

Práctica Docente, Formación y curriculum.

Sergio Ricardo Quiroga.

Cita:

Sergio Ricardo Quiroga (2019). *Práctica Docente, Formación y curriculum. 13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata, 1 (1), 1-7.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sergio.ricardo.quiroga/82>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pgPS/aXX>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Práctica Docente, Formación y Currículo

Mgter. Sergio Ricardo Quiroga

Institución: Instituto Cultural Argentino de Educación Superior – ICAES. Profesorado de Educación Física.

icaesinvestigación@gmail.com

Resumen

El cambio del plan de estudios resulta en general una experiencia traumática y extenuante para las organizaciones educativas, aunque obedece a las dinámicas de las transformaciones sociales y profesionales.

Esta ponencia reflexiona sobre los cambios curriculares ocurridos en el espacio Practica II, a la luz de las transformaciones del Plan de Estudios en el Profesorado de Educación Física (ICAES) en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis, en el periodo 2017-2019.

El cambio de contenidos de la materia de Practica II se produjo por el cambio del Plan de Estudios del profesorado donde desaparecieron materias y surgieron nuevas. También en algunas materias como el caso de Practica II se la dotó de nuevos contenidos.

Palabras Claves: Práctica Docente, Currículo, Plan de Estudios, praxis social

Introducción

El cambio del plan de estudios resulta en general una experiencia traumática, compleja y extenuante para las organizaciones educativas aunque obedece a las dinámicas de las transformaciones sociales, educativas y profesionales. Las transformaciones de un plan de estudios pueden llegar desde las elites administrativas y políticas o desde el sentir de los propios actores del profesorado. Una forma de llevar a cabo los diagnósticos, las conversaciones, los procesos de diálogo y negociación que la creación de un nuevo plan lleva es el proceso de Investigación-Acción propuesto por Sagastizabal y Perlo (2002).

Esta ponencia examina las relaciones y vinculaciones entre los conceptos atribuidos a la práctica docente y currículo en la materia “Práctica II” de segundo año, a la luz de las transformaciones del Plan de Estudios en el Profesorado de Educación Física (ICAES) en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis, en el periodo 2017-2019. El cambio de contenidos de la materia de Practica II se produjo por el cambio del Plan de Estudios del

profesorado donde desaparecieron materias y surgieron nuevas. También en algunas materias como el caso de Practica II se la doto de nuevos contenidos.

La modificación del plan de estudios tiene influencias múltiples: por un lado existen transformaciones en la profesión, y por otro existen cambios sociales que modifican o ponen en disputa los conceptos de formación, educación, etc.

A menudo, las transformaciones tecnológicas modifican nuestras prácticas culturales, al tiempo que alteran nuestra percepción de nosotros mismos y de la sociedad. Las percepciones son dinámicas y cuando cambian, también lo deben hacer los procesos educativos formales que se dan en las organizaciones educativas y que cada sociedad define y organiza, no sólo para garantizar su reproducción y continuidad sino también para lograr la integración del cambio y la adaptación a éste. Los motivos del cambio curricular en una sociedad dada se originan en el reconocimiento de que existe una brecha entre una nueva percepción de la sociedad, por un lado, y los procesos educativos que la sociedad organiza en la formación profesional por el otro.

De acuerdo con Ángela Aisenstein (2003) desde lo que Foucault denominó estrategia biopolítica (1979) se ha desarrollado una perspectiva, que de acuerdo a algunos autores como Foucault (1979); Mangan, (1986); Narodowski, (1994); Várela, (1995), entre otros, que señalan que la escuela moderna puede ser entendida como uno de los artefactos sociales diseñado para regular, modelar y controlar el cuerpo infantil, y que su expansión como institución obligatoria y universal se hace efectiva cuando el Estado detecta un cuerpo, una masa, de niños que deben ser socializados.

Según Veraguardia (1999) los cambios producidos en la educación física en las últimas décadas se iniciaron entre finales de la década del sesenta e inicios de los setenta en Estados Unidos y Europa pero en los países de América Latina no formaron parte en esos movimientos importantes, y afirma que algunos países todavía siguen con los planteamientos de la primera mitad del siglo XX (Veraguardia, 1999).

