



DISEÑO CURRICULAR PARA LA  
FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

- Versión Definitiva-

**RESOLUCIÓN N° 1533/09- CPE**

---

Junio 2009

## Autoridades

---

Gobernador  
Dr. Miguel Ángel Saiz

Ministro de Educación  
Dn. César Alfredo Barbeito

Consejo Provincial de Educación  
Vocales Gubernamentales: Prof. Amira Nataine  
Prof. Jorge Sartor

Vocal Docente: Prof. Héctor Roncallo

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica  
Psp. Andrea Novillo Pinto

Subsecretaria de Educación  
Prof. Norma Nakandakare

Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente  
Psp. María de las Mercedes Querejeta

Subsecretaría de Planeamiento y Coordinación de  
Programas  
Dna. Doris Borobia

Subsecretaría de Administración y Finanzas  
Cra. María Laura Martirena.

## **EQUIPO DE TRABAJO**

Dirección de Nivel Superior

***Prof. Susana Barda***

Coordinación General

***Nora Tarruella, Alfredo Ferrari, Carolina Merlo***

Referente Institucional:

***Lic. Fernando Marrón***

Agradecimiento a todos los profesores del Instituto de Formación  
Docente en Educación Física de la provincia  
que participaron protagónicamente en la  
elaboración del Diseño

## Índice

<b>CAPITULO I</b>	5
Formación Docente Continua en la Provincia de Río Negro	5
Finalidad de la Formación Docente Inicial y Continua	8
Referentes Conceptuales	11
Finalidades de la Formación Docente en el campo de la Educación Física	23
Acerca del Futuro docente de Educación Física	24
<b>CAPITULO II</b>	27
Organización por áreas, unidades curriculares y formatos	27
Áreas curriculares	28
Porcentajes entre campos de la formación	29
Unidades curriculares del campo de la formación general	29
Unidades curriculares del campo de la formación específica	29
Unidades curriculares del campo de la práctica	30
Mapa curricular	31
Área Socio educativa	33
Área lúdica, expresiva, eco-socio- motriz	60
Área de los deportes	87
Área bio- psico motriz	124
Área práctica docente	151
Sistema de correlatividades	176
Cuadro Resumen de unidades curriculares y formatos	178
Régimen de asistencia, evaluación y promoción.	179

## CAPITULO I

### FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO

#### ***Historia y circunstancia actual de la Formación Docente en la provincia de Río Negro-***

Las posibilidades de entender el proceso de la formación docente en Río Negro son correlativas a poder situarlo con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas de nuestra provincia y del país.

Mediante la Ley 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 la Ley N° 227, primera Ley Orgánica de Educación.

Hasta promediar la década de los 80 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro de un marco organizativo que fue el Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Los siguientes son los Institutos existentes, su localización y año de creación:

- Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto Superior de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto Superior de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto Superior de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto Superior de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)
- Instituto Superior de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980).

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otro meramente formales.

La sociedad Argentina vivió un paso tumultuoso hacia la restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio de todas las manifestaciones del autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contrastación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este "espíritu de la época" que de uno u otro modo, atravesó y modificó todos sus niveles. La educación se percibió como un ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales, podríamos caracterizar dicho proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación del modelo de escuela "tradicional", una denominación recurrente en la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea, y que es caracterizada por la preeminencia de la función reproductora de la educación, por estructuras organizacionales

centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

Las representaciones de lo educativo, vigentes en esa época, expresan una transformación que se sustenta en ciertas cuestiones claves como: una nueva forma de entender la relación educación / contexto socioeconómico; la recuperación de la función política de la educación; el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría; y la concepción reflexiva – no prescripta – para la función del docente que se transforma en actor fundamental del proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora .

La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo. Esto se evidencia, no sólo a nivel del discurso político, sino que toma cuerpo en la normativa que impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del *Diseño Curricular para el Nivel Superior* y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado referido al Gobierno colegiado y al régimen laboral docente. (con la Ley Provincial 2288 (1988) que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente Rionegrinos. Ley ésta que fue ratificada por la Ley Orgánica de Educación de la Provincia (Nº 2444, de 1991). Asimismo, esta última, en su Art. 8º, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “ intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa”; y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente , participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizaran”.

La Ley Provincial Nº 2288 brindó, un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios considerando distintas dimensiones: la curricular, la organizacional-institucional, la normativa y la administrativa.

Por otra parte, generó en los Institutos un discurso político - pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones, a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; la importancia de una organización institucional y curricular diferente; las condiciones laborales con respecto al ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada instituto, a partir de la aprobación de esta ley, es conformado y elegido por los docentes, graduados y alumnos de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, que constituyen, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación y capacitación.

### *Funciones de los IFDC*

Esta normativa asigna a los Institutos funciones en los campos de Formación, Capacitación, Investigación y Extensión; fija los pilares de su organización académica e institucional y *centralmente explicita los principios de democratización, equidad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial.*

Por ende, los Institutos rionegrinos cumplen tareas de:

- ❖ *Formación de profesores.*
  - Profesorado en Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luís Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca, El Bolsón).
  - Profesorado en Educación Inicial (S. C. de Bariloche),
  - Profesorado de Educación Física (Viedma).
  - Profesorado en Educación Especial (Villa Regina y San Carlos de Bariloche)
  - Profesorado en Historia (Luís Beltrán)
- ❖ *Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización de docentes en servicio.*
- ❖ *Investigación educativa y Extensión a la comunidad.*

En la concepción y en las acciones estas cuatro funciones se interrelacionan y se retroalimentan, es decir que, cada una de ellas sólo puede entenderse cabalmente, si por un lado, se la pone en juego en un mismo universo de inteligibilidad con las restantes, y por otro, se las reconoce como parte de la historia de los Institutos de Formación Docente. Asimismo, no se debe perder de vista que se trata de rasgos esenciales en la configuración y reconfiguración del proceso de construcción permanente de la identidad del Nivel.

En el marco de políticas provinciales de Formación, Capacitación e Investigación y Extensión, se instituyeron ámbitos para el análisis de propuestas y la toma de decisiones, tales como: el Consejo de Directores, el Consejo de Perfeccionamiento (COPE), conformado por los Coordinadores de Capacitación de los IFDC, y el CIED, integrado por los coordinadores de Investigación y Extensión.

Todas estas acciones constituyeron instancias que tuvieron una mayor o menor incidencia en las definiciones de políticas educativas, en el marco de contextos socio políticos históricos específicos, y su impacto ante las demandas a las instituciones educativas (procesos de acreditación requeridos en la década del '90, ajuste a los marcos fijados por la Red Federal de Formación Docente Continua, etc).

Las nuevas condiciones establecidas, a partir de 1995 por la transformación educativa nacional, explicitadas en el documento A-14 enmarcado en la Ley Federal de Educación, artículo 19°, y la Ley de Educación Superior, artículo 21°- generó al interior del Nivel, la redefinición de una Política de Investigación desde una historia construida a partir de la Ley provincial.

En relación a la función de Extensión, ya el Diseño Curricular de Formación Docente de 1988, concibió a los Institutos, como espacios de encuentro cultural, social y político donde padres, alumnos, maestros, funcionarios, y la comunidad tuvieran la posibilidad de analizar, evaluar y proponer alternativas a las cuestiones de interés comunitario.

Con posterioridad, en el Currículo del año 1999, esta concepción se tradujo en una de las funciones de los Institutos de Formación Docente. Los habilita a establecer redes interinstitucionales, favoreciendo la circulación de información a través de publicaciones, eventos, convenios, jornadas, talleres, asesoramiento, y actividades culturales en general. En síntesis, las actividades de extensión son en su esencia los espacios que permiten el enriquecimiento y la amplitud de miradas, como componentes fundantes de una comunidad democrática.

La Dirección de Nivel Superior reglamenta a partir del año 2003 los lineamientos, misiones y funciones de Investigación y de Extensión (Disposición 47/03).

Desde el año 2006, por Disposición N° 215/06 de la DNS, se institucionaliza el Consejo de Capacitación, conformado por los Coordinadores del área de capacitación de cada IFDC y por la Dirección de Nivel Superior., y se reglamentan los lineamientos, misiones y funciones de dicho Consejo. Si bien en los institutos se venían realizando estas acciones, desde que rige esta normativa, consensuada a nivel provincial, la función de capacitación, queda debidamente oficializada para la puesta en marcha de los proyectos de Capacitación de todos los IFDC de la provincia de Río Negro.

