

Alderete, Gladys Carolina

Los saberes de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial de Educación Física

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación Corporal

Director: Crisorio, Ricardo Luis. Codirector: Rodríguez, Norma Beatriz

Alderete, G. (2020). Los saberes de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial de Educación Física. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1940/te.1940.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

**LOS SABERES DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
EN LA
FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Gladys Carolina Alderete

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación Corporal

Director: Ricardo Crisorio, UNLP

Co-Directora: Mg. Norma Rodríguez, UNLP

La Plata, 16 de julio de 2020

AGRADECIMIENTOS

Escribir una tesis no resulta fácil, y menos aun cuando la temática es tan compleja como lo son las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente Superior. Es así que se hace indispensable expresar mi infinita gratitud a todos aquellos que, de una u otra manera, colaboraron para que hoy sea una realidad.

En primer lugar, a la Maestría en Educación Corporal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata una carrera de posgrado afín a nuestro campo, que permitió que luego del cursado de cada una de las materias cosechara más preguntas que respuestas.

Por otro lado, quiero agradecer al Instituto de Formación Docente al cual pertenezco, y especialmente a quien fuera su rectora, Mgter. Nelci Noemí Acuña, por la autorización para llevar a cabo la investigación para esta tesis y sus aportes al estudio sobre la temática. A mis colegas del Profesorado en Educación Física y a mis estudiantes de Residencia Pedagógica, principalmente aquellos de las cohortes 2014 a 2017 que estuvieron a la par en la realización del trabajo de campo.

A mi director de tesis, el Dr. Ricardo Crisorio, con quien estaré siempre en deuda. No solo por haberme aceptado como tesista, sino también por brindarme siempre afectuosamente su saber, su especialización y experiencia como maestro e investigador, quien me guió desde el inicio con sus preguntas, explicaciones, lecturas, escrituras y aportes en este camino de hacer ciencia.

A mi co-directora Norma Rodríguez, quien siempre estuvo a mi lado con la lectura compartida y la contribución en la escritura de algunas ideas que se plasmarían luego en la tesis que hoy presentamos.

Por otro lado, quisiera expresar mi gratitud a todos aquellos profesionales, de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades de la UNLP, que tiene como sede la ciudad de Bella Vista, empezando por Marcelo Giles, Liliana Rocha, Adrián Casas, Adolfo Bertsch, Agustín Lescano, Laura Sosa, Silvana Simoy y Valeria Emiliozzi, de

quienes recibí siempre su constante apoyo y acertados aportes para problematizar el tema de la tesis.

Como dije al principio, escribir una tesis no es fácil, se necesita de la ayuda de quienes dominan el arte de hacerlo, infinitas gracias a Bruno Crisorio y mi amiga Mariela Roldán por su profesionalidad en la corrección de estilo.

Doy las gracias especialmente a mi esposo, por mantenerme en pie, hasta el final, en los mejores y peores momentos. Sin su incondicional apoyo, no habría podido finalizar la tesis y culminar con satisfacción este posgrado.

Finalmente, y no por ello menos importante, debo dar las gracias, orgullosamente, a mis hijos Nahuel, Abril y Alén, por ceder gran parte de ellos para permitirme invertir cientos de horas de estudio, compromiso y laboriosidad, en lo que hoy resulta un gran trabajo comunitario.

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: LAS PRÁCTICAS DOCENTES	14
El currículum y las Prácticas de Enseñanza	17
En busca de Antecedentes.....	19
El lugar de las Prácticas de Enseñanza.....	24
Las Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Educación Física.....	30
La enseñanza de las Prácticas de Enseñanza	33
Conclusiones provisorias.....	37
CAPÍTULO 2: EL CURRÍCULUM	39
Conocimiento, saber y diseño curricular	40
Propósitos y saberes	43
La Educación Física y sus representaciones.....	47
Diseño curricular, saber y enseñanza.....	50
Un concepto diferente de Educación Física.....	56
Algunos obstáculos a considerar	60
CAPÍTULO 3: LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS	64
La Enseñanza	64
La Tradición	66
La Educación	67
La Educación Física	69
Performatividad	75
El saber sabido y las Prácticas de Enseñanza	78
Para una teoría de las Prácticas de Enseñanza	82

CAPÍTULO 4: PROPOSICIONES.....	86
Representaciones, teoría y enseñanza	87
Enseñanza, Sujeto, Saber	89
Los campos de formación en las Prácticas de Enseñanza	93
La prioridad de la experiencia.....	96
Hacia una teoría de la enseñanza	100
La enseñanza y el saber en falta	104
CONCLUSIONES.....	107
BIBLIOGRAFÍA	115

INTRODUCCIÓN

La tesis que sigue es el resultado de una investigación de largo plazo cuyo trabajo de campo se realizó entre los años 2014 y 2017: en él se indagó acerca de los saberes de las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente Inicial de Educación Física. El estudio se circunscribió al Profesorado de Educación Física del Instituto de Formación Docente de Bella Vista de la provincia de Corrientes. Esta carrera de Formación Docente Inicial es de Nivel Superior no universitario y consta de cuatro años con un Campo de Formación en la Práctica Profesional compuesto de cuatro unidades curriculares asignadas cada una a cada año de cursada con una duración anual y con una carga horaria que va progresivamente en aumento a medida que se avanza en el trayecto. En ese campo de la Práctica Profesional, las unidades curriculares -con formato taller- se denominan “Práctica Docente I, II y III”, correspondiendo cada una a primero, segundo y tercer año, respectivamente. En cambio, la Práctica Profesional de cuarto año, último de la carrera, se llama “Residencia Pedagógica”.

Nuestra investigación tomó a esta última -la Residencia Pedagógica- como unidad de análisis, en el marco del campo de la Práctica Profesional del Profesorado de Educación Física mencionado.

Para este estudio se llevaron a cabo varias acciones; entre ellas, el análisis del programa del taller (en el marco del Plan de estudios, que resulta ser de carácter jurisdiccional), la observación de clases de los residentes, el estudio de las tradiciones institucionales respecto de las Prácticas Docentes de otras carreras con más antigüedad en la Institución, etc. La carrera en la que se llevó a cabo la investigación nació en el año 2007, y por lo tanto es relativamente nueva con relación a la mayoría de las otras carreras que se desarrollan en el mismo Instituto de Formación Docente.

Todo trabajo de investigación requiere la formulación de una hipótesis que se constituya en el hilo conductor de su desarrollo. Expresamos la nuestra de la siguiente manera: en el Diseño Curricular Jurisdiccional del año 2010 no se explicitan los saberes específicos propios de las Prácticas de Enseñanza, privilegiando, en su lugar, las cuestiones ligadas a la organización de los estudiantes y su distribución en las escuelas en las que

Llevarán a cabo sus experiencias en los diferentes niveles del Sistema Educativo (Inicial, Primario y Secundario) y en el ámbito no formal.

La tesis consta de cuatro capítulos, que se reseñan brevemente a continuación, con el fin de introducir al lector en los contenidos que ella propone.

En el capítulo 1 se realiza una presentación de las causas, razones, análisis, que nos llevaron a pensar como proyecto de investigación “Los Saberes de las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Física”.¹ Si bien este primer acercamiento es más bien experiencial, e incluso recupera cierta cotidianeidad, no por ello deja de procurar ser riguroso.

Por otro lado, y de manera más formal, se explicitan a lo largo del capítulo las problematizaciones que nos llevaron a identificar el objeto de estudio, a construir la hipótesis y ciertos aspectos de la metodología utilizada: análisis de documentos –en este capítulo en particular el del Diseño Curricular Jurisdiccional–, actualización de observaciones asistemáticas realizadas como profesora de la Residencia Pedagógica y como parte de la comunidad educativa del Instituto, observaciones de clases con indicaciones sobre el desempeño, reflexiones sobre el marco teórico utilizado, entre otros, los cuales dan cuenta, creemos, del tipo de interés que nos llevó a iniciar una investigación de la índole que esta tesis presenta.

Aparecen aquí también las preguntas respecto de la enseñanza de las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente del Nivel Superior en Educación Física. Preguntas que fueron conformando nuestro problema de investigación y que procuramos responder en los capítulos siguientes, sea mediante teorías ya establecidas o a partir de otras que debimos construir para avanzar en la investigación. Esto se debió a que, en algunos casos, detectamos ciertos “vacíos” en el currículum, en particular relacionados con carencias en la conceptualización o explicación de ciertos contenidos que consideramos claves.

¹ Es importante señalar en este punto que la tesista es profesora de la institución, y forma parte de la materia objeto de análisis: Residencia Pedagógica.

El capítulo finaliza con una preocupación por la evaluación, tema que fue el primero que nos llevó a considerar el problema de las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. En buena medida, esta tesis surge del problema práctico que implica evaluar o calificar estudiantes en el campo de la Práctica Docente. Sobre todo, si consideramos la dificultad que entraña evaluar y/o calificar estudiantes respecto de saberes que no fueron enseñados. Porque si se trata de contenidos que debieron haber aprendido en otros espacios curriculares, estos ya estarían evaluados. Y si se trata de saberes propios de la Práctica Docente, entonces advertimos las ausencias mencionadas en cuanto a contenidos propios, específicos. En síntesis, este capítulo engloba los análisis realizados para la definición del problema de investigación y los datos recaudados, a modo de presentación general, para el tratamiento que de él hará la tesis a lo largo de su desarrollo. Estas cuestiones serán entonces abordadas en los capítulos siguientes con un tratamiento más profundo y más específico, realizando un análisis crítico de la realidad de las Prácticas de Enseñanza mediante los conceptos que provee el PIC Educación Corporal.

El capítulo 2 aborda el estudio del currículum jurisdiccional para los Profesorados de Educación Física. En primer lugar, lo hace de un modo descriptivo, tomando como guía los temas que se enuncian en el índice temático, tales como “los principales desempeños profesionales”, “su marco epistemológico”, “la estructura curricular” –aunque no se retoman con estos títulos en el resto del documento- y, en particular, la Residencia Pedagógica, que es el objeto de nuestro estudio.

Hemos seleccionado estos temas porque su contenido se relaciona directamente con aquello que nos interesa estudiar y demostrar. Se trata de la repetición de tradiciones institucionales en el “campo del conocimiento” (como lo llama el diseño en su p.19), en relación con las Prácticas de Enseñanza y, principalmente, con los problemas de sentido, los vacíos y las contradicciones (teóricas y epistemológicas) que a nuestro entender son producto de la no explicitación de contenidos específicos de ese campo. Se nos hace evidente que esta falta habilita los múltiples sentidos que se adjudican a las prácticas de enseñanza en la Formación Docente.

Por un lado, la mayoría de estos sentidos no son claros y, por otro, comportan un importante grado de generalidad, como si las Prácticas de Enseñanza fueran las mismas y carecieran de especificidad en las distintas carreras docentes. A la vez, esta ausencia es la causa, creemos, de los vacíos y desconciertos respecto de qué enseñar y, por ende, qué evaluar y qué calificar de los estudiantes, problemas prácticos que quedan a criterio de cada profesor de la práctica docente y que, la mayoría de las veces, se resuelven privilegiando las cuestiones de organización a las del saber.

Finalmente, encontramos contradicciones respecto a la idea de innovación que se declara y pretende con cada nuevo diseño curricular, y ello nos parece efecto de que la teoría rectora -sus ideas centrales- se repite, aún si se modifican algunas palabras, y resulta contradictoria con las exigencias que plantea al desempeño práctico de los docentes en el área en cuestión.

Las problemáticas mencionadas son tratadas en este capítulo y recuperadas en el transcurso de toda la tesis. Intentaremos poner en evidencia que no se trata de problematizaciones azarosas, producto de juicios particulares, sino que se trata de verdaderas problemáticas, que se detectan en la realidad de las Prácticas de Enseñanza, y que son afectadas por las referencias que a ellas hace el currículum; sostendremos que todo esto es consecuencia de lo que afirmamos en nuestra hipótesis: que el Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial de Educación Física, en general, y lo que en él refiere a la Residencia Pedagógica, en particular, no cuenta con contenidos de enseñanza específicos para el campo de la práctica docente.

Una vez presentada en términos descriptivos la fuente de información que seleccionamos para desarrollar nuestra investigación -el Diseño Curricular Jurisdiccional, particularmente en su matriz organizativa- pasaremos a su análisis, procurando construir una idea para el abordaje de la Residencia Pedagógica, en el marco de las Prácticas de Enseñanza, desde una perspectiva crítica.

En este capítulo se abordará, además, el tratamiento de algunos conceptos, que entendemos son fundamentales en el documento oficial, desde nuestra perspectiva teórica.

Se trata de conceptos tales como contenido, currículum, saber, Educación Física, Educación. A la vez se intentará una elaboración parcial del significado de Prácticas de Enseñanza, el cual se irá completando en extensión y profundidad durante el desarrollo de la tesis, especialmente en el capítulo 3.

El capítulo 3 gira en torno a la exposición y análisis de los discursos de la Educación y la Educación Física que atraviesan y sustentan las Prácticas de Enseñanza de la Formación Superior no universitaria en Educación Física, y se organiza en dos grandes apartados, con objetivos diferentes respecto del estudio de los mismos.

En el primero de ellos, los discursos de la Educación y la Educación Física son estudiados en algunas fuentes de información, seleccionadas con propósitos heurísticos, las cuales incluyen: la Constitución Nacional, la Ley de Educación nº 26.206, la Ley de Educación Superior nº 24.521, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación nº 24/07 (correspondiente a los Lineamientos Curriculares Nacionales) y la nº 30/07 (sobre la Institucionalidad del Nivel Superior), como así también las Recomendaciones Curriculares Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares de Profesorados de Educación Física, el Diseño Curricular Jurisdiccional para Profesorados de Educación Física (Res 2300/09) y los Reglamentos de Prácticas Docentes institucionales, que regulan y orientan la actuación de los practicantes en la cátedra y en las escuelas asociadas donde los estudiantes de Residencia Pedagógica llevan a cabo sus propuestas de enseñanza.

Mediante el análisis de los documentos mencionados conseguimos establecer qué discursos educativos, generales y específicos, rigen o deberían regir el desarrollo de las prácticas docentes en el ámbito en que situamos nuestra investigación. Articular los resultados de este análisis con los de otras técnicas de recolección de datos -como la observación participante- nos permitió determinar con mayor "objetividad" el estado de las Prácticas de Enseñanza en ese ámbito. Por lo menos, pudimos identificar, en el escenario de nuestra investigación, ciertos aspectos de su realidad que nos interesan particularmente: el concepto de clase de Educación Física, el concepto de Prácticas de Enseñanza, tanto en el campo de la Educación como en el de la Educación Física, la idea de aprendizaje en las

Prácticas de Enseñanza, la naturaleza de las propuestas de enseñanza, la idea de currículum, entre otros. Esta información, y la construcción teórica que derivamos de ella, se presentan luego de manera independiente al describir los discursos de la Educación y de la Educación Física que atraviesan y sostienen las Prácticas de Enseñanza.

El primer apartado, de carácter intencionalmente descriptivo, nos permitió desarrollar una segunda sección, de carácter crítico, en la que analizamos los elementos descriptos en relación con el discurso que consideramos que les da origen. Así pudimos entender mejor cómo podríamos efectuar una ruptura respecto de lo que veníamos pensando hasta hoy y que notamos que no opera en la realidad de las Prácticas de Enseñanza de la Formación Docente en Educación Física. Como resultado, enmarcamos estos discursos en el discurso biologicista y el discurso organicista y consideramos el aprendizaje motor y el desarrollo de las capacidades motoras como los elementos que operan en las Prácticas de Enseñanza.

Finalmente ofrecemos una conclusión parcial, aproximativa, respecto de la posibilidad de establecer contenidos específicos de las Prácticas de Enseñanza, desde la perspectiva teórica, distinta de la actual, que ofrece el PIC Educación Corporal.

En el capítulo 4 proponemos algunos conceptos que nos permiten pensar una futura propuesta de contenidos coherente con el tratamiento que hacemos en esta tesis del problema de los saberes que corresponden a las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente Inicial de Educación Física.

Elaboramos este capítulo a partir de nuestra posición teórica. En él se analizan y proponen conceptos cuya definición consideramos clave, entre ellos, el de Práctica de Enseñanza, en un nuevo sentido (que estimamos más operativo), logrado a partir del análisis de cada uno de los términos que lo componen.

Siguiendo dicho enfoque teórico, y nuestra intención de operar en la realidad de las Prácticas de Enseñanza, separamos saber de conocimiento –éste puede enunciarse como saber que se sabe, como todo lo que se sabe de un tema dado, mientras que aquél siempre falta e, incluso, es imposible- y revisamos la idea de experiencia, tal como se la utiliza habitualmente en el ámbito que nos ocupa, para integrarla coherentemente en una teoría

que intenta pensar recortes específicos de saber para las Prácticas de Enseñanza (véase especialmente el apartado sobre Experiencia y Saber, en el que se describe primero la versión actual y se la enfoca luego desde otra perspectiva).

Reiteramos aquí el procedimiento que consiste en presentar primero los conceptos tal y como quedan implicados actualmente en la Formación Docente, para exponer luego cómo pueden pensarse desde otras posiciones teóricas. Por ejemplo, damos cuenta de que se da por hecho en la Formación Docente que la experiencia produce saber, que la “práctica” genera conocimiento, para luego criticar esa suposición utilizando otras perspectivas y también la nuestra.

Finalmente, diseñamos las conclusiones procurando que el lector pueda distinguir un aspecto general –menos relacionado con el propósito de la investigación pero que resulta relevante para explicar su resultado- del específicamente relacionado con nuestro problema de investigación respecto de los saberes específicos en las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Física. Para la selección y agrupamiento de estas conclusiones tuvimos en cuenta su afinidad, o capacidad de agruparse en un mismo tema, y su relación con los componentes de la investigación, en particular con su hipótesis.

En las conclusiones de carácter específico procuramos, como anticipamos, responder puntualmente respecto del problema de investigación, las preguntas, los objetivos, la hipótesis, en orden a las formulaciones anticipadas en nuestro estudio. Las conclusiones vuelven, también, sobre los conceptos que consideramos clave, tanto específicos como Práctica de Enseñanza, Práctica, Enseñanza, Saber, Contenido, Residencia Pedagógica, como generales como Currículum, Experiencia, Educación, Educación Física.

En algunos casos retomamos esos conceptos de otros autores y en otros de documentos oficiales, pero en otros nos vimos obligados a elaborarlos con el fin de construir una teoría de las Prácticas de la Enseñanza que respete, por un lado, las especificidades de la Educación Física y responda, por el otro, a la necesidad de enseñar a enseñar y de

promover una actitud experimental en el diseño y la instrumentación de propuestas de enseñanza en las prácticas docentes.

Las conclusiones de carácter general incluyen construcciones realizadas con datos que excedieron los requerimientos propios de nuestra investigación -que se nos presentaron de un modo inesperado, o que no fueron buscados especialmente- pero que resultaron importantes en tanto complementan debidamente las conclusiones específicas que hacen al resultado final de esta tesis: la construcción de una teoría que estimamos coherente con la realidad del campo de la práctica en la Formación Docente en Educación Física.

A la vez, organizamos las conclusiones finales en dos grandes ejes: uno teórico y el otro técnico. En el primero damos cuenta de la confección, para el campo de la Práctica Docente en Educación Física, de una teoría tal que nos permita pensar una posible elaboración de contenidos, con sus delimitaciones, reglas y principios éticos característicos de toda práctica.

En el segundo eje analizamos las técnicas que un futuro docente del área debería conocer para un desempeño óptimo de su función principal, que es la de enseñar Educación Física, disciplina que posee, como hemos dicho y como cualquier otra, características particulares que requieren saberes específicos diferentes de los que requiere el resto de las disciplinas docentes. Se trata de pensar una teoría especial que genere una tecnología propia que permita llevar adelante la enseñanza de los contenidos en la infinita variedad y complejidad de las clases de Educación Física.

CAPÍTULO 1: LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En este capítulo mostramos el problema de investigación y la hipótesis que guía nuestro estudio. Presentamos también algunos antecedentes generales y específicos sobre la Formación Superior No Universitaria. En particular, estudios sobre la enseñanza en el llamado Campo de las Prácticas Profesionales en la formación de profesores de Educación Física.

La investigación avanza con la descripción actual de las conocidas como Prácticas Docentes, en el Profesorado de Educación Física del Instituto de Formación Docente de la ciudad de Bella Vista, Corrientes, problematizando la idea de saber con la que opera esa enseñanza. El análisis aborda la organización curricular, al tiempo que recupera mediante observaciones, lo que ocurre en las clases de la unidad curricular de cuarto año denominada Residencia Pedagógica. El conjunto de estos datos, recuperados del análisis de materiales y de la observación de las Prácticas de Enseñanza, será examinado a la luz de las teorías que ya operan en el campo de la Educación Física –que, incluso, abonan los materiales curriculares- y de las proposiciones que el Programa de Investigación Científica (en adelante PIC) Educación Corporal provee para pensar la formación de profesores de Educación Física.

Las Prácticas Profesionales constituyen –en la práctica y según se las considera en la formación de profesores- un campo de saberes específicos, porque así lo determina el currículum, al diferenciarlo netamente del Campo de la Formación General y de la Formación Específica, de los que se supone por otra parte, que se nutre; pero requiere también conocimientos de análisis institucional, de planificación, técnicos y de gestión. Siendo así, se constituye en un espacio propicio para desarrollar una actitud experimental, entendiendo por ella la actitud de revisar permanentemente lo que sabemos y lo que no; las teorías que nos guían y las técnicas con las que pretendemos realizarla. Se trata de un área que nos presenta el conocimiento en su carácter verdaderamente provisional, en su permanente reconstrucción, pues se trata del espacio en el que la teoría se encuentra con la experiencia. Decimos, entonces, que las Prácticas de Enseñanza son un lugar de

incertidumbre, en el que los estudiantes pueden (y deberían) hacer lugar a sus inseguridades y darse la libertad para formular y poner en práctica propuestas novedosas, críticas, incluso de lo conocido; a partir de un programa de trabajo ligado siempre, tanto al saber que decide enseñar como a las situaciones que inevitablemente surgen en la experiencia educativa.

Lawrence Stenhouse ha sido quizá el primero en articular el desarrollo del currículum con el desarrollo de los profesores, concibiendo que no se trata de “preparar a los profesores para que creen un mundo en el que encajen los currículum”, sino que “los currículum no son simples medios instructivos para mejorar la enseñanza, sino que son la expresión de ideas que tienen como fin el perfeccionamiento del profesorado” (1991:10). La idea que nos interesa destacar en el planteo de Stenhouse es la que expresa en un diálogo con Harry Torrance, en un congreso anual de la American Educational Research Association:² “El currículum ha de ser puesto a prueba por estudiantes y profesores y no los estudiantes y los profesores por éste”, a lo que agrega que no están hablando de un currículum “centrado en el estudiante”, sino de uno “basado en el conocimiento”, tampoco de “un currículum de destrezas y de información con el conocimiento concentrado”, sino de uno “basado en el conocimiento”, que enseñe “la naturaleza problemática de este –incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza–” (1987:6). Torrance ratifica contundentemente esa idea diciendo: “Nuestra aspiración es que la escolaridad facilite una comprensión del conocimiento como socialmente generado”, habilitando una “oportunidad formal de reflexionar sobre los propios procesos de llegar a conocer” que permita comparar “lo que otros denominan autoritariamente “conocimiento” (ibíd.)

Nuestras observaciones en el Instituto Superior de Formación Docente (en adelante ISFD) de Bella Vista, Corrientes, nos permiten sostener que este currículum es el que pone a prueba a estudiantes y profesores, y no al revés, mientras que nuestro estudio en tanto documento nos indica que no puede tratarse de un caso aislado, efecto del manejo o interpretación que de él se hace en la institución, sino que resulta del modo mismo como se

² “Curriculum knowledge and action: a dialogue with Harry Torrance”, Boston, 1980, inédita.

establece la relación entre él y las instituciones. No obstante, aún si el desarrollo curricular nos parece de suma importancia y, de alguna manera, él envuelve el objeto de nuestro interés, nos centraremos en éste, que está constituido por el lugar que ocupa y el carácter que tienen las prácticas docentes, aunque dado nuestro objeto de investigación avanzaremos sobre la cuestión de la enseñanza. Coincidimos otra vez con Stenhouse cuando expresa que las ideas y la acción deben estar “unidas en la práctica”, y que el auto-perfeccionamiento supone olvidar que el camino del virtuosismo consista en imitar a otros [lo que para él significa pastiche], para darse cuenta que él “se genera en el proceso de fusión de ideas y acción en la propia actuación, hasta el extremo de que ambas puedan ser 'justificadas', en el sentido de que cada una llegue a ser la completa expresión de la otra” (Stenhouse 1991:12).

A partir de estas ideas que analizaremos el currículum que rige el desarrollo del Profesorado de Educación Física de Bella Vista, Corrientes, centrando nuestra atención en el que allí se distingue como Campo de la Formación en la Práctica Profesional, el cual incluye las asignaturas Práctica Profesional I (primer año), II (segundo año), III (tercer año) y la Residencia Pedagógica (cuarto año), constituyéndose esta última en el objeto de nuestra investigación. Se trata del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial que corresponde a la carrera del Profesorado de Educación Física que, según reza, será de aplicación en los Institutos de Formación Docente de la provincia de Corrientes para la Formación Docente Inicial en los Profesorados de Educación Física, aprobado en el año 2010 y puesto en funcionamiento a partir del año siguiente, tras un arduo debate –que tuvo lugar entre los institutos de la provincia- respecto de la interpretación que debía darse a los Lineamientos Curriculares Nacionales,³ aprobados por Resolución 24/07 por el Consejo Federal de Educación.⁴ Este documento curricular al que referimos, es el que organiza la Formación Superior no universitaria (denominada de Nivel Terciario en la Ley de Educación

³ Documento que constituye el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (Res 24/07, p.5)

⁴ Organismo que reúne al ministro de Educación de la Nación junto a los integrantes de su Gabinete y a los titulares de las carteras jurisdiccionales con el objetivo de debatir y articular las políticas educativas con un sentido federal.

Superior N° 24521, antes de la Ley Nacional de Educación N° 26206) en los Profesorados de Educación Física de la Provincia de Corrientes. En el capítulo siguiente abordaremos con más detalle las leyes, resoluciones, disposiciones, etc., que enmarcan este material curricular; por ahora, avanzaremos en los problemas que encontramos en él respecto de las que llamamos Prácticas de Enseñanza, a efectos de sintetizar en esta expresión todas las asignaturas que componen el campo en estudio.

Un primer problema, que consideramos de crucial importancia y que adelantamos en la introducción a esta tesis, es que no encontramos en el currículum contenidos, que los profesores deberían impartir y los estudiantes recibir, relacionados con las Prácticas de Enseñanza en los distintos niveles educativos; como también adelantamos ya, este hecho hace que todo el problema se reduzca, para los docentes, a resolver la distribución y organización de los estudiantes en las escuelas e instituciones en las que llevarán a cabo sus experiencias (establecimientos de los niveles Inicial, Primario y Secundario, y del ámbito No Formal), y para los estudiantes en planearlas y ejecutarlas según su leal saber y entender. En este campo curricular, el discurso se organiza en torno a la didáctica tradicional, con su preocupación acerca de cómo se enseña (métodos, técnicas, estrategias) y su descuido de lo que se enseña, que encuentra sus fuentes en la psicología, evolutiva y educativa, en las teorías del aprendizaje, etc., y que resulta verdaderamente en la vana inquietud que se aprenda, que todos aprendan. La centralidad del tema evaluación justifica nuestro decir.

El currículum y las Prácticas de Enseñanza

A continuación, presentamos un conjunto de problemas, elaborados en la articulación de los análisis del currículum en general, el Campo en la Formación de las Prácticas Profesionales y la realidad del funcionamiento del campo en el instituto, escenario de nuestra investigación: análisis que se realizan, obviamente, a partir de nuestra perspectiva del problema en estudio. Sin ánimo de ser exhaustivos ni de establecer un orden estrictamente jerarquizado, procuramos dar cuenta de aquellos problemas que estimamos se relacionan con el objeto de nuestro interés; por otra parte, no se trata de construir una

simple lista de elementos aislados sino un conjunto de problemas que adquieren sentido en sus cruces, sus vínculos, sus correspondencias.

De tal análisis surge que:

-Aunque el actual diseño curricular se pretende superador, sostiene el mismo discurso biologicista y pedagogicista que el anterior. Los contenidos prescritos en relación con este Campo de la Práctica Profesional son idénticos a los de las carreras de profesorado de otras disciplinas que se cursan en el instituto, lo que da por tierra, por lo menos en este capítulo, cualquier idea de especificidad.

-Los contenidos prescritos para el campo son los mismos o muy similares a los contenidos de las llamadas Didácticas Específicas.

-El campo de las Prácticas de Enseñanza es concebido como un campo de aplicación y, todavía más, de acreditación de saberes adquiridos en unidades curriculares cursadas anteriormente por los estudiantes. Consecuentemente, se presentan como contenidos capacidades a alcanzar, técnicas a aplicar, en general, procedimientos, y no saberes a ser enseñados y aprendidos.

-Los contenidos prioritarios consisten en medios didácticos (técnicas, métodos, estrategias), menoscabando incluso la posibilidad de encontrar saberes propios del campo de la práctica profesional.