Arbona y Rodríguez (2001) destaca que la lucha existente en el ordenamiento global de las ideas sobre currículum no impiden afirmar que las concepciones modernas donde el individuo, el ser humano sea el centro de atención, en el que la base lúdica participativa sea el fin y no el medio. En otra dirección, Vilches (2004) destaca que las ciencias educacionales pueden reducirse a cuatro disciplinas de estudio: pedagogía, currículum, didáctica y psicología del aprendizaje y que ellas concentran todo lo necesario para estudiar sistemáticamente al fenómeno educativo, ordenadas por su extensión, alcance y relaciones.

David Kirk fue precursor en la construcción de una perspectiva crítica aprovechando las categorías analíticas de las ciencias sociales. Su programa de investigación se centró en estos temas: la construcción social de la educación física, la renovación del curriculum de la Educación Física a través de modelos basados en la práctica, las experiencias de aprendizaje de los jóvenes en escuelas, el deporte comunitario, la danza y las actividades de tiempo libre y la formación de profesores de Educación Física. Kirk (1998, 1999) recoge la herencia y los aportes de la nueva sociología de la educación inglesa, los estudios de la teoría social crítica, el pensamiento de Paulo Freire, la perspectiva neomarxista y los aportes de Carr y Kemmis, entre otros (Paso y Garatte, 2011).

Desde las coordenadas del pensamiento crítico el autor entiende a la pedagogía de la Educación Física como una disciplina que *“está comprometida con la creación y promoción de un proceso educativo emancipatorio por medio de la reflexión crítica del profesorado respecto de sus creencias, supuestos y prácticas”* (Devis Devis, 2005:11 y Paso y Garatte (2011:6).

En este sentido, se asume que la educación de sujetos en dirección crítica constituye una herramienta de lucha contra las orientaciones y tendencias deshumanizantes y tecnificantes que permean la vida en las sociedades contemporáneas, tendencias que alcanzan también al campo de la Educación Física.

Los permanentes e influyentes cambios sociales que experimenta la sociedad, la percepción que tiene la misma de la educación y de la formación profesional y la transformación de las competencias profesionales en educación física, son factores que impulsan el cambio curricular en los profesorados. Estos cambios pueden ser iniciados desde las autoridades educativas jurisdiccionales, las cúpulas directivas que pueden impulsar prescripciones para el trabajo docente en esta dirección y con procesos de diálogo y conversación con los estudiantes, los docentes, los egresados y la comunidad. La dinámica del cambio puede contar con el desarrollo de un proceso de investigación-acción que incluya la participación de todos los sectores a partir de un diagnóstico inicial.

Por otro lado, concebimos la práctica docente como una práctica multidimensional, de carácter social, objetivo e intencional sujeta a la propia indagación. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo como son los estudiantes, los docentes, los padres, las autoridades, las organizaciones de la comunidad, etc. (Fierro, Fortoul y Rosa, 1999).

La práctica docente puede ser entendida como una “*praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro*” (Fierro, Fortoul y Rosa, 1999, p. 21).

Como ha explicitado Pierre Bourdieu (1990), las prácticas sociales constituyen una forma particular de entender la teoría de la acción social que a pesar de su tendencia hacia la repetición aún es creadora. Siguiendo a Pierre Bourdieu las prácticas docentes se configurarían a través de un conjunto de acciones —mayoritariamente pre-reflexivas—, generadas por esquemas de percepción, de pensamiento, de valoración y de acción, que se constituyeron como estructuras subjetivas a lo largo de las trayectorias de los docentes por el espacio social y campos específicos, como el escolar.

La práctica docente reconoce al profesor y al estudiante como sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo como artífices del mismo. El docente se transforma en un ingeniero de los aprendizajes estudiantiles, en donde cada docente tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa y profunda con los estudiantes en las aulas, promover su participación y la indagación crítica.

El ejercicio de la docencia promueve interacciones y tensiones que toda relación entre personas tiene, con las características que tales actividades constituyen un saber colectivo organizado culturalmente. Estos saberes son los que el profesorado propone y es en donde el docente se desarrolla.

En el terreno de la educación física siempre es preciso examinar el curriculum como campo de intervención docente, reconociendo los contextos históricos, políticos y sociales que atraviesan las prácticas docentes, conociendo e interpretando los niveles de concreción y especificación del *curriculum*, como así, los procesos de documentación que organizan las prácticas docentes y escolares.