Luego, la Resolución N° 747/2007, establece las normas para el reconocimiento y aprobación de los postítulos de la Provincia de Río Negro, y aprueba los fundamentos, lineamientos, pautas para la implementación y la organización académica. Esta normativa, deroga la

Resolución provincial N° 1394/01 que adhería en todos sus términos a las resoluciones nacionales.

De este modo, se consolida y resignifica el sentido académico de los postítulos significándolo como propuesta académica en el marco de la formación continua.

Los objetivos de estos trayectos formativos serán, fundamentalmente, la actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente, así como la profundización de nuevas funciones y tareas que permitan fortalecer las competencias del docente en su práctica profesional y en la investigación educativa.

En la provincia de Río Negro se están dictando postítulos para docentes de todos los niveles en diferentes temáticas acordes a las necesidades de éstos y las posibilidades de cada instituto formador. Actualmente se han implementado los siguientes Postítulos: Necesidades Educativas Especiales, Jardín Maternal, Educación Básica para Jóvenes y Adultos y Educación Rural, y en Educación Física.

### ***Nuevos contextos, nuevos desafíos...***

Importantes y variados cambios se han sucedido en estos veinticinco años en la formación docente en el contexto internacional y nacional. Recientemente, la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2007) crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76). Este organismo regula la formación docente en todo el territorio nacional, y su función principal es el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua.

El propósito es otorgarle unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, y promover un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución CFC y E N° 24/07).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su artículo 71°. Y cuyas funciones según la Resolución del Consejo Federal 30/07 son: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

## **2. Finalidad de la Formación Docente Inicial y Continua en la provincia de Río Negro.**

*La democracia como cualquier herencia, no es algo dado sino siempre una tarea. Y en esta tarea se nos va el futuro.*  
Estanislao Antelo

Partiendo de esta concepción, enunciada por E. Antelo, entendemos a la formación docente como un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de una vida profesional.

En este sentido, vale la pena discriminar un trayecto de formación inicial, que implica generar las bases para permitir a la/el futura/o docente, la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. En función



de estas claves, la formación inicial debe incidir en el fortalecimiento del compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas.

Por otra parte, la formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la etapa de la formación inicial, ya que la profesión docente se enfrenta de manera permanente a los cambios y avances que operan en diferentes ámbitos de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico.

Por lo tanto, el desarrollo profesional se convierte en una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

La factibilidad de estas líneas de acción se sustenta en una concepción del docente como intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización.

Este modelo de formación continua recupera las necesidades formativas de los docentes implicados, lo que conduce a construir un saber que parte de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica para su superación. En otras palabras, el desarrollo profesional del docente ocurre cuando construye conocimiento relativo a la práctica –propia o de sus pares-, trabaja en el contexto de comunidades docentes, teoriza sobre su trabajo y lo conecta con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Algunos de los objetivos específicos de este proyecto son: Brindar espacio a los profesores recién graduados para identificar sus necesidades de formación avanzada y sus expectativas laborales; orientar su formación en el período de la primera inserción laboral e iniciación a la docencia; promover la elaboración de producciones que den cuenta de la reflexión sobre la práctica y el análisis de problemas; incentivar la valoración crítica de la experiencia y la recuperación de los saberes adquiridos por lo docentes experimentados.

En este sentido, adhiere a las formulaciones contenidas en los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional elaboradas por el INFOD (15 de noviembre, 2007, versión I): *“Toda propuesta de Formación Continua lleva implícita una idea y concepción acerca del cambio educativo. Si el cambio es concebido de una manera lineal que opera desde arriba hacia abajo, la formación tendrá determinados rasgos, por ejemplo: seminarios masivos con iguales características y contenidos para todos los docentes, o capacitación en “cascada”, dirigida primero a un pequeño grupo que hará luego las veces de multiplicador. Por el contrario (y nos parece una propuesta superadora), si se trata de estrategias de innovación a ser construidas con la participación de los docentes en sus contextos de trabajo, la formación se centrará en la escuela con el objetivo de elaborar proyectos de innovación o de realizar apoyo profesional mutuo entre colegas”.*

Esta concepción de desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje en relación a lo pedagógico, lo personal y lo institucional. Desde lo pedagógico el aprendizaje se va logrando a partir de la reconstrucción y renovación de estrategias y recursos docentes para la enseñanza; el aprendizaje desde lo personal implica adquirir una comprensión de sí mismo a partir del análisis de la trayectoria e historia personal y profesional; lo institucional es pensado como el entorno de socialización del colectivo docente, por lo que el intercambio de experiencias y el trabajo en redes permite compartir una cultura profesional e institucional.

Es decir que, el desarrollo profesional se concibe como un trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, y requiere de una actitud permanente de apertura frente al conocimiento, de indagación sobre la práctica. Se pretende que, el docente no sólo identifique, plantee y busque soluciones a problemas de su práctica, sino que también reflexione sobre los modelos que fundamentan las propuestas de su formación y construyen su identidad profesional y laboral.

Con esta categoría de desarrollo profesional docente, se trata de superar la escisión existente entre formación inicial y continua. Entre estos dos procesos formativos –inicial y continuo- debe producirse una estrecha articulación, fortalecida por las acciones de investigación y extensión que llevan a cabo los institutos. Las experiencias y conocimientos acumulados en las acciones

de formación continua pueden contribuir a enriquecer la formación inicial y esta, a su vez, podrá incidir en que se profundice en las tareas de indagación e investigación educativa. “*Si estas dos instancias o fases de la formación responden a una lógica compartida y se desafían mutuamente, mayor es la posibilidad de lograr innovaciones, mejorar las prácticas escolares y sentar la idea del cambio y la actualización permanente como algo inherente al trabajo docente*” (Lineamientos, p. 9).

Es importante recordar que, más allá de los dispositivos y estrategias que se desarrollan en la formación inicial y continua, el propio proceso formativo constituye una decisión personal de cada sujeto que decide ser docente. El futuro docente al adquirir nuevos conocimientos lo hace a partir de su historia personal y social, transformando en saberes significativos, no sólo esos conocimientos, sino sus propios procesos de interacción a través de los que se reconoce a sí mismo en la medida que reconoce a los otros con los que se relaciona. Considerar los procesos de interacción como saberes de la formación remite a la posibilidad de que el sujeto se vuelva sobre sí mismo y se abra a la capacidad de autoanálisis y reflexión.

La construcción de la identidad profesional no está, desde esta perspectiva, marcada por la mera acumulación de conocimientos, sino básicamente por la capacidad para reconocerse en los otros, dialogar con ellos y avanzar en el proceso de autoconocimiento. De este modo será capaz de ahondar en y cuestionar a las realidades de sentido común, de re-crear sus propios significados, y de reconocer que tanto el conocimiento como la indagación se imbrican siempre en un sistema de valores, haciendo así del dominio de las perspectivas teóricas una herramienta intelectual que enriquezca sus posibilidades de comprensión y de acción, sea cual fuera el ámbito donde se ponga en juego su profesionalidad, ámbito que excede la limitada geografía del aula, en la que la tradición del pensamiento liberal gusta aprisionarlos.

Para los formadores de docentes, ésta debe ser una nota central de la formación inicial, y por tanto, referente ineludible del presente Diseño. La caracterización de la concepción del docente como intelectual, con conciencia crítica es necesario precisarla porque con este concepto sucede, como con muchos otros, que el sentido original se pierde, y la expresión se vacía de contenido.

Así en este Diseño, se sostendrá que la formación docente inicial, *debe ser siempre entendida en el marco ampliado de la formación docente continua*. Además, la formación continua no está pensada como una sucesión de “formaciones terminales” que se acumulan y se descartan según las necesidades del momento, sino fundamentalmente en una disposición que se construye y que constituye al sujeto, al permitirle una permanente actitud reflexiva sobre su actuación.

Esto implica reconocer que la formación inicial es sólo una etapa en el proceso formativo, que no empieza ni, mucho menos, finaliza en los profesados. Entender en estos términos la formación inicial llevará por un lado, a actuar con cautela en relación con las metas que se proponen, y por otro, a pensar su contenido en términos de “no terminalidad”, en donde adquieren especial significado los desarrollos en torno a las metodologías de investigación y metacognición en la etapa de formación inicial, herramientas posibilitadoras de aprendizajes futuros y por ello garantes de la continuidad que exigen los procesos de formación continua.

