



<Artículo>

Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación Física. El caso de la delegación General Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Luján

Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López

Enviado: 11/01/2016
Aceptado: 04/11/2016

//Resumen

Abordamos el análisis de la propuesta formativa del Profesorado Universitario en Educación Física de la delegación General Manuel Belgrano, de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), como respuesta a la investigación interesada en conocer de qué manera la institución universidad incide en la producción de identidades profesionales docentes y de conocimiento en el contexto actual. Nos centramos en la comprensión de los procesos específicos de la vida universitaria enfocándonos en la relación, transmisión y apropiación del conocimiento a partir de entrevistas narrativas, (auto)biográficas, realizadas en profundidad, que nos permitieron registrar lo informal, lo intersticial, lo no documentado. El análisis de las entrevistas posibilitó el reconocimiento de una institución entre tiempos, es decir, una institución en la que se conjugan diferentes temporalidades: el pasado de tradición terciaria del Instituto Nacional de Educación Física y el presente del Profesorado Universitario en Educación Física. La propuesta universitaria requirió un cambio organizativo, administrativo, curricular, etc., de modo que necesitó de la creación de nuevas estrategias con relación a las experiencias de conocimiento producto de esta renovación. La inclusión de la educación física en la universidad puede leerse como una respuesta a la crisis de los años 90 causante del debilitamiento y acotamiento de la formación universitaria en general y la ruptura de tradiciones históricas del campo de la educación física.

//Palabras clave

Formación; Experiencia; Conocimiento; Educación física; Formación superior.

//Referencia recomendada

Ruiz, M.-A., Ortiz, A.-Y., y Ortiz-López, Sara. (2017). Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación Física. El caso de la delegación General Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Luján. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 14-33. doi: <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11012>

//Datos de las autoras

Mariel-A. Ruiz. Universidad Nacional de Luján, Argentina. ruizmariel1@gmail.com

Analía-Y. Ortiz. Universidad Nacional de Luján, Argentina. analia_ortiz@arnet.com.ar

Sara Ortiz-López. Universidad Nacional de Luján, Argentina. saraortizlop@gmail.com



1. Contexto y texto. Propuestas, desafíos y oportunidades para el cambio

Nos interesa la reflexión acerca de las experiencias de conocimiento durante la formación inicial de los estudiantes universitarios de la carrera de Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján¹ con el objetivo de conocer de qué manera y a partir de qué elementos la institución universidad contribuye a construir identidades docentes.

El estudio entiende la universidad no solo como productora y transmisora de conocimiento, sino también como un ámbito de experiencias culturales, de aprendizajes sociales y políticos y de producción de subjetividades. Al mismo tiempo, entendemos que la universidad es una construcción histórica atravesada por elementos de distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) que signan su memoria y, por ende, su devenir institucional (Carli, 2013). Y es, fundamentalmente, donde se producen complejos procesos de estructuración de subjetividades profesionales. En este sentido, advertimos la necesidad de referirnos a uno de los elementos que atraviesa esa estructuración: particularmente, la experiencia de conocimiento legitimada por la institución a través de la propuesta de su plan de formación en tanto que expresa la comprensión de un proyecto general ligado a la vida laboral y del mercado de trabajo (Díaz Barriga, 1995), así como un posicionamiento epistemológico con relación al paradigma que lo sustenta (Villa, 2011). De esta manera, revisamos los procesos de transformación institucional encaminados por la UNLu en el Instituto de Formación Superior, General Manuel Belgrano, de la localidad de San Fernando. También describimos y analizamos el plan de estudios considerando sus puntos centrales para, luego, aludir a su trascendencia en las experiencias formativas de los estudiantes.

No es parte de este texto atender al análisis histórico (Gómez y Ruiz, 2013; Ruiz, 2015) de los planes de formación de los profesionales de la Educación Física, sino más bien enfocarnos en nuestro caso, intentando rastrear la traducción del plan de formación en la experiencia del alumnado y en los procesos de conformación de identidades profesionales docentes y de conocimiento.