-No hay definiciones ni conceptualizaciones claras respecto de la Residencia Pedagógica.

Como consecuencia de este conjunto de problemas se anulan evidencias irrefutables:

-En primer lugar, que las clases de Educación Física –como cualquier otro tipo de clase- son particulares, diversas, irrepetibles, imprevisibles más allá de ciertas regularidades que, en todo caso, es necesario indagar para operar con ellas.

-En segundo lugar, que de poco sirve, frente a esto, el empeño puesto en la planificación de las actividades según los cánones establecidos por la didáctica general y especial.

-En tercer lugar, que planificar actividades suponiendo comportamientos propios de características establecidas en los niños, niñas y jóvenes por los procedimientos de la psicología evolutiva llevan, y sólo pueden llevar, al fracaso, con la carga de frustración que se verifica en los estudiantes.

-Finalmente, que, ante la ausencia de saberes nuevos y propios del campo que puedan adquirirse y plasmarse en la experiencia (inédita) de enseñar, los estudiantes recurren, como pueden, a los saberes adquiridos en otras instancias de su formación, con lo que el espacio se convierte en una mera instancia de evaluación de otros saberes.

Desde el punto de vista de los docentes que asumen el ejercicio de dictar las asignaturas del campo, particularmente la llamada Residencia Pedagógica, destacamos la idea, que es general entre ellos, que el currículum sea un plan de estudio que hay que cumplir. Totalmente normativo, prescriptivo, un currículum cerrado; y la práctica común de evaluar las Prácticas de Enseñanza con los mismos criterios y una única grilla igual para todas las carreras de formación docente del Instituto, incluida la de Educación Física. Esta apreciación está lejos de procurar una crítica a los profesores de estas carreras: antes bien, advierte que no habría otra manera de abordar la tarea, dado el contenido y la forma de los documentos elaborados para orientarla y regirla. Realizamos esta última afirmación a partir de la triangulación efectuada entre la información recabada en el conjunto de documentos que rigen/orientan el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, y la que extraemos de nuestras observaciones en la cotidianeidad de ese mismo campo.

Este diagnóstico nos obliga a movilizar en apoyo del estudio un conjunto de publicaciones sobre la temática que nos ocupa; cuidando, obviamente, tomar la debida distancia también de ellas, para preservar nuestra posición crítica al respecto.

En busca de Antecedentes

Probablemente porque se lo concibe como un espacio de aplicación de conceptos impartidos y supuestamente aprehendidos por los estudiantes en instancias anteriores, no hemos encontrado un desarrollo teórico que podamos considerar propio del Campo de la Formación en la Práctica Profesional; tampoco abundan tratamientos específicos respecto

del campo de la formación docente en el cuerpo general del currículum: más bien pudimos identificar vacíos, contradicciones, transposiciones cuasi literales de otros campos de la formación y, sobre todo, del campo de las Ciencias de la Educación, adaptados sin más al de la Educación Física.

Asumir este déficit, que por otra parte se nos presentó como insalvable en las condiciones en que afrontamos el estudio, nos obligó a echar mano de otros recursos que no consideramos menos efectivos: por ejemplo, la propia experiencia realizada en la institución como docente y directivo, además de otros estudios llevados adelante en investigaciones anteriores respecto de la formación docente. Concretamente, los antecedentes a que nos referimos han sido de tres tipos: El primero de ellos fue la experiencia de la tesista, como profesora en las asignaturas Educación Física en el Profesorado para la Educación General Básica 1 y 2 y para el Profesorado de Nivel Inicial. También se tuvo en cuenta su labor en las asignaturas Taller de Práctica Docente 1, 2 y 4, y Didáctica de la Educación Física y Deporte Educativo Cerrado 1 del Profesorado de Educación Física. El juicio general que podemos emitir de estas experiencias es que en ellas nos encontramos con un currículum tradicional, en el que, al decir de Torrance, “el conocimiento constituye una posesión de los profesores que los estudiantes deben respetar mientras la dominan” (Stenhouse, 1987:5). Por otra parte, tomamos como antecedente el desempeño como Directora de la carrera del Profesorado de Educación Física desde el año 2007 hasta la actualidad, conformando el equipo directivo del Instituto de Formación Docente (ISFD) de Bella Vista, con funciones de observación de clases de practicantes de las distintas carreras docentes (Profesorados de Psicología, de Lengua y Literatura, etc.), en distintas instituciones educativas de la ciudad. Es pertinente a esta altura, mencionar la experiencia realizada como asistente en la cátedra de Didáctica de la Matemática, perteneciente a la carrera homónima del mismo ISFD, en que realizamos observaciones no participantes y registro de las clases observadas. De este conjunto de experiencias, realizadas mientras cursaba los estudios de Maestría en Educación Corporal, surgieron las primeras preguntas que orientaron esta investigación.

La incertidumbre acerca de qué y cómo evaluar el desempeño de los estudiantes en el espacio curricular de Residencia Pedagógica de la carrera de Educación Física del ISFD de Bella Vista, a partir del año 2011, y dado que el currículum no indicaba cómo hacerlo, llevó a la tesista a preguntarse por los criterios “objetivos” que podrían servir para apreciar tal desempeño y evitar los criterios particulares de los profesores encargados de supervisar las clases de los estudiantes, respecto de la “buena enseñanza”. Esto, de hecho, producía muchas contradicciones entre las apreciaciones de los distintos profesores en cuanto al desempeño de un mismo practicante, pero, de modo general, coincidían en apreciar una actuación deficiente por parte del estudiante en cuestión.

En el marco del estudio sobre la evaluación de las Prácticas de Enseñanza en el Profesorado de Educación Física (2011), dimos con una investigación, llevada a cabo por Daryl Siedentop publicada en español en 2008 como *Aprender a enseñar la Educación Física*. El estudio se pregunta si la causa del fracaso de muchos profesores es su insuficiente conocimiento de la materia o la falta de habilidades para enseñar. La respuesta, que, por supuesto, se inclina por la segunda opción, se ha establecido, según se afirma en el prólogo, a partir de las conclusiones de investigaciones realizadas en varias escuelas, con profesores y alumnos. En el prólogo, también, se adelanta que la enseñanza se considerará “eficaz cuando los estudiantes aprenden rápida y eficazmente la materia” (Siedentop, 2008:13). Es decir que la enseñanza es eficaz cuando es eficaz. A pesar de la notoria insuficiencia de la investigación de Siedentop –en tanto responde *a priori* la pregunta que debiera resolver con la investigación- ciertos instrumentos que propone (grillas de cotejo, parámetros de apreciación, criterios de observación, etc.) resultaron útiles para establecer criterios comunes para la observación de los desempeños de los estudiantes, reduciendo claramente la aleatoriedad de nuestras valoraciones. A la vez, ante las dificultades encontradas en la cotidianeidad de las prácticas, los estudiantes disponían de una fuente compartida con los profesores para analizar y resolver los problemas. Una conclusión provisoria fue que compartir determinadas interpretaciones entre profesores y estudiantes

permitía mejores intercambios y resultados que cuando los profesores esperaban de los estudiantes logros que estos no podían conocer con precisión.

Esto nos llevó a reflexionar acerca del lugar de un currículum que, en lugar de establecer metas o rendimientos a dominar por los estudiantes, instituyera un conocimiento a partir del cual, una conversación fuera posible entre maestros y estudiantes respecto de la formación docente y, aún más, sobre el campo de las Prácticas de Enseñanza, o de la Práctica Docente, como las denomina el currículum que estudiamos. Para ello se hacía necesario encontrar un currículum, o el modo de elaborarlo, que sobre un conocimiento a impartir se abriera a un no-saber, o saber en falta (o que falta), que los estudiantes pudieran construir –y también los profesores- para salvar la mera aplicación de saberes supuestamente adquiridos en instancias anteriores de formación y que ahora sólo debían consumarse mecánicamente.

En las últimas décadas –y no creemos que solamente en el ISFD de Bella Vista, o en su carrera de Profesorado de Educación Física- “el discurso curricular (como proceso y producto) se ha elaborado en torno a una dimensión técnica que jerarquiza la operatividad en su nivel pragmático...” (Bordoli, 2017:197). En nuestra tarea y en nuestra investigación corroboramos que en la organización actual del currículum, como también apunta Bordoli, “lo conductual y actitudinal [tienen] prevalencia sobre lo cognitivo y lo creativo” (*ibíd.*:102); en efecto, “los saberes-conocimientos han sido dislocados del discurso curricular [puesto que no aparecen por ninguna parte, y menos aún en el campo de la formación en la práctica profesional] y se verifica “un predominio de los aspectos operativo-pragmáticos (actitudinales y conductuales)” (*ibíd.*:97), en tanto lo que se evalúa son actitudes, procedimientos y procedimientos.

En este modelo curricular, las funciones a las que se reducía nuestro accionar, eran las de organizar y distribuir a los estudiantes en las escuelas en las que realizarían sus prácticas, supervisar sus planificaciones y evaluar sus actuaciones, ofreciéndoles en todo caso nuestras devoluciones sobre lo observado en ellas. Estos saberes aparecían, en las prácticas de nuestros estudiantes (y en las nuestras propias), como también apunta Bordoli

(cf. *ibíd.*:98) tecnicados, fragmentados y transpuestos a conductas operacionalizables. Según Bordoli, la secuencia curricular lineal “diagnóstico–diseño–implementación–evaluación se presenta como la fórmula científica y por ende ‘verdadera’ y eficaz de desarrollar los programas escolares y el acontecer curricular en el aula” (*ibíd.*:98). En nuestro caso, se presentó como la única posible, puesto que la lógica interna de la organización curricular estaba invertida y se había pasado de un currículum centrado en las disciplinas y saberes a un currículum centrado en los sujetos aprendientes, que, consecuentemente, valoriza las pautas comportamentales y actitudinales por sobre los saberes-conocimientos.

De esta experiencia se hizo manifiesto para nosotros que, si el currículum con el que hacíamos nuestras prácticas seleccionaba, organizaba y ponía en circulación un conjunto de saberes-conocimientos (aunque fueran de índole meramente técnica), incuestionablemente adolecía de “un discurso mínimo de saber [...] que en su acontecer [interpelara] a los sujetos en tanto configurados en torno a una *falta* constitutiva de saber” (Bordoli, *ibíd.*:96). Sobre esa carencia vienen trabajando, desde hace años, un grupo de investigadores que procura construir una teoría de la enseñanza con una fuerte afectación desde la lingüística y el psicoanálisis en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de Udelar (Uruguay), y otro en el PIC Educación Corporal, en el Centro Cuerpo Educación Sociedad (IdIHCS-CONICET) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP (Argentina). Se trataba de encontrar un modo de implicar al sujeto en los análisis y experimentos concernientes a la Residencia Pedagógica, como forma de romper el mecanismo de aplicación que sólo producía frustraciones en estudiantes y profesores. La insuficiencia residía, según pudimos ver, en la ausencia de referencias a los saberes específicos a enseñar en la Residencia Pedagógica (y quizá, por extensión, en todo el Campo de la Formación en la Práctica Profesional), pero, fundamentalmente, en que el currículum no se ofrecía (no se ofrece) como una configuración de saber que lo contemple en sus tres dimensiones constitutivas: como saber sabido (o conocimiento, que puede ser representado y transmitido), como saber en falta (que falta, hacia el que debe dirigirse la

enseñanza) y como imposible saber (al que la estructura humana de conocimiento no puede acceder por su misma estructura).

Con la intención de ser más claros respecto de las diferencias que encontramos, presentamos a continuación el marco en el que se inscribe el currículum que analizamos en esta investigación. Tal currículum resultó de un proceso de debate, por cierto, arduo, entre los Profesorados de Educación Física de la provincia de Corrientes, del que resultó que el Campo de la Formación en la Práctica Profesional quedó establecido como el eje vertebrador del currículum y, sobre todo, de la organización del campo de la Formación Específica, la cual, por su parte, sufrió casi nulas modificaciones respecto de su conformación tradicional en los currículum anteriores.

El lugar de las Prácticas de Enseñanza

En el Diseño Curricular de la Provincia de Corrientes la Formación Docente es definida como:

“el sector del sistema educativo con responsabilidad principal en cuanto a la preparación de los docentes que trabajan en el sistema. Las políticas hacia la formación docente ganarán en consistencia y estabilidad si asumen como definición precisa de la función del sistema formador la formación (inicial y permanente) de los agentes del sistema educativo” (DCJ 2010:6).

El Profesorado de Educación Física de la Provincia de Corrientes presenta, en el marco del Diseño Curricular Jurisdiccional, un plan de estudios organizado en tres campos básicos de conocimiento. El Campo de la Formación General que está dirigido a:

“desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes” (DCJ:19).

Las Unidades Curriculares⁵ que integran este Campo de Formación son: “Didáctica General, Psicología Educacional, Pedagogía, Historia y Política de la Educación Argentina, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología, Filosofía, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ética y ciudadanía, Lengua Extranjera, Taller de Lectura y Escritura Académica” (*ibíd.*).

El Campo de la Formación Específica está orientado “al estudio de la Educación Física, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (*ibíd.*). Los contenidos de este campo están organizados en los siguientes ejes: “Los sujetos del aprendizaje; Teoría, epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física; Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza; la Didáctica de la Educación Física y el Planeamiento y la Gestión Institucional” (cf. *ibíd.*).

Finalmente, el campo llamado de la Formación en la Práctica Profesional, que es el que nos interesa particularmente, puesto que constituye nuestro tema, está orientado “al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (cf. *ibíd.*). Este campo está compuesto por unidades curriculares que la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación define como “aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes” (*ibíd.*:20). Las unidades curriculares que conforman este campo de la Práctica Profesional, se distribuyen de primero a cuarto año y son llamadas Práctica 1, 2, 3 y Residencia Pedagógica.

La *Práctica 1* tiene por propósito “iniciar a los futuros docentes en el reconocimiento del futuro campo de desempeño profesional, brindándoles elementos básicos para abordar

⁵ Así las define la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación.

el contexto escolar a partir de una actitud de investigación y de reconocimiento institucional”. Tiene dos ejes orientadores de contenidos: (a) Investigación Educativa 1 incluye

“métodos y técnicas de recolección y análisis de la información, investigación de la práctica educativa, abordaje del proceso, proyecto y diseño de la investigación en educación desde un abordaje cualitativo, su relación con la práctica educativa, visitas y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas y otras organizaciones institucionales (cf. *ibíd*:120);

y (b) Taller Instituciones Educativas, que presenta contenidos como la institución educativa, sus características y cambios, desarrollo de la Educación Física en diferentes ámbitos de intervención, visitas y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas y otras organizaciones institucionales, y técnicas de recolección y análisis de la información (*ibíd*:121).

La *Práctica 2* dice posibilitar el abordaje de distintos contextos, pero sólo refiere al escolar en sus niveles Inicial y Primario, argumentando continuar “la espiral ascendente en el tratamiento de la realidad de la práctica educativa y escolar, permitiendo una mirada amplia e innovadora en los futuros docentes de Educación Física. Iniciando su entrada en actividades propias de la profesión”. Se organiza, también, en dos ejes: (a) el Taller de Planeamiento y Gestión 1, en el que se abordan contenidos como “la planificación educacional en el contexto de la planificación social, con sus fundamentos teóricos y técnicos y de gestión institucional, técnicas y procedimientos para la elaboración de planes, programas y proyectos educativos”, y contenidos de gestión de la institución educativa y de los recursos, además de “la legislación y política con los marcos legales de la Educación Física y de las organizaciones no gubernamentales” (cf. *ibíd*:123); y (b) el “Taller de Currículum, Organización escolar y coordinación de grupos de aprendizaje, destinado al análisis del currículum escolar jurisdiccional de los Niveles Inicial y Primario”, que incluye contenidos como el proyecto educativo institucional, programas, unidades didácticas, gestión de la clase, estudio de casos particulares, microenseñanzas o simulaciones, así como observaciones participantes en las aulas, entre otros (cf. *ibíd*:124).

Práctica 3 se dedica al “Nivel Secundario y de práctica profesional en el ámbito no formal”. Parte “de suponer que los estudiantes de Educación Física, han estructurado ciertas representaciones de la tarea docente, organizada en los Niveles Inicial y Primario”, lo que “posibilita que continúen en su proceso de puesta en práctica del rol de manera secuencial, sistemática y contextualizada” (cf. *ibíd.*:126). Sus ejes organizadores de contenidos son (a) el “Taller de Planeamiento y Gestión 2, con contenidos ligados a la administración de la Educación Física en el Nivel Secundario y en el ámbito no formal, a los diseños de planes, programas y proyectos institucionales, a la gestión de instituciones tanto educativas como de ámbitos diversos, a la legislación y política en relación con los marcos legales de la Educación Física y de las organizaciones no gubernamentales” (*ibíd.*); y (b) el “Taller de Currículum, Organización escolar y coordinación de grupos de aprendizaje, con contenidos como la programación de la enseñanza y la gestión de la clase en el Nivel Secundario y el ámbito no formal, el desarrollo de experiencias y resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de las actividades de la clase y sesiones de entrenamiento [incluyendo] el análisis del diseño curricular escolar del nivel, así como la organización de prácticas docentes y escolares (agenda, registros, instrumentos de producción de información, etc.), la coordinación de grupos de aprendizaje y la reflexión acerca de la significatividad de la dimensión de lo grupal en la clase y su importancia en el desarrollo de las acciones, en estos niveles educativos” (cf. *ibíd.*:127).

En cuanto a la Residencia Pedagógica de cuarto año y último nivel del Campo de Formación de la Práctica Profesional –y objeto de nuestra investigación-, aparece dividida en dos niveles. La Residencia A, cuyo objeto son los niveles Inicial y Primario, expone como contenidos la “Programación y desarrollo de propuestas pedagógicas” en instituciones de ambos niveles, asumiendo “el rol de docente Orientador”; el “análisis, diseño y selección de estrategias de enseñanza aprendizaje”; “Modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes, Coordinación de grupos de aprendizaje, Evaluación de aprendizajes (sic) cf.*ibíd.*:129”. La Residencia B, dirigida al “Nivel Secundario y al Ámbito No Formal”, propone como contenidos la “Programación y desarrollo de propuestas

pedagógicas en instituciones del nivel y ámbito concernidos, cumpliendo “el rol de Docente responsable”, “análisis diseño y selección de estrategias de enseñanza aprendizaje, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes” (cf. *ibíd*:129), “coordinación de grupos de aprendizaje, evaluación de aprendizajes, análisis, selección y diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes y/o parámetros establecidos en forma conjunta con el responsable de la práctica no formal” (cf. *ibíd*:130). La Residencia Pedagógica pareciera sintetizar su cometido –así nos lo parece- como una sistematización de experiencias en el Nivel Inicial, Primario, Secundario y Ámbito No Formal (cf. *ibíd*:129).

Hemos procedido con cierto detalle hasta aquí para procurar demostrar que los temas presentados en el Diseño Curricular no están enunciados como contenidos de enseñanza, si por ellos entendemos saberes a enseñar. El llamado Campo de la Formación General, se encabeza con un conjunto de objetivos, pero las Unidades Curriculares que lo integran pueden entenderse como contenidos o, por lo menos, suponer que tales asignaturas los albergarán. Lo mismo puede pensarse del campo llamado de la Formación Específica, aunque la enunciación de los espacios que lo componen desdibuja un poco el entendimiento de los contenidos que admitiría. Sin embargo, el campo llamado de la Formación en la Práctica Profesional, se anuncia orientado “al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos”, con lo que en principio pareciera bastar con esta participación e incorporación. En todo lo demás se trata de iniciar e incluir a los futuros docentes en el reconocimiento del futuro campo profesional, de facilitar su abordaje de ese contexto y su proceso de puesta en práctica del rol docente, de asegurar “la espiral ascendente” en el tratamiento de la realidad de la práctica educativa y escolar, de dotarlos de métodos y técnicas de recolección y análisis de información, de procedimientos de administración y gestión de la disciplina en los ámbitos escolar y no formal, de recursos para diseñar planes, programas y proyectos institucionales, de conocimientos de los marcos legales, de instrumentos para la coordinación de grupos de

aprendizaje, para la programación de la enseñanza, la gestión y la evaluación de las clases, y los aprendizajes. Además de la organización de visitas y participaciones en actividades en escuelas y otras organizaciones institucionales. De modo general, y sin pretender una exhaustividad de la que nunca podemos estar seguros, los contenidos propuestos por el DCJ en estudio y, particularmente, los correspondientes al Campo de la Formación en la Práctica Profesional, en ningún caso toman la forma de saberes, ni siquiera cuando refieren a técnicas o métodos de recolección y análisis de información, o de otros recursos e instrumentos, que en todo caso implican saber-hacer.

Sin entrar en análisis más complejos, el saber, siempre que se presenta ante nosotros, en la cotidianeidad o en la academia, comporta tres formas: la del saber sabido (enteramente representable: un árbol es un árbol, tiene ramas hojas, etc.); la del saber en falta (o que falta: ¿por qué un árbol es un árbol y no otra cosa?; y la del imposible saber (no podemos conocer el mundo tal cual es). El currículum que analizamos sólo presenta la primera forma, la que ni siquiera alcanza el estatuto de saber, apenas es conocimiento; y está todo allí, sólo resta transmitirlo de un modo que se lo comprenda, que los estudiantes lo entiendan y puedan dar cuenta de ese entendimiento en la próxima evaluación.⁶ Lo que falta en el currículum es, precisamente, el saber en tanto falta, sea el de la disciplina (el de los juegos, la gimnasia, los deportes) como el de una teoría de la enseñanza, que se supone que los estudiantes han encontrado ya –claro que reducidas a su mera expresión técnica– en las materias didácticas. Falta el saber que falta, expresado como saber específico del campo.

Esta investigación aborda el DCJ de la Provincia de Corrientes, porque él rige para las carreras de Profesorados de Educación Física, entre ellas la nuestra, pero no creemos que los problemas que encontramos sean de su exclusividad; antes bien, nos parecen comunes a los currículum de todas las carreras de la especialidad (y aún de otras, aunque

⁶ La evaluación, particularmente la de los aprendizajes de los alumnos y estudiantes, es un *leit motiv* constante en el Diseño Curricular y aún más en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

ello no sea de nuestra incumbencia)⁷. De todos modos, lo que nos proponemos no es un mero examen del currículum sino una pesquisa del funcionamiento de la carrera con un enfoque deductivo.

En las observaciones con que complementamos nuestro análisis del currículum encontramos, además de la influencia de sus directivas en las acciones de profesores y estudiantes, tradiciones y costumbres que operan con la misma fuerza, incluso mayor, que las que emanan del currículum vigente. Estas, más allá de sus augurios de renovación, las más de las veces operan reforzando el “sentido común” que impera en la formación, del cual no es tan diferente. Así, por lo menos en las Prácticas de Enseñanza y salvo en casos muy contados, en los que se problematizan las teorías y tecnologías con que se opera, los usos suelen reproducir los sentidos tradicionalmente esperados.

Las Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Educación Física

La carrera del Profesorado de Educación Física del Instituto de Formación Docente de la ciudad de Bella Vista (el cual depende, a su vez, del Instituto Nacional de Formación Docente -INFoD-, creado en el año 2007), convive con otras seis carreras docentes, cuatro tecnicaturas de Nivel Superior No Universitario y tres Capacitaciones.⁸ Toda esta oferta se concentra en un edificio de dos plantas, el cual cuenta con aulas para el dictado de clases de aula; en tanto, las clases especiales de Educación Física, las que fisonomizan la carrera (deportes, juegos, gimnasia, etc.), se cursan en el Polideportivo Municipal y en instalaciones de clubes de la ciudad, que varían según los convenios vigentes.

La carga horaria anual de la Práctica Docente de cuarto año,⁹ es de 12 horas cátedras semanales que son distribuidas durante el ciclo lectivo de la siguiente manera: los primeros dos meses, están destinados al dictado de clases en el aula durante el total de

⁷ Aunque damos por descontado que habrá excepciones.

⁸ Carreras: Profesorado para la Educación Secundaria en Química, Profesorado de Inglés, Profesorado en Educación Primaria, Profesorado para la Educación Secundaria en Matemática, Profesorado para la Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Profesorado para la Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Física; tecnicaturas: en Tecnología de los Alimentos, en Diseño Gráfico y Multimedial, en Infraestructura Informática y en Producción Forestal; capacitaciones: en Idiomas, en Artes Plásticas y en Música.

Los profesorados y las tecnicaturas dependen de la Dirección General de Educación Superior de la provincia; las capacitaciones forman parte del Instituto, pero se rigen por la normativa del nivel secundario.

⁹ La asignatura se llama, a partir de la vigencia del plan de estudios 2010, Residencia Pedagógica; en el plan de estudios 2007 llevaba el nombre Taller de Práctica Docente IV.

horas de clases destinadas. A partir, de ese período, se modifica la modalidad del desarrollo de la misma, concurriendo al instituto, al encuentro presencial obligatorio de una vez a la semana con una duración de por lo menos 6 horas cátedras, y luego, en los meses siguientes, los estudiantes emplean esas horas (que siempre resultan más) para asistir a las escuelas: en un primer momento, para realizar observaciones (o efectuar ayudantías que les pueden solicitar los profesores responsables de los cursos: entradas en calor, etc.), mientras preparan sus propuestas de enseñanza; y en un segundo momento, para dictar las clases de Educación Física en los niveles que les correspondan.¹⁰

Parte de nuestra observación participante en la investigación que referimos –y que estimamos permite ampliar la visión acerca del modo en que las tradiciones incuestionadas permean las acciones de profesores y estudiantes- fue realizada desde el rol de integrante del cuerpo directivo del Instituto, en la medida en que permitió advertir funcionamientos similares en otras carreras, sobre todo docentes: en ellas, las Prácticas Docentes también se acotaban al diseño de una propuesta de clase que debía ser aprobada por el/la profesor/a de Didáctica antes de ser dictada; sin embargo, la realización era observada, evaluada y calificada por cualquier docente de cualquier carrera, o por cualquier directivo/a del Instituto, ¿es que hace falta un supuesto saber especial para autorizar la realización de la propuesta de clase pero no para apreciarla, evaluarla y calificarla?, ¿es que se requiere un “didacta” autorizado para aprobar el plan de una clase, pero apenas un docente con alguna experiencia en alguna disciplina para acreditar la eficacia de su realización?, ¿no queda todo librado, finalmente, a la subjetividad de cada uno, que siempre se cuela cuando la teoría en su verdadero sentido rector (y no como mera abstracción, que así se la suele considerar)?

10 En nuestra experiencia, seis (6) de esas horas se destinaban a clases grupales y no sólo a reuniones del profesor a cargo con estudiantes individuales.

Por otra parte, aunque el Diseño Curricular prescribe la sistematización de experiencias en el Nivel Secundario y en el ámbito No Formal, el equipo responsable de las Prácticas Profesionales de la carrera decidió, por cuestiones de tiempo, que las del Nivel Secundario se realizarán durante la Práctica Docente de Tercer año; y, al mismo tiempo, articular las Prácticas a realizarse en el Ámbito no Formal con otras unidades curriculares como Educación Física Especial y Autogestión Laboral.

Todas nuestras fuentes convergen para hacer ver que las Prácticas Docentes, en el marco de la llamada Formación en la Práctica Profesional, no superan cierta rutina aprendida por repetición, lo que se suele llamar “experiencia”, a lo largo de la propia formación, rutina ajena a una teoría que valga llamarse tal y que permita resolver con la menor cantidad de proposiciones la mayor y más diversa cantidad de situaciones de la práctica. Esta circunstancia no es peculiar de la carrera de Educación Física: hemos podido observarla en las demás carreras docentes del Instituto que hemos estudiado. Podríamos decir que en la formación inicial de profesores, más que enseñar saberes acerca de las disciplinas y su enseñanza, se fijan experiencias, saberes técnicos, por definiciones rutinarias, repetitivas, recurrentes, que, vividos como estudiantes, se reiteran como profesores, o como practicantes.¹¹

No obstante, una vez más, nuestra conclusión no apunta a la responsabilidad individual de profesores y estudiantes eventualmente involucrados en este campo, sino a un modo de concebir la formación, tanto más cuando el mismo DCJ admite que:

“la unidad del sistema formador, no es el fin a perseguir por las políticas de formación docente, el fin que se busca es la mejora general de la educación argentina, la ampliación de las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país gracias a la intervención de la escuela en sus distintos niveles y modalidades” (DCJ, 2010: 6).

Si el temor refiere a uniformar un sistema tras lo que podría decirse una ideología, habría que advertir que la desuniformación consigue el mismo efecto acrecentado; pero ni siquiera se trata de eso cuando se propone enseñar el saber de una disciplina y su enseñanza, ¿cómo se mejora, de modo general, la educación argentina, se amplían las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país gracias a la intervención de la escuela en sus distintos niveles y modalidades, si la escuela no interviene haciendo lo que debe: enseñar (y lo único que se puede enseñar es

¹¹ Hacemos lugar, siempre, a las excepciones, pero estas son más propias de las peculiaridades individuales que del resultado de un modo de encarar la enseñanza.

saber)?, ¿qué enseña un docente a cargo de una unidad curricular que propone enseñar un conjunto de conocimientos abstractos, como programar y desarrollar propuestas pedagógicas para instituciones de Nivel Inicial, Primario, Secundario y en el ámbito No Formal; asumir el rol de docente orientador y/o responsable; analizar, diseñar y seleccionar estrategias de enseñanza aprendizaje; evaluar aprendizajes; [¿conocer?] modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes; coordinar grupos de aprendizaje (cf. *ibíd.*:129), y analizar, seleccionar y diseñar instrumentos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes y/o parámetros establecidos en forma conjunta con el responsable de la práctica No Formal (cf. *ibíd.*:130), además de la organización de visitas y participaciones en actividades en escuelas y otras organizaciones institucionales?