Concebir como manifestaciones diversas de un fenómeno único la secuencia de formación inicial / formación continua / investigación / extensión, no es sólo el producto de la adhesión a ciertos postulados teóricos, o el sumarse más o menos irreflexivo a posturas discursivas “aggiornadas”. Por el contrario *la interacción entre estos componentes es tal vez una de las experiencias comunes más fuertes que vitaliza la actuación real de los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia, que ha enriquecido tanto las trayectorias institucionales como las personales de los docentes*. Esta experiencia debe ser necesariamente reconocida y recuperada en nuestra actual elaboración, que en este terreno como en otros procurará equilibrarse entre el instrumentalismo y el dramatismo; entre la preocupación por racionalizar lo educativo y la inquietud de ser capaces de aprehender su inmensa complejidad, *el sentido del drama educativo*, en palabras de G. Ferry<sup>1</sup> (1990).

---

<sup>1</sup> G. Ferry, (1990)

## Formador de Formadores en un proyecto de formación docente continua

Los profesores de los institutos, en primer lugar, son formadores de docentes, más allá de la formación profesional personal y específica. Esta premisa debe ser recordada con frecuencia, para evitar una enseñanza que tienda a caer en lo enciclopédico y exageradamente sesgada hacia lo disciplinar.

La tarea formadora está dirigida a una población adulta. Por ello, adquiere características y se desarrolla en condiciones específicas que son propias de una acción educativa superior. Tal como lo señala J. Beillerot<sup>2</sup> la actividad de un formador de formadores *“Es una actividad culta y no desnaturalizada, mecánica o repetitiva. Sin embargo es práctica, ya que se define como el ejercicio de un arte, más bien que puramente teórica y especulativa. Su técnica se aprende al cabo de una larga formación”*. Y añade que dicha actividad reposa en la creencia de dos postulados: por un lado, lo inacabado del ser humano y por otro, la educabilidad de todas las personas.

Resulta también apropiado para el marco conceptual de este Diseño mencionar la descripción que este autor hace de algunas de las tareas propias del formador: saber administrar una organización; saber analizar el entorno; .saber concebir un dispositivo; saber construir la coparticipación; saber construir un plan operativo, es decir, una progresión pedagógica; saber implementar la formación; saber evaluar; saber sistematizar, saber difundir.

En relación a las tareas que desempeña el docente formador es importante considerar la complejidad de su rol y sus funciones. Dado que a partir de su normalización, los Institutos de Formación Docente asumen una función de carácter integral e integrada entre la formación inicial, continua, investigativa y extensional, el rol del profesional a cargo de la formación, deberá poseer el mismo carácter. Esto significa que todas las tareas emprendidas se regirán por el principio de integralidad, contrarrestando de esta manera la fragmentación, aislamiento, jerarquización o superposición de actividades.

La consecución de este principio será posible si se pone en práctica esta concepción teórica acerca del rol del formador de formadores, la que se traduce en el quehacer diario al otorgarle a cada tarea la misma importancia y relevancia.

Desde una perspectiva tanto pedagógica como socio-política, es tan importante la función del docente formador, en la formación inicial, en la producción de nuevos conocimientos que inciden luego en el mejoramiento de sus prácticas, en la relación fluida y constante con la comunidad a partir del desarrollo de propuestas tendientes a establecer vínculos entre las instituciones y la sociedad, como así también su aporte continuo en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Por lo tanto las tareas de formación, investigación, extensión y capacitación, tienen desde esta perspectiva, el mismo valor educativo.

Por último, reiteramos el carácter político irreductible presente en toda tarea formadora y de enseñanza: *“Sólo cuando se tiene una intención política, la mayoría va a pensar en la escolaridad de los niños y en su aprendizaje. Es decir, cuando se tiene esa intención, es ahí donde la pedagogía y la formación cobran sentido”*<sup>3</sup>.

### 3. Referentes conceptuales

#### ***Acerca del futuro maestro***

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como una acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones.

---

<sup>2</sup> Beillerot, 1998, pp. 25-27

<sup>3</sup> Beillerot, 1998, p. 21

Desde este lugar, el docente se concibe como un agente estatal responsable de la búsqueda de diferentes y mejores formas de asegurar los aprendizajes de los alumnos, en la medida en que actúa como un puente entre generaciones, entre épocas y saberes, y en tanto, es intérprete y traductor entre vivencias y tiempos diferentes.

“Sólo hay posición de transmisión si confrontados a las apariencias de lo imposible no se deja de ser un creador de posibilidades. La educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde *la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible (...)* La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla..” (Duschatzky; Corea, 2002)<sup>4</sup> Esta definición de Silvia Duschatzky, define ampliamente el espíritu de la política educativa que inspira este Diseño. También, reafirma la idea de que en estos tiempos la situación educativa no está asegurada. Hay que producirla continuamente y a veces en condiciones extraordinariamente dificultosas. La escuela pensada desde este lugar intenta movilizar en el docente una posición de invención, de creación singular, entendida como la producción de formas inéditas de habilitar el tiempo vivido, que torna necesario pensar los problemas - no negarlos- y fundamentalmente construir situaciones que nos modifiquen como sujetos, en lugar de ubicarnos en una posición de defensa de lo que ya no podemos sostener.

La docencia es un trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Esta idea, en estos tiempos de fluidez, está asociada a un fuerte “no saber”: la escuela hoy ya no posee un saber a priori de las razones de su existencia, ni sobre los alumnos, ni de cómo dar lugar a un proceso de aprendizaje. Esta condición requiere necesariamente aprender a habitar la escuela, a comprometerse con el colectivo de trabajo y con los requerimientos de un proceso educativo sin garantés.

Cuando se agota el saber sobre una situación emerge el pensar sobre ella. Este “no saber” aparece no ya como ignorancia, sino como una condición ética, como posibilidad. Una escuela que no guarda una imagen congelada de lo que es un alumno puede producir hipótesis mucho más potentes. La escuela como sitio capaz de pensar y pensarse, no es una suma de individuos que sólo realizan su tarea sino una experiencia de pensamiento conjunto.

### ***Acerca de la educación***

“Hablar de la educación supone referirse a un mundo de significados variados: logro de cualidades o estados subjetivos en las personas, procesos que conducen a ellos, aspiraciones sociales compartidas, actividades familiares, políticas para la educación, actividades profesionales e instituciones.”<sup>5</sup> Esta expresión de Gimeno Sacristán da cuenta de la complejidad de la cuestión que se ha expuesto aquí. De hecho, en un recorrido por la literatura pedagógica actual es posible observar que diferentes autores focalizan algunas de las dimensiones para su análisis.

Rodríguez y Castañeda Bernal (2001) expresan que la educación tiende puentes entre el pasado y el futuro, entre los sujetos y las sociedades, y entre el desarrollo de competencias y la formación de identidades. Es el camino por el cual las sociedades comparten su legado cultural, para que cada momento de la historia pueda edificarse sobre lo que cientos de generaciones han construido; así mismo, hace posible que los sujetos se apropien de ese legado y, a partir de él, construyan una identidad que los distinga en su trayecto de vida, pero que al mismo tiempo los haga miembros de alguna colectividad, sin la cual se pierde el sentido de vivir. Es decir que, por la educación, los individuos y las sociedades se hacen competentes para la supervivencia, para la existencia y la convivencia, de allí que se ponga énfasis en las múltiples interacciones que se producen al interior del proceso educativo.

---

<sup>4</sup> Duschatzky ; Corea (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Bs. As

<sup>5</sup> Gimeno Sacristán, 1998

Actualmente la realidad nos muestra el debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia, de los Estados para sostener una educación pública y frecuentemente la falta de compromiso real de las sociedades. En consecuencia se reconoce a la educación formal como la responsable de promover las competencias y de fortalecer las identidades de manera deliberada, lo que implica incorporar la variable cultural como elemento decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto supone reconocer la igualdad de status de los saberes escolares y los socioculturales<sup>6</sup>.

Los principios que rigen este Diseño se inscriben en la Constitución Nacional y en la Ley de Educación Nacional, que en su Art. 3<sup>a</sup> define: “*La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.*”: Desde luego esta inscripción necesaria no diluye la identidad provincial, ni la misma se resuelve en una operación mecánica, sino que presenta una perspectiva que da cuenta de los matices y del proceso conciente con que Río Negro se sitúa en el escenario nacional.

Martinis (2006) señala que de lo que se trata es de reinstalar en el lenguaje pedagógico la noción de igualdad. No como la interpretó el proyecto educativo moderno desde la homogeneización, sino desde un enfoque que habilite a pensar la igualdad como una “conjunción de lo que nos identifica y nos diferencia, en una misma operación”. Ello significa “renunciar a entender la diferencia como una amenaza e inaugurar la posibilidad de una lógica de la articulación de diferencias sobre la base de un proyecto de inclusión”.