Elaborar un plan de estudios, especialmente de cara a la formación universitaria, siempre es una tarea compleja. En este caso, entendemos por currículo la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos...) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e implementada por diferentes grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía. Entonces, el currículo representa una síntesis a la cual se llega a través de diversos mecanismos de negociaciones e imposiciones sociales. Esta elaboración supone siempre una propuesta formada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares, que interactúan en el devenir del currículo en las instituciones sociales educativas. Un devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (De Alba, 1998, p. 13)

Estas consideraciones, que dejan atrás la distinción estéril entre plan de estudios y currículo, constituyen un anclaje para considerar la aprobación y puesta en marcha del plan de estudios por la resolución n.º 001/08, para el Profesorado Universitario en Educación Física, delegación

¹ En adelante UNLu.



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

universitaria de San Fernando. La aprobación del contrato programa que retoma el convenio de transferencia, suscrito el 15 de septiembre de 1993 entre el Ministerio de Cultura y Educación y la UNLu, establecía la transferencia a esta universidad de forma integral de la Unidad Educativa Instituto Nacional de Educación Física, General Manuel Belgrano (UE-INEF),² ubicado en la avenida Libertador 1700, San Fernando, provincia de Buenos Aires. Además, con este programa se proponía alcanzar los objetivos propuestos y no cumplidos hasta ese momento, entre los que figuraban —y aún figuran— los siguientes: el traspaso del personal docente y no docente a la planta universitaria, la subdivisión y escrituración del predio, la transferencia del profesorado terciario a universitario y la solución de insuficiencias notorias en equipamiento, mantenimiento e infraestructura. Por otro lado, esta transferencia trajo aparejada un déficit presupuestario crónico de la UNLu, durante los últimos catorce años, debido al incumplimiento del financiamiento comprometido.

A partir de la celebración de ese contrato programa se encaminó el proyecto institucional que debía cumplir con los acuerdos establecidos. La universidad convocó para ello a un equipo de trabajo que asumió la responsabilidad y el compromiso de elaborar el plan de estudios para el Profesorado Universitario en Educación Física que iba a permitir la creación y puesta en marcha de la carrera.

Atentos al desafío de organizar una propuesta de formación que no perdiera de vista el prestigio de la institución terciaria con relación a la formación en Educación Física y el Deporte en su inserción universitaria, se tomó para la elaboración del nuevo plan de estudio las normativas vigentes: la Ley de Educación Nacional n.º 26602/06, la Ley de Educación Superior n.º 24521/95, el Estatuto de la UNLu y el Convenio de Transferencia de la UE-INEF a la UNLu del año 1993 (en todos aquellos aspectos que no resultaran incompatibles con lo regulado por la Ley de Educación Superior). Además, se acudió a documentos como el proyecto institucional del Instituto Nacional de Educación Física, General Manuel Belgrano —elaborado por Emilia Vitale y su equipo en 1996—, el nuevo plan de estudios de la carrera de licenciatura de Educación Física de la UNLu aprobado por la Resolución n.º 408/06 y el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico en las Escuelas Normales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. También se utilizaron los documentos de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y la fundamentación del Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA) como un modelo de traspaso de los institutos terciarios de los diferentes lenguajes artísticos al ámbito universitario. Además, se sostenía de forma permanente el asesoramiento de Emilia Vitale.

La transferencia de la UE-INEF a la UNLu trajo aparejado un cambio en la organización universitaria en relación con el traspaso de los formadores del instituto a la universidad. Este traslado requirió una adecuación de los docentes a la lógica y estructura universitaria departamental, para lo cual se estableció un acompañamiento que garantizara la integración de sus funciones y las de los alumnos.

La presentación del plan mostró, como desafío para su elaboración, la cristalización de aquellos componentes históricos vitales de prestigio y trascendencia de la institución terciaria. Al mismo tiempo, se planteaba la oportunidad de renovar la docencia y las acciones de extensión,

² En adelante UE-INEF, en referencia a la Unidad Educativa del Instituto Nacional de Educación Física.



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

favoreciéndose así de las actividades de investigación en las áreas propias del ámbito universitario.