La tarea, por lo general, se reducía a la reproducción de contenidos ya dictados en otras áreas con anterioridad, o a la organización y distribución de los estudiantes en las escuelas en los días y horarios en que deberían concurrir. Un dato no menor para nuestra investigación es el hecho de que la tradición del Instituto reservaba el estar a cargo del Taller de Práctica Docente IV (luego Residencia Pedagógica) a personas con “experiencia”, la cual se asociaba, casi invariablemente, a la “antigüedad docente”, y no a un saber producido por el estudio y la investigación. Encontramos esta creencia no sólo en el espacio de la Residencia Pedagógica del área de Educación Física, sino también en los demás profesados que forman parte de la institución. De todos modos, esta creencia en que la experiencia otorga saber no es privativa del campo de la educación: es común, prácticamente, a todas las áreas relacionadas con algún modo del saber. Lo que resulta distintivo en el campo que nos incumbe es que la matriz de conocimiento que se construye en él, halla su cimiento en el discurso pedagógico y, principalmente, en el conocimiento técnico-didáctico general, en lugar de buscarlo en el saber disciplinar específico.

La enseñanza de las Prácticas de Enseñanza

Como hemos dicho (y pareciera que no tendremos otro remedio que seguir haciéndolo), la “enseñanza” de las prácticas docentes parece reducirse a transmitir -informar en verdad- a los estudiantes, de una serie de procedimientos relacionados con el conjunto

de tareas y actividades que ellas involucran; el único saber puesto en juego es el conocimiento que ellos pudieran haber adquirido en asignaturas e instancias anteriores. Más que de la enseñanza se trata de la organización, administración y evaluación de la enseñanza, de las cuestiones técnicas que la tocan, que de la problematización que la funda; de las relaciones que la constituyen (qué, por qué, para qué, cómo, o teoría-técnica, por ejemplo). Debemos reiterar, también, que no es un problema que encontramos apenas en la carrera de Educación Física, sino que se repite en todas las carreras del Instituto que estudiamos (lo que nos hace pensar en un problema más extendido que exclusivo). Las Prácticas de la Enseñanza, en general, tienden a realizarse a partir de un conocimiento técnico (que no se elabora en el propio campo y que, por tanto, no puede criticarse y mucho menos, cambiarse) montado con partes insertadas de aquí y de allá, con experiencias diversas y dispersas tomadas de su tránsito por la formación. De este modo, como en alguna parte ha dicho Alfredo Furlán, los pedagogos conciben edificios y descargan sobre las espaldas de los maestros la ardua tarea de levantarlos, pero sin decir cómo. Por eso, la manera que proponemos es la de pensar y escribir contenidos disciplinares pasibles de ser enseñados, con independencia de si el espacio en que nos desempeñamos asume el carácter de asignatura, materia o unidad curricular con formato taller.

Sea cual fuere el nombre que le asignemos, ¿qué debemos enseñar en la Residencia Pedagógica?, ¿qué saberes debe proporcionar este espacio a los estudiantes, que ya no le hayan proporcionado otros?, ¿cuál es su sentido en la Formación Docente? ¿cómo se la evalúa y acredita? ¿por la aplicación de conocimientos que ya fueron evaluados? Estas preguntas adquieren toda su consistencia desde que muchos de los contenidos propuestos (que muchas veces son en realidad objetivos) corresponden a otras unidades curriculares por caso, las Didácticas Específicas, a la vez que coinciden con los de otras carreras docentes. Nos hemos referido ya a esos contenidos (evaluación de aprendizajes, análisis y diseño de estrategias de enseñanza, modalidades e instrumentos de seguimiento, evaluación de los aprendizajes, o sistematización de experiencias, por ejemplo; aquí sólo diremos que ellos no son, propiamente, contenidos, sino actividades, tareas,

acciones: no saberes (aún si suponemos que una tarea, o una acción conlleva algún saber), a lo que se agrega, como hemos dicho, que se encuentran repetidos en distintos espacios del currículum. Y esto suscita, a la vez, la pregunta respecto de por qué las Prácticas Docentes y la Residencia Pedagógica tienen en el currículum estatuto de asignaturas y no de espacios administrativos que, sencillamente, coordinaran y evaluaran las actividades de los estudiantes. Este vacío, que observamos en el currículum, respecto de qué, por qué y para qué enseñar, y que la tradición trata de colmar de “experiencia”, descarga, como dijimos, sobre las espaldas de los responsables de estos espacios, no pocos problemas. Porque es muy difícil resolver el estatuto de una enseñanza sin una instancia a la que apelar para saber qué, por qué y para qué enseñar (aunque se explique y se repita cómo hacerlo). A esa falta se responde (y probablemente no se pueda) individualmente, apelando a la “experiencia personal”, o, en el mejor de los casos, recurriendo a acuerdos (siempre difíciles) entre los distintos docentes afectados. Sobre todo, creemos, cuando todo el campo se destaca especialmente comprometido con la próxima y pronta inserción de los estudiantes en la realidad laboral.

La instancia de Residencia es definida en el Reglamento General de la Práctica Docente para todas las carreras del Instituto, como “la etapa de inserción plena del futuro profesional en instituciones educativas, en la que deberá asumir la responsabilidad total de la función docente” (2006:11). Sin embargo, de la lectura del currículum y de las observaciones realizadas,¹² se infiere que la función de los estudiantes se reduce a planear, realizar y evaluar las clases en los grupos que les correspondan. Si bien el Reglamento refería que:

“se entiende por “prácticas docentes” al conjunto de procesos complejos y multidimensionales que ocurren dentro y fuera de la escuela y que no se limita a la “práctica de la enseñanza” y a la tarea de “dar clase”, sino que la excede, abarcando también otras dimensiones: la práctica –como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del

¹² Como docente, Directora de Carrera, responsable de la Residencia e integrante del Consejo Directivo del Instituto.

aula, de la institución y del contexto. El concepto de práctica alcanza a la práctica escolar propiamente y a la práctica educativa que está fuera del sistema escolar” (2006:3).

Pero, la realidad del desenvolvimiento del campo muestra, en todas las carreras de la institución, que ese complejo planteo se ve concretamente reducido al mero dictado y evaluación de esas clases. Prueba de ello es que todos los artículos del Reglamento de la Residencia Pedagógica, trataban sobre aspectos reglamentarios, referidos sin excepción al cumplimiento de las obligaciones por parte de los estudiantes, culminando con el art.30, inc.11, que expresa: “La calificación definitiva resultará de promediar las calificaciones de las propuestas, de su implementación, de la instancia de análisis y reflexión de cada práctica (clase), y de la nota de concepto que obtenga en la instancia de Residencia” (2006:12). El problema no afecta únicamente a los estudiantes. Los profesores también tienen sus preguntas respecto de lo que debería enseñar en el profesorado y la Práctica Docente a los estudiantes de Educación Física. Estas preguntas, que los profesores/as formularon honestamente ante nuestros requerimientos, fueron contestadas, las más de las veces, acudiendo a la propia experiencia, a los recursos que habían recibido y aquilatado en su formación, que los habían socorrido en los problemas que habían encontrado. Es decir, que es éste el soporte habitual que sostiene las propuestas de enseñanza.

Reiteramos, ante la ausencia de contenidos de enseñanza, en particular para este campo, estudiantes, pero también profesores/as sólo encuentran herramientas construidas como han podido, en un trayecto personal frecuentemente distante del estudio y la investigación. De todo esto depende, por lo general, la futura inserción de los estudiantes en la realidad laboral. Claramente, la situación no puede imputarse a los estudiantes, pero tampoco a los profesores/as afectados/as a la Residencia; antes bien, representa la consolidación de la tradición y la experiencia ante el hueco dejado por la teoría, también en relación con la evaluación, calificación y acreditación de los desempeños de los estudiantes. Un ejemplo de lo que decimos se llevó a cabo en nuestro Instituto mediante la instrumentación de una grilla que representaba las acciones a poner en juego en el dictado de clases y que se usó como una herramienta de evaluación (más que de calificación), pero

también como un instrumento de devolución, reflexión, discusión, entre compañeros, con los docentes co-formadores, los profesores de la cátedra y el grupo-clase, para procurar la mejora en las clases siguientes.

Conclusiones provisorias

De todo lo expuesto concluimos, provisoriamente, que el cometido de la Residencia Pedagógica, dentro del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, resulta ser la evaluación y el control de los estudiantes en su inserción en la práctica misma en las escuelas. La que debe controlarse por supuestas razones de responsabilidad civil. En el caso de nuestra formación personal,¹³ tal control se ejercía, como en prácticamente todos los Profesorados de Educación Física en esa época, a través de una grilla de carácter protocolar, que en absoluto se correspondía con saber particular alguno, sino con la presencia, el uso de la voz, el orden de la clase, es decir, con actitudes y no con conocimientos (ni hablar de saber), que eran estimadas como Excelentes, Muy buenas, Buenas, Regulares y Malas.

Obviamente, mucha agua ha corrido bajo los puentes en estas décadas, pero sigue siendo imprescindible, creemos, reemplazar las cuestiones meramente formales, protocolares, técnicas, por problemas relativos al saber (que falta) en su vínculo con el conocimiento (lo que se sabe), porque la inserción de los futuros profesionales en los distintos ámbitos laborales exigirá, precisamente, eso: un saber que articule dinámicamente con un no saber, una teoría que provea los marcos de referencia para abordar una realidad por definición insondable. Proponemos las siguientes preguntas de las cuales este saber debería organizarse: ¿qué debe saber un profesor de Educación Física que próximamente se insertará en una Práctica Profesional? ¿qué de este saber concierne especialmente al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y a la Residencia Pedagógica? ¿qué sentido tiene el Campo de la Formación en la Práctica Profesional y dentro de él, la Residencia Pedagógica en relación con este saber? A estas preguntas siguen,

¹³ En el Instituto Provincial de Educación Física de la provincia de Córdoba (IPEF Córdoba), 1998 en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza II.

necesariamente, los problemas vinculados con la tecnología que toda teoría debe indefectiblemente estar constituida por tal teoría y no fundada en una supuesta creatividad.

CAPÍTULO 2: EL CURRÍCULUM

En el capítulo anterior dirigimos nuestro análisis al problema de la organización de la enseñanza, en particular, al funcionamiento del llamado Campo de la Formación en la Práctica Profesional, como campo destinado a habilitar a los estudiantes para insertarse con éxito en esa práctica, y a la Residencia Pedagógica, como instancia última de tal proceso. En éste procuramos apuntarlo al saber, sobre todo al que hay que saber para enseñar. La pedagogía y la didáctica nos han enseñado que no se puede enseñar sin saber enseñar, pero ¿se puede enseñar sin saber aquello que es objeto de la enseñanza? Un zapatero podría no saber (o no querer) enseñar cómo se hace un zapato, pero no podría en absoluto enseñar a hacerlo sin saber qué es un zapato. Pero pudiera ser que supiera hacer y enseñar a hacer siempre el mismo zapato; eso no lo llevará muy lejos ni en hacer zapatos ni en enseñar a hacerlos. Hará falta la emergencia de una enseñanza que sólo puede definirse “en su implicación con el saber” (cf. Behares, 2013: 246), una “enseñanza [...] ubicada precisamente allí, en el lugar de un saber que falta [...] en el lugar de inflexión entre el conocimiento y el saber” (ibíd.:252). Las preguntas se concentrarán, entonces, en qué enseñar en las prácticas de enseñanza, como campo general del currículum, y especialmente en la Residencia Pedagógica, que pueda llamarse propio de la disciplina en cuestión, la Educación Física, aunque sin olvidar que es posible que enseñarla implique algún saber que sea propio de su enseñanza (y no cabalmente de ella misma). Hemos sostenido, hasta aquí, que el DCJ supone la enseñanza de muchas cosas, pero no habla de ninguna de ellas. Pese a que nuestro concepto de “contenidos de enseñanza” no se corresponde con el significado habitual que se le da en didáctica, mantendremos el término para referirnos a los temas, programas o materias y lo significaremos, en general, como saberes, diferenciándolos de propósitos u objetivos. Como para cualquier investigación, para la nuestra es fundamental precisar los conceptos, sobre todo en un ámbito en el que esa no parece ser la preocupación más acechada y dado que procuramos avanzar también, aunque más no sea, en el esbozo de una propuesta crítica. Por lo pronto deberemos sortear los ya advertidos problemas de sentido, contradicciones, repeticiones y lugares comunes que las

tradiciones institucionales tratan de subsanar en el “campo de conocimiento” que el DCJ llama de la Formación en la Práctica Profesional (2010). Retomamos a Stenhouse, al que no hemos abandonado a todo lo largo del trabajo, para reiterar que abogamos por un currículum basado en el conocimiento, que enseñe la naturaleza problemática de este, incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza,¹⁴ el cual es imprescindible si se quiere centrar el trabajo, precisamente, en la naturaleza problemática del conocimiento y el saber que va a enseñarse, y de la enseñanza misma.

Volvemos aquí sobre el DCJ, pero esta vez para concentrarnos en los problemas y preguntas que nos llevaron a cuestionar nuestra propia práctica de profesores afectados al Campo de la Formación en la Práctica Profesional, dada la confusión que el documento, sus ideas, nos generó a la hora de pensar en la enseñanza que correspondía, en sus marcos conceptuales, sus componentes relevantes y, sobre todo, en la estructura de la Residencia Pedagógica. Este recorrido es necesario para efectuar un análisis de los posibles contenidos, saberes, conceptos, disciplina, Prácticas de Enseñanza; consecuentes con lo que supone y propone el campo de conocimiento delimitado por el currículum y la realidad de la práctica profesional de los futuros profesores.

Conocimiento, saber y diseño curricular

A nuestro modo de ver, el DCJ de la provincia de Corrientes para el Profesorado de Educación Física presenta una serie de problemas, como ya hemos dicho, de índole conceptual (vacíos, contradicciones) y de sentido (lugares comunes, ambigüedades) que no ayudan a los profesores afectados a los espacios del llamado “Campo de la Formación en la Práctica Profesional” a resolver sin dificultad el planeamiento y la enseñanza de los contenidos que se supone debieran corresponder, principalmente en la unidad curricular del cuarto año de la carrera, llamada “Residencia Pedagógica”. Esa unidad implica la elaboración de un programa que los profesores responsables deben resolver de acuerdo con una serie de reglas formales estipuladas por el DCJ (por cierto breve y general: ya las hemos descripto en la página 31), ninguna de las cuales refiere ni siquiera lejanamente al

¹⁴ Como ya hemos dejado dicho en la página 17.

conocimiento-saber de la Educación Física. Pero, siendo esta la última instancia formativa a transitar por los estudiantes, tal programa debe ponerlos en un contacto fehaciente con la realidad de un ejercicio profesional en el que su tarea consistirá, precisamente, en enseñar el conocimiento-saber de la Educación Física.

Tres preguntas no encuentran respuesta en el DCJ estudiado; tres preguntas que podríamos extender a la enseñanza en general, pero que nos contentaremos con formularlas para esta instancia específica: ¿qué, por qué y para qué enseñar en la Residencia Pedagógica? Tales preguntas no encuentran respuestas porque el DCJ sólo pregunta ¿cómo enseñar?, y mal responde porque, sin considerar las otras tres, esta última carece de sentido. Ante la orfandad, y como siempre, en este caso también, fueron los docentes, maestros y profesores en el marco de nuestra investigación, quienes buscaron respuestas: lo hicieron, con sensatez, en las otras unidades curriculares que conformaban el campo, es decir, en las llamadas Prácticas Docentes I, II, y III; pero, como también hemos visto, tampoco ellas referían al saber-conocimiento que el campo debía enseñar. En pocas palabras, el DCJ parece dar por sabido los contenidos-saberes que deben enseñarse en las Prácticas Docentes de Educación Física, puesto que nunca las detalla ni se refiere a ellos. Nos es imposible –y carece de sentido hacerlo- extender aquí nuestro análisis a la totalidad del plan de estudios, pero quien quiera puede intentarlo: no encontrará en él, como probablemente en ningún plan de estudios de Educación Física, referencias ciertas al saber de la disciplina.

El DCJ define “la enseñanza como un proceso dialógico, intencional, en el que intervienen un sujeto que tiene un conocimiento a enseñar, otro que carece de él y un saber, contenido de la transmisión, objeto de dicho proceso”.¹⁵ En esta tríada –destaca-, el contexto es una variable relevante en la enseñanza “y aún más en el área de la Educación Física, ya que esta involucra e integra cada una de las dimensiones que interactúan en el proceso de construcción y desarrollo de la corporeidad y motricidad” (sic) (2010:15).

¹⁵ El mismo DCJ aclara en nota al pie que “Es una definición genérica acerca de la enseñanza [que] sólo procura brindar características a la diversidad de situaciones designadas como 'enseñanza’”.

La enseñanza –reitera citando a Camillioni- es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un estudiante y un contenido a aprender, y por lo tanto una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a enseñar como por las características de sus destinatarios (Camillioni 2008; en DCJ 2010:*ibid.*). Las definiciones de enseñanza que propone el DCJ remiten inequívocamente al acto en que alguien que sabe transmite un conocimiento a alguien que no lo sabe (no hay lugar aquí para el saber), quien no puede sino aceptarlo. En este concepto de enseñanza tampoco hay lugar para problematizar la enseñanza (ni, mucho menos, para elaborar una teoría sobre ella): en efecto, basta con considerar los rasgos del conocimiento a enseñar y las características de quienes deberán aprenderlo. Obviamente, este tipo de posiciones corre el saber del centro de la escena educativa y sitúa en él las características de contexto (socioeconómicas) y evolutivas (psicofisiológicas), e instala, en el lugar del fin, no una hermenéutica sino el logro de determinadas conductas. Hermenéutica expresa aquí el sentido de una interpretación siempre inacabada, siempre probablemente nueva y distinta del conocimiento enseñado.

Estas posiciones no son particulares del Campo de la Formación en la Práctica Profesional; antes bien constituyen tradiciones que se van generando a lo largo de la carrera de formación y a lo ancho de los campos de conocimiento, incluyendo tanto los Campos de la Formación General y Específica como a profesores y estudiantes. La experiencia etnográfica muestra que estas tradiciones no ayudan, entorpecen la formación teórica de los futuros profesores y que, más allá de la generalidad de su proveniencia, los espacios de Práctica Docente (1, 2 y 3) ejercen una influencia especial.

Sostenemos que estas inconsistencias, a las que señalamos como vacíos en el currículum, son el efecto de teorías que no tienen objeto, esto es, que no refieren en absoluto a las prácticas que se supone deberían orientar ni ofrecen ninguna argumentación respecto de por qué se propone lo que se propone como asunto curricular. Decimos asunto para dar cuenta de lo difícil que nos resulta determinar si el currículum enuncia contenidos o propósitos –que, claramente son cosas diferentes, pues los primeros se relacionan con el saber y los segundos con diseños, los primeros se problematizan y los segundos se

acatan-: incongruencia que se manifiesta en las proposiciones enlistadas en las Prácticas 1, 2 y 3, y en particular en la Residencia Pedagógica. Estos contenidos-propósitos, paradigmas de la indebida mixtura de dos propuestas de enseñanza enfrentadas desde siempre (las llamadas pedagogías por contenidos y por objetivos),¹⁶ producen, otra vez, dudas y confusiones en los docentes responsables de estos espacios, que no aciertan a saber si enseñarlos o exigirlos y, una vez más, recurren a lo que han podido aquilatar de su experiencia como estudiantes.

Propósitos y saberes

Hemos procurado dar cuenta, hasta aquí, de la posición del DCJ respecto de la enseñanza, y de otros temas, que no son menores ni conexos, pero que, dado el propósito de nuestra tesis, aparecen como complementarios (la formación docente, el perfil del egresado), haciendo aparecer en sus distintas partes, pero especialmente en el llamado Campo de la Formación en la Práctica Profesional, una serie de faltas, contradicciones, ambigüedades, peticiones de principio, que otras dimensiones de nuestra investigación (entrevistas, observaciones, etc.), han revelado que causan dificultades, a la hora de dar cumplimiento a las tareas establecidas en los espacios concernientes, tanto a los profesores a cargo como a los estudiantes. El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física de la provincia de Corrientes es el primero propiamente jurisdiccional¹⁷ y se instrumentó a partir del año 2011, previa aprobación por parte del INFoD¹⁸ en el año 2009, como parte del Plan Nacional de Formación Docente, el cual, entre otras cosas, tenía por fin configurar a “la Formación Docente como Nivel Superior” y promover “la articulación entre las instituciones, las jurisdicciones y el Estado Nacional, de manera de asegurar la cohesión y el trabajo colaborativo” (PNFD, 2007). Este Plan Nacional, se planteaba ejes de intervención sobre problemáticas específicas: en cuanto al Desarrollo Institucional se destacaba, como

16 Para un tratamiento adecuado de las diferencias entre estas propuestas, véase Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y Currículum*, Paidós, 1997.

17 Anteriormente, cada Profesorado en Educación Física de la provincia se regía por su propio Diseño Curricular.

18 El Instituto Nacional de Formación Docente fue creado en el año 2007 a partir de la Ley Nacional de Educación 26.026, con el fin de desarrollar políticas de formación docente de alcance nacional; hasta entonces la formación docente se consideraba terciaria y la Ley Nro. 26206 designó como Superior,

acabamos de decir, la articulación institucional, jurisdiccional y estatal (*ibíd.*); en cuanto al Desarrollo Curricular se proclamaba “la construcción de acuerdos que aseguren el derecho a una educación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la circulación entre las carreras y la formación general y específica” (*ibíd.*); en cuanto a la Formación Continua y el Desarrollo Profesional, se trataba de impulsar “la articulación entre el sistema formador y los otros niveles del sistema educativo” (*ibíd.*).

Aún sin discutir la propiedad y seriedad de tales proclamaciones, no podemos eludir preguntarnos de qué modo se logra la articulación de realidades tan diferentes (en un Nivel Superior); la construcción de acuerdos que aseguren una educación con contenido nacional, jurisdiccional e institucional y que facilite la circulación entre las carreras y la formación general y específica; o la articulación entre el sistema formador y los otros niveles del sistema educativo, sin al menos esbozar cierta reducción de toda esa diversidad que se declara tan ansiosamente, reducción que, como advirtió Lacan, “constituye propiamente” el objeto de una disciplina (cf. la ciencia y la verdad, Escritos 2) (*ibíd.*). Esta pregunta puede repetirse casi idénticamente al DCJ: ¿cómo se forma un docente “para la enseñanza de la Educación Física en los niveles Inicial, Primario y Secundario, en condiciones para desempeñar su tarea en realidades diversas, espacios urbanos, suburbanos y rurales, con alumnos que van desde la niñez hasta la adultez, connotados por la fragmentación social y la segmentación territorial [...] capaz para capturar los nuevos desafíos para una educación pensada en términos prospectivos”, como lo pretende el DCJ (2010:16)? En ningún lugar se apunta a un esbozo de análisis, siquiera, de cómo alguien podría aprender a desempeñar su tarea en ámbitos y realidades tan diversas, fragmentadas, segmentadas y capturar, además, nuevos (y obviamente desconocidos) desafíos, sin que en ningún momento de su formación se le explique cuál es su tarea. Puede responderse apresuradamente que la tarea es enseñar Educación Física, pero ¿qué es enseñar Educación Física?; aún más ¿qué es Educación Física? La cita, que por lo demás es ejemplificadora de la posición del currículum, dice francamente que su preocupación se enfoca en los destinos, incluso más que en los destinatarios: enseñar en distintos niveles, en realidades diversas, connotadas

por la fragmentación social y la segmentación territorial -urbanas, suburbanas, rurales- con alumnos que van de niños a adultos, a partir de un modelo más socio-económico-cultural que bio-psico-fisiológico. Por lo demás, pensar una educación en términos prospectivos (es decir, en términos de futuro), como proponen las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares (MEC. 2009) sólo es posible del modo que el currículum, justamente, rehúsa: colocando la enseñanza como acto de palabra con el que emerge un saber (cf. Behares, 2013:246), es decir, “ubicada en el lugar de un saber que falta [...] en el lugar de inflexión entre el conocimiento y el saber” (*ibíd.*:252).

En su concepto de educación, el currículum es consecuente con su idea de enseñanza. La concibe como un proceso “mediante el cual los sujetos en formación desarrollan y construyen capacidades para favorecer la formación de su personalidad crítica, autónoma y participativa en la sociedad en la que viven, acorde con los fines e ideales del ser nacional” (Cullen 2005; en DCJ 2010:14). Esto es, un conjunto de operaciones a través de las cuales “sujetos en formación” (léase “individuos no formados”) acrecentarán y ¿edificarán? capacidades que contribuirán a formar su personalidad “crítica, autónoma y participativa”. Crítica es una palabra que debe afiliarse, de un modo u otro, a algún tipo de análisis, y este sólo puede hacerse de algún saber (que el currículum, como hemos visto, escamotea); autonomía significa, en buen griego, “el que se rige por su propia ley” (y también el que no se ocupa de los asuntos públicos), con lo que es un significante difícil de asociar a la vida participativa, sea lo que fuere que se entiende por el “ser nacional”. Dos páginas más adelante, el DCJ plantea que es *necesario* que el docente posea capacidad para analizar e interpretar producciones que atañen a su tarea docente, con el objeto de evaluar su desempeño, y adecuar sus intervenciones a una perspectiva superadora y de mejoramiento de la calidad educativa del sujeto en formación, para el nivel en el cual se desempeña. Para ello, (2010, cf.:16)

“*debe* poseer un caudal formativo que le permita tomar decisiones respecto de la selección y organización de los distintos componentes curriculares en el marco del diseño de la enseñanza, como también capacidad de discernimiento para analizar y seleccionar

diferentes materiales curriculares que coadyuven a su tarea docente” (*ibíd.*, cursivas nuestras).

Según el DCJ, la docencia como práctica centrada en la enseñanza (sic) *implica* capacidad para:

-Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico.

-Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares.

-Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar.

-Ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase.

-Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.

-Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza (sic).

-Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.

-Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.

-Participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea.

-Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada.

-Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.

-Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.

-Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.

-Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias.

-Participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea.

-Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela (2010:17, las cursivas e indicaciones de textualidad son nuestras).

Un repaso apenas somero del listado alcanza para advertir que todas las proposiciones, sin excepción, se inician con verbos, es decir, indican acciones; las más de las veces de tono imperativo, aunque esto es lo que menos nos interesa destacar. Pues lo que importa es que, con independencia de que en efecto deban o no poseerse todas y cada una de las capacidades enumeradas, en ningún lugar se dice qué saberes requieren ni dónde y cómo se adquieren. Es evidente, además, que las condiciones son de una variedad y una aleatoriedad que no podrían agruparse ni discernirse en ningún programa de estudios: ¿qué grupo de asignaturas y qué *ethos* institucional conseguiría transmitir a sus estudiantes un conjunto de saberes (siempre técnicos: siempre saber-hacer) y actitudes, posturas, que vayan desde “actualizar su propio marco de referencia teórico” (sic) y “ampliar su propio horizonte cultural” hasta “involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo”, “participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea” o “reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias”? El saber de la disciplina, de la profesión, sigue en todo esto apartado, ambiguo, postergado, equívoco, reemplazado por objetivos, metas, propósitos, las más de las veces abstractos, inciertos, descargados sobre las espaldas de los docentes afectados.

La Educación Física y sus representaciones

El DCJ define a la Educación Física de un modo bastante convencional (en general lo hacen los currículos), como “una disciplina pedagógica que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y desarrollo integral” (2010:7). Con lo que anuncia que, para el currículo, la Educación Física no tiene nada que enseñar (es decir,

nada que educar, pues no se puede educar seres humanos más que enseñándoles), ningún saber que transmitir. Sólo intervenir en la constitución corporal y motriz de los sujetos (¿hacerlos altos, proporcionados, armónicos, fuertes, veloces, ágiles?).¹⁹ Claro que “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” (*ibíd.*): ¿cómo se interviene en la constitución corporal y motriz –qué se entiende por ella- de los sujetos, a partir de considerarlos humanos y contextualizados social y culturalmente? Eso no se dice y, por ende, vuelve a descargarse sobre las espaldas de los maestros y profesores. Podríamos seguir así *ad infinitum* porque la respuesta del currículum es que es preciso “abandonar la concepción del hombre como máquina biológica”, para lo que propone “la adopción del paradigma de la complejidad”, el cual “posibilita a la Educación Física ser abordada desde un enfoque multirreferenciado y ocuparse de sujetos 'íntegros y situados' (sic)” (*ibíd.*, indicador de textualidad nuestro). Con el Paradigma de la Complejidad se vuelve a hacer referencia a “la consideración de los contextos socio-culturales” (Corrales *et. al.*, 2010:29), caracterizados por su disparidad y por la disparidad que imprimen a los sujetos, a los que integran y sitúan casi fatalmente. Nuestra pregunta no puede ser menos recurrente que la referencia: ¿cómo se responde a la variabilidad infinita que *siempre* caracterizó a las Prácticas de Enseñanza (y a cualesquiera otras) sin proceder a una reducción lógica de tal variabilidad?