Sostiene Rodríguez Castañeda que “El ritual escolar gira diariamente en torno al conocimiento, que se convierte en el pretexto de encuentro para quienes se reúnen en la escuela; por tanto, todos los dispositivos deben orientarse a garantizar el acceso a las fuentes, a estimular el trabajo intelectual, a propiciar los encuentros y el debate entre los participantes, a trabajar juntos, a movilizar las fronteras propias y colectivas del saber, y a ponerlo en circulación con el fin de hacerlo público e incorporarlo a la dinámica social de producción del conocimiento. El estudio permanente, la actitud investigativa, el debate con argumentos y la escritura, se convierten en modos del quehacer escolar que forman al sujeto en una cultura de generación de conocimientos en cooperación con sus compañeros y profesores. Esta dinámica requiere niveles altos de exigencia y de rigor; respeto por los otros; reconocimiento, aceptación y disfrute de las diferencias; capacidad de trabajar cooperativamente y sentimiento de gozo por lo que se hace. Es lo que hemos denominado «*la ética de la cultura académica*»”<sup>7</sup>

Una concepción centrada en la escuela como transmisora del legado cultural obedecía a una época en la que el saber circulaba fundamentalmente por medio de los maestros; eran ellos quienes hacían posible una aproximación a las claves que permitían la lectura y la escritura, así como el acceso al libro tanto en su apropiación como en su producción. Además, a muchas escuelas el libro no llegaba y la única fuente de saber era el maestro y, aunque en las escuelas de los lugares más apartados esta es todavía una realidad, en varias de ellas los avances tecnológicos están presentes, al igual que en las escuelas urbanas, generando otras maneras de ver, oír, sentir y pensar el mundo”<sup>8</sup>

Esta multiplicidad de situaciones presentes en el proceso educativo da cuenta de la complejidad del mismo. Complejidad que requiere ser abordada, en el campo de la Formación docente, desde un enfoque inter y transdisciplinario, que posibilite intercambiar perspectivas, bagajes teóricos y modos de enfocar los problemas, superando las fronteras entre disciplinas, siempre que previamente se las reconozca en su solidez.

Pensar la educación, desde este lugar, implica eliminar las divisiones estancas de la especialización académica, para operar en marcos abarcadores, mediante el trabajo en equipo, la cooperación y el intercambio entre disciplinas como un modo de estudiar temas específicos considerando la complejidad de sus múltiples relaciones. Los conocimientos científicos y

---

<sup>6</sup> Maimone, M; Edelstein, P,

<sup>7</sup> Rodríguez, Castañeda Bernal, 2001

<sup>8</sup> Rodríguez, Castañeda Bernal, 2001

tecnológicos se enriquecen al articularse de modo horizontal con otros saberes culturales y experiencias históricas o sociales, que “a través de la cooperación, el intercambio, la solidaridad, la práctica de escuchar y reconocer como interlocutor válido a toda persona, el respeto a la diferencia, el pensamiento colectivo y la búsqueda en común de alternativas, garantizan la creatividad y la innovación; y constituyen las formas más avanzadas de incorporación, producción, procesamiento y distribución de este recurso estratégico”<sup>9</sup>.

### **Acerca de la sociedad**

*Vivimos un mundo nuevo. Crispado. También injusto.  
El único posible, salvo que elijamos cambiarlo.  
Y eso también es posible  
Michell Houellebecq*

En las últimas décadas la sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales. Estas mutaciones de carácter estructural abarcan distintas dimensiones de la vida social: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos cambian la configuración y la dinámica social, así como el comportamiento de sujetos e instituciones.<sup>10</sup>

Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”.<sup>11</sup>

En líneas generales podría afirmarse que “la condición globalizada del mundo” ha modificado de tal modo las condiciones de existencia, que la red de instituciones que instituyeron y sostuvieron el modo de ‘vida moderna’ ha dejado de tener una referencia en las actuales experiencias vitales de la población.

Entre los factores que generan nuevas reglas de existencia en las sociedades actuales, podemos nombrar:

a. La erosión del Estado- Nación y la primacía del mercado: la condición globalizada del orden mundial afectó fuertemente la soberanía de los Estados Nacionales, fundamentalmente de los Estados de la periferia. Los elementos que confluyen en la construcción de este fenómeno son: la internacionalización de la producción y de las transacciones financieras, la desestatalización de la organización de la sociedad, la ampliación y densificación de la esfera pública internacional y, por último, las tendencias descentralizadoras y la fragmentación de la esfera de negociación pública

b. La polarización de la sociedad: el desmantelamiento del Estado y la implementación de un modelo de desarrollo orientado hacia la exportación y la desindustrialización que sufren los países de la periferia como consecuencia de la apertura indiscriminada de las fronteras comerciales, generan una permanente expulsión de trabajadores que pasan a engrosar las filas de los desocupados<sup>12</sup>. La expulsión del mercado de empleo está en la base de un proceso complejo que importa una desafiliación social - ruptura de los lazos que incorporaban a los sujetos a la trama de la sociedad.

c. Cambios en la cultura y el conocimiento: el desarrollo del mercado mundial tiene consecuencias importantísimas para el desarrollo de las culturas, identidades y modos de vida. A la globalización de la economía le corresponde la globalización cultural que

---

<sup>9</sup> Maimone, M; Edelstein, P, 2004

<sup>10</sup> Poliak, 2008

<sup>11</sup> Tiramonti, 2007: 1

<sup>12</sup> Tiramonti, 2007: 15

habilita la posibilidad de armonización progresiva de las distintas comunidades mundiales a partir de su articulación en sistemas de información y comunicación electrónica.

d. A pesar de esto, “el mundo globalizado está atravesado por tensiones que amenazan permanentemente hasta a su propia subsistencia. Hay una permanente tensión entre las tendencias homogeneizadoras de la cultura que generalizan instituciones, símbolos y modos de conducta y, por otro lado, la exaltación de las identidades particulares y pertenencias locales que se resisten y enfrentan a la homogeneización.

Esta tensión entre la masificación de la cultura y la reivindicación de las diferencias expresa los límites de las pretensiones universalistas de la cultura occidental y pone de manifiesto las variadas producciones culturales de las comunidades humanas en diferentes contextos<sup>13</sup>.

Estos acontecimientos y políticas fueron generando una fragmentación social, resultado de una intención desestructurante tendiente a romper los lazos de solidaridad comunitaria, lo que originó una desocialización o crisis de autorrepresentación, a decir de Castoriadis.

En otros términos podemos afirmar que *el cambio* es una de las características más salientes del mundo actual. Castel en “*La metamorfosis de la cuestión social*” da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial<sup>14</sup> y el consiguiente desmoronamiento del entramado institucional que la caracterizaba. Para los sujetos que estaban “afiliados” a estas instituciones, esta metamorfosis conllevó un proceso de desafiliación social – lo que produce un impacto en las subjetividades al quedar marginadas de los lugares estables de la organización de trabajo y de los modos conocidos de pertenencia comunitaria- Para este autor, la relación de trabajo es el elemento que permite la cohesión social, y su transformación repercute inevitablemente en ella. Por eso, los procesos contemporáneos de desafiliación social implican un fuerte desarreglo en la vida subjetiva de las personas<sup>15</sup>.

El fin de la sociedad salarial conlleva también una caída de los marcos normativos que la caracterizaban. En este sentido, Bauman llama a esta nueva etapa “modernidad líquida” para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó tiempos sólidos y los actuales tiempos líquidos o flexibles en que predomina la incertidumbre, la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, “en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante<sup>16</sup>.

Por lo tanto, “en esta lógica subyace una concepción que remite a cierto individualismo exacerbado en que el sujeto debe diseñarse a si mismo. Con los declives de las instituciones que nos amparaban, cada uno, entonces – creativamente, autónomamente- es responsable por sus éxitos, pero también por sus fracasos”<sup>17</sup>.

Las transformaciones que se describieron brevemente ponen en cuestión muchas de las certezas que guiaron el trabajo docente. “Estos tiempos líquidos generan otras demandas a las escuelas, a veces contradictorias entre si. A veces nos invade un fuerte sentimiento de

---

<sup>13</sup>(Tiramonti, 2007: 16

<sup>14</sup> Entendiéndola como aquella donde la mayoría de la población logra acceder a las protecciones y derechos asociados al trabajo, por lo tanto sostenida por un Estado social activo.