En el año 2008, tras la aprobación de las reglamentaciones correspondientes, se inició la primera cohorte de estudiantes universitarios en la UE-INEF. Esa cohorte inaugural convivió con estudiantes remanentes de la institución terciaria. En 2011, cuando la primera generación de profesores universitarios en Educación Física finalizó sus estudios, dejó de dictarse formalmente el Profesorado de Educación Física como terciario.

En la actualidad, todos los estudiantes que finalizan sus estudios en la institución tienen una formación universitaria con un plan de estudios aprobado para la carrera, que día a día continúa acomodándose a la transición.

2. Aclaraciones metodológicas

La intención de llevar adelante una investigación de carácter exploratorio que generara un nuevo conocimiento sobre la formación inicial de docentes en Educación Física en relación con la universidad en Argentina partió de considerar la institución productora y transmisora de conocimiento, así como un ámbito de experiencias culturales, de aprendizajes sociales y políticos y de producción de subjetividades.

En este sentido, desde una perspectiva histórica, se planteó la revisión de los cambios producidos en la universidad y en la formación docente, particularmente en el periodo que va desde 1990 hasta la actualidad. De modo que se abordó el contexto universitario actual a partir de sus procesos, sus prácticas y sus discursos.

Respecto del eje histórico se elaboró una estrategia metodológica centrada tanto en la investigación y análisis de fuentes bibliográficas, documentales y hemerográficas como en la realización y análisis de entrevistas narrativas, (auto)biográficas y en profundidad. En la reconstrucción de las historias de vida reunieron fuentes que colaboraran en la revisión crítica de ciertas caracterizaciones de la universidad durante el ciclo histórico mencionado.

La exploración de los fenómenos en terreno ubicados a partir del año 2014 se realizó a partir de una aproximación etnográfica, un enfoque biográfico y la revisión de fuentes secundarias (documentos oficiales e institucionales, prensa y material audiovisual y publicaciones) emergentes durante el trabajo de indagación.

En la medida en que la preocupación se centraba en la reconstrucción y el análisis de la experiencia de formación de los estudiantes y en la conformación de las identidades docentes, fue pertinente realizar una indagación de las experiencias y los sentidos que, cotidianamente, adquieren para los sujetos determinadas prácticas y discursos respecto de su vivencia en la institución (Guber, 2001).

Abordar la experiencia de formación a partir de una indagación profunda implica situarla como eje desde el que se comprenden las vivencias de los protagonistas y los significados que estas



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

producen. Desde esta perspectiva, la experiencia se vincula a la investigación educativa considerada más como empresa del pensamiento que como procedimiento o esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados (Contreras y Pérez de Lara, 2010), de modo que se proponen como técnicas de investigación la observación participante y la conversación informal, ya que permiten registrar “lo informal, lo intersticial, lo no documentado” (Guber, 1991, p. 23).

Mediante estas técnicas se focalizó en la comprensión de procesos específicos de la vida universitaria: la transmisión y la apropiación del conocimiento, los sentidos, prácticas y horizontes políticos, las identidades y las demarcaciones identitarias de distintos actores —principalmente estudiantes— como así también aquellas cuestiones emergentes relacionadas con la reflexividad de la situación de investigación (Wolf, 1979).

Consideramos como universo de análisis las experiencias de formación de los estudiantes de Profesorado de Educación Física de la UNLu, delegación General Manuel Belgrano.

La definición de la muestra siguió criterios no probabilísticos (Gutiérrez Pérez, 1999) y llevó a la adopción del muestreo por conveniencia —también llamado *muestreo fortuito o accidental*—, que consiste en seleccionar a aquellas personas especialmente convenientes para la investigación. Entre criterios seleccionados se privilegiaron las entrevistas a estudiantes que se mostraban interesados en conocer y colaborar con el proyecto.