Por otra parte, el DCJ parte de suponer que, hasta ahora, los conocimientos científicos que sustentan las prácticas de la Educación Física,

“devienen tradicionalmente de las ciencias biológicas y de los provenientes de especialidades disciplinares específicas –el deporte, la gimnasia- aunque han surgido, en las últimas décadas, otras líneas de trabajo corporal que no plantean sus objetivos sólo en orden al mejoramiento funcional del organismo y a la maximización de su rendimiento deportivo, o de la ampliación de sus capacidades condicionales, sino en la búsqueda del equilibrio y la armonía internas, con clara referencia a fuentes filosóficas y psicológicas que

¹⁹ “Sujetos” que se constituyen corporal y motrizmente sólo pueden ser “individuos”.

amplían la consideración biologicista reducida del cuerpo y tienen en cuenta, además, los contextos sociales y culturales en que los sujetos viven” (2010:9).

El currículum propone como fuente para esta búsqueda de equilibrio y armonía internas, un concepto de motricidad humana, constitutivo de la corporeidad, que “supera la concepción de movimiento que remite a las ciencias naturales, en particular a la física” (2010:10),²⁰ en su “dimensión conceptual [...] excede el simple proceso 'espacio-temporal' para situarse en un proceso de complejidad humana, cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y, por supuesto, motor” (*ibíd.*, sic.). No es objeto de esta tesis discutir las posiciones teóricas del currículum, ni acordar o no con sus ideas de cuerpo, movimiento, educación o enseñanza, incluso de Educación Física, sino demostrar –si es que podemos– que no hay en él (en tanto caso particular de un modelo de currículum y no en tanto él mismo) indicaciones precisas sobre el saber en general y los saberes disciplinarios a enseñar a los futuros profesionales. De modo que no abrimos un debate sobre los supuestos epistemológicos que se presume mal patrocinaban el modo de deslindar el cuerpo como objeto de estudio en currículum anteriores, ni sobre las aparentemente ventajosas posiciones del nuevo currículum. Sólo preguntamos (tal cual lo hubiéramos hecho y lo hemos hecho con otros currículum),²¹ qué, por qué y para qué debieran enseñarse las formulaciones de un currículum, en orden a la formación de un profesor de Educación Física. En este caso, por ejemplo: cómo se pasa, con nociones tan elementales como “ser corpóreo” o “acción del sistema nervioso que determina la contracción muscular”, a dimensiones conceptuales que “nos sitúan” en procesos de complejidad humana, cultural, simbólica, social, volitiva, afectiva, intelectual y motriz –según reza el DCJ (2010:10)- y cuál es el sentido, epistémico o pedagógico, de distinguir tan cuidadosamente todos estos aspectos tan aunados en la humanidad. Y, al mismo tiempo: cuáles son los aportes de la Fenomenología y la Complejidad que cuestionan el modo del ser en el mundo, y cuál esa

²⁰ Llamativo modo de hacerlo, de paso, desde que corporeidad significa “cualidad de corpóreo” (es decir, que tiene cuerpo y, por ende, tres dimensiones) y motricidad “acción del sistema nervioso central que determina la contracción muscular” (DLE, 2019).

²¹ Véase Rodríguez Norma *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC. De una educación física a una educación corporal* (2014), tesis de Maestría dirigida por Ricardo Crisorio.

postura integradora que permite leer los actos humanos desde una complejidad y una realidad diferentes; qué significa abrir al humano a la posibilidad de pensar desde la vivencia, como un ser de situación, bajo la concepción del cuerpo vivido; y qué son, en definitiva, esa corporeidad y esa motricidad que trascienden todas las definiciones y las distinguen como factores de la realidad social humana, que Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010:18) acreditan, siguiendo a Margarita Benjumea Pérez (2006), pero tampoco explican. Y entonces, de nuevo nuestras preguntas se justifican porque, otra vez, en el lugar del saber y de los saberes que habría que enseñar para apuntalar la práctica de los estudiantes próximos profesionales, se acumulan declaraciones y propósitos que los profesores y estudiantes afectados procuran resolver como mejor pueden.

Diseño curricular, saber y enseñanza

El currículum, como anticipamos, tiene una estructura organizada en tres campos básicos de conocimiento: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Como los otros campos, el de la Formación en la Práctica Profesional está constituido por unidades curriculares que, según la Res.24/07 del CFE son “instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes” (en DCJ 2010: 20). Estas unidades están presentes desde el primer año de la formación,

“incrementándose progresivamente hasta culminar en 4to. año en la Residencia Pedagógica, promocionando la integración de redes institucionales entre los Institutos Superiores de Formación Docente y entre estos y las escuelas asociadas, articulándose también con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad. A su vez, el llamado campo de la Formación en la Práctica Profesional acompaña y articula las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación” (DCJ, 2010:19).

En el marco de la organización general de los campos apuntada más arriba, este de la Formación en la Práctica Profesional está orientado “al aprendizaje de las capacidades

para la actuación docente en las instituciones educativas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (DCJ, 2010:19). El campo se organiza, a su vez, en tres ejes de contenidos (*ibíd.*): Actividades de campo. Contexto; Prácticas docentes; Residencia pedagógica;²³ y se integra con las unidades curriculares que el DCJ presenta en el siguiente cuadro (2010:112):

Campo de la Práctica Profesional		
Práctica I	Investigación educativa 1 Instituciones educativas	Nivel Inicial y Primario
Práctica II	Planeamiento y Gestión 1 Currículum, organización escolar y Coordinación de grupos de aprendizaje	Nivel Inicial y Primario
Práctica III	Planeamiento y Gestión 2 Currículum, organización escolar y Coordinación de grupos de aprendizaje	Nivel Secundario y Ámbito No formal
Residencia Pedagógica	Sistematización de experiencias	Nivel Inicial, Primario, Secundario y Ámbito No formal

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional culmina, como se dijo ya muchas veces, en el último año de la carrera, con la unidad curricular denominada Residencia Pedagógica, la cual constituye, según el DCJ, un espacio de práctica integral, en el que los estudiantes rotan “por cursos o grupos pertenecientes a todos los años de los Niveles Inicial, Primario, Secundario y Ámbitos No Formales. Sistematización de experiencias (sic)” (2010:129).

²³ Cabe aquí anotar, aunque sea a pie de página, lo que ya hemos señalado en otras ocasiones, pero que en este caso se manifiesta con notable claridad: ni “Actividades de campo. Contexto”, ni “Prácticas docentes”, ni “Residencia Pedagógica” constituyen contenidos en el sentido de “construcciones de saber”.

Pero antes, durante las Prácticas Docentes (I, II y III) y la Residencia misma, el DCJ propone crear condiciones que permitan al alumno, futuro docente: ponerse en situación de investigador reflexivo, crítico y participante de su propia Práctica Docente; transitar en el campo de las prácticas un proceso de formación integrado con los otros dos campos; compartir actividades organizadas entre profesores de campos diferentes, actividades de campo en la institución formadora, en la escuela y en otros ámbitos; observar clases y apreciar:

“el tratamiento de la corporeidad y la motricidad de los sujetos en situaciones formales e informales; entrevistar a diferentes actores acerca de las instituciones, la enseñanza de la Educación Física, su lugar, las diferentes concepciones, las representaciones de los alumnos y demás problemáticas disciplinares, incluyendo la sistematización y análisis de la información relevada; experimentar situaciones didácticas prefiguradas en las aulas del Instituto considerando la aplicación de los diseños curriculares vigentes para cada nivel educativo (estudio de casos vinculados con buenas prácticas y en contextos diversos, análisis de experiencias, micro-clases); realizar prácticas docentes en contextos diversos, en todos los niveles, en el ámbito formal y No Formal, involucrando diferentes planes, programas y proyectos que se desarrollan en las jurisdicciones y en diferentes ámbitos institucionales” (cf. 2010:116).

La Residencia Pedagógica es la instancia final en la que el alumno residente asume en un “ejercicio de rol” las obligaciones y tareas del docente en la escuela y su actuación en escenarios del campo no formal. Se constituye en un “área protegida” para el desarrollo de hipótesis de trabajo con los alumnos, un espacio para el pensamiento, la acción y la reflexión, superando enfoques verticalistas y aplicativos (cf. DCJ, 2010:116-17).

Hemos transcripto con detalle la larga lista de compromisos que el DCJ dispone para los estudiantes sin encontrar ninguno relacionado con el saber en general, ni con el saber particular de la Educación Física; todas son tareas, operaciones, actividades: ponerse en situación, transitar, participar en actividades, observar, entrevistar, sistematizar, experimentar, realizar. Una lista no menor se plantea a los profesores afectados a las

prácticas docentes y a las residencias pedagógicas sin que, otra vez, se encuentre en ella referencia alguna al saber o a los saberes. De acuerdo con el DCJ, las instituciones formadoras deben generar espacios en los que los docentes de los tres campos de la formación debatan, acuerden, consensuen, “acerca de la concepción de formación, del sentido formativo de la disciplina”, tomando en cuenta “los enfoques disciplinar y didáctico que sustentan hoy la Educación Física”; son estas instancias “de revisión, análisis y reflexión de las propias prácticas”, las que servirán de insumo para la mejora de las prácticas y el fortalecimiento de aquellas experiencias pedagógicas que ofrecen aportes valiosos de formación a los alumnos.” (2010:116).

Como el DCJ concibe que los modos en que los alumnos aprenden a enseñar “pasan a formar parte de sus hábitos o sentido práctico, manifestándose fuertemente en su práctica profesional” (2010:115), establece que “debe considerarse central el desarrollo de disponibilidades de diversa índole para la resolución de problemas”; las propuestas de enseñanza “deben proveer elementos teóricos e instrumentales para el análisis de situaciones (referidos a la observación y a la percepción) y para la selección e identificación de respuestas válidas (referido a la toma de decisiones)” (2010:116). Para conseguir el proceso de formación pretendido, el DCJ sugiere que las instituciones formadoras dispongan “unidades curriculares que habiliten espacios cooperativos, mediados y asistidos que hagan posible dicho proceso de formación”. En este marco propone la conformación de “talleres”, a los que define como ámbitos por excelencia de reflexión y acción, en los que se pretende superar la separación teoría–práctica. Están centrados sobre temas específicos que, como unidades productivas generadoras de conocimiento, buscan la resolución de aspectos específicos que simulan o pretenden ser aplicados a la realidad, o que parten de problemas reales a resolver durante la sesión de taller. Desde lo metodológico, el Taller requiere una intensa y minuciosa preparación por parte del docente, precisando sin cesar los objetivos formativos y las competencias que se pretenden con el mismo. Además, deben prepararse guías de trabajo (con instrucciones claras), observarse el desarrollo del mismo por los estudiantes (individual o colectivo), analizar los resultados (los programados y

aquellos que aparecen como no esperados), para pasar luego a la aclaración de los aspectos clave (teoría) por parte del profesor y de otros autores (textos) que han trabajado e investigado sobre el tema objeto del trabajo en el Taller (2010:117).

Para lograr estos objetivos -sigue el currículum- hacen falta dos condiciones: que los docentes formadores, sean mediadores profesionales (sic), creativos y expertos· [...] que impliquen a los alumnos, para poner en acción todas sus capacidades (perceptivas, lógico motrices, actitudinales, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales) a fin de ir superando su nivel de habilidad motriz y de reflexión acerca de las formas más adecuadas para la enseñanza (*ibíd.*); y que, tanto el profesor de la carrera como el futuro docente [estén] preparados para el tratamiento de la interculturalidad educativa, ya que este es uno de los ejes en que se estructura la política educativa actual. La educación intercultural no hace referencia sólo a la situación lingüística (sic), sino a la necesidad de integrar el concepto de diversidad cultural en los propios contenidos y metodologías de enseñanza; entendiendo que la diversidad hace referencia a la raza, sexo, religión, clase social, capacidad, etc. (*ibíd.*).

Más allá de reiterar la falta de referencias al saber y los saberes (cuando aparecen nunca se explica de dónde provienen, cómo se adquieren), las formulaciones del DCJ abren una serie de preguntas respecto de las posibilidades de acción de los profesores. Por ejemplo: ¿cómo se crean condiciones que permitan al alumno, futuro docente, ponerse en situación de investigador reflexivo, crítico y participante de su propia práctica docente?, ¿cómo se observa “el tratamiento de la corporeidad y la motricidad de los sujetos en situaciones formales e informales”?, ¿cuándo y dónde se enseña un procedimiento tan complejo como la etnografía y tiene sentido aprenderlo para desempeñarse como profesor? Si hay que debatir y consensuar una “concepción de formación, del sentido formativo de la disciplina”, ¿es porque no la hay?, ¿se sustenta efectivamente hoy la Educación Física en un enfoque disciplinar y otro didáctico, o hay otras formas de considerar el problema?, ¿son las instancias “de revisión, análisis y reflexión de las propias prácticas”, las que verdaderamente servirán de insumo para la mejora de las prácticas?

En cuanto a la conformación de talleres, permítasenos resaltar una vez más que es una estrategia centrada en “objetivos formativos” y “competencias”, que considera “central el desarrollo de disponibilidades de diversa índole para la resolución de problemas”, que está centrada sobre “temas específicos”, que busca “la resolución de aspectos específicos que simulan o pretenden ser aplicados a la realidad, o que parten de problemas reales a resolver durante la sesión de taller”. El corrimiento del saber del centro del acto educativo se acentúa, por un lado, cuando se considera que la “teoría” se reduce a “aspectos clave” que el profesor debe aclarar por sí o con ayuda de otros autores que hayan trabajado e investigado sobre el tema objeto del trabajo en el taller; pero aún más cuando se define a los talleres como “ámbitos por excelencia de *reflexión y acción*, en los que se pretende superar la separación teoría–práctica”, en lugar de suponer que la teoría y la técnica de una disciplina “son una y la misma cosa” (Lacan, 1953) y que su separación es probablemente producto de cierta degradación que ocurre cuando ambos términos se conciben separados.²⁴

Además de la intensa y minuciosa preparación que los talleres requieren a los docentes afectados, se les pide que sean “mediadores profesionales creativos y expertos”, “que impliquen a los alumnos, para poner en acción todas sus capacidades (perceptivas, lógico motrices, actitudinales, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales)”. Y que estén, igual que los futuros docentes, preparados para tratar con la interculturalidad educativa, advirtiéndoles que es preciso integrar el concepto de diversidad cultural en los propios contenidos y metodologías de enseñanza. Llama la atención, como venimos insistiendo, que en el DCJ y en la literatura próxima, estas condiciones se expresen como dadas, como sabidas, como si no fueran cosas que debieran enseñarse, ilustrarse, estudiarse, pensarse. Como si todo fuera hacerlas y, con ello, ganar experiencia. Como si todo se tratara de superar, sin indicar siquiera de qué modo, un supuesto tratamiento fragmentado del cuerpo “por un planteo didáctico que permita integrar de modo holístico el

²⁴ El uso de la palabra “práctica” cuando la que corresponde es “técnica” (puesto que una teoría no puede relacionarse con una práctica, sino que lo hace siempre con una técnica) es muy común en el llamado campo educativo.

'estado y el proceso'. En síntesis, la corporeidad, la motricidad y sus formas de abordaje pedagógico-didáctico" (DCJ, 2010:10).

Un concepto diferente de Educación Física

Hasta aquí, hemos dedicado buena parte –casi todo- nuestro empeño, a la crítica del currículum, particularmente en lo que hace al Campo de la Formación en la Práctica Profesional, ya que en su etapa final, la Residencia Pedagógica, es la que concita el interés de nuestro estudio. Es que, como advertimos, no es nuestro objeto debatir posiciones teóricas con el currículum, sino advertir las deficiencias de sus formulaciones en relación con la orientación que debe rendir a los docentes que se encargan de su concreción. Sin embargo, nos parece necesario fijar algunas posiciones sobre ideas como la de Educación y la de Educación Física, sin las cuales probablemente algunas de nuestras críticas no resulten comprensibles al lector. Por ejemplo, el concepto de Educación, que el DCJ toma de Cullen y que refiere a un proceso de desarrollo y construcción de capacidades para favorecer la formación de su personalidad, nos parece carente de cualquier tipo de objetividad, es decir, de posibilidad de apreciación crítica. Oponemos a ella, tomándola de Eloísa Bordoli, la definición canónica de Durkheim, para quien la educación es la transmisión de la cultura de una generación adulta a otra más joven (cf. Bordoli 2007b:180).²⁵

La Educación Física es, en nuestro modo de ver, el capítulo de la educación que se ocupa del cuerpo, entendiéndolo como un organismo biológico, como se critica respecto de currículum anteriores, o como un constructo de corporeidad y motricidad, como se propone actualmente, pero siempre natural, primordial, pre-discursivo. La situación, a nuestro juicio, no es diferente: antes se buscaba sustento epistemológico para la Educación Física en la biología y ahora en una serie de disciplinas como la psico-fisiología, la socio-biología, la fenomenología o el Paradigma de la Complejidad. Por nuestra parte, procuramos buscar ese sustento epistemológico volviendo la ciencia (el pensamiento científico, teórico, lógico) sobre la técnica (el pensamiento técnico que, con un signo u otro, ha prevalecido y prevalece en la

²⁵ Agregaremos a esta definición, como se verá, la crítica de Bourdieu que señala que, si tal transmisión no se realiza de un modo precisamente crítico, la reproducción es ineluctable.

Educación Física) (cf. Crisorio, 2019, inédito), porque es sabido desde Platón y Aristóteles que la técnica opera con conceptos que no elabora y que, por ende, no puede criticar y, mucho menos, cambiar. Creemos que la Educación Física es una disciplina cuya función no es la de contribuir a ningún proceso de construcción ni desarrollo de ninguna corporeidad o motricidad, sino la de enseñar la relación con el cuerpo, a partir de enseñar lo que cada cultura elabora como lo que llamamos “prácticas corporales”, es decir, prácticas que “hacen” cuerpo, no que lo estructuran o lo desarrollan; lo “hacen” en el sentido en que lo introducen en la cultura, le enseñan las habilidades, los conceptos, las destrezas, las palabras, los modos, las legalidades y subversiones, las estéticas, las técnicas, los valores, en fin, los saberes, que hacen que un cuerpo sea un cuerpo en esa cultura. La Educación Física es la responsable de la transmisión de esos modos de vida que involucran específicamente al cuerpo, más allá de la cotidianeidad. Queda claro, entonces, que los contenidos a enseñar no se reducen a habilidades o destrezas: son objetos representables (conocimiento) y no representables (saber), que “hacen” cuerpo en un momento dado de una sociedad dada. Con esto no nos referimos al cambio que, según Gvirtz y Palamidessi, un contenido –en tanto mensaje- sufre “en la medida en que pasa por distintos momentos hasta su concreción en el aula” (1998:19). No dudamos de que puede considerarse “contenido a enseñar” a aquel que las “autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas” (*ibíd.*), pero no creemos que el contenido efectivamente transmitido por los docentes a sus estudiantes sea distinto, si es que los docentes saben efectivamente los contenidos. El ejemplo utilizado por los autores nos parece francamente desacertado: si un maestro, al enseñar las características de la poesía de Machado transmitiera su aversión por la dictadura de Franco, no estaría enseñando nada; estaría, como mucho, dando su opinión (más o menos imprudente) sobre la dictadura de Franco; nadie estaría allí, salvo muy fortuitamente, aprendiendo nada, por mucho que se haya teorizado sobre la existencia de “contenidos ocultos” (*ibíd.*). Por el contrario, nos referimos al incesante cambio que los contenidos necesariamente sufren en la dinámica incesante de la cultura.

Es por esto que entendemos que, como lo expresa Stenhouse, un currículum “No es un sumario –una simple lista del contenido que ha de ser abarcado– ni siquiera lo que en alemán se diría un *Lehrerplan* [un plan maestro], una prescripción de objetivos, métodos y contenido” (1987:3). Un currículum “Posee una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere (*ibíd.*). En fin, un currículum, “si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación” (*ibíd.*:4). La idea del aula –en nuestro caso el gimnasio, el patio o el espacio de juego- como “laboratorio” y del currículum como una especie de “protocolo” de investigación (cf. Stenhouse, 1987:6) es la que el PIC Educación Corporal defiende y practica desde hace décadas. En este esquema, como también afirma Stenhouse, no es posible lograr que el desarrollo del “pensamiento crítico” (cf. 1987:11), sea secuencial, en ningún sentido que ayude a la planificación del currículum; ni “cabe comprobarlo adecuadamente por ningún otro medio que no sea un ejercicio [...] que libere al que aprende de los designios de su profesor (*ibíd.*).

El modelo al que aludimos requiere que haya una circulación de saber –en sus tres dimensiones: sabido, en falta e imposible) configurado a partir de redes de sentido conformadas históricamente. Esta configuración discursiva, “implica una estructura de conocimientos representados y consignados en objetos curriculares (contenidos que se deben enseñar) [pero también] alberga, necesariamente, el acontecimiento como dimensión de aquello que no ha sido posible representar por medio del lenguaje (en tanto este, como afirmamos, se asienta sobre lo ausente)” (Bordoli, 2007b:200). Es esta configuración, sostenemos, en tanto aloja en su estructura la falta de saber, o el saber que falta, la que habilita el advenimiento del sujeto, o del saber en su dimensión de falta, que dinamiza la dialéctica epistémica y el movimiento subjetivo hacia el deseo de saber (cf. *ibíd.*).

El campo que el DCJ denomina de la Formación en la Práctica Profesional conforma lo que en la Formación Docente se reconoce como Prácticas Docentes, de Enseñanza, o Pedagógicas. De modo general, se entiende por ellas, el espacio de aplicación de los

saberes específicos, pedagógicos (o generales) y didácticos, cuya reunión y articulación – descontada la debida actitud recta y dedicada de cada individuo- se hace necesaria para el buen desempeño profesional en el ámbito educativo. Este modo de entenderlas, continúa amarrado a la comprensión “de que las prácticas son aquello que los sujetos hacen” y no lo que determina lo que hacen los sujetos (cf. Crisorio, 2019:71); supone un sujeto “practicante”, que precede a las prácticas y las realiza, en lugar de un sujeto “practicado”, precedido por las prácticas y realizado en ellas (cf. *ibíd.*:74). Se entiende, entonces, que si no se piensan las prácticas como “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento” (Castro, 2004:274), tampoco se articulen “de un modo que los torna inseparables, sin por ello confundirlos, el pensamiento y la acción; lo que puede hacerse extensivo a la teoría y la técnica”²⁶ (Crisorio, 2019:72). El DCJ, pero sólo en tanto ejemplo, paradigma, de currículum (y no en sí mismo), ignora la analogía entre las Prácticas de Enseñanza y el estudio de las Prácticas de Enseñanza. Esa analogía, que el currículum taponaba con técnicas y estrategias pedagógico-didácticas respecto de cómo enseñar, representa una actitud experimental en la enseñanza, un modo de asumir una posición crítica frente al saber sabido (conocimiento) y de abrir, a la vez, un ámbito de investigación de la realidad y la actualidad. Es esta analogía la que orienta y despliega The Humanities Curriculum Project, de Lawrence Stenhouse: un currículum basado en el conocimiento, que enseñe la naturaleza problemática de éste, incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza (véanse págs. 16 y 43). Es esta analogía la que habilita la oportunidad formal de reflexionar sobre los propios procesos de llegar a conocer y comparar lo que otros denominan autoritariamente conocimiento, como aspiraba Harry Torrance (véase pág. 17) Y es esta analogía, finalmente, la que franquea la emergencia de una enseñanza que sólo puede definirse en su implicación con el saber, una enseñanza ubicada, precisamente, en el lugar de un saber que falta, en el lugar de inflexión entre el conocimiento y el saber” (véanse págs. 42 y 49).

²⁶ Véase nota 23.

La analogía que proponemos sólo puede hacerse presente en la práctica -como siempre se reclama- entendiendo el currículum, la materia, el programa, el tema, el contenido, como una hipótesis a experimentar, día tras día, y el espacio de enseñanza como un laboratorio (como ya dijimos en la pág. 63). Obviamente, esta idea no resiste la instrumentación de un currículum centrado en el estudiante ni de uno que sea un sumario de destrezas y de información de conocimiento concentrado (véase pág. 16). Requiere un currículum que articule el saber de un modo tal que la teoría y la técnica de la enseñanza sean una y la misma cosa. Eso, obviamente, no es posible por fuera de la especificidad del objeto a enseñar, en nuestro caso, la Educación Física y los distintos contenidos específicos que la estructuran y que, a su vez, constituyen el eje estructurante de los saberes inespecíficos que pudieran articularse si fuera necesario. Nuestra tesis sostiene que el currículum, general, paradigmático, del área Educación Física para la formación de docentes, no enuncia ni articula el conocimiento-saber de la disciplina porque no la concibe como un saber a enseñar sino como una técnica de intervención que “involucra e integra cada una de las dimensiones que interactúan en el proceso de construcción y desarrollo de la corporeidad y motricidad” (véase pag.45). Eso no quiere decir que no los haya, sino que la lógica del currículum, que no ha dejado de ser biologicista, no puede verlos.

Algunos obstáculos a considerar

Como venimos reiterando, estas deficiencias del currículum en cuanto a los términos en juego (educación, educación física, enseñanza, prácticas) dificulta –nos ha dificultado- la elaboración de un proyecto para la Residencia Pedagógica, esto es, de un programa que guíe, oriente, la organización de los estudios en esta unidad curricular. Cuando decimos un programa de estudios nos referimos, como creemos haber dejado claro, a un conjunto de contenidos relacionados a un saber y no a una colección de actividades, o haceres, a realizar por los estudiantes. Aunque hemos tratado estas dificultades aquí y allá a lo largo del trabajo, nos parece apropiado presentar una lista, aunque no sea exhaustiva, de los obstáculos que entorpecen pensar y organizar el Campo de la Formación en la Práctica Profesional como un campo de conocimiento-saber.

El diseño curricular sostiene un concepto de cuerpo biológico: corporeidad y motricidad son fenómenos biológicos, o epifenómenos del funcionamiento del organismo biológico,²⁷ que en tanto conceptos resultan abstractos y equívocos para dar cuenta de los problemas del cuerpo de estudiantes en institutos y escuelas, que son de orden cultural. La “calidad de corpóreo” que expresa el concepto corporeidad no supera la idea tradicional cartesiana del cuerpo tridimensional ni, mucho menos, la del cuerpo natural,²⁸ coartando el tratamiento del área en términos de saber.

El campo de la Formación en la Práctica Profesional se fundamenta, en el DCJ, de modo general, con argumentos que encuentran su raíz en el campo de la Formación General, lo que, es decir, considerandos pedagógicos y didácticos generales, de escaso rigor en tanto delimitación conceptual de saberes específicos, sean ellos teóricos, técnicos, éticos, u otros. Los contenidos que se enuncian en el DCJ para el campo de la Formación en la Práctica Profesional no constituyen objetos simbólicos, temas, conocimientos, representaciones de saber-hacer, que permitan organizar un programa de enseñanza para una Residencia Pedagógica, por ejemplo.²⁹ Los contenidos que se incluyen reiteran, en general, cosas ya enseñadas en otros campos del DCJ o en las “Prácticas Docentes”. Para el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, el DCJ formula un conjunto de contenidos, tomados de los distintos campos de la formación y de asignaturas comunes a todas las carreras docentes (Pedagogía, Psicología y Sociología de la Educación, Didáctica General, por ejemplo), con un alto grado de abstracción y de desatención de los asuntos específicos de la enseñanza de la Educación Física.³⁰

²⁷ Véase Antonio Damásio (1994) *O erro de Descartes*, Lisboa, Temas de Debate; y Alexandre Surrallés (2005) Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica. Núm. Especial. Noviembre-Diciembre 2005, s/pp. Disponible en: www.aibr.or. (Consultado: 06/09/16), entre otros.

²⁸ El diccionario común define como “corpóreo” a lo que “tiene cuerpo, volumen o consistencia material”, idea hartamente cartesiana, pero uno de ellos, cuando define “corporeidad” ofrece un ejemplo muy ilustrativo: “usando la perspectiva conseguía dar a los personajes de sus cuadros una gran apariencia de corporeidad” (es decir, de volumen y consistencia).

²⁹ Se trata siempre de enunciados del tipo “programación y desarrollo de propuestas pedagógicas cumpliendo el rol de docente orientador”; “coordinación de grupos de aprendizaje”; “evaluación de aprendizajes”.

³⁰ Por ejemplo: “Desarrollo de competencias para el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza, el sentido pedagógico de la planificación docente. El carácter sistémico y complejo” (Didáctica general); “La evaluación de los aprendizajes específicos en el nivel” (Didáctica especial 1); “Estrategias de abordaje didáctico, la consideración de los sujetos posibilidades, necesidades e intereses” (Didáctica Especial 2); “Métodos y técnicas para la realización de cada una de las etapas de la Planificación” (Práctica Profesional 2); “Crisis y

El DCJ, como todos los currículum argentinos, está elaborado según lo que se conoce como modelo o pedagogía “por objetivos”, el cual, como ha mostrado Stenhouse, entre otros,³¹ “no está de acuerdo con la naturaleza y estructura del conocimiento, de la epistemología” (1987:5). Básicamente porque “El conocimiento es una base para la diversidad de actuaciones [mientras que] un enfoque a través de objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir, de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa” (*ibíd.*). El modelo o la pedagogía por objetivos constituye, en sí mismo, una renuncia al saber, en la medida en que tienden a hacer “del conocimiento, que es el fin adecuado, el medio para el desarrollo de destrezas, que deberían ser el medio pero se trocan en fin” (*ibíd.*). Hemos mostrado las características y consecuencias de este modelo a lo largo de todo nuestro trabajo. Como consecuencia de este modo de concebir el currículum y la formación, sobre todo el aprendizaje, la experiencia “práctica”,³² como también hemos mostrado, resulta privilegiada respecto del estudio y la investigación. Un efecto de lo que decimos lo da la existencia misma de las tres Prácticas Docentes antes de la Residencia y el modelo rotativo y de “puro hacer” de esta última instancia de la formación, preocupada por las planificaciones y metodologías (secuencias técnicas) de enseñanza y por el “estar ahí” (en el jardín, la escuela, el club).

