

La Educación Física en la Universidad Pública. Profesionales en formación dentro un sistema masivo, heterogéneo, atomizado y fragmentado.

Bernaule, Julián. UNGS-UNLu-UNPAZ. julianbernaule@gmail.com

Resumen.

La presente producción referencia por un lado los recorridos de la praxis del área disciplinar de la Formación de Formadores en Educación Física en el Sistema de Educación Superior dentro del CEPRES Metropolitano del Sistema Universitario Argentino. Y por otro, las trayectorias que se van forjando producto de los aportes del campo del arte, la cultura y la ciencia que van imprimiendo discursos, creencias, capital simbólico y epistemologías a una carrera de formación de formadores constantemente tensionada por los embates de la cultura corporal.

En esta escena central la atención es destinada a causas particulares respecto de la gestión sobre las características patognomónicas de la carrera, los usos de la didáctica en tanto enseñar a enseñar, las condiciones propicias para el destino y desarrollo de futuros profesionales, el rol preponderante de los campos prácticos y sus acciones profesionalizantes. Asimismo, a ello se le añaden debates sobre los efectos que genera el tránsito de una carrera como Educación Física por la universidad, por cierto, hecho relativamente novel para las Casas de Altos Estudios en Argentina. Además, el presente trabajo analiza distintos binomios que en la actualidad delimitan la escena que transita la adaptación de la Universidad y viceversa con los procesos de formación a través de sus actividades sustantivas en relación con las expectativas de la demanda social y del mercado laboral. En consecuencia, se desprende el análisis del primer binomio denominado en este trabajo “ideario de los ingresantes a la carrera-plan de estudios”. En segundo lugar “plan de estudios-perfil profesional”. En tercer lugar, el binomio “perfil profesional-empleo”. Y, en cuarto lugar, el binomio “trayectorias-inscripción laboral”.

El objetivo principal de esta producción es coadyuvar con la construcción sistematizada de información y conclusiones que coadyuven respecto del tema en cuestión.

Las principales referencias teórico-conceptuales son los propios Proyectos de Desarrollo Institucional, la formalización del Sistema/Curso de Inicio/Ingreso Universitario, los Planes de Estudio de las Universidades del CEPRES Metropolitano y la heurística contemporánea sobre la temática procesada en un marco teórico a través de fuentes primarias y secundarias. Además, como fuente de datos se sistematizó información publicada por las propias Áreas de estadísticas de las Universidades y lo expuesto por informantes claves de cada Casa de Altos Estudios.

Palabras clave.

Política, formación, formadores, educación física.

Ponencia.

Vale la pena iniciar por enunciar, al menos desde la humilde perspectiva del presente trabajo de investigación, que sin posicionamiento político ni proyecto profesional no hay acciones verdaderas. Luego de la caída del positivismo un gran epistemólogo enunció en uno de sus cursos de posgrado a los profesionales presentes que comprendieran por favor que no hace falta tener acuerdos políticos sobre la definición del campo u objeto de estudio. Y añadió, emancípense de pensamientos hegemónicos o bien simples actos que solo tienen como finalidad des-validar porque sí sus posiciones, *no se hace ciencia* porque se tiene acordado un campo u objeto de estudio. *Se hace ciencia* aprendiendo a definir un objeto de estudio, respetando las condiciones de realización de dicho proceso y dando a conocer su producto (Samaja, J. 2007). Ordenada la posición política, para el caso, cabe iniciar convocando un ordenador del discurso de Santin, S. (1995) en Bernaule, J. (2015:1) donde refiere que “un pensamiento tiene sentido cuando está enraizado en una realidad objetiva y, especialmente, en lo vivido”. Sus preocupaciones sobre qué dice la educación física, qué queremos que diga y sobre todo lo que hacemos en su nombre resultan de alta pertinencia en el marco de las discusiones del diálogo al que se desea arribar. Sin duda este desafío de futuro, en el marco del desarrollo humano, implica trazar intervenciones en el quehacer de lo cotidiano de todos sus actores. Y en particular, apoyar su interés por las direcciones que plantean la continuidad de los ideales de la modernidad y la asimilación de las alternativas de la posmodernidad desde los llamados, por el autor, “pasos” para su diagnóstico minucioso. Éstos permiten acceder a una vigilancia epistemológica adecuada a la ambición del presente trabajo. Elaborar el propio discurso en la revisión de la “capacidad comunicativa”, “alfabetizar al hombre corporal”, salir de la causalidad lineal desde la categoría de “solidaridad orgánica” y trabajar la relación consumo-belleza desde la categoría de “restauración del hombre a-estético” colabora con el inicio de los códigos y signos que fundamentan la funciones y modos del diálogo entre el cuerpo y la cultura a través de la actividad física que emprende el ser humano. Asimismo, bajo estas direcciones la noción de “ideal estético” de “ética y sensibilidad”, como así también, de “ética de la estética”. Sobre todo, debatir como bajo la inspiración del arte, la ciencia y la técnica, la Educación Física naufragó por momentos en una tecnología de transformación del cuerpo. Asimismo, como en el avance de las direcciones propuestas, y a pesar de sus distracciones, hoy el profesional de la Educación Física puede pensar en el desarrollo humano real, concreto.