Para el análisis de los documentos y de las entrevistas se recurrió al método intensivo e interno (Noguero López, 2002) con la intención de descubrir el valor del mensaje y el impacto que pudiera ejercer en la experiencia de formación de los sujetos. Al mismo tiempo, se procuró destacar el sentido formativo y las características fundamentales de la propuesta basándonos en nuestra interpretación personal y subjetiva, así como en nuestra intención crítica. Por último, las entrevistas realizadas a estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Educación Física acerca de sus experiencias de formación se centraron en aspectos de la vida institucional y en sus trayectos formativos que abarcaban las siguientes dimensiones:

- A. Dimensión personal: el estudio de los datos personales del entrevistado (edad, localidad y provincia de residencia, lugar de la entrevista y años en la carrera, asignaturas aprobadas y cursadas de Profesorado Universitario de Educación Física).
- B. Dimensión profesional: los recuerdos de la persona entrevistada respecto de su ingreso y tránsito por la carrera, un apartado importante para buscar pistas acerca de los hitos que fueron marcando su formación docente (años de inicio de la carrera, conocimiento sobre la titulación que se pretende obtener, creencias acerca de la titulación obtenida, elección de institución formadora, características que la diferencia de otra/s, tipo de examen/curso de ingreso realizado, recuerdos de esa instancia, anécdotas, sentimientos positivos o negativos respecto de los docentes formadores, asignaturas consideradas fundamentales y accesorias, relato de una jornada de estudio...).
- C. Dimensión institucional: las características institucionales que han impactado en el tránsito formativo del estudiante (colaboración en eventos organizados por la institución formadora, utilización e identificación de simbología, vinculación con el centro de



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

estudiantes u organización similar, participación en reuniones, encuentros o charlas que problematicen la relación entre el contexto social y la formación docente recibida...).

- D. Dimensión contextual familiar: el contexto familiar en tanto que facilitador u obstaculizador de la elección de la carrera (antecedentes profesionales de la familia, personas allegadas que motivaron la elección de la carrera, distintos recursos o modos para estudiar).
- E. Dimensión contextual social: la vinculación con el contexto social que, de alguna manera, pudiera impactar en el ingreso y el tránsito por la formación docente.

Hay que aclarar que los datos obtenidos se sometieron a un análisis que respetó el marco conceptual y las preguntas de investigación formuladas inicialmente, como pueden ser: ¿qué papel cumple la universidad en relación con la construcción de conocimientos sobre educación física en el contexto actual?, ¿qué saberes se espera que alcancen los futuros docentes de educación física a partir del planteamiento de los documentos curriculares e institucionales?

A partir de un proceso inevitablemente selectivo (Huberman y Miles, 1994) se capturó, transcribió, ordenó y codificó la información para ir avanzando sobre la complejidad del problema planteado (Fernández Núñez, 2006).

3. Descripción y análisis del plan de estudios

Consideramos que el sujeto de conocimiento es un estar —siendo— y no un pretendido lugar ahistórico, de modo que la formación consiste en una cultura que busca su sujeto y, por lo mismo, el conocimiento forma cuando se sabe “deformado” por el suelo que habita. De esta manera, la formación siempre implica la vinculación pública con el conocimiento (Cullen, 2014).

Como planteamos al inicio, un plan de estudios siempre resulta ser un campo de negociaciones, imposiciones e inscripciones culturales y sociales. Pero, además, representa “la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosa, profesionalmente eficiente” (Glazman e Ibarrola, 1987, p. 37). En los planes de estudio subyacen las concepciones sobre los profesionales que se desea formar y su papel en la sociedad. En este caso, en el perfil de los graduados puede leerse la alusión al desempeño de una actividad pedagógica en el campo de la cultura física entendida como un rango de conocimientos y procedimientos relativos a la expresión, mantenimiento, representación y regulación del cuerpo, centrada en tres tipos de prácticas corporales o formas de actividad física altamente codificadas e institucionalizadas: el deporte, el juego y la gimnasia. Se espera que la labor docente se enfoque en el alcance de los propósitos planteados para la educación formal y no formal, en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan dichas prácticas, en concordancia con lo que señalan los documentos curriculares vigentes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

La dimensión profesional se define como un trabajo dedicado a que las personas, según sus edades, características y condiciones personales y regionales, adquieran conocimientos,



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

habilidades y actitudes que les garanticen su inserción social, el cuidado de sí mismas y de su comunidad, el fomento de la salud y su desarrollo intelectual.