Probablemente, como también señala Stenhouse, “En razón de su incapacidad para enfrentarse a la idea del conocimiento como base de ilustración [el enfoque por objetivos conductuales] tiende a trivializar los propósitos de la educación” (*ibíd.*). Pero es posible que esa misma razón lo lleve a organizarse en relación con lo observable del comportamiento, las conductas, y con la evaluación de los aprendizajes, a los que no puede sino seriar (organizar en series) por edades, niveles, contextos, etc. Es que es otra vez notable, y es

nuevos sentidos de los dispositivos de la pedagogía moderna” (Pedagogía); “Principales teorías del aprendizaje desde la potencialidad de su implicancia didáctica”; “conocimiento de los principios, conceptos y características de las diferentes teorías y sus respectivos enfoques cognitivo, constructivista, socio-histórico y conductista” (Psicología Educacional); “Relaciones entre educación, poder, ideología y cultura” (Sociología de la Educación).

³¹ Cf. Nota 16.

³² Ya hemos hecho notar que debería leerse “técnica” y que la técnica es, por naturaleza, reproductiva y monótona.

otra vez Stenhouse quien nos lo hace notar, su incapacidad para enfrentarse “adecuadamente a la situación multivariada de la clase” (*ibíd.*)

CAPÍTULO 3: LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS

Hemos insistido hasta aquí, y seguramente lo sigamos haciendo, en que nos parece preciso contar con un Diseño Curricular que contenga, incluya, contenidos específicos para el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, particularmente relacionados con qué, por qué y para qué enseñar, y no sólo con cómo, como ahora ocurre; porque si es cierto que nos preparamos para educar, no es menos cierto que, en tanto profesores o maestros, sólo podremos impulsar, “mover”, la educación, que por lo general los niños, niñas y jóvenes, ya traen de sus familias y de la sociedad, mediante la enseñanza. Por eso preferimos, entre los nombres que se les asignan, el de “Prácticas de Enseñanza”. Se les suele llamar “pedagógicas”, pero la etimología de *pedagogo* implica, propiamente, “acompañante de niños”, también conductor (Corominas, 2006:447), y ni educar ni enseñar nos parece eso. Podemos aceptar asimismo “Prácticas Docentes”, de *docere* “enseñar” (Corominas, 2006:219), pero de allí deviene también *dócil*.

La Enseñanza

Creemos que la ausencia de un sentido fuerte de “enseñanza” en el currículum, claramente enunciado mediante conceptos y acciones claras, hace que las Prácticas de Enseñanza se reduzcan a un repetir, reproducir, estancias y tránsitos, haceres, en instituciones educativas, como si con eso bastara para aprender a enseñar una disciplina tan hermosa y compleja como la Educación Física. Nuestras observaciones y entrevistas advierten que se pierde el sentido de un saber común a todos los que lo poseemos y nos identificamos por él, a manos de experiencias particulares, individuales, de las que “cada maestrillo con su librillo” parte a ejercer su profesión, individual y autónomamente, según su leal saber y entender.

Las estrategias “democráticas” previstas por el currículum: reflexiones compartidas entre estudiantes, con formadores, co-formadores, en pequeños grupos, etc., no resuelven el problema porque no sobrepasan el nivel individual de la experiencia (la llamada “vivencia”), porque no hay una teoría con la que contrastarla (que convertiría a la experiencia en experimento). En otras palabras, si no hay tema, asunto, sujeto, del que

hablar, es muy difícil que se hable. Para reemplazar las “vivencias” y el mero debatir sobre ellas entre iguales o desiguales, por reflexiva y democráticamente que se lo haga, es preciso trabajar a partir de una teoría que permita establecer contenidos, temas, asuntos, respecto de los que juzgar las prácticas propias de la Educación Física. Es preciso ir más allá de cómo enseñar, que es lo que hacen las Didácticas Generales y Especiales, y las Prácticas Docentes (I, II y III), cuando se empeñan en enseñar las técnicas y estrategias de enseñanza (mando directo, resolución de problemas, circuitos, estaciones, etc.). Es preciso pensar los objetos a enseñar, por qué y para qué enseñarlos, antes de preguntar cómo se enseñan. En pocas palabras, es preciso pensar *qué es* enseñar deportes, juego, gimnasia, danza, *por qué y para qué* hacerlo, como prerrequisito para pensar *cómo* enseñarlos, enfrentando, de verdad, sin rodeos ni seriaciones, las situaciones efectivamente multivariadas de las clases, tanto por la particularidad absoluta de cada estudiante o alumno como por la lógica intrínsecamente específica de cada contenido.

En general, el DCJ (y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional) confunde la enseñanza con la “transmisión”, es decir, con aquello que “se pasa”, olvidando o desconociendo que la enseñanza es siempre enseñanza de un objeto. El DCJ dice nada del objeto de estudio de la Educación Física, puesto que define a la corporeidad y la motricidad como objetos de intervención, y poco de su enseñanza, en tanto sólo propone técnicas y estrategias para desarrollarla. Es que, como hemos explicado, él no deja de pensar la Educación Física dentro de un programa biologicista y naturalista, sino que atribuye al organismo epifenómenos sobre los que plantea intervenir. Pensar la enseñanza en el campo de la Educación del Cuerpo –y actuarla- implica articular un conjunto de teorías (sobre el cuerpo, el sujeto, las prácticas corporales, la enseñanza misma) que permitan enseñar críticamente las prácticas con que una cultura (la nuestra en nuestro caso) “hace” cuerpo y los modos como se lo representa, precisamente porque al conocimiento producto de esas prácticas y de esas representaciones se lo confronta con el saber en tanto falta, con lo que esas prácticas y representaciones no han podido pensar ni actuar. No hace falta resaltar

ahora la importancia crucial de esta enseñanza en la formación de profesores de Educación Física.

La Tradición

El vacío que encontramos en el Campo de la Formación en las Prácticas de Enseñanza es, digámoslo de una vez, teórico. Pero en él se cuelan, a la vez, enunciados respecto de las Prácticas de Enseñanza que provienen de la formación docente, en general, y de tradiciones institucionales de vieja data, tanto en el ámbito de la Educación Física como en los de otras carreras.³³ Lo que en general se trabaja en las Prácticas de Enseñanza, los saberes que se supone conforman ese campo, los discursos que lo sustentan como campo de la formación, incluido el de la Educación Física, las relaciones entre la teoría y la práctica que en él se sobreentienden, lo que se entiende por práctica y por teoría, todo ello, en general, es el fruto del cruce de discursos tradicionales y tradiciones. De esto se nos hace muy difícil elaborar un análisis, si por él entendemos, como hay que hacerlo, el tratamiento de las cosas por separado y de a una por vez, dado que las intersecciones y contradicciones entre discursos, prácticas y acciones son constantes y abigarradas.

Un procedimiento al que hemos recurrido –y seguiremos recurriendo- a lo largo de todo nuestro trabajo es la articulación del análisis de documentos y la observación de la realidad en la que se llevan a cabo las tareas que de ellos emergen: para el caso la Residencia Pedagógica del Plan de Estudios de Educación Física del ISFD de Bella Vista. La Residencia es una unidad curricular especial que está, desde el vamos, comprometida con otras carreras docentes y con las escuelas asociadas, en las que los estudiantes residentes realizan su trabajo de campo y sus prácticas. Esa circunstancia hace más compleja su realidad, en la medida en que exige la concreción de una serie de acuerdos con instituciones que, a su vez, deben atender múltiples compromisos.

Cuando se interroga el discurso de la Educación respecto de las Prácticas de Enseñanza, puede pensarse –y de hecho pensábamos- que se encontrará uno con

³³ Ejemplos de lo que sostenemos, más allá de los que presentamos, puede encontrar en el DCJ cualquier lector avezado en la Formación Docente Superior

proposiciones diferentes a las que provienen de la Educación Física. Sin embargo, si el análisis aislado refuerza esta idea, su comparación hace ver que ambos responden a discursos análogos –quizás como no podía ser de otra manera- respecto de la educación y de las prácticas, y que esos discursos son solidarios de una representación general del ser humano mismo. El ser humano es concebido como un organismo biológico de cuyo funcionamiento dependen y devienen, ya su movimiento, ya la corporeidad y la motricidad. Uno y otras son epifenómenos de la sustancia viva, la cual guarda, en definitiva, la verdad última de lo humano. Por lo tanto, las prácticas educativas no pueden sino hacer algo con esa sustancia, fundamentalmente, hacerla evolucionar, desarrollarse, madurar, tanto psíquica como física y socialmente. Desde ese modo de pensar se hace prácticamente imposible siquiera considerar objetos culturales.

La Educación

No sólo el campo de la Formación en la Práctica Profesional de los profesorados de Educación Física está atravesado por una doctrina fisicista y biologicista, sino los mismos discursos de la Educación y la Educación Física. Así queda muy poco margen para trabajar sin recurrir a la mera aplicación de teorías originadas en el campo de las ciencias biológicas y médicas (sean psicofisiológicas, neuro-biológicas o socio-biológicas). La propia política nacional de formación docente, a la que la LEN (art.73, inc. c) le encarga “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo”, inaugura un discurso biologicista y psicologista, centrado en el individuo que aprende de acuerdo con un desarrollo psico-fisio-evolutivo y no en la enseñanza de conocimientos-saberes. El “individuo que aprende” representa a los individuos seriados según sus edades psicofisiológicas con sus supuestas capacidades de aprendizaje, (aunque estas dependan también del contexto), para los cuales se habilita toda una serie de estrategias de enseñanza, de métodos novedosos, que se supone garantizarán que todos aprendan todo.

La formación progresa entonces hacia su centro, esto es, “cómo” enseñar, con qué técnicas, qué estrategias, qué maneras, a costa de desplazar el pensamiento del qué, para

qué, por qué enseñar. La LEN no expresa una idea de Educación, no define cómo el Estado la entenderá (no tiene por qué hacerlo), se remite a garantizar el derecho de enseñar y aprender, tal cual lo establece el art. 14 de la Constitución Nacional. Pero los documentos que de ella proceden tampoco refieren al saber, ni plantean lo que implica y significa la transmisión de una cultura de una generación a otra; sólo aluden a la transmisión de conocimientos, a la formación de capacidades y de competencias, a la “estimulación de la creatividad”, en orden a un sistema de niveles basado en la edad de los niños y las niñas. La palabra enseñanza apenas se usa para expresar la función laboral de los maestros, no para pensar lo que significa para la sociedad. El aprendizaje, en cambio, es un término frecuente en la documentación: indica, quizás, que lo que importa es su acreditación por el sistema.

Sobre la espalda de los docentes –lo hemos dicho- recae todo el peso del sistema educativo, podríamos decir que en su conjunto. Según el art. 71 de la LEN, la formación docente no sólo tiene por finalidad preparar profesionales capaces de enseñar y transmitir (palabra amplia y ambigua si las hay), sino también de “generar [...] los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas [léase la formación bio-psico-social], el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”, pero ¿es que estos conocimientos y valores no están ya generados?, ¿es que los futuros docentes no van a los Institutos de Formación a aprender cuáles son? El mismo artículo propone que la Formación Docente “Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea”, pero ¿no es que tiene que enseñar esa cultura, la de esa sociedad, a la generación venidera?, ¿no haría falta hacer más que basar su formación en un vínculo con ella?

Señalamos una y otra vez esta ambigüedad e imprecisión respecto de la enseñanza, prácticamente anonadada por el aprendizaje, precisamente para señalar el exceso de responsabilidad descargado sobre docentes colmados por modos de hacer sin que se les diga qué, por qué, para qué, sin que se les ofrezca un objeto epistémico sobre el que pensar antes de actuar su función. La política educativa, en general, desdibuja desde hace años la idea misma de educación, a partir de fundarla en un supuesto incremento de capacidades y

competencias, y no en el acrecentamiento del saber. Más allá de las declamaciones de renovación los significantes centrales persisten (biologización, individualismo, *savoir-faire* o, por ejemplo, en corporeidad, sujeto “autónomo”, estrategias, etc.), pero definidos más ambiguamente, con menos precisión; quizás para que los docentes sean más autónomos (más regidos por sus propias ideas) en su interpretación de los conceptos y en la toma de sus decisiones; lo que, en general, refuerza la fuerza de las tradiciones. En los documentos revisados, el saber está excluido, o velado, por la “transmisión de conocimiento”. Pero saber y conocimiento no tienen el mismo significado: uno se limita a transmitirse, es acabado, pleno, y completamente representable; el otro implica lo que no se sabe, incluso lo que es *imposible* saber.

La Educación Física

Las Prácticas de Enseñanza, tal como aparecen en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional en el currículum que analizamos, prometen una renovación sostenida en una nueva idea de cuerpo y movimiento y en cierta “democratización” de la enseñanza, ya no basada en el célebre “mando directo”.

Hemos mostrado, sin embargo, que las ideas de corporeidad y motricidad no están menos sometidas a la concepción de la sustancia viva como origen y verdad de lo humano, que las de organismo biológico y movimiento. Del mismo modo, la instrucción en una serie de técnicas y estrategias de enseñanza, por muy participativas y autogestivas que sean o parezcan, no enriquece necesariamente el proceso de formación de los futuros profesores, en la medida en que responde al cómo enseñar y no al qué, por qué, para qué, que son los conocimientos que verdaderamente preparan para afrontar la infinita variabilidad de la práctica profesional. Ni la fenomenología ni la didáctica han conseguido quitar de la Educación Física las nociones de cuerpo sustancial e individual ni la de proceso de aprendizaje evolutivo. Pero sí alejarla de la concepción canónica de educación como transmisión de cultura de una generación adulta a otra joven.³⁴

³⁴ Véase nota 24.

La falta de contenidos claramente expresados como objetos teóricos -y no como objetos de actividad, gestión u organización- en particular específicos de la Educación Física, en los documentos curriculares que deben guiar y orientar el quehacer de los docentes, conlleva problemas de orden epistemológico y metodológico, en tanto no se dice qué enseñar y eso obliga a trabajar con conocimientos supuestamente aprehendidos en otros campos y otras asignaturas que en esta instancia sólo pueden constituir aplicaciones exclusivamente técnicas que, obviamente, entran en conflicto con el carácter impredecible de las Prácticas de Enseñanza. Al momento de la Residencia Pedagógica, las prácticas de enseñanza de Educación Física llegan comprimidas por un discurso de orden biologicista, organicista (médico sanitario), y otro de índole pedagógico-didáctico (fundado, además, en la psicología, la sociología, las neurociencias), lo que marca, para la disciplina y para las prácticas un camino único de aplicación de conocimientos que no pueden criticar ni cambiar.

Toda nuestra insistencia hasta aquí apunta a advertir este problema, que se revela crucial en la formación docente, es decir, en el momento en que se requiere, precisamente, enseñar un saber; porque “Es cierto que una práctica no necesita ser esclarecida para ser operativa [...] Pero si se quiere articular algo de dicha práctica, la elección de los términos no es en absoluto indiferente” (Balmés, 2002:17). El problema es que la Educación Física no ha elaborado una teoría de su práctica. Por lo tanto, hay severos desencuentros y contradicciones entre los conocimientos que los estudiantes practicantes y residentes han aprendido y los problemas que las prácticas de enseñanza le plantean: los niños, niñas y jóvenes, no son ni aprenden como dice la psicología; los estadios evolutivos se disipan y mudan de grupo en grupo. Los contextos no determinan los comportamientos, las series (edades, niveles) estallan en puras diferencias, la corporeidad se resiste a identificarse, el espacio es distinto del de Euclides, el tiempo no es cronológico, las estrategias fallan, las técnicas unifican y decepcionan.

El problema, por supuesto, es de vieja data y no es exclusivo de la Educación Física; aunque, por sus particulares características, puede ser la disciplina que más dramáticamente lo revela. La respuesta, que se dice innovadora, que da el currículum a

estos desconciertos de las teorías ante las prácticas es la de aumentar las situaciones de prácticas. Un modo equivalente al de un científico que, ante un problema en su teoría, se pusiera desenfrenadamente a hacer experimentos suponiendo que en alguno de ellos obtendrá la respuesta. Ya en los LCN,³⁵ que “constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales” (Res.24/07:5), el INFoD recomienda que “en los profesorados que forman para más de un nivel educativo”, entre ellos Educación Física, se incluyan, “al menos, una didáctica específica referida a cada nivel de enseñanza” (*ibíd.*:16); a su vez, establece que el campo de la Formación en la Práctica Profesional “Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas)” (*ibíd.*:17), constituyéndose en un eje integrador de los diseños curriculares, que vincula al análisis los aportes de conocimiento de los otros dos campos (cf. *ibíd.*).

Las Recomendaciones del INFoD para la elaboración de Diseños Curriculares para Profesorados de Educación Física priorizan un perfil del egresado “que pone en primer plano el rol facilitador del profesor y el rol protagónico del alumno” (2009:25); entre los ejes organizadores de contenidos de la Formación Específica en la disciplina se proponen, por ejemplo, los sujetos del aprendizaje, la didáctica de la Educación Física y el planeamiento y la gestión institucional (cf. *ibíd.*:44). Consecuentes con los LCN, recomiendan la inclusión de cuatro didácticas especiales (una por nivel y una para personas con necesidades educativas especiales), atribuyendo a sus contenidos carácter de “propedéuticos de las prácticas (cf. *ibíd.*:54). Pero, además, considerando que este campo de la formación “atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo”, se recomienda dotarlo de “una carga horaria gradual y progresivamente creciente [...] en función de la distribución global de los otros campos de formación” y de “una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas” (cf. *ibíd.*:74).

³⁵ Lineamientos Curriculares Nacionales

No obstante, las Recomendaciones reconocen que la ampliación de estos espacios y tiempos no siempre ha representado cambios ni mejoras en la formación. Por ello, resuelven “recuperar la experiencia acumulada” y “tomar distancia de formulaciones abstractas” [léase: teóricas], para “reflexionar sobre los problemas y tendencias que se presentan en este campo” (cf. *ibíd.*:68). Una primera reflexión, es la de “atender a la complejidad de la enseñanza de la Educación Física”, considerando el empleo del concepto de estrategias didácticas, entendidas “como el conjunto de decisiones y acciones que realiza el docente durante la enseñanza: que incluye tanto las consignas, actividades, formas de acondicionar el espacio, el tiempo y los recursos, como el clima que crea, el vínculo que genera con los alumnos, sus gestos y uso del lenguaje, por nombrar sólo algunos aspectos” (cf. *ibíd.*:59).³⁷ Estas sugerencias se realizan porque, de acuerdo con las Recomendaciones, en los currículum anteriores de las carreras en Educación Física, “Los saberes referidos al cómo enseñar quedaban a menudo relegados” (*ibíd.*:57).

La experiencia que las Recomendaciones han recuperado, “indica que en algunos casos lo que los estudiantes más valoran es el ‘contacto con la realidad’, muchas veces muy distante de lo enseñado en el profesorado”. La alternativa que se opone a esta tendencia es la de introducir otras soluciones, “en las cuales la escuela y las aulas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender”, con base en “la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ellas”. El procedimiento implica que el “profesor de prácticas”, observe “a los practicantes en su actuación en el aula, para reconstruir la *narración* de la *experiencia subjetiva*, para además “*evaluarlos*”. Incluso, la incorporación de “nuevos actores”, por caso, “profesores de las didácticas específicas, en particular para el apoyo en la formulación/aprobación del plan de clases”, ha generado situaciones en las que los estudiantes han tenido “*más variedad de supervisiones*”. Porque, “En la formación para la Práctica Profesional los futuros docentes *deben aprender a enseñar*

³⁷ Como advertimos en la nota 13, estos criterios se utilizaban en el IPEF Córdoba en el año 1998. Y también en el Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF= de la UNLP hasta ese año.

reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar (cf. *ibíd.*:69-70, todas las cursivas son nuestras).

El resultado es, sin duda, una disminución efectiva de la carga horaria correspondiente a la Formación Específica en Educación Física. Puesto que en una proporción que ronda el 60%, se cuentan asignaturas como Anatomía Funcional, Fisiología y Motricidad,³⁸ Psicología y Cultura Infantil y Adolescente, Psicología y Cultura Juveniles y Adultos, tres Didácticas de Nivel y una para la Educación Especial, Ciencias de la Salud y ESI, dos Investigaciones Educativas. Ninguna de estas asignaturas y sus contenidos puede ser adscripta sin discusiones serias a una Educación Física debidamente teorizada. De todos modos, sin por esto restar importancia a este aspecto cualitativo, dado el sello que imprime, en sí mismo, al concepto y al proceso de la formación, él no es el objeto de nuestra investigación. Nos interesan, como hemos dicho, los contenidos, las formas, los saberes, los procedimientos con que ellos se hacen llegar a los estudiantes. Por ejemplo, enviándolos a observar, participar y cooperar en las escuelas y la comunidad desde el primer año, “incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas”, pero enseñándoles investigación educativa en el tercero y el cuarto año.

El formato parece ser, según se lo ha recuperado de la “experiencia”,³⁹ el “contacto con la realidad”, como si la teoría tuviera que decir de la realidad, de lo concreto, y no del objeto del que se ocupa, en nuestro caso la Educación Física; por eso, ante la renuncia a reducir para explicar, se propone que las escuelas y las aulas sean ámbitos para “describir, narrar y comprender” situaciones observadas y registradas reflexionando sobre ellas. Se trata de observar las actuaciones de los estudiantes para “reconstruir la narración de la experiencia subjetiva” y, eso sí, evaluarlos (o evaluarlas, que en estos casos sería lo mismo) incluso incorporando nuevos actores (profesores de didácticas específicas), generando “más variedad de supervisiones”. Porque, en suma, en la formación para la Práctica Profesional, los futuros docentes no deben aprender una teoría de las Prácticas de Enseñanza por sus

³⁸ Anatomía Funcional y Fisiología y Motricidad suman una carga de 192 horas (6 semestres académicos) en un currículum que dice querer superar el concepto de cuerpo biológico.

³⁹ No podemos no resaltar, sin animosidad, que incluso hacedores de marcos curriculares sostengan, como fuente de saber verdadero, la experiencia por sobre la teoría.

maestros o profesores, “deben aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar”. Las preguntas que nos surgen inmediatamente son: ¿qué puede significar enseñar para estudiantes que nunca han enseñado?, ¿qué saberes podrían tener sobre la enseñanza?, ¿cómo podrían reflexionar sobre ellos y, sobre todo, cuestionarlos? Tarea improbable que parece deben realizar los “facilitadores” y los alumnos “protagónicos”.

Cuando interrogamos a los docentes del Instituto acerca de este aumento de la carga horaria y de la dimensión académica del campo de la Formación en la Práctica Profesional obtuvimos, casi invariablemente, una respuesta paradójica: por un lado, prácticamente todos opinan que el incremento del tiempo y las actividades propias del campo, necesariamente tiene un efecto beneficioso respecto de “aprender a enseñar más y mejor”; por el otro, no aciertan a precisar de qué modo ese tiempo y esas actividades podrían aprovecharse “más y mejor” para enseñar a enseñar. La conclusión suele ser, una amplia mayoría de las veces, que el tiempo destinado para entender la realidad escolar –menos aún aquella en que se insertarán los futuros docentes- nunca es suficiente; y nunca es suficiente, en efecto, porque se procura conocer el río de Heráclito de una vez y para siempre, o en un período determinado de tiempo. La cuestión se agrava porque a la variabilidad infinita de la realidad se agrega la exigencia de que la enseñanza responda a las características de los destinatarios, y los destinatarios no son los mismos ni siquiera cuando son los mismos.⁴⁰

Creemos que la contradicción representa las dos caras del mismo problema que venimos tratando. Al no encontrar expresados en el currículum contenidos de la propia disciplina que respondan convenientemente a la expansión del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, lo que hace que deban adaptarlos de asignaturas que corresponden a otros campos del conocimiento, como Pedagogía, Didáctica General, o Psicología Evolutiva y Educacional, los docentes terminan confiando en su experiencia (que tampoco les provee material para resolver los nuevos requerimientos: enseñar a realizar tareas

⁴⁰ El juego de palabras alude a que el sujeto no coincide para nosotros con el individuo; y las prácticas muestran cotidianamente que los niños, niñas y jóvenes cambian de ser, de día en día y de actividad en actividad, dependiendo de la combinación aleatoria de un conjunto de variantes.

etnográficas, por ejemplo, a registrarlas). La observación de las actividades en las escuelas y en la comunidad, el trabajo con los estudiantes y docentes, muestra las dificultades que la falta de sostén teórico adecuado ocasiona a la hora de formular, presentar, reformular propuestas de trabajo. Se nota la falta de una buena “caja de herramientas”, como llamaba Deleuze a la teoría,⁴¹ que permitan a estudiantes y docentes resolver los infaltables problemas que la brecha inexorable entre el planeamiento y la realidad depara.

Performatividad

Para estudiar el problema de las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente de Educación Física, tomamos como caso el Profesorado de Educación Física del ISFD de Bella Vista, Corrientes. No obstante, como él forma parte del sistema de Formación Superior no universitaria, correspondió que analizáramos la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206), la de Educación Superior (Nro. 24.521), y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) referidas a los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) y a la institucionalidad del Nivel Superior (Nros. 24/07 y 30/07, respectivamente). Obviamente, también estudiamos las Recomendaciones Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares de Profesorados de Educación Física, el Diseño Curricular Jurisdiccional para Profesorados de Educación Física de la provincia de Corrientes (DCJ) y los Reglamentos de Prácticas Docentes del ISFD de Bella Vista. Estos últimos regulan y orientan las acciones de los practicantes en las asignaturas y en las escuelas asociadas, que es donde dictan sus clases los estudiantes de las distintas carreras del Instituto, incluidos, claro, los de la Residencia Pedagógica de nuestro profesorado.

En todos estos documentos hemos advertido una misma concepción respecto de la Educación Física y, también, sobre el sentido al que se adscribe la enseñanza. Es una concepción que deberíamos llamar “anepistémica” o, por lo menos, anti-teórica, en relación con la Educación Física; se trata siempre de la construcción y desarrollo de la corporeidad y la motricidad, a partir de intervenir sobre ellas; la enseñanza elide siempre la conexión con

⁴¹ “Los intelectuales y el poder”, entrevista a Michel Foucault por Gilles Deleuze, en *Microfísica del poder*, Michel Foucault, editorial de la Piqueta, Madrid, 1980, (pp. 77 – 86.)

la teoría (a la que las más de las veces se supone “abstracta”), para privilegiar el “contacto con la realidad”, la observación, la descripción y comprensión de situaciones, la reconstrucción de experiencias subjetivas y la reflexión y cuestionamiento de los propios saberes. Además, notamos también que a medida que se van detallando los enunciados más generales, propios de los documentos de mayor alcance (leyes, lineamientos, recomendaciones), las formulaciones curriculares van tornándose más imprecisas, particularmente en relación con las demandas de las prácticas escolares. Ya hemos visto cómo las teorías del aprendizaje y las estrategias didácticas elaboradas de acuerdo con ellas fracasan ante el sujeto en tanto particularidad absoluta. Del mismo modo, falla la formación de docentes ejercitados en el cómo de la enseñanza, y de un modo igual para todas las carreras del ISFD, según las fórmulas de la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

Otro elemento que utilizamos para dar cuenta de las Prácticas de Enseñanza de los profesorado de Educación Física, a partir del escenario en que desarrollamos nuestra investigación, fue lo que se suele llamar “observación participante”, aprovechando nuestra condición de integrante del staff docente y directivo del ISFD de Bella Vista.

Tuvimos así contacto con los discursos y prácticas que circulan respecto de nuestro problema (centrando nuestra atención en la Residencia Pedagógica de Educación Física), tanto en reuniones institucionales generales, de consejo directivo, de carreras, como en la cotidianeidad de la vida de la institución. También recurrimos, como ya hemos dicho, a las observaciones de clases, con registro y posterior intercambio entre docentes formadores, y entre estudiantes y docentes co-formadores. Finalmente, realizamos grupos de discusión en la asignatura, con docentes y residentes, entrevistas con directivos, profesores y tutores de escuelas asociadas, y con profesores y directivos de otras carreras de formación docente.

De esa información aislamos algunos elementos que nos parece inciden en la situación efectiva de las Prácticas de Enseñanza en nuestro profesorado y que, de algún modo, nos parecen estar relacionadas con nuestra hipótesis acerca de la falta de contenidos específicos en la formación, particularmente en lo que hace a las Prácticas de Enseñanza.