Desde los aportes de (Bauman, Z. 2000) podemos afirmar que la relación que tejían las sociedades productoras con su cuerpo era significativamente diferente a las que se tejen en la modernidad y posmodernidad bajo la categoría de sociedades consumidoras. A ello, se añade que debemos advertir la fundación de una elevada fragilidad en los vínculos humanos producto de la caída del piso, del pasaje de la sensación de solidez a la de liquidez. Avanzando, el cuerpo que realiza y realizaba prácticas corporales tenía en cierta forma instituciones de control. Independientemente del ámbito (formal, no formal o informal) la escuela, la iglesia o la familia entre otras, abogaban por esas relaciones y su disciplinamiento. Vigilaban en tal sentido el cuerpo y sus nociones. La normatividad de tales instituciones regía una determinada estructura y forma, modo y función del mismo. Hoy dichas nociones además son trazadas por el consumo, es decir, el mercado que intenta dar sentido y significado a dichas relaciones. Sumando un factor determinante e ineludible, los medios de comunicación. Aseverar que los cuerpos son dominados y se encuentran en constante ruptura por tales atractores ya no es un acto desacertado. Vale aclarar que la atención que establecían las instituciones mencionadas, es producto de un fuerte análisis, en muchos casos superada por otros intereses desatendiendo una cosmovisión orientada en el desarrollo humano. Ejercían más bien una función de control y vigilancia. A pesar de ello, este proceso sigue al margen, y no es atendido por una gran parcialidad de los profesionales del área.

Desde las palabras de (Bauman, Z. 2000) en su obra Modernidad Líquida resulta oportuno retomar la noción de liquidez como variedad de los fluidos, como constante referente al continuo cambio de forma, casi en la categoría de incertidumbre, de poco probable en su predictibilidad. Aunque segura su noción de diversidad, de cambios de su forma original. En tanto, las conductas manifiestas por los sólidos es resultado directo de tipo predictable, de constante. Cuya noción enmarca en la categoría próxima a la estabilidad, los sólidos alientan la resistencia solo porque oponen la separación de sus partes (átomos).

Esta idea de liquidez y solidez ataña a los profesionales de la Educación Física, pues propone una lógica de pensamiento del cuerpo que no miramos. Entendiendo en tal sentido la historicidad de la misma bajo una nueva lente que nos permita acceder a las tan ansiadas nociones de sentido y significado para las propuestas en la construcción de una cultura de las prácticas corporales con base en la actividad física.

Este encuadre inicial delimita sin dudas una forma de pensar, decir y actuar desde la matriz de formación de los futuros formadores. Ahora bien, que acontece con las decisiones político institucionales al momento de delimitar y trazar los caminos de la formación.

Entonces, es preciso tener en cuenta el concepto destacado por (Buchbinder, P. 2008:87) en donde se afirma que “la universidad abrió sus puertas a sectores relativamente amplios de la población” lo cual dio una nueva génesis al concepto de comunidad universitaria. Y en relación a esto, debemos debatir sobre la caracterización que adoptó la masividad en este contexto. A la luz éste último aporte cabe destacar que el sistema universitario se democratizó y amplió. No obstante, también es más caótico y fragmentado. Algo muy celebrado por las comunidades que antes no accedían a la universidad es el carácter irrestricto, y en particular en Educación Física la desaparición del curso de ingreso. Aunque, desde la perspectiva de la gestión político institucional esta correlación deja un producto incremental que tampoco fue acompañado por un proyecto que lo apuntale observando disparidades en el financiamiento del sector, y ello a pesar de registrar aumentos en tal sentido.