<sup>15</sup> Los efectos de la desafiliación social en el plano de la subjetividad personal también son analizados por Richard Sennett en “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el neocapitalismo”. A lo largo de su obra se ocupa de la necesidad y responsabilidad social frente al abismo de la desigualdad, en un mundo confuso de relaciones sociales “flexibles” (citado por Kaplan; C. -Dir- (2006): La escuela puede. El desafío de enfrentar las problemáticas de la vida cotidiana en las instituciones escolares de nivel inicial y primario. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro)

<sup>16</sup> Bauman: 2003: 13; citado por Poliak, 2008: 3

<sup>17</sup> Poliak, 2008: 4

inseguridad, que tiene que ver con una incertidumbre general, con temores propios de los tiempos en que las instituciones van declinando su eficacia”<sup>18</sup>.

Un proyecto educativo de formación inicial debe contemplar esta realidad para plantear como eje fundamental la reconstitución de las solidaridades colectivas para la recomposición de la sociedad en la cual no exista la desigualdad, la exclusión, ni la violencia. Una sociedad que garantice, por sobre todo, los derechos humanos a la sociedad en su conjunto; en donde exista una democratización del conocimiento en un marco de diversidad cultural y de igualdad de género, y en la cual se respeten las opiniones diversas.

### ***Acerca del Sujeto***

Los seres humanos somos seres que vivimos en un universo simbólico que nos permite interpretar y dar sentido a nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos. La mediación de lo simbólico entre el sujeto y el mundo se da con el formato de la interacción<sup>19</sup> y el de los sistemas de actividad humana<sup>20</sup>, unidades que articulan los dos campos, el social y el subjetivo. En ese sentido el sujeto se encuentra situado, ya que los significados producidos y reproducidos en la interacción y los sistemas de actividad, constituidos como prácticas sociales, son internalizados subjetivamente en un activo proceso de construcción.

Si se considera a la realidad social como una construcción, necesariamente impera una concepción del Sujeto significada por lo histórico, cuya dimensión se halla en los siguientes enunciados:

-el Sujeto, está constituido en la cultura de su grupo, en los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones en la vida social.<sup>21</sup> Es decir que el Sujeto está condicionado por las configuraciones institucionales.

-el Sujeto es, a la vez, portador de una historia subjetiva, intérprete de su realidad y actor reflexivo con posibilidades de transformar y transformarse.

En esta afirmación subyace la idea de que no existe un sujeto dado desde los orígenes. El infante humano deberá pasar por un complejo proceso para constituir su psiquismo, en donde el lenguaje y lo social juegan un papel crucial. El lenguaje no solo como palabra, sino como lugar de significación, de nominación del mundo que lo rodea. No se puede ignorar el hecho de que todos nacemos y nos constituimos dentro de un universo habitado por otros, semejantes y prójimos, sin cuya asistencia no sobreviviríamos. Por eso, es posible decir que designamos como “Otro”, a la matriz de significaciones que recibe al Sujeto y le asigna un lugar. El Otro es el soporte necesario para que la cría humana, carente de instintos, pueda continuar con vida.<sup>22</sup> Dicha carencia es la condición de su educabilidad.

Dice C.Castoriadis: “Los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; en cierto sentido, ellos son la encarnación principal de esas instituciones”. Dicha interiorización no es superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y los valores, y finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella.

Al respecto, Graciela Frigerio afirma: “La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. (...) Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares”

### ***Acerca de la Escuela***

En este contexto parece importante tomar el planteo de Inés Dussel cuando señala que “... en estas nuevas condiciones de vida posmodernas es necesario repensar el lugar de la escuela en el mundo, reemplazando el extendido optimismo pedagógico por un optimismo local,

---

<sup>18</sup> Poliak, 2008: 17

<sup>19</sup> Bruner

<sup>20</sup> Leontiev, Engestrom ,Rogoff.

<sup>21</sup> Bourdieu.

<sup>22</sup> Cf. por ejemplo, LACAN



puntual, que encuentre márgenes de libertad y oportunidades para desarrollar otro tipo de relaciones pedagógicas<sup>23</sup>.

La realidad de la Escuela pensada en este Diseño tiene su anclaje en este *especial espacio geográfico* que es la provincia de Río Negro y, en *el particular tiempo histórico* el hoy, caracterizado como “*era de la fluidez*”.<sup>24</sup>

Es por eso que se hace necesario repensar la escuela, y consecuentemente, la revisión del Diseño Curricular para la Formación Docente implica una instancia de profunda responsabilidad, que le permite a sus protagonistas repensarse en el contexto actual de incertidumbre, pero también se ofrece como la posibilidad de comenzar a recorrer un camino que permita construir algunas certezas.

Una de las certezas que orienta la reflexión es que el Diseño Curricular, como proyecto político, debe dar cuenta de un principio fundamental “... la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, porque esa es una de sus notas distintivas y quizá la más importante, si la concebimos como *espacio público de construcción de lo público*”

La Formación Inicial de los docentes debe dar cuenta de esta convicción; convicción que Carlos Cullen plantea como “*definición normativa de la escuela*” en la que la escuela es “*la obligación moral de pensar públicamente, es decir enseñar y aprender*”:

- *Conocimientos destinados a todos.*
- *Conocimientos críticos.*
- *Conocimientos solidariamente responsables”.*

En este sentido es pertinente recuperar un planteo de Rodríguez y Castañeda Bernal (2001) con respecto a pensar en un escuela que pase de ser «casa de enseñanza» y se constituya en una «casa de estudio» que no agote su misión en la educación de las generaciones jóvenes, sino que abra sus horizontes a una educación permanente, fundada en un diálogo «mediatizado por el mundo».<sup>25</sup>

En la escuela concebida como un lugar de encuentro son posibles unas narrativas que doten «*a la escolarización de propósitos nada triviales, capaces de aportar una dimensión espiritual y rigurosamente intelectual a la educación, [donde los estudiantes puedan aprender] [...] una clara noción sobre cómo se hizo el mundo, al igual que sobre cómo se rehace éste constantemente, incluso podrían llegar a alumbrar algunas ideas sobre cómo debería hacerse*»<sup>26</sup>

Por lo tanto, otra de las certezas a considerar es la necesidad de pensar “*otra escuela*”, una escuela que pueda dar respuestas a las demandas de *todos*, superando lo que Paula Pogré define como *alternativas de inclusión progresiva*, que permiten “*estar adentro, pero hasta ahí*”; esto es dar el salto cualitativo que implica pasar de la integración a la *inclusión* entendida como la igualdad de derechos a participar.

En síntesis, la certeza es que desde la Formación Docente es necesario formar para pensar una nueva escuela, en la que ese *espacio material* y ese *conjunto de personas*, que caracterizan a toda institución educativa<sup>27</sup>, pueda generar un *proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo*, materializados a través de una *tarea global que vehiculice el logro de los fines*, que pueden sintetizarse en: ***la construcción de una escuela pública, como espacio de lo público, en la que todos ejerzan el derecho a la participación.***

## **Acerca del Conocimiento**

---

<sup>23</sup> Caruso y Dussel, 1996

<sup>24</sup> Concepto de Correa y Lewwckowicz, citado en Siede...

<sup>25</sup> Freire, 1971: 44

<sup>26</sup> Postman, 1999

<sup>27</sup> Según Lidia Fernandez en-

La consideración de la problemática epistemológica resulta indispensable al momento de pensar en el proceso de formación docente, teniendo en cuenta las distintas dimensiones y formas del conocimiento que se ponen de manifiesto constantemente en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje.

El conocimiento no puede pensarse como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un *devenir continuo en su construcción*, más que la suma de saberes, como un producto -objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos. El conocimiento nunca es neutral, nunca existe en una relación objetiva con lo real. Lo que cuenta, como saber legitimado socialmente, es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder.

Aquello que se constituye como saber significativo para una sociedad en un tiempo y espacio determinado, y como producto de un proceso de construcción y/o reconstrucción individual y social, deberá atender a las significaciones construidas por los sujetos en las condiciones en que han venido “conociendo”.

El conocimiento es *significación* y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa, un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado. Así, el conocimiento ha de tener un significado para los sujetos, para luego hacerse crítico.

En este proceso dinámico de construcción social e histórica se articulan teoría y práctica. Se trata de un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores-, hacia el conocimiento científico, y que necesita del reconocimiento del otro en tanto otro para existir. La cuestión de la formación docente está ligada indisolublemente a la reflexión *en y sobre* la práctica, como condición para generar conciencia crítica.

Pensar en las propuestas de formación basadas en la reflexión, la indagación, no significa restarle importancia a las dimensiones académicas y técnicas.