Uno de esos elementos refiere a la clase de Educación Física. Por un lado, hay inconvenientes para resolver las complejas y cambiantes realidades de clases sobre las cuales apenas se posee una serie de estrategias y técnicas de enseñanza, más o menos estereotipadas, elaboradas en base a esquemas evolutivos a los que los estudiantes no responden, y de ordenamientos igualmente estándares en los que cuesta mantener tanta particularidad. Por otro lado, se nota la falta de un saber a ser enseñado, que trascienda la mera ejercitación o la resolución de situaciones motrices e, incluso, la clase misma, para continuarse en otras, hilvanando el saber sabido con el saber que falta y la universalidad del contenido (lo que hay que enseñar) con la particularidad del sujeto (el modo de aprender de cada uno). Nos parece que el inconveniente que advertimos primero deviene de la falta que acabamos de enunciar.

A la vez, observamos que, en el profesorado, la gran mayoría de las asignaturas específicas tienen un fuerte sesgo pedagógico-didáctico (Deporte de Conjunto y su Didáctica; Prácticas Gimnásticas y Expresivas y su Enseñanza, por ejemplo), que se suma a las didácticas y psicologías mencionadas en otro lugar. La gran mayoría de las clases de estas asignaturas se destinan a que los estudiantes adquieran los elementos técnicos o tácticos de la práctica corporal de que se trate y no a la enseñanza de su estructura y significación en la educación del cuerpo. Por su parte, las clases de las asignaturas propias del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, tienden a centrarse, de nuevo, en la adquisición por parte de los estudiantes, del dominio de técnicas y estrategias didácticas, y de formatos de clases, por lo demás de aplicación generalizada a todas las carreras del Instituto; formatos pensados y organizados a partir de conductas esperadas, en orden a las supuestas características físicas, motrices, psicológicas y sociales de los alumnos de las escuelas asociadas; clases que finalmente se evalúan con idénticos criterios e indicadores para todas las carreras docentes.

Estas clases resultan, muchas veces, en lo que los practicantes y residentes entienden –y expresan- como un fracaso. Los motivos que esgrimen para su frustración son bastante similares: no haber logrado que los estudiantes aceptaran las órdenes necesarias

para que las actividades previstas se cumplieran, no haber podido concitar su interés (el de todos), no haber conseguido concretar lo planeado. Este sentimiento aparece incluso con independencia de la calificación o devolución que el practicante haya recibido por su desempeño. No tenemos una hipótesis precisa sobre su causa pero, por un lado, se ve difícil concretar propuestas que necesariamente requieren versatilidad, cuando son elaboradas con elementos formales (situaciones, problemas, haceres, resultados) y no en orden a la enseñanza de conocimientos-saberes, que admitirían variaciones formales sin perder coherencia por ello; por otro lado, es preciso considerar que, tradicionalmente, las prácticas de enseñanza son concebidas como instancias de acreditación de conocimientos adquiridos en unidades curriculares cursadas con anterioridad, lo que las inviste de cierta condición de examen permanente, que no contribuye a la soltura de los estudiantes practicantes y residentes. Todo esto, además, en el marco de un plan de estudios que en los institutos tiende a concebirse como un currículum cerrado, que prescribe sin dejar mucho espacio para la interpretación y recreación de los elementos que él ha seleccionado.

El saber sabido y las Prácticas de Enseñanza

Nos hemos ocupado hasta aquí bastante (o no lo bastante) del pensamiento biologicista con que el currículum aborda la Educación Física, desde los documentos más generales de política educativa hasta los más locales, concretos y detallados, pasando por los documentos técnicos de alcance nacional y jurisdiccional. Hemos tratado, también, de las tradiciones que encontramos en nuestro trabajo en el terreno, las cuales no difieren prácticamente en nada en cuanto a la concepción señalada. Queremos destacar ahora las consecuencias que esa noción descarga sobre las prácticas de enseñanza. En primer lugar, la idea de que enseñar no es transmitir conocimiento intencionadamente a quien no lo tiene, sino apoyar, auxiliar, la “estructuración” del edificio evolutivo, el “progreso” de un desarrollo psicofisiológico ya determinado: el “desarrollo psico y sociomotor”, con sus “aspectos psico y biogénéticos, sociales y culturales” propios del “desarrollo de los sujetos” (cf. DCJ, 2010:61, Propósitos de la Enseñanza, Ejes orientadores de contenidos). Ilustrativo de cómo los conceptos se aclaran a medida que se concretan y detallan en los documentos es este

pasaje del apartado Prácticas Acuáticas y su Enseñanza del DCJ (2010:87): “La estrategia de enseñar es aquella en la que el contenido no es el centro del proceso, sino que es una herramienta de la cual nos valemos para que el alumno puede manifestar todo su potencial”.

La impresión que se tiene de la lectura del DCJ (2010), pero también de la de otros documentos de mayor alcance territorial, y que se repite muchas veces cuando observamos la realidad en nuestra investigación, es que el acceso a esa realidad, que tanto se defiende y de la que la teoría nos alejaría tanto, está obturado de antemano. En la fundamentación de la unidad curricular “Psicología y culturas infantiles y del adolescente; juveniles y del adulto”, se dice concebir al ser humano como “unidad bio-psico-social” (concepto, de paso, acuñado en el campo de la salud a fines de la década de 1970),⁴² la cual “sustenta el accionar pedagógico del profesor en Educación Física [pero] requiere un abordaje pluridisciplinario que contemple, en el desarrollo del sujeto, la configuración específica que las dimensiones psicológicas, motrices, éticas y culturales adquieren en las diferentes etapas que conforman el ciclo vital” (DCJ,2010:60). Según esta fundamentación,

“las finalidades de la carrera llevan a la necesidad de caracterizar a los sujetos de aprendizaje desde las primeras edades hasta la finalización de la vida, en los distintos niveles y ciclos del sistema educativo y en otros ámbitos institucionales. En este sentido, la ciencia psicológica aportará al futuro docente, herramientas conceptuales que le permitirán caracterizar al sujeto de aprendizaje desde una mirada holística, en vistas a la toma de decisiones, la elaboración y fundamentación de propuestas didácticas, y la selección de dinámicas de trabajo acordes a las potencialidades y requerimientos que éste presente” (*ibíd.*).

De este modo, los “sujetos de aprendizaje” están ya caracterizados del principio al fin de sus vidas y en relación con todos, o casi todos, los ámbitos de su desempeño; la toma de decisiones, la elaboración y fundamentación de las propuestas didácticas por parte de los futuros docentes estarán, entonces, igualmente predeterminadas antes que muchos de ellos

⁴² En 1977, el médico psiquiatra estadounidense George Engel postuló la necesidad de un modelo médico holístico –que él llamó biopsicosocial- como respuesta al modelo biomédico dominante en las sociedades industrializadas de mediados del siglo XX.

quiera hayan visto, quizás, un sujeto de aprendizaje en su vida. De todas formas, eso tampoco tiene importancia: las dimensiones psicológicas, motrices, éticas y culturales de los que hayan visto, ven o verán, ya han estado, están y estarán configuradas específicamente según la etapa que transiten en ese momento de su ciclo vital. La “ciencia psicológica” a la que el DCJ se ajusta, ya habrá falseado para ellos tanto “el proceso primario” como enmascarado “lo que sucede en la infancia de original” (cf. Lacan, 2003:838/39), detrás de las configuraciones específicas que las dimensiones psicológicas, motrices, éticas y culturales adquieren en las diferentes etapas del ciclo vital de los sujetos. En otras palabras, ningún niño, niña o joven será ya esa particularidad absoluta, absolutamente diferente de todos los demás niños, niñas y jóvenes, sino un ser caracterizado por el momento de su desarrollo.

Las Orientaciones Didácticas, desde una perspectiva más ligada a la educación, proponen una “pedagogía centrada en el niño”, que “otorga singular importancia al protagonismo del alumno a través del movimiento activo y da un lugar preponderante al proyecto intencional de ese sujeto, soporte esencial del proceso de adaptabilidad; que supone del docente un ‘papel mediador’” (DCJ. 2010:256). El enfoque presenta aristas supuestamente distintas, puesto que presume sujetos con proyectos intencionales, capaces de hacerse responsables de sus acciones, pero el aprendizaje sigue siendo pensado desde la actuación y la experiencia vivida, no desde el no saber; del mismo modo que a los docentes se les requiere “ser creativos y expertos” para proponer situaciones educativas (cf. *ibíd.*), sin saber qué saber y por qué y para qué enseñarlo. Se les demanda “partir de los aprendizajes previos, pero, ¿cuáles serían?” “En la evaluación diagnóstica se debe valorar la competencia motriz y los mecanismos psicológicos que determinan su acción y autonomía” (*ibíd.*). Deberán crear “situaciones o actividades que supongan aprendizajes significativos para el niño, es decir, que permitan su posterior aplicación motriz a situaciones reales de uso y actividades cotidianas” (*ibíd.*); lo que parece hacerlos más utilitarios que significativos.

Según las Orientaciones, los aprendizajes así realizados, ya sean de naturaleza cognitivo-sensorio-perceptivo o motriz, tendrán mayores posibilidades de ser transferidos,

por la implicancia emocional que significa la resolución satisfactoria de una situación vital que el sujeto ha debido enfrentar y por el modo como ese esquema de acción utilizado como respuesta, es guardado bajo la forma de evocación en el nivel de afectividad (*ibíd.*).

Todo está ya sabido y, por tanto, sólo queda resolver los problemas técnicos, diseñar las estrategias más eficaces para que *todos* los estudiantes transfieran mejor sus aprendizajes a la realidad y guarden mejor los esquemas satisfactorios utilizados en su afectividad (no en su pensamiento). Curiosamente, si bien “los aprendizajes motrices se realizan mediante la interacción del alumno consigo, con los objetos, con el medio, con los demás y con el docente”, son sus pares “los referentes más válidos”, y no el docente, “cuyo nivel de competencia se encuentra más alejado” (cf. *ibíd.*). Si en la perspectiva psicológica, el saber es subordinado al desarrollo y en la pedagógica supeditado a la actuación, en ambas se cree que proviene de la experiencia de los propios aprendices (y entre ellos) en situaciones adecuadamente preparadas por los docentes.

Estos argumentos, de índole biológica, psicológica, social, entramados en un discurso pedagógico-didáctico supuestamente innovador, afectan la formación de los residentes, futuros profesores de Educación Física, desde el discurso curricular, mientras que el discurso de la Educación Física incide en sus Prácticas de Enseñanza, a través de lo aprendido en el campo de la Formación Específica, pero también de las ideas que de ella tienen los profesores de las cátedras en el Nivel Superior y los docentes de las escuelas asociadas, en las que los practicantes y residentes deben llevar a cabo sus propuestas de enseñanza. No hay que olvidar que la Residencia Pedagógica constituye, para el DCJ, un espacio de práctica integral, en el que los estudiantes rotan “por cursos o grupos pertenecientes a todos los años de los Niveles Inicial, Primario, Secundario y ámbitos No Formales” (2010:129) y debe ser “acreditada por los estudiantes” (cf. Res. 24/07:22). A punto y seguido del párrafo del DCJ que acabamos de citar, se lee un seco “Sistematización de experiencias (*ibíd.*)”, que quizás sintetice lo que se espera de la Residencia Pedagógica, la cual, tal vez no por nada se ubica en el último año de la carrera. Si, en efecto, sólo se trata de sistematizar experiencias que ya se han realizado, se entiende que no tengan

contenidos propios, en tanto conocimiento-saber a ser enseñados en ella misma. El modo de sistematizar estas experiencias es proporcionado por conocimientos provenientes de otros campos, como los de la psicología, la sociología, la pedagogía y la didáctica, etc.

Para una teoría de las Prácticas de Enseñanza

Frente a estos préstamos conceptuales, sostenemos que la Educación Física puede y debe elaborar, como ya hemos dicho, una teoría de sus prácticas que la provea, a la vez, de sus propios modos de realizar y sistematizar sus experiencias. Para ello es necesario –y se está haciendo- volver la ciencia sobre la técnica (Koyré, 1994:115), el pensamiento científico, teórico, lógico, sobre el pensamiento técnico, el que sólo procura resolver los “problemas de la realidad”. Pero esto último y no lo primero es lo que hace el currículum que analizamos y lo que se hace, por lo común, en las carreras de formación docente. Si esto no ha ocurrido hasta ahora ha sido porque, como ha hecho notar Crisorio (2017:68), la Educación Física es una disciplina muy joven, creada por médicos y fisiólogos a fines del siglo XIX, y porque impera en ella aún la falsa idea de ciencia de esos mismos médicos y, obviamente, cuando decimos prácticas no estamos pensando en lo que los profesores (o los hombres) hacen, sino en “formas de racionalidad que organizan los modos de obrar” (Foucault, 1991:108), de los hombres, en nuestro caso, de los profesores; es decir: en prácticas que hacen sujetos y no en sujetos que hacen prácticas. Sólo de este modo, la educación del cuerpo podrá distinguirse como saber y decidir sus destinos, incluidos los que los fisiólogos nos legaron, que nos confina a la condición de técnicos.

Es consecuencia, creemos, de esto deriva, histórico-conceptualmente, que el Campo de la Formación en la Práctica Profesional se presente, en la formación docente de la Educación Física, vacío de contenidos específicos de la disciplina.

Pero también de cierto proceder, que hemos mostrado está presente en el currículum que analizamos, y en el campo de la educación y de la educación del cuerpo: la adhesión al llamado “Paradigma de la Complejidad” y a “la consideración de los contextos socio-culturales”, que es el modo opuesto a como procede la ciencia moderna, la cual opera, como hemos dicho, “reduciendo” la variabilidad infinita de la realidad para constituir el objeto

teórico, científico, que permite enfrentar con éxito la contingencia y sin considerar los contextos de ocurrencia de los hechos. El PIC Educación Corporal (CICES-IdIHCS-UNLP-CONICET, 2000/2020),⁴³ ha propuesto hace tiempo que ese objeto lo constituyen las prácticas corporales, entendidas como prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo y no como prácticas que los sujetos hacen con su cuerpo: es decir, se trata del cuerpo y no del “propio” cuerpo, que, como ya dijimos, lo “hacen”, y no de que lo estructuran o lo desarrollan. Ese cuerpo, efecto de la cultura, que está en todas las culturas, pero es distinto en todas las culturas, se despega efectivamente del organismo biológico, “natural”, para convertirse con todo derecho en materia, tema, asunto que puede y debe ser enseñado.

Las prácticas corporales, en tanto objetos lógicos, son poco y mal enseñadas en los Profesorados de Educación Física, en principio porque no son concebidas como objetos lógicos. Notamos que en el DCJ en estudio (pero lo mismo puede observarse en planes de estudio de Educación Física de universidades brasileñas),⁴⁴ las asignaturas referidas a los deportes y la gimnasia se acompañan siempre con “y su didáctica” o “y su enseñanza”,⁴⁵ mientras que no se indican análisis lógicos ni histórico-conceptuales en sus programas, sino técnicos o técnico-tácticos. Al leer los documentos y programas se tiene la impresión, otra vez, de que todo es sabido acerca de los deportes y la gimnasia; que, en todo caso, los profesores que se encargarán de enseñarlos tendrán déficits respecto de cómo enseñarlos, pero no de lo que ellos son como estructuras o de lo que significan en términos culturales. En general, se los entiende como medios (“agentes” fue la palabra usada durante mucho tiempo) de perfeccionamiento psico-orgánico, sistemas poseedores de valores sociales, elementos que contribuyen a un desarrollo orgánico natural normal, proveedores de salud. Todo esto se sabe desde siempre, no hace falta problematizarlo, puede transmitirse mediante un conjunto más o menos igual de medios que representen sus elementos técnicos y tácticos a los estudiantes de Educación Física. Los problemas comienzan,

⁴³ Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

⁴⁴ Por ejemplo, el de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁴⁵ No así las referidas al juego, seguramente porque, como es común, el juego se entienda como un medio de enseñanza y no como un contenido a enseñar.

cuando esos estudiantes deben transmitir esa gimnasia o esos deportes a niños, niñas y jóvenes, los problemas residen en cómo enseñar, no en qué, por qué o para qué.

En realidad, el problema parece estar más allá de cómo enseñar gimnasias o deportes determinados; parece hallarse en lograr que se dé, que se muestre, ese sintagma con el que distinguimos el aprendizaje propio de la Educación Física: el aprendizaje motor. El aprendizaje motor debe ser, si atendemos a la adjetivación, un aprendizaje especial. Sin embargo, Meinel y Schnabel (1988:184) lo definen, tautológicamente, como la “apropiación (desarrollo, adaptación y perfeccionamiento) de formas y modos de conducta, en especial de destrezas y acciones cuyo contenido principal es el rendimiento motor”. Es decir, el aprendizaje motor sería un aprendizaje como cualquier otro, sólo que referido a contenidos motores. Sin embargo, la definición, que por lo demás es canónica, muestra su doblez: no se trata de la aprehensión de una gimnasia o de un deporte sino de “destrezas y acciones”, que bien pueden ser aisladas o inconexas, pero cuyo sentido es el rendimiento motor. El sintagma bien puede ser una síntesis apropiada de la idea de enseñanza que campea en la Educación Física y que se extiende a la formación docente en la disciplina. En primer lugar, porque la significación de enseñanza queda elidida, se desvanece, tras la palabra aprendizaje: se reduce a seleccionar y diseñar actividades y graduarlas según la etapa del desarrollo de que se trate. No en vano, el aprendizaje motor cobra su auge a partir de la teoría del desarrollo, que entre 1970 y 1980 se conformó como un campo de estudio específico, transitado por distintas perspectivas psicofisiológicas, como la conductista, la cognitivista, o las sistémicas (cf. Rocha, 2012:15).

Esta elisión, que señalamos, de la enseñanza en el aprendizaje, se refleja en las palabras que se utilizan y la fuerza que cobran en los enunciados curriculares. Se trata siempre de capacidades, competencias, de organización de actividades de aprendizaje en orden a los grados escolares (o momentos del desarrollo), centrándolos en los intereses y posibilidades de los estudiantes, los cuales, en esta línea de razonamiento, no pueden estar dados sino por el desarrollo natural normal. Pero esto no es privativo del currículum de la Formación Docente Superior, sino que se encuentra también en el currículum que organiza

la inclusión de la Educación Física en los otros niveles del Sistema Educativo, en los que los futuros docentes se insertarán. En ellos también se trata de logros, de aprendizajes que puedan observarse en realizaciones concretas y, por ende, evaluarse en orden a ciertos formatos estandarizados y considerados normales para determinado estado o etapa del desarrollo.

El otro gran capítulo de la Educación Física lo constituye, por supuesto, el desarrollo de las capacidades llamadas orgánicas, o condicionales, las cuales tampoco requieren ser enseñadas pues su acrecentamiento depende de la exposición del organismo a estímulos debidamente seriados, a los que -se sabe- él responde automáticamente.

De todo lo expuesto –e incluimos en todo lo expuesto lo que presentamos en los capítulos anteriores- concluimos que el problema que nos ocupa, referido a la ausencia de contenidos de enseñanza en el campo de la Formación en la Práctica Profesional, depende directamente de un concepto de cuerpo entendido como un organismo, como una “*organización* de órganos y funciones resuelto primero en células, después en cromosomas y genes y últimamente en moléculas de ácido nucleico” (Jacob,1977:47), a lo que podríamos agregar: o de conexiones neuro-orgánicas. Este modo de concebir el cuerpo, lo hemos dicho, vuelve “natural” que determinados aprendizajes ocurran en determinadas edades o etapas del desarrollo del “ser bio-psico-social”, lo que vuelve a su vez sustituible la enseñanza por la estimulación o el adiestramiento en el caso de las habilidades y destrezas, y por el entrenamiento en el de las capacidades condicionales. Obviamente, los estudiantes no pueden realizar todo esto solos y requieren de la “mediación” del profesor o, en nuestro caso, del practicante-residente, que se convierte así en un presentador de actividades motoras que por ellas mismas desarrollarán habilidades motrices, capacidades orgánicas, o físicas, cuerpos saludables. En estos términos, el rol del practicante-residente y del futuro profesor no se diferencia sustantivamente del de un instructor y el éxito o el fracaso recaerá en las condiciones naturales, psíquicas o sociales de cada estudiante.

CAPÍTULO 4: PROPOSICIONES

Consideramos que: las estereotípicas técnicas que encontramos a lo largo y ancho del DCJ, pero también en los documentos de mayor alcance territorial; las no menos estereotipadas tradiciones, que observamos en el instituto que estudiamos, pero que se repiten en todos o casi todos ellos; la vocación del currículum de buscar y encontrar préstamos conceptuales en otros campos disciplinares (sea en la fisiología, la psicología, la sociología) y, consecuentemente, su reticencia a trabajar para -o aceptar- la elaboración de una teoría de nuestras propias prácticas; la idea de un cuerpo físico, biológico, sustancial,⁴⁶ objeto de desarrollo y no de enseñanza; la separación, finalmente, de los saberes de las disciplinas y de las didácticas, afecta cualquier posibilidad de formular contenidos específicos para el Campo de la Formación en la Práctica Profesional y cualquier empeño de dar a la Residencia Pedagógica otro carácter que el de una imprecisa “sistematización de experiencias”. Mientras estos núcleos de pensamiento persistan en el área de la educación del cuerpo y alteren aún más las mejores intenciones de los currículum, de funcionarios, técnicos y profesores, los contenidos de la Educación Física no podrán pensarse como conceptos, temas o materias a enseñar sino, como se lo hace: como conductas a dominar, competencias a lograr, capacidades a desarrollar.

No obstante el empeño, que el currículum y los documentos que le sirven de base reiteran a cada momento, de vincular la formación docente a la realidad, lo que nuestras observaciones nos muestran es que los practicantes-residentes encuentran dificultades importantes para llevar adelante su tarea. Y nuestro estudio de los vínculos entre el currículum y la realidad nos lleva a concluir que hay ahí una discordancia considerable. Pues las técnicas y estrategias didácticas no pueden aplicarse sin referencia a una teoría de la enseñanza, porque los niños, las niñas y los jóvenes concretos no tienen intereses y necesidades seriados según estadios de desarrollo, ni la resolución de situaciones y problemas les resulta significativa a todos por igual. De modo que no podríamos adjudicar

⁴⁶ Los partidarios de la corporeidad, que dicen superar la idea de cuerpo tradicional, deberían recordar que para Aristóteles no existen el alma por un lado y el cuerpo por otro, sino ambos exclusivamente en la “sustancia” hombre (Aristóteles, 1978).

estos inconvenientes a la impericia –que por otro lado hay que esperar- de los practicantes-residentes. Antes bien, el problema nos parece que reside, para decirlo con Foucault, en que la forma de “racionalidad” o regularidad que organiza “este modo de hacer”, que él llama “aspecto tecnológico”, coarta severamente lo que él llama “el lado estratégico de esta práctica”, es decir, la libertad con que los sujetos “actúan dentro de esos sistemas prácticos, reaccionan a lo que otros hacen y modifican hasta cierto punto las reglas del juego” (1991:108).

Esa libertad sólo es posible, creemos, en el marco de una teoría del cuerpo y una teoría de la enseñanza. Una teoría del cuerpo que lo estudie y conciba en sus acciones, que es lo que los practicantes-residentes y futuros profesores tienen que enseñar, y no en su sustancia o su capacidad orgánica. Las acciones se diferencian concluyentemente de las conductas y los movimientos en cuanto son respuestas no estereotipadas a los requerimientos de las prácticas corporales y, por ende, no se dan aisladas ni tienen un valor en sí mismas, sino que encuentran su valor en relación con la práctica corporal de que se trate y con las demás acciones que ella requiere. La teoría de la enseñanza, en nuestro caso, debe estudiar las prácticas corporales en tanto, como dijimos, prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo y que nuestra sociedad y cultura ha significado como valiosas; debe estudiar el qué, por qué y para qué de esas prácticas, que no son el resultado del dominio de series de conductas, movimientos o gestos aislados o unidos en órdenes determinados, sino articulados en relaciones lógicas. Estas prácticas, por lo general, portan valores que las justifican pero que es preciso incorporar en la enseñanza, en una línea de coherencia entre hacer, pensar, decir, que habilite la experimentación de hipótesis que, a su vez, nos constituya a todos (profesores y estudiantes) en protagonistas de una formación docente crítica y actualizada.

Representaciones, teoría y enseñanza

Es innegable que en nuestra sociedad y cultura se representa el cuerpo como un organismo natural, a tal punto que aún el currículum, que en nuestra opinión intenta honradamente escapar de esa representación, hace emerger, como hemos demostrado, la corporeidad y la motricidad del ser humano de ese organismo, aferrándolo ahora por el

sistema nervioso y no por el metabólico. Pero no es menos cierto que considera valiosas ciertas prácticas corporales, más allá de sus contribuciones a la salud orgánica (las cuales no siempre son ciertas), entre ellas y particularmente, los deportes, los juegos, la gimnasia, la danza. Las representaciones de una sociedad no son necesariamente verdaderas; por el contrario, muchas de ellas son claramente discutibles o directamente falsas. Por eso la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones no puede realizarse acríticamente (véase nota 24).

La ciencia aporta ese saber, siempre provisional, relativo, “hasta nuevo aviso”, pero, por lo menos, más “exhaustivo”, teórico, lógico, que en nuestro tiempo, y la educación está obligada a considerarlo, en relación con el acrecentamiento de la cultura. En el caso de la Educación Física nos parece que es preciso que reflexionemos si su cometido social es el desarrollo de los individuos según supuestos intereses y necesidades derivados de estadios de desarrollo y condiciones sociales, o la enseñanza a todos los niños, niñas y jóvenes de las prácticas corporales propias de nuestra sociedad y cultura, para que elijan qué hacer con ellas.

Lo que queremos decir es que, no obstante pertenecer a nuestra sociedad y cultura, en tanto disciplina especializada en la educación del cuerpo, la Educación Física tiene la potestad, si no de imponer (aunque todo currículum lo hace de un modo u otro), por lo menos de discutir autorizadamente las formas de pensarla y realizarla, sobre todo en la escuela; con lo cual influye, ella también, en la forma en que la sociedad y la cultura la caracteriza y practica, con las consecuencias que eso necesariamente tiene sobre la sociedad y sobre los sujetos. Esas formas, que se generalizan luego en las escuelas y en los ámbitos no escolares, comienzan en la formación de los profesores que las llevarán adelante, o, aún antes, en el momento de pensar los saberes que esos profesores deberán enseñar.

Nuestra tesis plantea que el DCJ, en concordancia con los documentos curriculares nacionales para los Institutos de Formación Superior, se apoya, como hemos mostrado, en ideas de cuerpo (organismo natural), hombre (ser biopsicosocial) y pedagogía (por objetivos,

competencias, logros) que, si bien son dominantes en nuestra sociedad y cultura, provienen de una ciencia que el siglo XX ha revelado muy insuficiente y no hacen lugar a nuevos saberes y modos de pensar, que ponen severamente en tela de juicio esas ideas y que también son patrimonio de nuestra actual sociedad y cultura. La opción del currículum por el conocimiento resulta en una exclusión del saber que falta, que es el verdadero motor de la enseñanza.

Enseñanza, Sujeto, Saber

Practicar la enseñanza es una operación compleja. Y definir la práctica de la enseñanza también. Por supuesto, se puede definir práctica, como se hace habitualmente y es válido hacerlo, como “ejercicio de cualquier arte o actividad” (*WR*)⁴⁷ o “ejercicio o realización de una actividad de forma continuada y conforme a sus reglas” (*DLE*)⁴⁸ Pero la definición abre inmediatamente las preguntas: ¿de qué arte o actividad?, ¿conforme a qué reglas? Responderla implica aceptar que la práctica de que se trate es necesariamente anterior al hecho de practicarla y a quien/es la practica/n. Entendemos entonces por prácticas, con Foucault, “la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen” (Castro, 2004:274) y, por ende, no suponemos “un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza [sino] un sujeto 'practicado', precedido por las prácticas y realizado en ellas” (Crisorio,2019:74). Como bien vio Foucault, la práctica como idea, racionalidad, es necesariamente anterior a la práctica como realización, ¿cómo podríamos, si no, siquiera decir que estamos realizando esa práctica y no otra? O, para aproximarnos a una realidad recurrente en el profesorado en que investigamos, ¿cómo evaluar si una práctica estuvo bien o mal hecha? Esta es una pregunta constante tanto entre los practicantes-residentes como entre los profesores encargados de las prácticas y la residencia.

El arte o la actividad que quiere ejercerse o realizarse es la enseñanza y ello nos pone ante la necesidad de definir su concepto y sus reglas. Podemos, obviamente, definir la enseñanza como lo hace el DCJ, como “un proceso dialógico, intencional, en el que

⁴⁷ *Word Reference.com*. Diccionario on line multilingüe.

⁴⁸ *Diccionario de la Lengua Española*, XXIII edición, 2014.

intervienen un sujeto que tiene un conocimiento a enseñar, otro que carece de él y un saber, contenido de la transmisión, objeto de dicho proceso” (DCJ, 2010:15). Pero entonces, el saber objeto de la transmisión no es el conocimiento que tiene quien lo transmite ni es ese conocimiento el que recibe quien no lo tiene. Si fuera así, alguien transmitiría un conocimiento a otro, que lo transmitiría a otro, que lo transmitiría a otro, y así de seguido, produciendo un conocimiento circular que no hubiera sacado a la humanidad de la época de las cavernas (cf. Behares, 2013:253).⁴⁹ El saber tiene que ser, entonces, necesariamente, de otro orden que el conocimiento. El saber es del orden de la falta, de lo que falta saber, incluso de lo que no se puede saber. Porque no otra cosa que el deseo humano de llenar esa falta, que siempre estuvo allí, ha motorizado la transformación del conocimiento, de las ideas, del pensamiento, a lo largo de toda nuestra historia (cf. Behares, *ibíd.*): “la enseñanza (como el pensamiento y la ciencia, claro) está ubicada precisamente allí, en el lugar de un saber que falta. Sería, de todos modos, adecuado ubicarla también en el lugar de inflexión entre el conocimiento y el saber...” (Behares, *ibíd.*:252).