Además, como se trata de una disciplina novel en el ámbito y sistema de la Educación Superior con transversalidad en sus actividades sustantivas como la docencia con súper-estructuras, la investigación con base en un proyecto de unidad curricular hasta uno con incentivos internos o externos y la extensión académica por destacar algunas características de los usos, saberes y acciones de los grandes promotores de la producción de conocimiento en vinculación con sus casas de estudio. Para iniciar en esta dimensión resulta imprescindible requerir que las acciones de producción de conocimiento no sean hechos aislados o simplemente vinculados con el pulso personal de quienes lo promueven. Ello, debe estar ordenado por un plan estratégico que incluso supere la dimensión político institucional. Sobremanera debe de estar vinculado con el Proyecto de Desarrollo Institucional. Y, con fuerte vinculación con el contexto territorial, las problemáticas del quehacer cotidiano y las desigualdades que limitan el desarrollo libre, pleno e integral de la cultura corporal con base en el desarrollo humano.

Al tratarse de los desafíos de la Educación Física tampoco deben descuidarse la gestión y los usos de la didáctica, sobremanera, en sus formas generales y específicas.

Revisando argumentos en las líneas de la gestión y el uso del saber didáctico general es pertinente citar los posicionamientos de (Camilloni A. R., 2007:23-39) donde establece nucleos importantes a tener en cuenta:

“que todas las formas de influencia sobre las personas, independientemente de las posibilidades que ellas otorguen al despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad, no pueden ser consideradas modalidades legítimas de educación. Que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen no tienen el mismo valor, esto es, que no son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación. Que la enseñanza no debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo

disciplinario. Pensar que las cuestiones curriculares básicas no han sido resueltas y que es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan. Sólo algunos alumnos logran desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y altos niveles de conocimiento. Otros fracasan o quedan rezagados, sin poder completar los estudios o sin acceder a los niveles superiores del sistema. Si creyéramos que esta situación es deseable o que no puede o debe ser transformada para lograr la inclusión de todos en altos niveles de desempeño y de información, entonces la didáctica no sería necesaria. El destino de los alumnos no está fatalmente determinado, la acción del profesor no se limita a identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural. La supervisión de la aplicación de las reglamentaciones vigentes no logra resolver los problemas que plantea la evaluación que puede hacer el profesor de lo que el alumno ha aprendido” (Camilloni A. R., 2007:23-39).

En conclusiones preliminares de la autora si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido. La didáctica renace hoy y cada día sobre la base de la crítica a los supuestos precedentes.

Entonces, en palabras de la fuente precedente la didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas, a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones.

En línea con lo aportado, la misma fuente expresa sobre las didácticas específicas que éstas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza. En virtud de dichas situaciones yuxtapone con mucho sentido a la presente propuesta los siguientes criterios; pensar las estrategias educativas específicas según los distintos niveles del sistema educativo, según las edades de los alumnos, según las distintas disciplinas, según el tipo de institución y según las características de los sujetos.

Una de sus fuertes afirmaciones sobre el tema refleja lo siguiente: “Pero el mayor desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas fue obra, particularmente, de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento, y no provino de la didáctica general” (Camilloni A. R., 2007:23-39).

Entonces, las relaciones entre didáctica general y didáctica específica no siempre están alineadas, aunque tampoco contrapuestas. Sus procesos hermenéuticos suelen ser asincrónicos.

Postulados estos condicionales, la didáctica general no es el resumen o un escenario desagregado al que llegan las didácticas específicas o las distintas disciplinas con los problemas tratados y resueltos. Y, dicha situación no opera tampoco en su viceversa. Las didácticas específicas no son adaptaciones a las disciplinas de la didáctica general.

Bernaule, J. (2023:8-9) interpreta la obra de Camilloni, A. (2007) denominada “El saber didáctico” y presenta la adecuación de cinco tesis muy interesantes para advertir estos temas y avanzar con la cuestión. En primer lugar, la relación entre Didáctica general y Didácticas de las disciplinas no es jerárquica por naturaleza. Su relación es, más bien, recíproca. En segundo lugar, la relación entre didáctica general y didáctica de las disciplinas está basada en la igualdad y la cooperación constructiva. Sus maneras de pensar, sin embargo, pueden ser divergentes. En tercer lugar, la didáctica general y las didácticas de las disciplinas son necesarias unas a las otras. En cuarto lugar, el rol que desempeña la didáctica de las disciplinas en su relación entre la disciplina y la educación es no sólo mediacional entre una y otra, sino que debe ser vista como más independiente por sus propias contribuciones al área común de la educación y de la disciplina. Y, en quinto lugar, Si bien la didáctica general tiene como fin desarrollar un modelo tan comprehensivo como sea posible, esto no significa que estos modelos puedan incluir el proceso instruccional completo, en su totalidad. Los modelos de las didácticas de las disciplinas pueden estar elaborados con más detalle en razón de su especificidad propia. De esta manera concluye la interpretación de Bernaule, J. sobre la autora Camilloni, A.:

Los saberes y propuestas de la didáctica general y las didácticas específicas construyen un entramado complicado en cada situación. Se enseña, por ejemplo, «historia universal a niños de escuela primaria rural del primer ciclo», o se enseña «física a alumnos adolescentes de escuela secundaria técnica que se orientan a la electrónica» o se enseña «anatomía a un grupo numeroso de estudiantes universitarios de kinesiología o se enseña «francés a adultos en un instituto de educación no formal». Las didácticas generales y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos. Los buenos motivos atienden a preservar la unidad del proyecto pedagógico y del sujeto que aprende diferentes disciplinas en un mismo grado o año de un nivel de la educación y que se forma en un mismo marco curricular e institucional. Los obstáculos surgen de la heterogeneidad teórica de las didácticas, que son construidas por diferentes grupos académicos, con distinta formación y, en consecuencia, desde diversas perspectivas. En este sentido, la construcción de la integración de los saberes didácticos constituye un verdadero programa teórico y de acción, que implica muchos y serios desafíos. (Camilloni A. R., 2007:23-39)

Dentro de los desafíos, una cuestión que se concatena con todo lo precedente es la complejidad de lo grupal. (Souto, M. 2004:117-155) realiza grandes aportes con el prisma en la clase bajo una mirada desde la didáctica de lo grupal. Ello, con base en las estructuras de complejidad en la clase donde se redefinen en torno a las dificultades que allí conviven, la interacción acorde a los encastramientos de diversas acciones, la heterogenidad sin necesidad de reducirla sino mas bien de potenciar la clase a través de esta, el registro de fenómenos aleatorios sin respuestas apagadas a leyes conocidas ni a sus consecuencias, la clase como el lugar donde se requieren explicaciones de leyes más allá de la causalidad lineal. En palabras de la autora, allí “donde hay posibilidad de transformación”. En la misma línea, añade, el caos, el desorden, lo disperso, la auto-eco-organización, la incertidumbre, la necesidad de formas lógicas más allá de la linealidad causa-efecto, la subversión de un orden en otro, la conservación de las características de un orden en otro, la amplitud y la diversidad de los fenómenos por abarcar, aparecen como características tanto de la realidad como de su conocimiento. Parecería que en el momento actual en el campo del conocimiento se plantean nuevas formas de enfocar y de concebir los fenómenos y de abordar su estudio.

Por este aglomerado de posiciones la autora propone acciones concretas que refieren a nuevas formas y modos de accionar en el campo de la didáctica. Entre éstas, replantear la relación sujeto-objeto de conocimiento, en el sentido de superar su separación y oposición y postular la mutua relación e influencia al conocer. Cuestionar el concepto de objeto en tanto discreto, separable, aislable de quien lo conoce y del campo en el cual surge. Advertir limitaciones en el pensamiento determinista, lineal y sus ideales inteligibles para buscar nuevas formas que incorporen las incongruencias, la singularidad, las irregularidades, el desorden, que son a su vez, productores de nuevos órdenes.

Morín (1990) en (Souto, M. 2004:117-155) plantea algunas situaciones para comprender el pensamiento complejo, a tener en cuenta, la complejidad no lleva a eliminar la simplicidad, sino que la integra, y surge allí donde ella falla. La complejidad no es completitud, aspira a un conocimiento multidimensional que articule distintos dominios disciplinarios, que no separe ni deduzca, pero sabe que el conocimiento complejo es imposible. Reconoce los principios de incompletud y de incertidumbre.

