

Plan de estudios y programas de cátedra. Continuidades y tensiones

Marisa Fernández

Centro Regional Universitario Bariloche – Universidad Nacional del Comahue

marisafernandezromero@yahoo.com.ar

Resumen

En el trabajo presentamos algunos avances del proyecto de investigación “Educación Física y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas”¹, desarrollado en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Dicho proyecto se enmarca en una línea de investigación vinculada con el impacto de las prácticas pedagógicas de los primeros años del Profesorado en Educación Física (PEF) en las trayectorias formativas universitarias y la inclusión de los y las ingresantes. En esta oportunidad compartimos algunos entrecruzamientos identificados, a modo de tensiones, continuidades y rupturas, entre el plan de estudios vigente y los programas de cátedra.

El territorio de trabajo lo constituye la cotidianidad de las prácticas pedagógicas universitarias, como expresión política. Pretendemos indagar desde y en el propio campo de la Educación Física (EF), interrogar sus prácticas, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas, sus problemas, sus propiedades y sus rasgos distintivos. Aspiramos ofrecer nuevas explicaciones para comprender los nuevos desafíos, lograr mejores intervenciones y viables transformaciones, ajustadas a la dinámica específica del campo.

Palabras clave: Educación Física- plan de estudios- programas de cátedra – tensiones - continuidades

¹ Directora Prof. Marisa Fernández- Codirector Lic. Fabián Martins (2013-2016)

Introducción:

El proyecto “Educación Física y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas” se sitúa en la línea de investigación sobre formación docente en EF que venimos desarrollando en el CRUB-UNCo. A partir del incremento sostenido del número de estudiantes que abandonan la carrera durante los dos primeros años, procuramos interrogar las prácticas pedagógicas universitarias en este campo, desentrañar sus modos particulares de producción y analizar su impacto en la constitución de los trayectos formativos de los y las estudiantes.

En esta oportunidad describimos y analizamos algunos resultados preliminares respecto a las vinculaciones, en términos de continuidades y tensiones, entre el plan de estudios vigente y los programas de cátedra de los primeros años de la formación, documentos sobre los que se sostienen y argumentan las prácticas pedagógicas cotidianas. Efectuamos el análisis desde una perspectiva pedagógica que incluye entre otras variables, las formas particulares en las que los y las docentes transitan y resignifican el plan a través de la apropiación de lo curricular reflejado en sus propuestas programáticas.

En términos generales el plan de estudios, en tanto diseño curricular, se refiere al “artificio” vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del saber a enseñar. Es decir, como norma oficial, organiza y regula el proceso de formación, prescribe los contenidos a transmitir, los modos de hacerlo y el para qué. Entendido como construcción social, asume un carácter histórico, contingente y arbitrario. Es a través de procesos de disputa y conflicto social que ciertas formas curriculares y no otras, logran consolidarse en el escenario educativo como *el* currículo. A la vez, en tanto texto pedagógico oficial, representa el marco normativo del saber socialmente validado y se constituye en mecanismo de regulación y control de las prácticas pedagógicas. Es innegable su vinculación con cuestiones de poder y con la distribución de los recursos económicos y sociales más amplios (Tadeu de Silva, 1999). Los procesos de selección, organización y transmisión de contenidos que refleja, no resultan de una imposición sino de negociaciones y redefiniciones constantes y suponen decisiones sociales, políticas y éticas.

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

El programa de cátedra aunque no nos dice cómo será efectivamente la acción de formación, sí preanuncia las lógicas de la práctica docente. Entendido como propuesta académica, explicita ciertas decisiones, previsiones y condiciones para la práctica en el aula. Regulado por el plan de estudios, resulta un mediador de las intervenciones docentes y puede replicar la lógica prescripta del currículo oficial o apartarse de la misma. No representa un simple listado de temas sino que manifiesta posicionamientos asumidos y constituye una selección cultural dentro de un universo posible (Davini, 1998). En tanto plan de trabajo hipotético orienta y organiza la práctica pedagógica, posibilita articular los componentes de la situación educativa y evita improvisaciones. Actúa a modo de referente y agenda del trabajo cotidiano, documenta y hace públicas las propuestas y perspectivas de la cátedra así como favorece la reflexión sobre la práctica docente y da lugar a vinculaciones entre asignaturas (Steiman, 2008).

Es en el entramado configurado en la cotidianeidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se aceptan, rechazan, reconfiguran y redefinen las prescripciones curriculares presentes en el plan y los programas.

Algunas notas del plan de estudios y de los programas de cátedra:

Cada nueva propuesta curricular no es fundadora de procesos curriculares, sino que se sostiene en la historia acumulada de las prácticas curriculares (Terigi, 1999). En este sentido, el plan de estudios vigente del PEF aprobado en el año 2010, constituye el tercer diseño curricular desde el inicio de la carrera en 1992. Se fundamenta en la necesidad de revisar, actualizar y reorganizar los contenidos de la formación a fin de formar profesionales capaces de dar respuesta a los nuevos desafíos de la EF y al contexto que incluye otros ámbitos de intervención educativa entre los que prioriza al medio natural.