Según Eloísa Bordoli (2007a:14) El aula es un espacio privilegiado y específico para que se produzca una circulación en torno al *saber-conocimiento*. Es en el espacio áulico donde maestro y alumno entran en relación con el conocimiento en tanto estructura precaria y provisoria de saber, pero también se contactan por aquello que no ha podido ser representado, simbolizado (la falta de saber). Este movimiento dialéctico de saber - no saber habilita a todo sujeto, más allá del lugar o rol que ocupe en el sistema didáctico, a asimilar y a transformar y resignificar (en forma singular) cada uno de los conocimientos a los que se haya aproximado.

En nuestro caso, aula puede ser aula, pero también, patio, gimnasio, campo de deportes, u otros espacios en los que “circula” el conocimiento-saber que nos convoca. Lo interesante de la proposición es que, en esos espacios, el maestro y el alumno (y no sólo éste último) entran en relación con el conocimiento, pero también se contactan por la falta

⁴⁹ Ha ocurrido con la transmisión de técnicas agrícolas transmitidas por generaciones sin cambios durante siglos o milenios.

de saber. Y que el movimiento dialéctico de saber-no saber habilita a todo sujeto, *más allá del lugar o rol que ocupe en el sistema didáctico*, a asimilar, transformar y resignificar de modo particular cada uno de los conocimientos a los que se haya aproximado.

La diferencia crucial, que señalamos en cursiva, entre ésta y la idea de enseñanza como “mediación” en la relación entre un estudiante y un contenido a aprender, que el DCJ sostiene citando a Camillioni (2010:15), es la indiferencia que destaca respecto del lugar que se ocupa en el sistema didáctico. Tanto el maestro como el alumno están ya mediados por un conocimiento y, por ende, habilitados a asimilarlo, transformarlo, resignificarlo, a partir de su absoluta particularidad. Pero, a la vez, maestro y alumno se contactan también por la falta de saber (de ambos). Y ese movimiento dialéctico de saber-no saber, por tanto, no puede estar marcado por los rasgos del conocimiento a enseñar ni, mucho menos, por las características de sus destinatarios, como pretende Camillioni (2008, en DCJ 2010: *ibíd.*). La distinción nos parece doblemente decisiva para el caso de la formación de profesores, sobre todo cuando transita el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, porque en él, los practicantes-residentes concentran en sí mismos el rol de maestro y alumno. Nos parece un momento ideal para que ellos, junto a los profesores encargados de las asignaturas del campo, se habiliten a asimilar, transformar y resignificar, el conocimiento al que se aproximan, es decir, el currículum, dando razón a Stenhouse:

“sólo la búsqueda de una investigación directamente aplicada al currículum y a la enseñanza coloca al formador de profesores en la posición de proporcionar apoyos intelectuales a los docentes. Solo dicha investigación pone al enseñante en una situación de poder; porque está en posesión del único laboratorio válido: el aula” (1991:15).

Hacemos hincapié en el saber, en tanto que falta, porque ahí reside, para nosotros, el sujeto de la enseñanza (que, por supuesto, no coincide con ningún organismo, individuo, persona, ciudadano), que no sabe y, por ende, puede aprender (si se le enseña y hace el esfuerzo).

El término griego *didaskhein*, del que proviene “didáctica”, significa enseñar en el sentido de la acción del maestro que transmite al alumno el saber que posee, pero la ciencia

(*episteme*), se enseña de un modo muy distinto: el maestro explica y el alumno razona (cf., Koyré, 1966:181, nota 6). En griego, *episteme* significa, precisamente, “saber”, y especialmente saber teórico, en oposición al “saber práctico”, que se dice *techne*. Para Platón, por ejemplo, los oficios, las artes, no se aprenden; porque “aprender” (*manthaneiv*) implica comprender y los conocimientos técnicos no se comprenden, sino que uno se adiestra en ellos, o los aprende “de memoria” (cf. Koyré, *ibíd.*:182, notas 8 y 9). En el curso de la investigación, tanto en los documentos que analizamos como en las observaciones hechas en el terreno, encontramos, como hemos dicho, muchas marcas de un plan de estudios que tiende a concebirse como un currículum cerrado, que prescribe sin dejar mucho espacio para interpretarlo y resignificarlo. Nos parece que el problema central es que el currículum está pensado en términos de la transmisión de conocimientos técnicos (*techne*) y no de “saber” (*episteme*).

En un sentido distinto pero coincidente y, sin duda, tomado igualmente de los griegos, Luis Behares separa conocimiento de saber: “Cuando uso la palabra 'saber' se puede pensar que la uso como 'conocimiento'. Nada más erróneo: quiero establecer una distinción fuerte entre saber y conocimiento” (2013:248). Para este autor,

“el conocimiento se nos presenta como estructura, de valor general para una cultura, inherente a ella. [Y] es el ideal de ciencia moderna para algunos epistemólogos, historiadores de la ciencia o científicos⁵⁰ [...] una forma de saber que incluya sólo aquello que es representable, aquello que es establecible en términos de una estructura cerrada, autoconsistente, válida o por lo menos verosímil” (*ibíd.*).

Si, para Behares, “El conocimiento es un conjunto de estructuras representacionales que contiene imágenes del mundo tanto para las ciencias [...] como para los individuos implicados en la enseñanza”, el orden del saber, en cambio, “es un orden externo a la representación” (*ibíd.*:250-251). El autor pide cautela ante ese ideal de ciencia que “sólo ha sido expresado en toda su radicalidad en algunos momentos de la modernidad, por ejemplo, en el positivismo [...] de mediados del siglo XX”. Sugiere que quizás esa herencia positivista

⁵⁰ Koyré los llamaría “de obediencia positivista” (1994:48). La referencia es nuestra.

hizo que para las ciencias sociales y en especial para la psicología, sólo pudiera haber sujetos “representables en su plenitud”, que aquello que sobrara, “lo imposible de representar”, no fuera parte de la ciencia. (cf. *ibíd.*:249)

Nuestra intención ahora es mostrar que la ciencia que el DCJ -y los documentos que le sirven de fundamento- presenta como ideal, lo ha sido sólo para algunos epistemólogos, historiadores de la ciencia o científicos (y ni siquiera para los más avanzados);⁵¹ y que ese sujeto “plenamente representable” (el profesor, el alumno, el que tiene el conocimiento, el que no lo tiene, el que lo transmite, el que lo recibe), que presentan como siendo verdadero (o, por lo menos, no problematizan), es indiscutible sólo para ese ideal de ciencia, particularmente expresado en las posiciones positivistas de mediados del siglo XX. Behares introduce la idea de otra ciencia, que se corresponde con la ciencia actual, de otra enseñanza que la que propone la didáctica, y de otro sujeto, efecto del lenguaje, “porque el hombre se constituye como tal por el acto de incorporación al lenguaje y por ninguna otra cosa; el hombre se convierte en tal por su inscripción en el lenguaje” (*ibíd.*:247). El sujeto, en fin, “no es en sí: es un efecto de su relación con el lenguaje, de lo que se deriva una ausencia de plenitud singular, que llamamos 'saber'” (*ibíd.*:248); no es un sujeto psicológico, que “está implicado en sus propias representaciones, que ocupa el lugar de un usuario, que aprende, que asimila, que modifica representaciones establecidas” (*ibíd.*:250). El sujeto está del lado del saber, en tanto falta, no del conocimiento, y como decimos en otra parte, usando a Lacan, debe distinguirse “severamente tanto del individuo biológico como de toda evolución psicológica subsumible como sujeto de la comprensión” (Lacan, 2003:854).

Los campos de formación en las Prácticas de Enseñanza

Como ya dijimos, la Formación Docente Superior organiza su currículum en tres campos de conocimiento: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional (DCJ 2010). Nuestro estudio, como también explicamos, procuró concentrarse en éste último. Pero la imbricación entre los campos, que, por lo demás, es altamente recomendada por los documentos

⁵¹ No lo ha sido ni lo es, por ejemplo, para la física, las matemáticas, la lingüística.

curriculares, dificultó nuestra intención inicial y nos obligó a internarnos también, por lo menos en algunos aspectos, en los otros dos. Una parte importante de esta obligada desviación devino del hecho de que el currículum mismo otorga al campo en cuestión un carácter de “eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales” (RCPEF: 2009:66)⁵². Las mismas Recomendaciones proponen, a su vez,

“que en las instituciones formadoras se generen espacios donde docentes de los tres campos de la formación participen de debates, avancen en acuerdos y consensos acerca de la concepción de formación, del sentido formativo de la disciplina en los distintos niveles del sistema educativo y en otros ámbitos institucionales en que se desarrolla, tomando en cuenta los enfoques disciplinar y didáctico que sustentan hoy la Educación Física” (2009:55).

En nuestro trabajo de campo hemos participado en reuniones de este tipo, en las que la recomendación general era que las asignaturas de los otros campos adecuaran sus contenidos al campo de la formación en la Práctica Profesional, de modo que los estudiantes pudieran luego aplicarlos en sus prácticas. En muchos pasajes, en otros capítulos, hemos preferido el uso de la expresión “prácticas de enseñanza”, en parte por lo largo y tedioso de repetir el nombre del campo y en parte –por muy escasas que sean nuestras posibilidades-, para evitar a los estudiantes el engaño de que exista “una profesión que se corresponda con el estudio (y no lo es, ciertamente, la cada vez más enrarecida y desacreditada didáctica)” y para no privarlos de su condición de estudiantes haciendo que, “incluso antes de ser capturados en el mercado del trabajo, la vida y el pensamiento, unidos en el estudio, se vean irrevocablemente separados”, para decirlo con la prosa exquisita de

⁵² Abreviamos RCPEF (Recomendaciones Curriculares para la elaboración de diseños curriculares - Profesorado de Educación Física - MEC 2009), que en otro pasaje, en relación con el tema que estamos tratando, dicen: “Un aspecto de relevancia a considerar consiste en que el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales (LCN, 2007, párrafo 54). En el mismo sentido se pronuncia el DCJ (2010:114).

Giorgio Agamben (2017). Traemos esta bella idea de Agamben para afrontar la constante moción a la “transferibilidad” de los conocimientos hacia la “actuación profesional” en los “distintos contextos socio-educacionales” (LCN, 2007, párrafo 34),⁵³ que proponen los documentos curriculares, particularmente en relación con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional. La impresión que se tiene al leer los documentos curriculares es que el objeto de estudio de la Educación Física en la Formación Superior no universitaria no es ella misma, sino la actuación profesional de los futuros profesores en contextos sociales diferentes.

En efecto, frente a la muy escasa y general referencia a los contenidos de la Educación Física, el lector se encuentra con frecuentes indicaciones respecto de que, por ejemplo, los conocimientos del campo de la Formación General, “alcanzan su mayor eficacia y significación en la medida en que se orienten a la comprensión de las prácticas educativas, *en distintos contextos y niveles de concreción*” (RCPEF, 2009:31, cursivas nuestras). O que ellos deberían aportar como “*andamiaje conceptual* para la sistematización de las prácticas” (*ibíd.*:33, cursivas nuestras), porque hay que reconocer que “la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas, y que para investigar críticamente sobre ellos se requiere *de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, y de conocimientos sistemáticos*” (*ibíd.*:29, cursivas nuestras). Para ello es preciso incorporar “algunas de las problemáticas vigentes, a saber: *las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual, entre otros*” (*ibíd.*:33, cursivas nuestras). Incluso, se solicita a la Formación General que aporte “estructuras de conocimiento, formas de representación y modos de pensamiento *que ordenen el análisis de lo real*” (*ibíd.*: 30, cursivas nuestras).⁵⁴

⁵³ Ideas de este tipo se encuentran por doquier en los LCN, las RCPEF y el DCJ.

⁵⁴ Lo Real es un imposible lógico (Lacan), irrepresentable (Behares) y, por ende, inanalizable. Pero, aún si esto fuera posible ¿qué sería “ordenar el análisis de lo real”?, ¿cómo se haría, aún si “real” se utiliza como sinónimo de realidad?

El Campo de la Formación Específica no introduce modificaciones sustantivas en el asunto que tratamos. No aparecen en él referencias precisas a la Educación Física ni, mucho menos, a sus grandes contenidos, pero sí indicaciones para que las instituciones se propongan “formar docentes de Educación Física como trabajadores de la educación para desempeñarse en *diversos ámbitos*” (*ibíd.*:40, cursivas nuestras); “que puedan producir prácticas fundamentadas, significativas, novedosas, alternativas y *adecuadas a los sujetos y a los contextos*” (*ibíd.*, cursivas nuestras); “intervenir pedagógicamente evidenciando la capacidad de *adecuación a los contextos sociales y ambientales*” (*ibíd.*:41, cursivas nuestras). Los ejes que se proponen para la organización de los contenidos a atender en la Formación Específica incluyen, en primer lugar, “los sujetos del aprendizaje”, luego “epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física, los contenidos de la Educación Física y su enseñanza, la *didáctica* de la Educación Física” y, finalmente, “*el planeamiento y la gestión institucional*” (*ibíd.*:43, cursivas nuestras). Se indica también considerar en el nivel una organización curricular “que respete la índole de las distintas prácticas corporales y motrices para ser aprendidas por los futuros docentes con respeto de su historicidad, sustento epistemológico, lógica disciplinar y formas de enseñanza, *pero teniendo en constante consideración a los sujetos, los ejes o dimensiones de referencia y los contextos socioculturales*” (*ibíd.*:48, cursivas nuestras). Más que la Educación Física, el *quid* del currículum parecen ser los sujetos situados y los contextos en que se sitúan.

La prioridad de la experiencia

Por otra parte, la vía de acceso al conocimiento que los documentos proponen y la práctica institucional realiza, es la de la experiencia, en cuyo centro no se sitúa el saber sino “el sujeto en formación juntamente con los saberes⁵⁵ que debe apropiarse para el ejercicio de su profesión (RCPEF,2009:55), saberes que se piensan “desde una concepción amplia sobre el alcance de las 'prácticas docentes', considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo (*ibíd.*:73). La práctica debe constituirse, entonces,

⁵⁵ Es obvio que aquí saber se utiliza como sinónimo de conocimiento porque el saber propiamente dicho no es “apropiable”; sólo es posible apropiarse del conocimiento estabilizado.

en un espacio que permita a los estudiantes “dar sus primeros pasos en la tarea docente [y] comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social” (ibíd.:67). Las recomendaciones suponen que este aprendizaje “será posible a través de una inmersión graduada en la práctica” (ibíd.), Para facilitar esta introducción progresiva en la realidad, el currículum dispone la inclusión de Práctica Docente I, II y III y de la Residencia Pedagógica, desde el primero al último año de la carrera. El sujeto de este recorrido es, obviamente, “concebido como un ser activo, crítico, reflexivo, que experimenta sus acciones motrices, se apropia e imagina estrategias para su enseñanza y adquiere los saberes necesarios para contextualizar esa enseñanza en los ámbitos diversos en que pudieran tener lugar” (ibíd.:56). Ese sujeto activo, crítico, reflexivo, no es otro que el individuo autónomo, el viejo sujeto filosófico, radicalmente cartesiano, que el currículum asegura superar superando el dualismo.

El resultado “práctico” de estas formas de concebir al sujeto y al aprendizaje se materializa en dos efectos: por un lado, en sus prácticas, los estudiantes quedan restringidos a aplicar las teorías y estrategias didácticas aprendidas en los otros campos de la formación, con el agravante, que hemos destacado, de las formas tradicionalmente técnicas (a-teóricas) con que se enseñan los contenidos propios de la Educación Física en la Formación Específica;⁵⁶ por otro lado, quedan limitados a construir “esquemas prácticos e interpretativos en la construcción de su rol” y a resolver “sus intervenciones enseñantes en el aula o el patio a través de procesos de reflexión y meta-cognición” (cf. ibíd.:40). Estas reflexiones y reflexiones sobre reflexiones, aplicadas por los estudiantes, sin más referencias teóricas, a su propio desempeño en el dictado de sus clases, se reducen habitualmente a lo hecho, y se expresan en apreciaciones del tipo “me fue bien o me fue mal” (apreciaciones que, como no puede ser de otro modo, responsabilizan al propio estudiante en tanto sujeto “activo”), o del tipo la clase resultó así porque “los chicos se portaron de tal o cual manera, mejor o peor” (juicios que responsabilizan indefectiblemente a

⁵⁶Estamos obligados a suponer esto puesto que los documentos curriculares no se ocupan de esta enseñanza y los programas que hemos examinado no introducen modificaciones sustantivas.,

los alumnos u otra vez al estudiante-residente en tanto sujetos “activos”). La reflexión, cuando carece de elementos teóricos específicos que orienten e interpelen la racionalidad técnica de la clase, cuyo cometido no puede ser sino la enseñanza de un conocimiento-saber, se convierte en juicios concretos sobre elementos concretos y no sobre ideas.

A la insistencia de los documentos curriculares respecto de que estas instancias de “revisión, análisis y reflexión de las propias prácticas” constituyen insumos “para la mejora de las prácticas y el fortalecimiento de aquellas experiencias pedagógicas que ofrecen aportes valiosos de formación a los alumnos” (*ibíd.*:55),⁵⁷ oponemos el argumento que utilizamos en el párrafo anterior: sin una teoría específica con la que pensar no es dable juzgar sobre el resultado de una práctica o de un ciclo de prácticas de Educación Física, ni siquiera sobre las teorías de otros campos supuestamente aplicadas, pues ellas resultan indefectiblemente abstractas a esa/s práctica/s. Apenas, y en todo caso, podrá evaluarse la aplicación de las técnicas o estrategias seleccionadas. Incluso –sostenemos– si esa reflexión individual se vuelve colectiva con la participación de “profesores de práctica, 'docentes orientadores' de la escuela asociada” y otros estudiantes, en un “diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación”, tampoco hace posible “configurar una experiencia que contribuya a consolidar la democratización de la formación docente en particular y la escuela en general” (cf. *ibíd.*:67). Finalmente, ¿de qué modo conseguirían los estudiantes “lograr un posicionamiento crítico, reflexivo y transformador” de la Educación Física en el medio en que se inserten, solamente revisando sus matrices de formación, analizando su biografía escolar, reflexionando sobre sus intervenciones y los aspectos centrales de su formación disciplinar y didáctica, con las ciencias que la sustentan pero sin una teoría propia de la Educación Física? (cf. *ibíd.*:56).

En general, los enunciados curriculares (LCN, RCPEF, DCJ) refieren, como herramientas de formación, actividades, homologándolas con la experiencia. Muchos de ellos procuran articular experiencia y conocimiento (a veces usan la palabra saber, pero

⁵⁷ El DCJ 2010 reitera esta cita en su página 116.

siempre se trata de conocimientos establecidos, estabilizados). Nos resulta imposible aquí citar todos los pasajes que validan nuestras afirmaciones, considerando, además, que son de muy diversa índole porque buscan, precisamente “favorecer la diversidad de experiencias” (RCPEF, 2009:71). Para ello, además de ampliar la cantidad de asignaturas correspondientes a las prácticas docentes, a la vez que el tiempo asignado a ellas, se propone “La ampliación de los espacios escolares y comunitarios” (*ibíd.*) y “Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo” (LCN, 2007:24). Se estima que la práctica habilita el “desarrollo de capacidades en contextos reales de acción [permitiendo] la integración del conocimiento y la experiencia [y] generando progresivamente las bases para aprender a enseñar” (RCPEF, 2009:67). Finalmente, estas formas harán que los sujetos en formación transiten una “experiencia de grupalidad” que capitalizarán “en su futuro rol de enseñante” (*ibíd.*: 60). Los requerimientos de los documentos curriculares respecto a los profesores del campo de la Formación en la Práctica Profesional son, igualmente, del orden de la actividad, del “saber-hacer”, y no del de la enseñanza, en tanto ésta es siempre un acto de palabra de la que emerge un saber. Partiendo de la idea de que los futuros docentes tenderán a enseñar “de la forma en que se les haya enseñado [...] es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos (LCN, 2007:21). Para ello, los estudiantes practicantes no requieren una formación teórica sólida en las prácticas corporales, a partir de la cual puedan articularla en la variedad infinita de las prácticas, porque eso es lo que tendrán que hacer, sino “que quien les enseñe les muestre, les transfiera, la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones para la acción [porque] el aprendizaje en las prácticas requiere de *modelizadores de las prácticas* (no de modelos fijos)⁵⁸, en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad

⁵⁸ Suponemos que ese modelo “fijo” es el que se teme de una teoría que sea una y la misma con la técnica que de ella emane.

de la enseñanza misma” (RCPEF, 2009:69, cursivas nuestras). Y “en las primeras prácticas en la formación docente (y en todas las posibles) el *primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, en el sentido de enseñar a enseñar en situaciones prácticas*” (ibíd.:70, cursivas nuestras). Postulamos que sólo la teoría habilita una experiencia que no redunde en un mero hacer y reproducir. Y no es apenas una opinión nuestra.

Quizá la clave del problema que nuestro trabajo ha querido abordar esté en este pasaje de las Recomendaciones Curriculares para los Profesorados de Educación Física, que entiende la práctica de enseñar como un oficio que, como todos los oficios, “tiene un soporte teórico, un soporte normativo y un soporte de construcción de la experiencia, que nos iguala a todos en el concepto de trabajadores” (2009:71). No discutiremos aquí la asimilación de los maestros al concepto de trabajadores, pero sí reiteraremos⁵⁹ la distinción que hace Koyré entre el “enseñar” del maestro que transmite al alumno el conocimiento que posee (que es como se enseñan, precisamente, los oficios, los “saber-hacer”) y la enseñanza del “saber” (y especialmente del saber teórico), que es el que debe enseñarse a los maestros. Resaltemos otra vez que, para Platón los oficios, las artes, no se aprenden; porque “aprender” implica comprender y los conocimientos técnicos no se comprenden sino que uno se adiestra en ellos. Los conocimientos adquiridos por la vía de la experiencia, mediante la interiorización de rutinas, caracteriza al experto, al que es capaz de transmitir lo que él sabe hacer, pero no al sabio: éste es capaz de transmitir un saber por la vía de la palabra, del ejemplo; un saber que no procura abarcar la variabilidad infinita de los hechos, sino de reducirla para operar eficazmente con ella.

Hacia una teoría de la enseñanza

Un futuro profesor de Educación Física necesitará saber enseñar las prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo en la sociedad y cultura en que se inserten, prácticas corporales que enseñen la relación al cuerpo como concepto y como acción; y no modelos de enseñanza, por muy activos y diversificados que sean, tomados de la

⁵⁹ Cf., 1966:181.

experiencia que haya podido mostrarle y transferirle su profesor de prácticas en situaciones prácticas.

Por otra parte, si las prácticas de enseñanza para los futuros profesores de Educación Física se sitúan –y está bien que así sea- en instituciones formadoras de educadores, que obviamente sólo pueden educar enseñando, nos parece preciso pensar en la contradicción que implica valorar su formación en términos de los efectos que produzca en el desarrollo del organismo de las personas, o, como se dice ahora, en la construcción y el desarrollo de una corporeidad y una motricidad que, de todos modos, son epifenómenos del desarrollo del organismo biológico. Pero tampoco debería regir esa formación la pedagogía, la psicología y la didáctica, o fundamentarla la filosofía, la antropología o la sociología, aunque al campo de la educación pertenece –lo hemos dicho- la educación del cuerpo. Se trata, en todo caso, para nosotros, de configurarla a partir de una teoría que problematice las prácticas corporales -y el cuerpo y el sujeto constituidos en ellas- desde la que pueda pensarse qué, por qué, para qué y cómo enseñarlas.

La falta de contenidos que, en el campo de las Prácticas de Enseñanza, habiliten la problematización de los temas apuntados en el párrafo anterior y su articulación con una teoría de la enseñanza, dificulta la enseñanza de las prácticas de enseñanza. Una teoría de la enseñanza debe empezar por preguntar: ¿qué es enseñar?, por lo menos para hacer lugar a la pertinente distinción que hacían los griegos entre transmitir un arte (*techne*) y enseñar la ciencia (*episteme*), siendo, como es, claro, que no se enseña ni se aprende igual un oficio o una técnica que un conocimiento o, menos aún, un saber. Tal teoría de la enseñanza debería seguir por preguntar: ¿qué, por qué y para qué enseñar, en nuestro caso, las prácticas corporales? Sólo afrontando este conjunto de preguntas puede responderse ¿cómo enseñar?, pregunta a la que la didáctica y el currículum han reducido todas las demás. Y no mediante la experiencia, el ensayo y el error, la “sistematización” de esas experiencias, como se le propone, por ejemplo, a la Residencia Pedagógica; sino por la problematización de los contenidos disciplinares que plantea la situación de hacerlos

comunicables, y que no se resuelve mediante la elaboración *a priori* de estrategias o métodos para distintos destinatarios y contextos.

Tal como están planteadas actualmente las Prácticas de Enseñanza, por lo menos en el profesorado que estudiamos, se realizan mediante el diseño de propuestas de enseñanza que deben articular los datos recogidos por los estudiantes-practicantes en las instituciones en las que las llevarán a cabo, con lineamientos provenientes de la didáctica, la psicología evolutiva, la sociología y los conocimientos adquiridos en la formación específica. El trabajo de observación y registro en las instituciones, por parte de los estudiantes-practicantes, está pautado por un reglamento que le asigna incluso cantidades determinadas de horas de estancia en la institución.⁶⁰ Creemos que se entiende que el acoplamiento de los datos provistos por la estancia en la institución, a la que se asigna cada vez más tiempo, con las categorías teóricas de las disciplinas enumeradas arriba, habilita la producción de propuestas de enseñanza sobre las cuales, una vez ejecutadas, pueden reflexionarse y evaluarse los errores y aciertos, en orden a la observación que las acredita y califica como mejores o peores para el nivel en que se dictaron. Entendemos, también, que se cree que de este modo se acumulan y sistematizan experiencias que, poco a poco, consolidan un cuerpo de conocimientos que estará casi automáticamente disponible para el ejercicio profesional en cualquier nivel del sistema educativo y en las instituciones de la comunidad.

No es que discutamos, hasta el punto de negarle cualquier valor, el pensamiento *técnico*, pensamiento práctico que constituye, en el interior del sentido común, por experiencia, por ensayo y error, las habilidades de los oficios y las reglas de las artes. Pero sostenemos que es “esencialmente diferente del pensamiento *teórico* de la ciencia y que se obtiene de modo muy distinto” (Crisorio, 2019, inédito); y que es este último y no el primero el que corresponde enseñar en la formación de profesores de Educación Física. Discutimos, por tanto, la idea de experiencia como elemento imprescindible en la constitución del saber. Según Alexandre Koyré la revolución científica del siglo XVII implicó el paso de la

⁶⁰ Usamos el presente porque si bien en nuestra investigación el reglamento era uno y dependía de la institución y ahora es otro y depende de la jurisdicción, las condiciones no han variado sustantivamente.

“experiencia cualitativa” de la física aristotélica a la “experimentación cuantitativa” (2007:6-7) de la ciencia clásica. A partir de entonces, “no es siguiendo la experiencia, sino adelantándose a ella como progresa el pensamiento científico” (*ibid.*:248). Desde Galileo, la experiencia -o mejor el *experimento*, que justamente se opone a la experiencia que no es más que observación- se *prepara*. La falta de contenidos propios del campo de la formación en el campo de la Práctica Profesional dificulta, si no anula, la posibilidad de preparar las prácticas, o ciclos de prácticas de cada practicante, como experimentos que puedan evaluarse, por estudiantes y profesores, en relación a la enseñanza de esos contenidos, y no únicamente en términos técnicos o formales. La experimentación es, finalmente, para Foucault, la forma de la experiencia (Castro, 2004:129).

Pensar la experiencia en estos términos, es decir, como experimentación, permite proponer a los practicantes-residentes planificar, ejecutar y evaluar prácticas o ciclos de prácticas en relación con la enseñanza de contenidos propios de las prácticas corporales que constituyen la disciplina, y no en términos técnicos, de desempeños de los practicantes o rendimientos de los alumnos. Por el contrario, las prácticas se planean, ejecutan y evalúan en relación a los elementos necesarios a toda experiencia en términos de experimentación: el saber (en este caso de la disciplina a enseñar), las relaciones con los otros y con uno mismo.⁶¹ Permite, consecuentemente, problematizar los saberes estabilizados, poseedores de cierta universalidad, que no por ello perderán, y articularlos con la particularidad del sujeto, que es constitutiva y desborda todas las seriaciones a las que se la quiere someter (edades, estadios, etapas, fases, niveles, contextos, etc.). Planteamos que éste es un modo verdadero de dotar a los estudiantes-practicantes y residentes, de los conocimientos necesariamente estabilizados (en el momento de que se trate) y de las herramientas de ensayo de su igualmente necesaria problematización, que los habilitarán para su desempeño en los ámbitos laborales a los que se incorporen, que no podrán ser sino

⁶¹ Usamos el presente porque sobre el final de nuestro trabajo pudimos realizar algunos experimentos en orden a sus resultados.

distintos a los que hayan transitado en sus prácticas de enseñanza y en su residencia, admitiendo en su saber lo ineludible: la contingencia.