Pues en sus reflexiones Souto significa la clase desde las siguientes premisas. La clase se define como el ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores (enseñantes y aprendices), y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber. Por tanto, es necesario la vida social de la clase, las relaciones de poder y saber en ella, las paradojas en la comunicación. Resulta ineludible la vida inconsciente de la clase como espacio intersubjetivo, como campo

transferencial y vincular y como red de identificaciones. También, las clases como espacios tácticos de enseñanza en función de metas y como dispositivos técnicos. Destaca, la necesidad de comprender la clase en conexión e interacción con lo que la rodea. Lo social y lo institucional son constituyentes, atraviesan transversalmente la clase construyendo su trama. Debemos considerarla una construcción dialéctica permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado. Incluir la diversidad de componentes, relaciones dimensiones que atraviesan la clase y permiten pensarla como campo problemático favorece los procesos de enseñanza y aprendizajes. Se debe priorizar un ámbito y un nivel para el estudio de la clase: el grupal. Desde él pueden abarcarse el conjunto de sucesos en su devenir, en su historicidad, con la amplitud necesaria para impedir recortes artificiosos y captar el medio ambiente de la clase de forma natural, las interacciones y encastramientos de elementos diversos, las articulaciones y entrecruzamientos con los contextos que en la vida grupal se constituyen en texto y forman parte de su trama compleja.

Es desde el campo de lo grupal como puede abordarse un estudio complejo de la clase como campo problemático. Se articula lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etc. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase y a los sucesos o eventos que en ella se producen. Hacer un análisis didáctico desde lo grupal implica indagar en estas diversas direcciones.

En relación a los aportes precedentes resulta muy conveniente ampliar la idea de los escenarios de la clase desde los aportes realizados por (Renzi, 2009) respecto de los distintos ámbitos educativos y su contribución a la práctica de la actividad física.

La autora identifica tres dimensiones hermenéuticas al respecto y las denomina ámbito Formal, no formal e informal. Profundiza cada uno de éstos con las siguientes rasgos. En el ámbito de la Educación formal ubicamos aquellas acciones que se ofrecen en el Sistema Educativo, está institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado. Los saberes que se transmiten están prescriptos por un diseño curricular que abarca desde el nivel inicial (jardín maternal) hasta el nivel superior, ya sea en institutos y/o universidades. En el ámbito de la educación no formal referimos a toda actividad educativa organizada, sistemática, que se realiza fuera del marco del sistema educativo. Se refiere a los cursos, clubes, academias e instituciones, que no se rigen por un diseño curricular o plan de estudios en particular. Y, en el ámbito de la educación informal refiere al proceso formativo en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias diarias y su relación con el medio. Es aquella educación que se adquiere fundamentalmente en los ámbitos sociales, progresivamente a lo largo de toda la vida.

Desplegados los conceptos la fuente precedente añade importantes cuestionamientos al tema de influencia. En sus palabras, cabría preguntarse ¿quién educa motrizmente? ¿Sólo la escuela? ¿Le compete únicamente al sistema educativo en general, y a la educación física en particular - y por más acotada que sea su influencia- toda la responsabilidad de formar hábitos que permitan adherir a la actividad física como parte de la educación permanente y como forma de vida de los sujetos? O, como sociedad, es preciso que los otros ámbitos educativos no formales e informales, acepten el gran desafío de sumarse al esfuerzo de promover la práctica de la actividad física de manera autónoma y voluntaria, cuando ésta haya dejado de ser una parte de la obligatoriedad escolar.

Esta temática está en la agenda institucional e interinstitucional de las casas de altos estudios que llevan adelante la formación de profesionales de Educación Física.

Como interrogantes iniciales entonces surgen las siguientes formulaciones. ¿Cuáles son los procesos, estructuras y mecanismos presentes en la formación de profesionales de Educación Física? ¿Los modelos de gestión político institucional implementados en la formación de profesionales de Educación Física son eficientes y eficaces?

En la actualidad los modelos de gestión político institucional de la formación de profesionales de Educación Física son ineficientes e ineficaces. Responden a esquemas desactualizados dentro de un sistema de Educación Superior que es masivo, heterogéneo y fragmentado. Esto responde a un conjunto de factores y atributos relacionados con la propia casa formadora y múltiples factores atribuibles al sistema al que ésta pertenece.

La formación inicial de los profesionales de Educación física se encuentra desarticulada de los planes de desarrollo institucional y como consecuencia de ello existe hacia la carrera en particular una significativa pérdida del impacto estratégico diseñado a mediano y largo plazo. Asimismo, ello enlentece y problematiza la toma de decisiones sobre la asignación de recursos que imprimen la mejora continua. En los casos en los que se ubica la presencia entre las dimensiones antes detalladas la relación entre lo planificado y lo ejecutado es deficiente.