Otra dimensión profesional que cobra relevancia es la consideración pedagógica de la actividad docente —fuera cual fuera su ámbito de desempeño—, que recae en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que le permitan, ante las diferencias individuales y culturales, seleccionar de entre los diferentes enfoques adquiridos aquel que garantice la creación de los mejores ambientes para el aprendizaje. Se destaca también al profesor poseedor de conocimientos disciplinarios, teóricos y prácticos en relación con el campo de la cultura física que pueda realizar una intervención contextualizada y ejercer una docencia de calidad y con un alto nivel de compromiso para el perfeccionamiento permanente de su propio aprendizaje.

Este perfil se proyecta para quienes obtengan el título de Profesor Universitario en Educación Física. Se espera que pueda reunir todas aquellas cualidades que le permitan la planificación, la conducción y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área específica. También se aspira a que pueda asesorar y capacitar respecto de las estrategias de enseñanza de la cultura física en sus diferentes expresiones en los ámbitos en los que se desenvuelva. Incluso que pueda problematizar la enseñanza en las diferentes manifestaciones de la cultura física y del deporte para que pueda encontrar nuevas formas y procedimientos para promover el desarrollo profesional. En definitiva, este plan hace hincapié en la consolidación de un profesional cuya sólida formación teórica y práctica pueda garantizarle el éxito de los objetivos antes mencionados.

En cuanto a la estructura, el plan de estudios se presenta organizado por módulos, bloques y asignaturas. Los módulos responden a unidades organizativas que incluyen una o varias asignaturas referidas a la formación del profesor y pueden recorrerse de modo sucesivo o simultáneo:

El módulo de Formación General se orienta a asignaturas que permiten profundizar en los temas en torno a la planificación, la conducción y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área específica. La dimensión pedagógica adquiere trascendencia en relación con las posibles intervenciones en los diversos ámbitos de ejercicio profesional.

En el módulo de Formación Específica se trabaja con la presentación de contenidos sustantivos, teóricos y prácticos de la cultura física, enfatizando la vinculación de la enseñanza de los saberes deportivos, gimnásticos y lúdicos.

Los bloques con asignaturas organizan toda la estructura curricular a partir de criterios de afinidad disciplinaria o formativa:

El bloque 1, denominado Bases teórico-epistemológicas, se compone de materias propedéuticas y aporta los fundamentos teóricos para la educación y la cultura física, como Historia de la Educación y de la Educación Física; Ética y Filosofía de la Educación; Sociología; Psicología del Desarrollo; Teorías del Aprendizaje, etc.

El bloque 2, denominado Formación didáctica y construcción de la práctica docente en educación física, está conformado por asignaturas específicas de contenido sustantivo del campo



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

disciplinario relacionadas con la niñez, la juventud o adolescencia, adultos mayores, personas con necesidades educativas especiales, juegos deportivos, etc.

El bloque 3, Cultura física, comprende las asignaturas relacionadas con la gimnasia formativa, los deportes individuales y de conjunto y su enseñanza, la educación física en espacios formales y no formales, teorías y técnicas del tiempo libre y la recreación, actividades físicas en la naturaleza y su enseñanza, etc.

El bloque 4, Idioma, involucra asignaturas que permiten una aproximación a la adquisición de una lengua extranjera (inglés, francés o portugués).

El bloque 5, Investigación, propone un recorrido que introduce al futuro profesor en los procesos de construcción de conocimiento y sistematización de la información.

Cabe aclarar que existe una relación entre las asignaturas que forman el módulo Formación General y las que presentan los bloques 1, 4 y 5, mientras que el módulo Formación Específica se articula con las asignaturas que presentan los bloques 2 y 3. En la propuesta del plan de estudios se incluye como elemento innovador el establecimiento de cursos con estudiantes de ambos sexos en todas las asignaturas comunes: se ofrecen las mismas disciplinas deportivas a mujeres y a hombres. Esta innovación no solo pretende promover la equidad de género en la formación docente sino, además, posibilitar una experiencia formativa que anticipe problematizaciones relacionadas con un nuevo contexto social y cultural y potenciar la búsqueda de estrategias y procedimientos acertados de intervención de cara a la enseñanza de una educación física para todos.

