Actualización Formativa que dependerá de los resultados del taller inicial, el diseño de los Trayectos Formativos Opcionales, los espacios de definición institucional, la articulación de los Campos curriculares, la distribución de materias cuatrimestrales, cursadas quincenales, trayectos de presencialidad y a distancia.
- Acompañamiento capacitante con eje en la “Didáctica del Nivel Superior”, especialmente a los docentes de las diferentes Áreas que componen el Campo de los Saberes Específicos, el Campo de la Fundamentación y el Campo de la Subjetividad y las Culturas.

- Autoevaluación institucional relativa a la implementación, año a año, del nuevo Diseño Curricular. Orientación y seguimiento de la propuesta curricular a cargo de Jefes de Área y/o equipos directivos de los Institutos formadores.
- Articulación de la implementación del nuevo Diseño Curricular con las líneas de desarrollo en la Provincia de Buenos Aires y en el nivel: tramos y/o carreras de posgrado (postítulos de la Dirección de Educación Superior, propuestas de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, etc.), interculturalidad, educación ambiental, cultura mediática y evaluación. Tal como prescribe la Ley Provincial de Educación.

En el caso de los deportes, por la diversidad de los mismos en la Provincia de Buenos Aires, se considera que no es pertinente la definición de ellos para toda la jurisdicción.

Por lo tanto, según las características locales y regionales cada institución podrá definir las opciones deportivas que consideren de mayor nivel de significación según los diferentes posicionamientos, concepciones y/o teorías acerca del deporte (abiertos, cerrados, psicomotrices, sociomotrices, ciclos, acíclicos, etc.); teniendo en cuenta la carga modular establecida en el diseño. Considerando la posibilidad de recorridos académicos por créditos.

En el caso de la natación y del atletismo la carga modular definida en el diseño aborda la problemática de dichas configuraciones vinculadas a la necesidad del alcance de una motricidad global en un medio como es el agua y al desarrollo filogenético del hombre. Sin que por ello, como sucede con la gimnasia, puedan luego especificarse como deportes.

Para los Trayectos Formativos Opcionales, se sugiere que los mismos estén orientados a diferentes miradas o propuestas en docencia o gestión vinculadas a la Formación Específica, capitalizando estos espacios como recorridos académicos que favorezcan experiencias de aprendizaje en la deconstrucción y construcción del sentido socio-político cultural de la educación física en diferentes ámbitos educativos.

Los mismos podrán ser cuatrimestrales y o anuales, con cargas de 32 o 64 módulos.

En el caso del Campo de la Práctica Docente durante los cuatro años de recorrido, la institución formadora deberá garantizar:

Experiencias pedagógicas en:

Educación Inicial
Educación Primaria
Educación Secundaria
Centros de Educación Física

Y en otros ámbitos educativos – según las posibilidades de la localidad donde se encuentre la institución - tales como:

- Centros Educativos Complementarios
- Gimnasios
- Clubes deportivos y sociales
- Centros de rehabilitación

- Colonias de vacaciones
- Geriátricos

Se considera además, que las prácticas pedagógicas en la educación no formal, como así también en el caso de las prácticas con sujetos con necesidades educativas especiales en diferentes ámbitos que no sea el escolar, las instituciones generen instancias de opcionalidad para el alumno en formación a partir del segundo año de la carrera.

En la consideración del sentido socio-político cultural de la formación docente inicial de Educación Física y en la necesidad de la reconstrucción del sentido político de la docencia, se recomienda para la organización de las cátedras, dinámicas y estrategias que permitan experiencias de construcciones participativas y colaborativas como así también de mayor nivel de autonomía en la apropiación de los saberes (ej.: seminarios, talleres, ateneos), permitiendo incluso que el alumno en formación, según sus intereses, motivaciones o inquietudes pueda tener la opción de elegir dentro de una misma cátedra el cursado o no de algunos talleres, seminarios etc.

5/ CORRELATIVIDADES

2º. AÑO	
Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje I
Teorías Sociopolíticas y Educación	-----
Didáctica y Currículo de la Educación Física del nivel Inicial y del Nivel Primario	Didáctica General
Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II	Didáctica las Prácticas Gimnásticas I
Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa	-----
Didáctica de las Prácticas Deportivas I	-----
Didáctica de las Prácticas Atléticoas	-----
Fisiología de la Motricidad	Anatomía Funcional
Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I	-----
Campo de la Práctica Docente II	Campo de la Práctica Docente I

3º. AÑO	
Configuraciones Culturales del Sujeto Educativo	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II
Historia, Política y Legislación Educativa	-----
Didáctica de la Educación Física del Nivel secundario y de otros ámbitos educativos	Didáctica y Currículum de la Educación Física del Nivel Inicial y del Nivel Primario
Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II
Didáctica de las Prácticas Deportivas II	-----
Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II	Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I
Metodología de la Investigación en Educación Física	Didáctica y Currículum de la Educación Física del Nivel Inicial y del Nivel Primario y el Campo de la Práctica Docente II
Análisis de las Acciones Motrices	Fisiología de la motricidad
Campo de la Práctica Docente III	Campo de la Práctica Docente II Didáctica y Currículo de la Educación Física del Nivel Inicial y del Nivel Primario Didáctica de las Prácticas Lúdicas. Didáctica de las Prácticas Acuáticas. Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa. Didáctica de las Prácticas Deportivas I Didáctica de las Prácticas Atléticoas. Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I

4° AÑO	
Pedagogía crítica de las diferencias	-----
Reflexión filosófica de la educación	-----
Dimensión ético – política de la praxis docente	-----
Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III
Didáctica de las Prácticas Deportivas III	-----
Antropología y Sociología del cuerpo	-----
Didáctica del Entrenamiento	Análisis de las acciones motrices
Campo de la Práctica Docente IV	Campo de la Práctica Docente III Didáctica de la Educación Física del Nivel Secundario y otros ámbitos educativos. Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III Didáctica de las Prácticas Deportivas II Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II