Las formas de organización y gobierno de las instituciones formadoras responden a normas estatutarias que garantizan el funcionamiento democrático y la autonomía de las mismas, en muchos casos los actores políticos de dichos espacios desconocen los factores y atributos determinantes que aportan mejoras al proceso de formación de profesionales en Educación Física. Y, la vinculación con los actores clave al respecto de este tema no es sistemática, fluida y en muchos casos poco representativa.

Las comisiones de creación, seguimiento y evaluación de planes de estudio no necesariamente funcionan de forma adecuada, en algunos casos carecen de representatividad de alguno de los

claustros que integran la comunidad universitaria. Como efecto principal de esto se genera una revisión meramente administrativa de los temas sin lograr profundizar los problemas sustantivos de la formación de profesionales. En tal sentido, las dinámicas de participación directa o indirecta no impactan en cambios sustantivos. O bien, los cambios realizados en dicha dimensión con baja representatividad carecen de consensos y acuerdos.

Las Casas de Altos Estudios generan a través de sus sistemas de gestión innumerables indicadores respecto de los procesos y resultados de formación, por ejemplo, muchos relacionados al ingreso, permanencia y terminalidad de su comunidad estudiantil. Cabe destacar que dichos indicadores no forman parte de la toma de decisiones, en muchos casos, siendo éstos de elevada utilidad a tal fin. Como consecuencia de este desuso de indicadores se traduce ello en la construcción de propuestas inadecuadas que no dan respuesta a las necesidades de la comunidad educativa alterando el proceso de ingreso a la universidad, de permanencia en las Unidades Curriculares que conforman la Carrera y sobremanera afectando la tasa de terminalidad de los estudios.

Otra causa determinante en el problema es la ausencia de articulación entre las unidades Académicas de la Institución como así también interinstitucional entre las Casas Formadoras en Educación Física. Lo mismo acontece con los modos y formas de relación de éstos últimos con el Ministerio Nacional, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, el Instituto Nacional de Formación Docente y las distintas herramientas de articulación regional como por ejemplo los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior. En esta dimensión de relaciones no se registra una agenda abierta, integral, comunicable, planificada y priorizada. El efecto de esta cuestión abona la teoría de la fragmentación del sistema y contribuye al crecimiento de la heterogeneidad registrando la falta de consenso y la construcción de acuerdos estratégicos.

Respecto de la normativa vigente que regula el tema se registra una construcción de orden excesivamente generalista y carente en la cobertura en temas claves para el desarrollo de la cuestión. Además, cabe destacar que la normativa existente vigente se encuentra desactualizada. En efecto, se genera una coyuntura que empuja a las Instituciones a hacer uso de su autonomía en los casos que eso lo permita o bien a ordenar la cuestión en términos generales y desactualizados.

Educación Física como campo profesional no cuenta a diferencia de otros campos profesionales con organizaciones transversales que construyan consenso sobre las implicancias del uso de su arte y su ciencia. En efecto, carece de una ley profesional, de una norma jurídica, que regule su

ejercicio específico estableciendo los requisitos y delimitando el alcance de las actividades que se pueden realizar durante el ejercicio de esta profesión.

Cabe considerar también que las Instituciones formadores de profesionales de Educación Física no cuentan con la definición de estándares de la formación inicial. Por esta razón no hay consensos interinstitucionales sobre el conjunto de criterios que describan las habilidades, conocimientos y aptitudes que un futuro profesor debe demostrar al finalizar su formación inicial.

Es preciso tener en cuenta que en línea con lo expuesto precedentemente tampoco existen criterios de evaluación de competencias que certifiquen el saber hacer. Por lo tanto, cada institución adopta criterios acordes a sus acuerdos internos si los hubiese, esta parte del problema es muy accesible de verificar cuando se revisan las dimensiones de acreditación práctica de los saberes en la carrera de Educación Física en particular.

En este sentido es importante destacar que la formación de profesionales de Educación Física no tiene una histórica tradición asociada a los procesos de auto evaluación institucional, evaluación externa y mucho menos a procesos de acreditación de la Carrera realizados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en aras de asegurar la calidad y el reconocimiento de la titulación dado que a la fecha Educación Física no se encuentra alcanzada por dicha normativa.