En este ámbito, el trabajo del docente aparece intrínsecamente conectado como un conjunto de valores tanto personales, sociales e institucionales (Fierro, Fortoul y Rosa, 1999). Los educadores, y las instituciones educativas al tiempo en que se enfrentan al reto de ofrecer respuesta a las amplias y crecientes demandas educativas de la sociedad contemporánea, sufren además el deterioro de sus condiciones profesionales y la falta de reconocimiento social en el ámbito argentino y latinoamericano.

El docente de educación física debe propiciar como educador una mirada interdisciplinar de las diferentes coordenadas del aula, entre ellas la diversidad, analizando el modo de organización curricular y la construcción progresiva del rol docente. El hecho educativo puede ser considerado como un hecho social, complejo y dinámico, interpretando las prácticas en relación a su cultura escolar.

En el espacio de Practica II, el estudiante debe conocer y comprender la lógica de construcción de los diferentes documentos curriculares, examinando las relaciones entre cada uno de ellos y su implicancia en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y las planificaciones docentes en el marco de la tensión presente entre culturas escolares tradicionales y constructivistas en el espacio aúlico e institucional.

Las principales modalidades prácticas de la materia se realizan a través de talleres, observaciones, análisis de documentos, estudios de caso y micro-prácticas, proveyendo estas acciones un andamiaje en la construcción progresiva del rol docente, colocando el énfasis y la atención en la dimensión personal e interpersonal. Los dispositivos sugeridos son talleres y experiencias de campo. También ejercitamos la observación, el registro y el análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación, en el área de Educación Física.

El aula de nuestro tiempo es un aula no rutinaria, emocionante. Es un aula donde todos podamos aprender, descubrir, organizar y transformar tanto el mundo que nos rodea como a nosotros mismos (Hernando Calvo, 2015). No es desfavorecedor que la enseñanza sea divertida y estimulante, ya que no debiéramos confundir aprendizaje con repetición y olvido sino con comprensión, creación, creatividad y sentido buscando *“abordar la complejidad con los elementos primeros y el aprendizaje acerca de algo”* (Perkins, 2009, p. 24).

Como docentes vivimos el cambio del plan de estudios que nos trae nuevos contenidos, nuevos conceptos, nuevas prácticas y que obliga a una reflexión profunda. En los espacios nuevos el docente crea un nuevo programa en base a los contenidos mínimos del Plan de Estudios transformado en el profesorado.

El espacio Practica II que vivió cambios en sus contenidos promueve periódicamente con otros docentes de otros espacios y con los propios estudiantes conversaciones sobre su nueva temática que tiene por objeto crear ciudadanos críticos, educadores inquietos y curiosos apasionados con el conocimiento. Una práctica además, que busca comprometerse con la creación y promoción de un proceso educativo emancipador a

través de la reflexión crítica del profesorado respecto de sus creencias, supuestos y prácticas.

Bibliografía

Aisenstein, A. (2003). El currículo de educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 15, N°. 37.

Arbona, H. y Rodríguez, J. (2001). *El Nuevo Movimiento Curricular en la Formación en Educación Física*. Universidad de Tolima Cuba.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Devís, Devís, J; Fuentes Miguel, J. Sparkes, A. C. (2005). “¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39, Septiembre – Diciembre de 2005, Madrid, Organización de Estados Americanos.

Fierro C., Fortoul B. Rosas L. (1999). *Transformando la práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. México.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.

Kirk, D. (1998). *Schooling Bodies, School Practise and Public Discourse*. London: Leicester University Press.

Kirk, D. (1999). “Embodying the Schools/ Schooling Bodies: Physical Education as Disciplinary Technology”. En: SYMES, Colin and MEADMORE, Daphne. *The Extraordinary school. Parergonality & Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 181-196.

Mangan, J. (1986). *The games ethic and imperialism*. Aspects of the difusión o fan ideal. New York: Viking.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aiqué.

Paso, M; Garatte, L. (2011). Pedagogía y teoría pedagógica de la educación física: hacia una articulación entre campos en la formación de profesores. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.990/ev.990.pdf

Perkins, D. (2009). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires. Paidós.

Sagastizabal M.A., Perlo C. (2002). *La Investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. 3ra. Edición. Editorial Stella, La Crujía. Buenos Aires.

Veraguada, C. (1999). Educación y Recreación en El Siglo XXI. Revista Digital. Buenos Aires Argentina.

Vilches, N. (2004). “Una revisión y actualización del concepto de currículo”. *TELOS*. Vol. 6, 2, Págs. 194-208.