En este sentido, el saber de los que enseñan (o de los que van a enseñar) constituye el punto de partida para la reflexión crítica. Pero ésta se producirá cuando el saber teórico se integre al práctico bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción, a través de la reflexión y la revisión. Es necesario reconocer, junto a los futuros docentes, que el conocimiento no es determinismo, sino que es problematización y apropiación crítica de las perspectivas teóricas. No es cuestión de mera transferencia, sino especialmente de deseo, intención y capacidad para ofrecer posibilidades genuinas para su producción o construcción. Avanzar en síntesis de “...*la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica...*” (Freire, 1997).

### **Acerca de la Enseñanza**

*Todo es posible en la clase,  
si se cuenta con un buen mapa...  
y un maestro creativo  
Luís F. Iglesias*

La enseñanza es una práctica social que se desarrolla en el tiempo, en contextos escolares específicos definidos para tal fin. La enseñanza puede ser definida como una actividad intencional que resulta, entre otros, de los procesos de interacción e intercambio que se producen en las aulas como resultado de las actividades propositivas planificadas por los docentes.

La enseñanza como síntesis didáctica entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica. La enseñanza conlleva una manera particular de intervención comprometida y ética para promover la construcción del conocimiento

Esta caracterización de los procesos de enseñanza remite, por un lado a su función social, y por otro, a la pretensión de hacer posible el aprendizaje.

.La intervención en la enseñanza es una anticipación, una puesta en acción y una evaluación que se juega de un modo dialéctico, donde se entrecruzan: necesidades y deseos propios de quien asume la enseñanza; necesidades y deseos propios del sujeto de aprendizaje; opciones y posturas frente al contenido. El poder articular estas dimensiones exige una permanente actitud reflexiva. La enseñanza es también, una actividad práctica caracterizada por la incertidumbre, la singularidad, la conflictividad, la inmediatez y la impredecibilidad, los valores y la construcción de significados.

Estanislao Antelo propone una serie de metáforas ricas y fértiles, a las que es posible adherir por su transparencia y contundencia para definir el oficio docente. Dice por ejemplo que la enseñanza tiene algo de magia, de desmesura, de ejercicio de confianza ciega, y de contrabando cultural, porque se trata de pasar una herencia, de alterarla en el traspaso, de incrementarla.

El modo en que se concibe y explica la vida en las aulas, supone ciertos modos de intervención didáctica, es por ello que no se pueden separar los modos de comprensión y análisis de la enseñanza de los modos de actuación respecto de ella. El problema será, entonces, develar el significado que los distintos participantes le dan a la enseñanza.

La enseñanza en una institución formadora de docentes implica, a diferencia de lo que ocurre con el resto del Sistema Educativo, el abordaje de la práctica docente como uno de los contenidos esenciales. Es esta cuestión compleja y, a la vez, paradójica de “enseñar a enseñar”, la que le otorga un cariz distintivo, o más específico, a la enseñanza en este nivel.

Un docente o grupo de docentes que lleve adelante un proyecto de formación de formadores, necesitará hacer girar su quehacer en la permanente revisión y transformación de la práctica con el propósito de mejorar el proceso de formación. Esto requiere del análisis permanente de sus conocimientos, supuestos, vivencias y modelos. Es decir, que un docente capaz de revisar su práctica necesita de una teoría que convierta sus creencias en explicaciones.

Será siempre un propósito que la formación docente adquiera características de “herramienta”, en el sentido no instrumental que plantea Bruner, entre otros. En este escenario “líquido” e incierto del siglo XXI, se planteará un desafío: que los alumnos construyan algunos saberes pedagógicos dúctiles como herramientas de análisis para pensar la educación contemporánea, para entender el mundo, para configurar su propia “visión del mundo”, para cimentar las bases de su oficio como práctica “científica”, pero también moral y política.

### ***Acerca del Aprendizaje***

El aprendizaje es uno de los procesos más ampliamente comprometidos en la construcción de sujetos y de sociedades, pues es lo que permite desplegar la característica que mejor define a los seres humanos: la posibilidad de transformación constante y versátil. Es en la práctica del aprender, entre lo que cambia y lo que perdura, como se van construyendo las identidades personales y colectivas. Por ello, una de las funciones primordiales del aprendizaje humano es la de facilitar las interacciones sociales. Así entendido, el aprendizaje tiene como destino habilitar a los sujetos sociales a interiorizarse de la cultura para formar parte de ella y participar en el entramado social.

En este marco conceptual, el aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales.

El sujeto de la formación docente es emergente y a la vez constituyente de grupos en los que ha aprendido diferentes significados, se construye a sí mismo a partir de la relación con los otros, configurando su propia identidad en los procesos de interacción, que ligados al lenguaje y a la cultura, lo hacen capaz de autoreferencia y reflexividad en uso de su libertad.

Cabe preguntarse cuál es el significado que tiene el verbo “aprender” para los estudiantes de la formación docente, cómo se tensiona en forma permanente, el espesor de la relación “cómo fui y soy como aprendiente y cómo soy como enseñante”, qué prácticas del aprender sostienen los estudiantes y cuáles cambian o deberían cambiar, qué dispositivos generar en este sentido desde la formación inicial.

Analizar los procesos de aprendizaje en este nivel, remite a pensar en una formación que contemple como punto de partida el análisis de los propios procesos de aprendizaje del alumno, de la comprensión de su subjetividad, de sus propias historias de vida, de las representaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del alumno y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica.

El alumno que aprende, pone en juego en sus aprendizajes cotidianos contenidos simbólicos que inciden en la valoración que hace de sí mismo. Las representaciones acerca del aprendizaje y de la formación, están mediatizadas por su contexto familiar y socio cultural y, por haber sido incorporadas a partir del proceso de socialización tienen efectos duraderos y resistentes al cambio, ya que las ha internalizado como las únicas posibles.

A su vez, durante el proceso de formación también construyen nuevas representaciones en la medida que las mismas le son transmitidas junto a los contenidos académicos como forma de prepararlo para su ejercicio profesional.

El punto de partida del aprendizaje en este nivel comprende el análisis de las representaciones, a partir de sus propios decires, del de sus pares, el de los docentes y la resignificación de los mitos, las costumbres, las narrativas pedagógicas y los relatos.

La posibilidad de que el análisis de éstas y otras representaciones, se constituyan en los primeros contenidos de aprendizaje de los alumnos permite pensar en una perspectiva de cambio frente a las prácticas pedagógicas. Cuando en estos análisis prevalece la sumisión, éste es inhibido, pero si predomina la elaboración, el proceso se facilita.

De este modo, es preciso desde la formación brindar algunas herramientas que permitan atender y producir diversidad, procurando colaborar en el impulso de prácticas educativas alternativas que otorguen otros sitios a la posición subjetiva del alumno y del docente, a la reflexión sobre la problemática.

Lo importante es que una vez recibidos, los alumnos puedan encontrar en la escuela los sentidos que el aprendizaje tiene para cada niño, multiplicarlos, potenciarlos y jerarquizarlos. Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre el camino del aprendizaje significativo.

Por tanto, y aún cuando parece obvio de señalar, la posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.

### ***Acerca del currículum***

El currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades... “es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos...” (D.C., 1988). Si bien es escenario de conflicto, es también espacio de articulación.

El estudio, elaboración o diseño y la puesta en práctica, como su evaluación requieren poner en tensión los aportes teóricos de los distintos campos de conocimiento; la práctica en el contexto educativo general y particular o escolar y los actores implicados debido a que...”por su carácter de propuesta, permanece abierto a discusiones antes, durante y después de su traslado a la práctica... Podría decirse que su característica esencial es la de ser una hipótesis configurada participativamente, fundada en elementos conceptuales teóricos tanto como en la práctica cotidiana...” (D.C., 1988:36).

En ese sentido, las notas que dicen legítimamente qué significa “ser maestro”, cuál es su relación con la escolaridad y con el conocimiento, cuáles son los rasgos que definen su identidad, nunca cierran del todo las posibilidades para la emergencia de elaboraciones simbólicas y de proyectos formativos llevados a la práctica en escenarios curriculares concretos, surcados por el conflicto, la lucha y la negociación de intereses, valores y sentidos inherentes a las relaciones sociales y pedagógicas<sup>28</sup>.

Desde una postura crítica, es nodal que las instituciones de formación docente se constituyan en espacios sociales convocantes para la interpretación, deliberación y toma de decisiones curriculares al problematizar las situaciones, contextos y valores educativos desde el criterio de justicia curricular. Este criterio remite a la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo<sup>29</sup> y que en la actualidad presenta profundas desigualdades de género, clase, étnia, sexualidad, multiculturalidad y otras.