Conviene añadir que la mayoría de los planes de estudio de la formación de profesionales de Educación Física no son instrumentos que registren instancias de innovación que generen valor y se diferencien de lo clásico existente, que impliquen cambios o mejoras que transformen u optimicen lo que ya se conoce. En efecto se reproducen matrices que en ocasiones llevan más de quince años sin actualización o cambios menores.

En línea con lo planteado tampoco se registran significativos casos en los que se ha explorado y formalizado la posibilidad de otorgar titulación intermedia a la de Profesor Universitario de Educación Física. En consecuencia, no hay respuesta a la informal inserción laboral temprana que existe en muchos casos dentro del campo profesional.

Este conjunto de consideraciones nos lleva a delimitar la situación problema en la que se encuentra la gestión político institucional de la formación de profesionales de Educación Física. La presente investigación tuvo como hipótesis sustantiva la identificación de los modelos de gestión empleados en la formación de profesionales de Educación Física basados en el uso de un conjunto de factores y atributos político institucionales que pueden suprimir la presencia de tensiones que fueron detalladas precedentemente. Pudo plantearse así la proyección de una

hipótesis de trabajo en la que se afirmó que las Instituciones Universitarias a cargo de dicho proceso serán exitosas si logran canalizar positivamente dichas tensiones.

Dotando de mayor precisión y profundidad el planteo general precedente podemos afirmar las siguientes postulaciones.

Las instituciones formadoras que logren disminuir la discrepancia entre lo planificado y su ejecución durante su funcionamiento a través de las formas de organización político institucional y sus planes de desarrollo institucional obtendrán mejores resultados aplicables a la formación de profesionales de la Educación Física.

Las instituciones formadoras que aumenten la participación y representatividad de la comunidad universitaria en su conjunto, particularmente en los ámbitos creación, planeamiento, seguimiento y evaluación de sus reglamentos y planes de estudios obtendrán resultados significativamente positivos en comparación con aquellas en las que la comunidad permanezca ausente o con falta de representatividad.

Existe una correlación positiva entre la gestión efectiva y el consenso elevado por parte del colectivo profesional del campo en el que se está formado. Dicha correlación debe ser positiva, ascendente y fuerte tanto hacia adentro de la institución como hacia afuera de la misma.

Los modelos de gestión pierden potencia y no son efectivos si no existe relación acuerdo sobre una agenda efectiva, priorizada, dinámica y comunicable hacia adentro de la institución formadora, entre las instituciones y las organizaciones que la nuclean.

La gestión político institucional será exitosa si las universidades emplean en la toma de decisiones el uso de indicadores situados tanto en los procesos de trabajo como en el resultado de los mismos.

La falta de diseño de estándares en la formación de formadores y la ausencia de criterios de evaluación transversales sobre las competencias que debe adquirir un profesional de la Educación Física atentan contra el desempeño de los modelos de gestión político institucional. El objetivo general implicó identificar factores y atributos específicos e idiosincráticos que tensionan la gestión político institucional de la formación de profesionales de Educación Física. Evidenciar de manera explícita la integración de componentes determinantes para una gestión con mayor eficiencia y eficacia en la dimensión político institucional de la formación de profesionales de Educación Física.

Y, en dimensiones específicas poder describir el nivel de alcance que detenta el conjunto factores y atributos que se destinan a la planificación, ejecución y control político institucional en la gestión de la formación de profesionales de Educación Física.

Analizar los modos y funciones de articulación existente entre los actores involucrados en la gestión político institucional de la formación de profesionales de Educación Física.

Determinar la relación causal establecida entre las dinámicas de participación de la Comunidad Universitaria y las modalidades de construcción de consenso en los procesos de gestión político institucional de la formación de profesionales de Educación Física.

Medir la magnitud del impacto respecto de la normativa vigente dentro y fuera de las instituciones formadoras de profesionales de Educación Física.

Desarrollar un punto de vista intelectual sobre el uso de arte y la ciencia de la Educación Física con base en estándares de formación y criterios de evaluación interna y externa.

Explorar que tipo de connotación puede albergar la posibilidad de construir un currículo innovado con titulación intermedia en la formación de profesionales de Educación Física.

El propósito de esta investigación busco contribuir con la mejora de los modelos empleados en la gestión político institucional de la formación de profesionales en Educación Física realizando aportes sustantivos a los procesos, estructuras y mecanismos empleados a tal fin perfeccionando el desempeño, la adaptación, el crecimiento personal y profesional de los futuros Profesores Universitarios de Educación Física.