Por momentos, pareciera que el currículum quisiera anular, precisamente, la contingencia –cosa que ya muchos autores han criticado a la didáctica-, lo cual, por supuesto, es imposible, sumiéndola, o reduciéndola, a un conjunto de estrategias, técnicas y conocimientos asegurados por las distintas disciplinas que hemos referido ya muchas veces, desde la psicología a la sociobiología, pasando por la pedagogía y la propia didáctica. La enseñanza, por el contrario, como la pensamos y la proponemos, en tanto “acto de poner en juego un saber” (Behares, 2013:248), tiene en cuenta la contingencia, cuenta con su inevitabilidad. La enseñanza se aleja de la idea de proceso como aquello que ocurre progresivamente, para constituirse en aquello que sucede en el exacto momento en el que está ocurriendo. Para Luis Behares, “No se puede negar que la ritualidad institucional instaure lo que llamamos 'enseñanza' (a veces también la 'enseñanza-aprendizaje') en un plano ficcional insuficiente, en el cual es muy difícil incluir el saber, en tanto que tal” (*ibíd.*:246). Sin embargo, insiste el autor, la enseñanza está implicada con el saber, “porque si no hay saber no hay enseñanza, y para que haya un saber enseñante no podemos dejar de considerar que esta relación sólo puede ser representada sobre la base de la presencia del lenguaje” (*ibíd.*). La enseñanza es, entonces, no un proceso de hechos, sino un “acto de palabra con la emergencia de un saber” (*ibíd.*).

La enseñanza y el saber en falta

Resumiendo, proponemos incluir en la enseñanza de las prácticas de enseñanza, tres conceptos que consideramos relevantes para toda la formación, pero que aquí limitamos al espacio de nuestra investigación: a) la contingencia, en cuanto componente intrínseco a toda realidad, imposible de ser reducido por la práctica, por extendida y meditada que sea, ni por ninguna experiencia de la que intente elaborarse una teoría (procedimiento propio de la ciencia antigua y medieval y de cierto inductivismo positivista); b) el saber en tanto falta, o falta de saber inherente a todo conocimiento y motor del deseo de conocer; c) en última instancia el saber imposible, o imposibilidad de saber, en tanto

nuestro conocimiento del mundo no es directo sino producto de una estructura interpretativa (cf., Hawking y Mlodinow, 2013:55). Es a ese saber en falta, a esa falta de saber, que decimos debe apuntar la enseñanza, pues “Lo que hace posible la enseñanza es que siempre va a haber algo del orden del no saber” (Behares, 2013:255). Y eso, de ambos lados del saber, del lado del estudiante y del lado del profesor. Porque, como dice el propio Behares, evocando a Lacan, “solo se puede enseñar a condición de no saber” (*ibíd.*:254). Paradójicamente, tampoco puede enseñarse lo que no se sabe. Y por esto insistimos en la falta de contenidos propios del campo de la Formación en la Práctica Profesional. La problematización de ese conocimiento estabilizado, aunque siempre provisorio, hace lugar al saber en la buena enseñanza.

Obviamente, los contenidos a los que nos referimos son de índole teórica, se enseñan a través de la palabra y conciernen a las prácticas corporales, en tanto elementos constitutivos del conocimiento disciplinar específico que los practicantes-residentes y futuros profesores deberán enseñar, su problematización y, en consecuencia con ella, la de su enseñanza. Quedan excluidos de entre ellos, los procedimientos, estrategias y técnicas didácticas y dispositivos pedagógicos, no porque pensemos que estos no deban enseñarse sino porque, como hemos visto, su aprendizaje es del orden del adiestrarse en ellos y no del de la comprensión, que habilita la consideración de la contingencia y la falta como elementos inherentes a las prácticas mismas, y a la universalidad del contenido y la particularidad del sujeto, también como constituyentes de la práctica de enseñanza. Por otra parte, nuestra posición no debe confundirse con una visión anti-técnica; más bien sostiene que la teoría y la técnica deben ser una y la misma cosa, esto es, que nuestras formas de hacer, pensar y decir (que es como definimos las prácticas), deben articularse coherentemente en el acto de enseñar. Dicho de otro modo, el planeamiento, la ejecución y la explicación de una práctica, incluso -y aún más- su evaluación, deben pensarse y juzgarse con los requisitos de un experimento, de la coherencia entre sus partes y sus evoluciones posibles, y no en términos de resultados de aprendizaje u objetivos pedagógicos cumplidos.

Quizá, proponer a los practicantes-residentes realizar experimentos puede parecer exagerado. Pero no hay que sacralizar los experimentos: los hay muy simples, incluso muchos pueden hacerse mentalmente. Y no vemos otro modo de poner en juego esa actitud experimental necesaria para confrontarse con sus propios límites y con la prueba de la realidad y la actualidad. Behares plantea dos éticas. Una, ligada al dominio de la técnica por parte del maestro: “la técnica, la buena técnica, la técnica didáctica, los modelos didácticos, si una pedagogía constructivista o una pedagogía de los objetivos [es] una ética que tiene que ver con el conocimiento, con el conocimiento de la formación docente” (Behares, 2013:256). Según este autor –y nosotros lo hemos comprobado y referido aquí- esta ética descarga la responsabilidad de lo imposible, de lo que no sale, no salió, no se pudo, ya en los alumnos, constituidos como alteridad psicológica o sociología (niños desatentos o con trastornos de atención, niños de contexto crítico u otras dificultades, etc.), ya en el maestro (el practicante-residente en nuestro caso), carente de conocimientos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, o de técnicas o estrategias didácticas (*ibid.*:255-256). En cambio, “Las éticas de lo imposible son éticas de la falta y tienen que ver necesariamente con dos posiciones: la posición de angustia y la posición de deseo” (*ibid.*:256). Y son estas posiciones las que no podemos –ni queremos- ahorrar a los practicantes-residentes, porque de ellas se aprende.

CONCLUSIONES

Creemos haber dado cuenta de la certitud de nuestra hipótesis principal, demostrando que el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Corrientes para el Profesorado de Educación Física (DCJ, 2010) no presenta contenidos específicos para el campo de la formación en la Práctica Profesional. Por contenidos entendemos “formas culturales”, que de ningún modo son ni pueden ser “una manifestación, con contenido particular, de la constitución genética del hombre” (Parsons, 1952, en Stenhouse, 1991:32) ni enseñarse por repetición o imitación, según hemos argumentado. Hemos hecho ver también que en la realidad del Instituto que fue el escenario de nuestra investigación, esa carencia no es sin consecuencias sobre el accionar de profesores y practicantes, lo que pudo observarse, particularmente, en los profesores y residentes de la que constituyó la unidad de análisis de nuestra investigación: la “Residencia Pedagógica”, que se cursa en el cuarto año de la carrera como última instancia de las prácticas docentes. Debemos confesar que era nuestro objetivo, en un principio, culminar la tesis con el diseño de una propuesta de contenidos específicos para el campo de las prácticas docentes o, por lo menos, para la Residencia Pedagógica. La complejidad de la cuestión, que va más allá del campo de las prácticas, implica al currículum y a la concepción misma de la Educación Física (que sobrepasa al currículum mismo), nos obligó a desechar la idea y limitar nuestras aspiraciones.

No obstante estas dificultades, creemos haber podido, a la vez, articular un conjunto de ideas que, aún si no pueden formularse con el rigor de una teoría, permiten orientar modos de pensar la enunciación y puesta en práctica de contenidos específicos para el campo de las prácticas docentes que pueden llegar a cambiar el modo de entender su realidad y, por ende, su realidad misma. No se trata de ignorar el carácter necesariamente normativo y, de algún modo, normalizador, del currículum y las instituciones: ello no tiene sentido. Se trata, en cambio, de pensar los ejes sobre los que se establece tal normatividad. El DCJ procura “abandonar la concepción de hombre entendido como máquina biológica o con la mera disposición de un cuerpo entrenable” (2010:7) y adhiere a una concepción actual, en la que la Educación Física, es concebida:

“como disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y 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” (*ibíd.*).

Adopta, para ello, como toda la Educación Física actual en general, el llamado “paradigma de la complejidad”, el cual posibilitaría “a la Educación Física ser abordada desde un enfoque multirreferenciado y ocuparse de sujetos íntegros y situados [y] advertir las diferentes dimensiones y aspectos relevantes de la corporeidad y motricidad humanas (*ibíd.*). Probablemente sea este afán de abordaje multirreferenciado lo que hace que, a su largo y ancho, el DCJ indique que las prácticas de la Educación Física se sustentan en conocimientos científicos que provienen de las ciencias que se ocupan del hombre, entre ellas la anatomía, la fisiología, la biomecánica, la psicología evolutiva y del aprendizaje, la sociología educacional, la pedagogía, la didáctica, la antropología y filosofía, para mencionar algunas. Sin embargo, la idea misma de “intervención” en la constitución corporal y motriz de los sujetos, de colaboración en sus procesos de formación y desarrollo integral, da cuenta de que el cuerpo que se piensa continúa siendo el “cuerpo extenso, tridimensional, físico, instituido por Descartes y detallado por la fisiología” (Crisorio, 2019:75). De hecho, en las prácticas, no sólo de los practicantes y residentes, se encuentran todo el tiempo procedimientos y formas de entrenamiento orgánico y adiestramiento técnico del cuerpo biológico que combinan, con mayor énfasis en una u otra según los casos, las dimensiones metabólica y neuromuscular de ese organismo.

En este marco conceptual y práctico no encontramos lugar para la enseñanza en el sentido con que la hemos trabajado a lo largo de esta tesis, esto es, en tanto transmisión de formas culturales; antes bien, descubrimos modos de intervención sobre manifestaciones particulares de la constitución genética del hombre y maestros que transmiten a los alumnos el conocimiento que poseen. Por un lado, porque si pudiera probarse algún efecto en la construcción y desarrollo de la corporeidad, lo que sí puede hacerse en el caso de la

motricidad, ya hemos visto que, en la perspectiva fenomenológica del currículum, ambas no pueden ser sino epifenómenos del desarrollo neuro-orgánico de los destinatarios de la intervención. Por el otro, porque no es en absoluto lo mismo enseñar la lógica de un deporte o gimnasia (y a actuarlas), en tanto formas significativas para una sociedad y cultura, que adiestrar a alumnos y alumnas en los gestos técnicos propios de uno u otra, por buenos resultados que se logren en ellos, Menos aún cuentan como enseñanza los entrenamientos de las capacidades orgánicas que se intenten en las clases de Educación Física, sin que esto implique restar importancia a tales capacidades; pero no es lo mismo que la acción a enseñar requiera, convoque, el esfuerzo orgánico (que responde automáticamente), que destinar la clase a la maximización de tal o cual capacidad orgánica, porque ello no pondrá necesariamente en juego la enseñanza de la acción.

La ausencia de una reflexión sobre estos tópicos en los documentos curriculares, nos da a entender que no es en ellos en los que suponen se encuentran las carencias de la Educación Física y que, como dijimos, no son los temas que hay que cuestionar. Antes bien, parece que el currículum localiza el problema en el desconocimiento de suficientes y suficientemente buenas estrategias didácticas, y de su adecuación a los momentos de desarrollo biopsicosocial de los alumnos y alumnas, y a los contextos en los que ellos estén situados. De allí, entendemos, que los soportes teóricos del accionar de los futuros profesores se busquen en disciplinas como la psicología, la sociología o la pedagogía, y no en una ciencia particular, propia, que se vuelva sobre la técnica, que ha caracterizado a la Educación Física desde su origen, para hacer la teoría de la práctica. De este modo, en la práctica precisamente, los practicantes-residentes no pueden dar cuenta de su práctica porque carecen de los significantes que dan cuenta de ella; sólo disponen de una serie de explicaciones diversas, dispersas en distintas disciplinas, y de instrumentos de planificación, ejecución y evaluación relativos a la pregunta cómo enseñar pero que no referencian qué, por qué y para qué planear y ejecutar esa práctica y no otra. Esas son decisiones teóricas que requieren contenidos teóricos que orienten, coherentemente formas de hacer, pensar, decir.

Procuramos limitar nuestras conclusiones, críticas e inevitables proposiciones al campo de la formación en las Prácticas Profesionales y, en particular, a la Residencia Pedagógica, en tanto ella constituyó el objeto de nuestro estudio, más allá de la también inevitable ampliación de los escenarios al currículum en general y al Instituto de Formación en que la Residencia se sitúa. Debido a estas ineludibles injerencias, queremos aclarar que, no obstante nuestra insistencia en la importancia del saber como inherente y necesario a la formación, sobre todo a la formación superior, entendemos que un currículum no puede escribirse sino sobre un conocimiento estabilizado, representable, establecido como válido o, por lo menos, verosímil, en un momento dado de una sociedad dada. En todo caso, desde nuestra posición teórica no podemos no criticar que el currículum no configure a la Educación Física a partir de una teoría que problematice las prácticas corporales -y el cuerpo y el sujeto constituidos en ellas-, o que por lo menos la incluya, en tanto ése también es un conocimiento válido, verosímil, establecible, representable, desde el cual las mismas prácticas que tematiza pueden enseñarse haciendo lugar a ese saber que es del orden de lo irrepresentable, de lo imposible; y que siempre falta. El sujeto posible en nuestro esquema es, por supuesto, un sujeto que conoce, pero que, por conocer, es decir, por estar en el lenguaje y la representación, también desconoce. No sabe” (Behares, 2013:251).

Pero, aún si limitamos nuestras conclusiones, y las inevitables proposiciones que se desprendan de ellas, al campo de las prácticas de enseñanza, encontramos en él un terreno fértil para que los practicantes-residentes analicen lo que hacen y el modo en que lo hacen, tanto en cuanto al planeamiento como a la ejecución, en el sentido en que la ciencia propone una construcción, la pone a prueba y la cambia o la ajusta si la prueba la falsa. Por un lado, constituye un espacio en el que se despliega especialmente esa “analogía entre las prácticas *objeto de* investigación y las prácticas *de* investigación”, que plantea Crisorio (2019:73); porque es en el lugar de las prácticas de enseñanza que los practicantes-residentes pueden investigar las prácticas que deben aprender a enseñar en su futuro profesional. Por otro lado, es el momento en el que ellos pueden desarrollar una actitud experimental para “enfrentar la prueba de la realidad y la actualidad” (*ibíd.*). Son el lugar y el

momento para que los practicantes-residentes trabajen los conocimientos necesariamente estabilizados (para el momento de que se trate) con las herramientas de su igualmente necesaria problematización, El lugar y el momento para que experimenten, en la particularidad de sus prácticas. Lo que con Foucault llamaríamos el “aspecto tecnológico” de toda práctica, “las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar [...]”; y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionando a lo que otros hacen y modificando hasta cierto punto las reglas del juego”, lo que para Foucault constituye “el lado estratégico” de la práctica (cf., 1991:108).

Experimentamos, a partir de los desarrollos de esta tesis, las dificultades que implica llevar adelante las operaciones que enunciamos en el párrafo anterior sin contar con la referencia de contenidos particulares que permitan, en el campo de las prácticas de enseñanza, articular el análisis de las prácticas corporales, en tanto formas culturales y como objetos lógicos, con el análisis de las dimensiones de la enseñanza. Cuando decimos en tanto “formas culturales” nos referimos a su significatividad social; cuando decimos como “objetos lógicos”, aludimos a la lógica que las reglas imponen a las situaciones y acciones de juego posibles y válidas en cada práctica corporal.⁶² Las dimensiones de la enseñanza que una teoría tendría que problematizar y articular con el análisis de las prácticas corporales son, como dijimos: ¿qué es enseñar? y ¿qué es enseñar prácticas corporales, si la enseñanza es un acto de palabra y las prácticas corporales parecieran ser puro movimiento? (Aunque de su análisis lógico surgirá que no y que pueden enseñarse como ciencias y no como oficios o técnicas, según la distinción que dijimos hacían los griegos). Tendría que problematizar también: ¿qué enseñar de las prácticas corporales? y ¿por qué y para qué hacerlo? Sólo entonces puede proponerse: ¿cómo enseñarlos? No es lo mismo enseñar un deporte como un conjunto de elementos técnicos que, sumados, lo caracterizan, que como una estructura lógica en la que esos elementos cobran valor por la relación que establecen entre ellos en la lógica de esa estructura, por ejemplo.

⁶² Las reglas de juego no indican las de los juegos o los deportes, sino las reglas que hacen que una práctica sea esa y no otra. En ese sentido, la gimnasia, la danza y otras prácticas tienen reglas de juego.

En tanto la Educación Física –y por ende su currículum y el de la formación superior en ella- no pueda pensarse desde otra perspectiva, fundamentalmente no naturalista ni sustancialista, lo que permitiría articular las asignaturas y contenidos de los distintos campos de otra manera, e incluso modificar o sustituir algunos, nuestra propuesta no podrá avanzar más allá del campo de las prácticas de enseñanza. No obstante, creemos que, estableciendo en este algunos contenidos específicos, se pueden trabajar un conjunto de cuestiones que en la práctica dificultan y empobrecen la tarea de estudiantes y profesores en el campo. Por ejemplo, priva a los practicantes-residentes de la posibilidad de “hacer” una “experiencia” (un experimento), en el sentido de intentar una construcción, de acuerdo con una hipótesis congruente con una teoría, ponerla a prueba y evaluarla, para ajustarla o desecharla. Esto le permitiría afrontar la incertidumbre propia de las prácticas, a la vez que elaborar hipótesis sucesivas y mejores en relación con situaciones que la teoría prevé o predice, en un marco de libertad para formular y probar respuestas a partir de un programa que es a la vez de trabajo e investigación. Obviamente, esta tarea debe realizarse en conjunto con los profesores del campo y de las escuelas asociadas, constituyendo una comunidad de enseñantes y aprendientes comprometidos con una formación permanentemente actualizada y con la consolidación de la teoría de la Educación Física.

La teoría de la Educación Física a que hacemos referencia no se limita a concebirla como “una disciplina pedagógica que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y desarrollo integral” (DCJ, 2010:7) sino que plantea articular su objeto de estudio, las prácticas corporales, con el cuerpo y el sujeto que se constituyen en ellas, y con una teoría de la enseñanza que emerja de su propia especificidad. Esto no significa rechazar los aportes de otras disciplinas, como la pedagogía, la didáctica, la psicología, la sociología e, incluso, la anatomía y la fisiología, pero tampoco subordinarse a ellas; sino estar dispuestos a debatir de igual a igual las relaciones e incorporaciones teóricas, técnicas y normativas pertinentes y posibles, evitando la mera aplicación de

conocimientos y procedimientos generados y validados en las otras disciplinas, para validarlos y aprovecharlos en sus relaciones con los elementos de la nuestra.

Nuestra propuesta no se basa en las buenas intenciones y el diálogo cordial entre practicantes y profesores, cosa que, por lo demás, debe descontarse, sino en el intercambio riguroso sobre la estructura teórica de la educación del cuerpo, la cual define estrictamente sus formas de hacer, pensar, decir; convenimos con Lacan (cf.,1953) en que la teoría y la técnica, forman una sola y misma cosa, y en que la construcción de una conlleva la de la otra. La teoría no es, para nosotros, un conjunto de explicaciones o fundamentos que dan razón de lo hecho o por hacer, extraídos de otras disciplinas, otras asignaturas u otros campos de la formación (como en el Taller de Planeamiento y Gestión 1 o en el campo de la Formación General).⁶³ Tampoco aspira a responder *a priori* y de una vez, y desde una disciplina sola, a la complejidad existencial del ser humano en distintos contextos socio-culturales porque, como hemos dicho, es el modo opuesto como opera la ciencia moderna, la cual sabe que sólo puede acercarse a la realidad reduciendo su variabilidad infinita, para constituir el objeto teórico, científico, que permite enfrentar con éxito la contingencia inevitable y en los contextos de ocurrencia de los hechos. En el programa de investigación científica en el que este estudio se enmarca, Educación Corporal, trabajamos permanentemente en esa reducción, que es muchas veces de realización larga, pero siempre es decisiva en el nacimiento de una ciencia; la reducción que constituye propiamente su objeto (Lacan, 2003:834).

Si cambiamos el nombre de nuestra disciplina para nuestras investigaciones –sin pretender que eso se haga institucional u oficialmente, o incluso en el uso corriente- es porque en su nombre la palabra física representa la naturaleza (*physis*) y, entre otras cosas, a la naturaleza, según la concebimos, porque, como ha dicho Lacan, ella no es sino, precisamente, fruto de la cultura (cf., 2012:43), no se le puede enseñar nada, o casi nada. De allí las dificultades de la Educación Física y de su currículum para enunciar contenidos de enseñanza, porque a la naturaleza se la puede estimular, activar, desarrollar, pero no

⁶³ Cf. páginas 29 y 67 respectivamente.

enseñarle, en el sentido que hemos dado aquí a la enseñanza; y que no es, precisamente, de auxilio, apoyo o acompañamiento al crecimiento, la maduración, el progreso del desarrollo psicofisiológico, que tanto falsea el proceso primario como enmascara “la verdad de lo que sucede en la infancia de original” (Lacan, 2003:838). Llegados aquí, es obvio que nuestra crítica debería ampliarse y profundizarse, pues nuestra investigación ha desbordado en mucho nuestro interés inicial, pero ello implicaría –quizás implicará- otros trabajos, de alcance seguramente más vasto. Por ahora, creemos que podemos indicar la necesidad de incluir contenidos disciplinares específicos en el campo de las prácticas de enseñanza e, incluso, revisar los del campo de la Formación Específica, lo que sin duda puede hacerse, sin recurrir a cambios curriculares de ningún tipo, a modo de experimento.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Agamben, G. (2017). *Estudiantes*. Quodlibet
- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Ediciones Áltera.
- Aristóteles (1978). *Acerca del alma*. Gredos.
- Balmés, F. (2002). *Lo que Lacan dice del ser (1953-1960)*. Amorrortu. P.17
- Behares, L. (2013). *Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza*. Pp. 245/260 en Southwell, M. y Romano A. (comps.) *La Escuela y lo justo. Enseñanza acerca de la medida de lo posible*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Benjuméa, M. (2006). *Punto de partida, Tema Tres*. En Grupo de investigación Estudios de Educación Corporal. *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar. Un inicio de rupturas paradigmáticas desde los actores de la educación física en Colombia*. Universidad de Antioquía.
- Bordoli, E. (2007b). *La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza*. pp. 179 /211 en Bordoli, E., y Blezio C. (comps.) *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *La lógica de los campos en Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores.
- Carballo, C. (2009). *Investigar en Educación Física*. Pp. 285/331 en Crisorio, Ricardo y Marcelo Giles (dirs.) *Estudios críticos de Educación Física*. Al margen
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad de Quilmes. P. 274
- Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010). *La formación docente en educación física, perspectivas y prospectivas*. Noveduc. P. 18
- Crisorio, R., (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Biblos. P. 68

Crisorio, R., (2019). *Prácticas corporales en Educación Corporal*. P.17 en *Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas*. Raumar Rodríguez Giménez (org.) Ediciones Universitarias, UdelaR.

Damáσιο, A. (1994). *O erro de Descartes*. Temas de Debate. Lisboa

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y Currículum*. Paidós.

Foucault M. (1991). *¿Qué es la Ilustración?* De la Piqueta. P. 108

Foucault, M. (1980). *Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze*. Pp. 77/86 en *Microfísica del poder*. De la Piqueta.

Foucault, M. (1980). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pp. 7/30 en *Microfísica del Poder*. De la Piqueta.

Foucault, M. (2008). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2015). *El orden del discurso*. Fábula Tusquets Editores

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *La construcción social del contenido a enseñar*. En *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aiqué. Pp. 17/48

Hawking, S. y Mlodinow L.(2013). *El gran diseño*. Crítica. P. 55

Hernández, F. y Sancho, J. M. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.

Jacob, F. (1977). *La lógica de lo viviente*. Laia. P. 47

Koyré, A. (1966). *Introducción a la lectura de Platón*. Alianza. Pp. 18,181

Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Paidós. P. 48, 115

Koyré, A. (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico*. P. 6-7/248

Lacan, J. (2003) *Escritos 2*. Siglo XXI. Pp. 834,838,854,39

Lacan, J. (2012). *Hablo a las paredes*. Paidós. P. 43

Lákatos, I. (1983). *La metodología de los Programas de investigación científica*. Alianza Editorial.

Meinel, K. y Schnabel, G. (1988). *Teoría del Movimiento, motricidad deportiva*. Stadium. P. 184

Rodríguez, N. (2009). *Los contenidos de la Educación Física* en Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo (dirs.) *Estudios Críticos de Educación Física*. Al margen. Pp. 193/206

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Editorial INDE.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata en línea: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1(1).pdf)

Villa, A. (2009). *La creación del Profesorado en la UNLP*. Pp. 81/93. En Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo (dirs.) *Estudios críticos de Educación Física*. Al margen,

Villa, M. E. (2009). *Breve Historia de la Educación Física Infantil en Argentina*. Pp. 113/130 en Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo (dirs.), *Estudios críticos de Educación Física*. Al margen.

Revistas

Bordoli, E. (2007a). *Los saberes en juego en el acto de enseñanza*. *Revista Quehacer Educativo* N° 86. Pp. 10/15.

Bourdieu, P. y François G. (1990). *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*. *Revista de Educación*, n° 292. Pp. 417/425.

Crisorio, R. (2013). *Educación Corporal*. *Cuadernos de formação RBCE*, vol. 4, n° 2. Pp . 9/19.

Crisorio, R. (2017). *Sujeto y Cuerpo en Educación*. *Didaskomai*, n°7. Pp. 3/21

Fernández Vaz, A. (2007). *Anotaciones sobre la relación entre subjetividad y objetividad en el proceso de investigación: ocho ideas sobre la elaboración de proyectos* en *efdeportes.com* [Revista Digital], Año 12 - N° 108. En línea: <https://www.efdeportes.com/efd108/relacion-entre-subjetividad-y-objetividad-en-el-proceso-de-investigacion.htm>

Foucault, M. (1983). *¿Qué es un autor?* *Littoral* N°9.

Marradi, A. (2002) *Método como arte*. *Papers*, n° 67. Pp. 107/127.

Stenhouse, L. (1991). *La investigación del profesor y el arte del Currículum*. *Revista Investigación en la escuela*, n° 15. Pp. 9/15.

Surrallés, A. (2005). *Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas*. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Ed. Electrónica. Núm. Especial. Noviembre-Diciembre 2005, s/pp. En línea: www.aibr.or. (Consultado: 06/09/16). p 12

Tesis

Rocha Bidegain, Á. L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*, Tesis de posgrado (Magíster en Educación Corporal). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En línea: www.fahce.unlp.edu.ar/memoriaacademica

Rodríguez, N. B., (2014). *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC. De una educación física a una educación corporal*. Tesis de posgrado (Magíster en Educación Corporal). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1060/te.1060.pdf>

Páginas Web

<http://dgescorrientes.net/>

<https://ifdbellavista-crr.infed.edu.ar/sitio/profesorados/>

<https://normas-apa.org/>

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

www.romerobrest.edu.ar/

Leyes y Documentos

Constitución Nacional Argentina art. 14. 22 de agosto de 1994

Ley N° 24.521 Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina de Educación Superior 7 de agosto de 1995.

Ley N° 26.026 Honorable Senado Ley de Educación Nacional - 2006

Recomendaciones Curriculares Nacionales para la elaboración de diseños curriculares de Profesorados de Educación Física 2009 (Ministerio de Educación) Instituto Nacional de Formación Docente. En línea: <http://www.me.gov.ar/infod>

Reglamento de las Prácticas Docentes 2006 - Instituto de Formación Docente de Bella Vista – Dirección General de Educación Superior.

Resolución N° 23 de 2007. (Consejo Federal de Educación) Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010 – 7 de noviembre de 2007.

Resolución N° 2300 de 2009 (Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Corrientes). Diseño curricular de la Provincia de Corrientes para el Profesorado de Educación Física.

Resolución N° 24 de 2007 (Consejo Federal de Educación) Por la cual se establecen los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial. 7 de noviembre de 2007.

Resolución N° 30 de 2007 Anexo I (Consejo Federal de Educación) Documento sobre la organización institucional de la formación docente en el sistema educativo argentino – Hacia una institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. 29 de noviembre de 2007.

Diccionarios

Corominas, J., (2006) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Gredos. 447,219.

Diccionario de la Lengua Española (2014) XXIII edición.

Word Reference.com. Diccionario on line multilingüe.

Seminarios, Congresos, Simposios, Conferencias

Crisorio, R., (2019) (30 de septiembre al 4 de octubre). *Ciencia e Investigación* en el marco del 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y

Ciencias, realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Inédita

Escudero, C., *et al.* (2016). *Educación Corporal y usos del cuerpo*. En *Actas del I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad. Debates en torno al cuerpo*, Ensenada, 7 al 9 de noviembre, FaHCE. Eje Educación corporal, pp 331-337. En línea: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/110>

Lacan, J. (1953) *Le symbolique, l'imaginaire et le réel*. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París, el 8 de Julio de 1953.