En este marco conceptual, la función de formación docente refiere a *una unidad* que se manifiesta en las dimensiones de la formación inicial, la investigación educativa, la extensión y la formación continua al reconocer que las distintas formas en que se puede construir el conocimiento implica favorecer y desfavorecer a diferentes grupos y legitimar o no desigualdades.

En síntesis, se concibe el presente documento como un instrumento de análisis crítico acerca del sentido de la educación y la formación docente que cuestione y oriente las prácticas institucionales/pedagógicas, en las que tiene su destino final, pero también una de sus fuentes originales, pues los significados comprometidos en la interpelación curricular no se suturan de una vez y para siempre

Finalmente: enseñar es decidir, ese es el supuesto básico de esta propuesta, que intentará aportar para que esas decisiones sean concientes, genuinas, propias, morales, políticas en última instancia. Y no vale (si algún valor se le concede) sólo en tanto producto cerrado.

### **BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:**

- ANTELO Estanislao, “*El renegar de la Escuela*”, Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2000
- BAQUERO, R., (1995), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aiqué
- BAUMAN, Z: (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires,.
- BAUMAN, Z, (1999) : *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires,
- BAUMAN, Z., (2002), *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BEILLEROT, J (1998): *La formación de formadores*. Edic. Noveduc/UBA, Buenos Aires.
- BIRGIN, A, (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Troquel Educación, Buenos Aires,
- CASTEL, R, (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires,.
- CONNELL, R. W (1997) “La justicia curricular” en Connell, R. (1997) *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid Constructivismo y educación. Módulo III. FLACSO.
- DUBET, F., (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- DUSCHATZKY, S., (2001) "Todo lo sólido se desvanece en el aire" (Epílogo), en DUSCHATZKY, Silvia y BIRGIN, Alejandra (compiladoras), *¿Dónde está la escuela? Ensayos obre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, FLACSO Manantial, Buenos Aires.
- FERRY, G., (1990), *El Trayecto de la formación*, Ed. Paidós, México.

---

<sup>28</sup> Suárez, 2000

<sup>29</sup> Connell, 1997

- FILLOUX, J., (1996), *Intersubjetividad y formación*, Serie Los Documentos,
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata. España
- IGLESIAS, Luis F: *La escuela Rural Unitaria*”, Magisterio del Río de la Plata, B. Aires, 1995
- KAPLAN, C. (2006.)- “*La escuela puede. El desafío de enfrentar las problemáticas de la vida cotidiana en las instituciones escolares de nivel inicial y primario.*” Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro,
- MAIMONE, M.; EDELSTEIN, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Editorial La Crujía. Bs.As.
- MARTINIS, P.; REDONDO P. (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. del estante editorial. Bs.As. Novedades Educativas, U.B.A.
- POGRÉ P (2007): *De prácticas, instituciones, políticas y caminos posibles hacia la inclusión en Formación docente para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Propone. Bs. As.
- POLIAK, Nadina, (2008) *El trabajo docente en tiempos de fragmentación*, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP,
- RODRÍGUEZ, J. G. y CASTAÑEDA B. E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. Monográfico Número 25: Profesión docente. Revista IBERO AMERICANA. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- SCHLEMENSON, S., (1996), *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Kapelusz, Buenos Aires.
- SENNETT, R, (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Editorial Anagrama, Barcelona,
- SIEDE, I (2007) “Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto” en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs. As. Paidós.
- SUÁREZ, D. (2000). “Currículum, escuela e identidad. Notas para un programa de estudio de la escolarización” en Tellez, Magaldy (2000) *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- TADEUS DA SILVA, Tomaz: “*Cultura, Política y Currículo*”. B. Aires, Losada, 1995
- TIRAMONTI, G. (2007), *La escuela, de la modernidad a la globalización*. Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP,

### **Documentos**

- Diseño Curricular Formación docente: EGB 1 y 2, Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro, 1999.
- Lineamientos Nacionales para la Formación docente Continua y el Desarrollo Profesional, Ministerio de Educación, INFD, 15 de noviembre de 2007.
- Ministerio de Educación. Diseño Curricular Profesorado de Educación Especial en Discapacidad mental. Gobierno de Río Negro 2006.
- Ley 26206 de Educación Nacional
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, , Instituto Nacional de Formación Docente, 2008. Ministerio de Educación de la Nación.
- Confederación de los trabajadores de la educación (CTERA) Formación docente. Octubre 2007.
- Consejo Provincial de Educación. Río Negro. Diseño Curricular Formación Docente: EGB 1 y 2 Versión 1.0. 1999.
- Consejo Provincial de Educación, 1992, “Diseño Curricular para el Nivel Inicial”, Viedma, Río Negro.
- □ Consejo Provincial de Educación, 1997, “Diseño Curricular para la E.G.B. 1 y 2, Versión 1.1”, Viedma, Río Negro.
- □ Consejo Provincial de Educación, 1988, “Diseño Curricular para los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente”, Viedma, Río Negro.
- Ensayos y Experiencias N° 23: “El maestro que aprende” Ediciones Novedades educativas. 1998.

## **FINALIDADES DE LA FORMACION EN EL CAMPO DE LA EDUCACION FISICA**

El instituto de Formación Docente en Educación Física esta orientado a la formación de profesionales docentes que desarrollarán su tarea de enseñanza en todos los niveles y ciclos del Sistema Educativo, y por proyección al ámbito no formal e informal.

En términos generales el profesorado de Educación Física incluye, en la formación de los futuros docentes, dos tipos de saberes complementarios y mutuamente implicados:

- Un saber disciplinar, que refiere a la Educación Física y Deportiva en tanto saber conceptual y procedimental. Está constituido por las teorías y prácticas construidas en relación al problema del cuerpo y el movimiento, y a las formas de construir el conocimiento en la disciplina.
- Un saber pedagógico que permite contextualizar las prácticas docentes y que incluye también un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física.

La propuesta formativa está orientada a promover en los futuros docentes: capacidades para atender la enseñanza de contenidos de la disciplina, una actitud investigativa y reflexiva en su práctica profesional y un perfil que les permita participar en un mundo inestable y cambiante.

### **La formación del profesor de Educación Física comprenderá:**

#### A) Una Formación Disciplinar

El saber disciplinar supone el conocimiento de las principales proposiciones y procedimientos que constituyen el saber actual en Educación Física, así como el conocimiento de los procedimientos propios de la investigación en la disciplina y el desarrollo de actitudes vinculadas a dicho saber.

### **La formación disciplinar en Educación Física permitirá a los futuros docentes:**

- Observar y analizar a la Educación Física en los diversos espacios sociales en que se manifiesta (familia, escuela, clubes, formación profesional, deportes, formas de ocio, medios masivos de comunicación, etc.), de manera de promover la reflexión crítica acerca de sus hechos, procesos y prácticas.
- Identificar las diferentes formas y sustancias de las distintas prácticas corporales y establecer qué relaciones existen entre ellas, cuál es el lugar de cada una, cuál la necesidad de su presencia, qué grado de coherencia las conecta.
- Analizar las manifestaciones y las funciones de la Educación Física en relación al devenir histórico, social y cultural de occidente, América y Argentina, establecer sus continuidades y rupturas y reconocer los aspectos significativos para la realidad social y educativa contemporánea.
- Indagar, en los procesos históricos y sociales, la formación de representaciones acerca del cuerpo y de las prácticas corporales que moldean las percepciones, apreciaciones, discursos y prácticas relacionadas con la Educación Física.
- Seleccionar, recolectar y registrar de modo organizado información proveniente de diversas fuentes (históricas, sociales, antropológicas, biológicas, psicológicas, pedagógicas, etc.) y utilizar distintas técnicas y metodologías de investigación en Educación Física.
- Analizar los fines y funciones de la Educación Física, tanto en la escuela y en el sistema educativo como espacios y procesos sociales más amplios, abarcando problemas culturales, biológicos y psicológicos.
- Reconocer el valor y la necesidad del conocimiento científico en el estudio y desarrollo de la Educación Física.
- Valorar crítica y positivamente la diversidad de ideas y posturas en el campo de la Educación Física.

- Desarrollar actitudes de compromiso con la democracia y la equidad social, y de respeto a la diversidad cultural, considerándolas específicamente en el campo de la Educación Física.
- Promover la difusión de conocimientos provenientes de los desarrollos científicos y sociales que contribuyen al mejoramiento de la educación del cuerpo y el movimiento.
- Realizar comunicaciones orales y escritas, utilizando distintos soportes y entendiéndolas como inherentes al ejercicio profesional del profesor de Educación Física.