La metodología empleada radico en un proceso de orden transversal que permitió la revisión de materiales y documentos para cotejar un diagnóstico de la escena. Y, mediante el estudio en profundidad de casos a que se realizó en un muestreo en Casas de Altos Estudios del CEPRES a través de listas de cotejo y entrevistas.

A la luz de lo aportado por la revisión de documentos y el trabajo de campo respecto del binomio denominado “ideario de los ingresantes a la carrera-plan de estudios” se observa que existe una brecha significativa ya no simbólica sino real entre ambas cuestiones. En cuanto a la relación entre el “plan de estudios-perfil profesional” respecto de este último los enunciados apelan a categorías que en los elementos del currículum figuran ausentes. Respecto del binomio “perfil profesional-empleo” la evidencia de la malla curricular organiza la estructuración del rol profesional con preponderancia hacia el ámbito formal y fuerte divorcio de lo que respecta al ámbito no formal e informal. Y, en relación, al binomio “trayectorias-inscripción laboral” se detecta a través de las expresiones de los informantes clave la necesidad de titular de forma intermedia la formación de profesionales de la Educación Física. De forma transversal a lo antes expresado cabe destacar que no se registran componentes de currículu innovado en dicho CEPRES. Asimismo, resulta muy importante destacar que en ciertos casos las comisiones de “Seguimiento y evaluación de Planes de Estudios” tienen carencias en la representación de claustros. Vale afirmar, dichas comisiones están integradas por docentes, sin presencia de

estudiantes ni graduados. En la mayoría de los casos no se observan acuerdos pedagógico-didácticos sobre criterios de evaluación transversales respecto de las competencias que debe adquirir un profesional de la Educación Física. Además, se registra en la mayoría de casos a la educación física como simplemente una disciplina escolar. Desde el paradigma de la actividad física, desde una nueva cultura corporal con base en el desarrollo humano se han ampliado las incumbencias de Profesores de Educación Física.

Las casas formadoras de profesionales de la Educación Física deben revisar urgentemente sus matrices de formación, hacia adentro de la institución, en red con las de su país y sobremanera con los órganos de gobierno que las regulan.

Surgen problemas emergentes por la falta de definición de estándares, o de estándares definidos con intrusión por otras ciencias. Se registra disparidad en la distribución de quantum en las cajas horarias de los planes de estudio. La falta de tratamiento al mal uso de las didácticas generales para escenarios específicos, la carencia de usos de didácticas específicas se refleja sistemáticamente, si quisiera observar sistemas didácticos dobles. La problemática de enseñar el contenido solamente debiendo enseñar a enseñar el contenido en el uso de un sistema didáctico simple donde se debería utilizar un sistema didáctico doble. La dificultad de evaluar la técnica de ejecución del contenido y no evaluar el saber enseñar del contenido específico. No poder resignificar y revalorizar el concepto que reviste la importancia de la infraestructura, instalaciones y material didáctico al nivel del laboratorio profesional, del aula del profesional de la Educación Física. Y, la carencia de procesos de autoevaluación, evaluación externa y procesos de acreditación junto con todo lo descripto ha atomizado y fragmentado la Formación de Formadores.

Referencias

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2011). *Amor líquido*. Buenos Aires.: Fondo de cultura económica.
- Bernaule, J. (2015). Prácticas corporales en la posmodernidad. *Prácticas corporales en la posmodernidad. Una mirada necesaria para avanzar con alianzas estratégicas orientadas hacia el desarrollo humano*. (pág. 01). La Plata, Ensenada: XI Congreso Argentino y VI Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.
- Bernaule, J. (2023). La gestión y usos de la didáctica en la formación de formadores. *La gestión y usos de la didáctica en la formación de formadores* (págs. 8-9). La Plata Ensenada, Argentina: 15º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Educación Física en y para la democracia.

- Buchbinder, P. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-200.* pp. 87. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Camilloni, A. R. (2007). *El saber didáctico.* pp. 23-39. Buenos Aires.: Paidós.
- Renzi, G. (2009). *La formación docente en educación física. Abordaje pedagógico didáctico.* La Plata.: Noveduc.
- Samaja, J. (2007). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica. Parte IV,* pp. 215-218. Buenos Aires: Eudeba.
- Souto, M. (2004:117-155). *La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases.* Buenos Aires.: Miño Davila.