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

Los programas de cátedra se reglamentan institucionalmente a través de un instructivo definido por ordenanza del Consejo Superior de la universidad en términos de “Sistema único de planificación y evaluación de actividades académicas” (Ord. CS 485/91). Se determinan en el formato de la planificación académica los siguientes ítems: fundamentación del programa y de la organización de la cátedra (marco de referencia en función del cual se organiza la materia); objetivos-propósitos (intenciones o metas a lograr como fruto del aprendizaje de la materia); contenidos mínimos según plan (transcripción según diseño curricular vigente); contenidos programa analítico (seleccionados y organizados de manera coherente con el plan, estructurados en unidades articuladas sobre una idea base y una secuencia de complejidad creciente); bibliografía básica y de consulta; propuesta metodológica (actividades sistemáticamente planeadas que deben explicitar situaciones o experiencias de aprendizaje); evaluación y condiciones de acreditación (instrumentos que

guardan coherencia con los objetivos propuestos, criterios para estudiantes promocionales, libres y regulares); distribución horaria (carga horaria semanal); cronograma tentativo (distribución de actividades y temáticas a desarrollar en el cursado). En general, las reformulaciones de las planificaciones responden a modificaciones en la actualización bibliográfica.

Entrecruzamientos, tensiones y continuidades:

Para efectuar el análisis de los documentos (plan de estudios y programas de las 22 asignaturas de primero y segundo año de la carrera) focalizamos en los siguientes núcleos/ejes: concepción de la EF; inclusión del medio natural; cuestiones metodológicas; organización, selección y secuenciación de contenidos.

A partir de los aportes de Terigi (1999) acerca de los modos de relación entre los ámbitos de producción del currículum, identificamos en nuestro análisis una lógica de especificación entre el ámbito institucional referido al plan y el ámbito áulico que se corresponde con la planificación académica. Desde esta lógica, ambos espacios se encuentran absolutamente articulados, el programa no resulta mera aplicación de lo prescripto en el plan de estudios sino que se reconoce la eficacia de lo prescripto en la configuración de la planificación académica. Se sitúa a los sujetos educativos en un lugar de aceptación, rechazo, redefinición y transformación de la normativa oficial. El plan no sólo opera sobre los programas sino que además contribuye en parte a configurarlos y a pautar su desarrollo.

-Concepción de la EF

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

cambio, en la cual la dimensión corporal rompa con lo homogéneo, nivelador, disciplinador, reproductor y modélico.

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

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

-Inclusión del medio natural

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

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

-Cuestiones metodológicas

En términos generales registramos continuidades respecto a las propuestas metodológicas. Se mencionan en ambos documentos experiencias de aprendizaje que promuevan un acercamiento temprano a la función docente a través de prácticas simuladas o intervenciones institucionales y que superen la

dualidad teoría-práctica, más allá de organizar la enseñanza en clases teóricas y trabajos prácticos conforme la lógica universitaria. Se priorizan propuestas didácticas que consideren la validez, variedad, significatividad, interdisciplinariedad y relevancia de las situaciones de aprendizaje. Se promueve el abordaje desde situaciones problemáticas, la generación de procesos reflexivos a través de dispositivos específicos, la formación integral y el desarrollo personal de los y las estudiantes. En todos los programas se reitera la relevancia del trabajo en grupo, colaborativo y cooperativo, así como la participación y el compromiso estudiantil, tal como se indica en el plan.

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

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

-Selección, organización y secuenciación de contenidos

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

La selección de contenidos supone un doble proceso de inclusión y exclusión a partir de la demarcación de un conocimiento legitimado. Tanto en el plan de estudios como en los programas reconocemos indicios de una perspectiva que intenta una revisión crítica del campo aunque no siempre se ve reflejada en la selección de los contenidos o logra concretarse en la organización de los

mismos. Los contenidos se tematizan en torno a los objetos básicos de la EF y de las ciencias que aportan a la conformación de su objeto de estudio.

La organización de los contenidos, en general no explicitada en los textos curriculares, condiciona la organización y distribución del tiempo y del espacio pedagógicos. En el plan identificamos un código curricular (Berstein, 1988) de tipo colección que no facilita el abordaje de la complejidad del campo y se enfatiza la profundidad al centrarse en un dominio. Las asignaturas aparecen claramente delimitadas y algunos contenidos poseen mayor status producto de modelos jerárquicos de distribución del conocimiento. El tiempo asignado a la materia resulta un indicador relevante de la jerarquía del contenido por cuanto a mayor tiempo asignado a su enseñanza, mayor jerarquía disciplinar otorgada. Tomando como documento base a los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios², registramos diferencias entre los Trayectos Orientados respecto a la carga horaria destinada a los “campos de formación”. En los contenidos que corresponden al Trayecto Actividades Regionales de Montaña se profundiza notablemente la formación disciplinar y se disminuye la carga del campo general y pedagógico. En ambos trayectos queda absolutamente reducida la formación de la práctica profesional docente, incluida hacia el final de la carrera a modo de apéndice de dicho proceso lo que nos permite hipotetizar que se sostiene en este sentido una concepción de práctica docente a modo de aplicación de la formación teórica.

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

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

²Aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en junio de 2012.

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

A modo de cierre provisorio:

En los textos analizados hallamos indicios de ciertas continuidades que no significan una aplicación lineal y dinámica sino que se habilita la reconstrucción a partir de sentidos otorgados a la práctica cotidiana y configurados desde ella. Así mismo identificamos algunas tensiones en tanto los posicionamientos asumidos y las perspectivas enunciadas en las fundamentaciones, los propósitos y las argumentaciones metodológicas no siempre se reflejan en la organización y secuenciación de los contenidos.

A través de los textos curriculares que, al mismo tiempo regulan y producen la cotidianidad de las prácticas pedagógicas universitarias, procuramos indagar desde y en el propio campo de la EF, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas, sus problemas, sus propiedades y sus rasgos distintivos.

Aspiramos ofrecer nuevas explicaciones para comprender los nuevos desafíos, lograr mejores intervenciones docentes y viables transformaciones, ajustadas a la dinámica específica del campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alterman, N. (2009). "Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula". Documento elaborado para la capacitación en Gestión Escolar FOPIIE.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal Universitaria.
- Davini M. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

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

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

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