#### B) Una formación en la enseñanza de la disciplina

Esta formación supone la construcción de conocimientos correspondientes tanto a marcos teóricos generales que permitan comprender la realidad educativa, como a marcos teóricos específicos que permitan intervenir en situaciones de enseñanza de la educación Física en particular.

La formación en la enseñanza permitirá a los futuros docentes en Educación Física:

- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, de modo que favorezca su desempeño docente en el patio o gimnasio y en las distintas instituciones, formales o no formales en las que intervenga.
- Analizar las propuestas de cambio del Sistema Educativo en articulación con las necesidades y demandas de la sociedad.
- Intervenir adecuadamente en las organizaciones del ámbito no formal, promoviendo la democratización y su desarrollo con sentido social.
- Identificar las características propias de las etapas evolutivas por las que transitan sus alumnos construyendo criterios validos para su intervención pedagógica.
- Planificar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza de contenidos de la Educación Física y del deporte en relación con las características personales.
- Participar en proyectos institucionales, organizarlos y coordinarlos.
- Gestionar las organizaciones que integran el sistema socio- deportivo desde una perspectiva humanizadora de la cultura física.
- Reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje en Educación Física.
- Analizar diferentes propuestas y estrategias de enseñanza de la Educación Física.
- Fundamentar teóricamente su hacer didáctico y asumir una actitud crítica y reflexiva en el desarrollo de tareas de enseñanza de la Educación Física.

### **ACERCA DEL FUTURO DOCENTE DE EDUCACION FÍSICA**

En este Diseño se considera una idea básica: la Educación Física es parte de la educación. Luego, se enmarca en el concepto de Educación que ya se ha enunciado y que los sustenta. Se trata de un proceso que abarca diferentes dimensiones, por lo que es una práctica social compleja, comprometida y no neutra. En este marco conceptual resulta deseable pensar que los futuros docentes estén en condiciones de:

- Fundamentar sus prácticas profesionales apoyándose en supuestos teóricos en los que converjan y se articulen fuentes filosóficas, éticas, pedagógicas, psicológicas y disciplinares para un mejor hacer cotidiano desde una postura crítica y constructiva.
- Desarrollar actitudes de compromiso con la democracia, la equidad social y de respeto a la diversidad cultural, actuando y promoviendo las mismas a nivel institucional y social.



- Integrarse en un hacer fundamentado y comprometido con el desarrollo de su propia formación y la de sus compañeros, asumiendo la cultura colaborativa institucional como instrumento de las propias realidades.
- Intervenir en los diferentes niveles institucionales reconociendo su complejidad y brindando respuestas oportunas a los problemas que presente su formación, participando activamente con propuestas para el mejoramiento académico, extensivo e investigativo.
- Poseer y mantener un nivel de disponibilidad motriz que le permita actuar con prestancia en las prácticas físicas durante su formación y adquirir la actitud personal para el mantenimiento psicofísico a lo largo de su vida.
- Comprender su propia formación inicial como momento privilegiado hacia la formación permanente a través de la actualización, capacitación e investigación aplicada.
- Adquirir las competencias para desempeñar la docencia en Educación Física en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y del ámbito no escolar, desde un dominio didáctico fundamentado, crítico y reflexivo.
- Integrarse en equipos de trabajo con recursos humanos de distintas especialidades para la resolución de problemáticas de la cultura corporal.
- Poseer una sólida formación disciplinar sobre el campo de los deportes, para intervenir planificando, implementado y evaluando las acciones que impliquen su desarrollo, participando desde la propia formación en instancias donde se evidencien transferencias de saberes.
- Reconocer el valor y participar en la producción de conocimientos científicos en el estudio y desarrollo de las problemáticas institucionales y de la Educación Física.
- Valorar los avances científicos y tecnológicos aplicados a su formación con transferencia a sus prácticas corporales y pedagógicas
- Reconocer la importancia de la transformación de los ámbitos profesionales, a partir del diseño, implementación y evaluación de proyectos específicos.

## **ACERCA DE LA FORMACION DOCENTE EN EL CAMPO DE LAS PRACTICAS FISICAS.**

Como ya se ha explicitado, se concibe al futuro docente como un profesional en formación que asume un rol de manera flexible y democrática, capaz de representar críticamente su propia tarea, generando una práctica reflexiva en un proceso de resignificación, ajuste y transformación permanente.

Consecuente con este postulado, las prácticas docentes son un proceso de construcción espiralada en orden de complejidad creciente. Su singular relación con el conocimiento, les permite afrontar la incertidumbre a partir de situaciones problemáticas para transformarlas grupalmente en situaciones – recursos.

Este posicionamiento implica algunos aspectos relevantes: conjugar teoría práctica como un proceso continuo, y además, tomar decisiones sustentadas tanto desde un marco teórico reconocido como de la retroalimentación proveniente de la propia práctica, propiciando un proceso de enseñanza aprendizaje autónomo crítico y reflexivo.

En este sentido, a su vez, se concibe al docente como un sujeto en proceso de desarrollo continuo y permanente, que interactúa dialécticamente con un contexto determinado. Un sujeto que por un lado, define parte de su identidad personal por su opción vocacional, y que por otro lado, tiende a profesionalizarse dentro del campo de la Educación Física.

### **El proceso formativo le permitirá al futuro docente:**

- Apropiarse dinámica y constructivamente de los distintos saberes que hacen a su formación.
- Asumir una postura reflexiva sobre teorías, prácticas, evaluaciones e investigaciones.
- Ser autónomo, reflexivo, democrático, en relación a sus aprendizajes.
- Utilizar sus competencias para generar procesos de aprendizajes con sus pares.
- Cooperar solidariamente en la tarea educativa.
- Construir un nuevo sistema de significados que consensuados en la instancia de trabajo grupal cobran sentido y pertinencia en el contexto.
- Diseñar estrategias metodológicas que permitan instancias de previsión, acción y valoración crítica.
- Abordar recorridos curriculares en torno a problemáticas que contemplen ópticas y tratamientos diferentes.
- Integrar contenidos epistemológicos, con una intención formativa desde el planteo explícito de comportamientos deseables.
- Vincular teorías y prácticas en un proceso de retroalimentación permanente desde el contexto global a la realidad de los aprendizajes.
- Respetar los procesos personales en la apropiación de los aprendizajes.
- Diseñar procesos evaluativos que respondan a las características de cada formato.
- Proveer a los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de los insumos necesarios para enfrentar las exigencias académicas propuestas en los espacios curriculares.
- Abordar el tratamiento de los diferentes recorridos de la formación desde un accionar articulado y colaborativo.

### **PARTICULARIDADES DEL ROL DOCENTE EN EDUCACION FÍSICA**

El presente diseño curricular, se apoya en una idea que considera central y que expresa “El profesor de educación física es un docente especializado en una práctica de características propias muy particulares, en las que el cuerpo y lo grupal ocupan un lugar importante y su labor técnica educativa se desarrolla en ámbitos escolares y no escolares de la región”.

En este marco se incluyen como núcleos inherentes a la formación, los siguientes factores:

- Exposición a la mirada
- Imagen del campeón y su incidencia en el trabajo docente.
- Trabajo con el cuerpo y determinado concepto del mismo.
- Trabajo casi permanente en grupo.

Por otra parte, es importante puntualizar lo abarcativa y compleja que se torna la formación inicial en cuanto se legitima social y políticamente formación docente para el conjunto de las demandas sociales provenientes tanto del campo educativo formal como no formal.

También se destaca que el rol del docente se concibe como función que se desempeña en relación a otros, y que se halla recortado en contextos grupales- institucionales. Es decir que el rol docente esta multideterminado por matrices de aprendizaje individuales que se articulan en representaciones sociales históricamente variables.

En este contexto es necesario reflexionar acerca de las particularidades que adquiere el docente en una disciplina específica como la Educación Física. Disciplina que emerge de una práctica social, y que a su vez, se alimenta de diferentes aportes teóricos- metodológicos provenientes de las distintas disciplinas científicas. Por lo tanto, es imprescindible que el docente tenga dominio de contenidos, metodologías, criterios de selección de actividades que tengan en cuenta su consistencia científica y el grado de significatividad para el destinatario. También debe poseer solvencia para elaborar una adecuada fundamentación educativa, bio-psico – social en los aspectos implicados en la educación en movimiento. Es necesario que el docente de Educación Física posea adecuada relación con la propia corporeidad, y que demuestre capacidad de análisis de los procesos socioculturales emergentes de la realidad, y capacidad para la producción de tareas en equipos inter e intradisciplinarios en su campo profesional.