Otro de los aspectos innovadores de la propuesta de este plan de estudios se evidencia en las condiciones de ingreso a la carrera universitaria. Dada la especificidad de la carrera y su larga tradición en pruebas de selección de diferente índole según periodos diversos, el plan exige que la persona aspirante cuente con una certificación de aptitud física para el cumplimiento de una instancia niveladora concebida con el formato de taller (Taller Introductorio de Formación Corporal y Motriz), cuyo objetivo se centra en compensar los deficientes recursos con los que cuentan muchos de los estudiantes en su ingreso a la carrera.

Por último, se propone cursar las asignaturas por cuatrimestres, en las que se profundizan los contenidos estipulados en el programa de formación.

Sobre la base de la descripción realizada podemos mencionar que este plan rompe con algunas tradiciones que han inspirado la formación de los profesionales de la educación física a lo largo de la historia.

El plan de estudios propone la formación a partir de la práctica reflexiva y la capacidad de producir conocimientos a través de la investigación, con el propósito de responder a los problemas actuales y a los conflictos de valores, en relación con la significación y el papel que cumple el cuerpo, el ejercicio físico, el deporte, las cuestiones de género, la salud y el estilo de vida dentro de la cultura física consumista. Para ello, se presenta una propuesta superadora de la racionalidad técnica vigente hasta el momento junto con la introducción de asignaturas que



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

intentan ofrecer una base sólida de conocimientos teóricos y epistemológicos referidos a la cultura física, a las prácticas corporales y motrices, a enfoques lúdicos, etc.

Algunos aspectos del plan de estudios, su organización y su estructura plantean un intento de articulación entre perspectivas generales y específicas para ampliar los marcos de interpretación posibles que garanticen una intervención docente acertada según los diferentes contextos formales y no formales en los que la práctica pedagógica puede y debe llevarse adelante.

Por otro lado, se acentúa la formación de un profesional atento a las demandas del contexto, a las particularidades regionales y a las disposiciones particulares de los sujetos. Se enfatiza la voluntad de formar profesionales de la educación física que, sin desconocer los contenidos específicos de su área, se posicionen críticamente respecto de su campo y puedan indagar el ámbito en el que les toca intervenir.

La propuesta para la formación en Educación Física se muestra como intento de superación de una concepción tradicional de los planes de estudio sujetos a una visión del docente como reproductor de los objetos culturales creados a lo largo de la historia, que sostiene los imaginarios que los generaron y las estructuras que llevaron a naturalizarlos y a convertirlos en productos hegemónicos. Los planes de estudio tradicionales suponen un docente que adquiere los conocimientos y saberes de ciertos deportes y prácticas gimnásticas como estructuras lógicas como resultado de un proceso gradual, en el que los conocimientos se elaboran metodológicamente a partir de una concepción racionalista que no considera importante ni significativo para la tarea de enseñar la consideración de los sujetos de destino, su cultura e historicidad y su inserción social.

Por el contrario, este plan de estudios intenta anclarse en una formación que aspira a la formación de un sujeto docente que no evada los elementos particulares y contextuales de su práctica y que pueda posicionarse como un profesional superador de la instancia de transmisión de contenidos. Es decir, que pueda apartarse del modelo logocentrista y magistrocentrista, instalado en las instituciones en la década de los 80, en función del cual el contenido (o *saber hacer*) era el elemento didáctico fundamental y determinante para organizar la enseñanza y lo más ponderado al evaluar la formación del futuro docente consistía en su capacidad para ejecutar de manera perfecta la técnica gimnástica o deportiva dejando relegados los saberes referidos a cómo enseñar o a la "pedagogía del modelo" (Renzi y Ferrari, 2008).

Esta aspiración implica una formación basada en un aprendizaje motor por reestructuración —es decir, por la inclusión activa y la construcción de la propia capacidad de acción motriz del alumnado—, que permita a los estudiantes *aprender a aprender* educación física, esto es, decidir conscientemente las habilidades y capacidades que desplegarán mediante un ejercicio reflexivo de su futuro como docente.

Se considera un docente preocupado por hacer de su formación un encuentro con el conocimiento a partir de la asunción de la tarea crítica y hermenéutica. Un docente capacitado para abrirse a lo nuevo y a lo diferente y hacerse cargo del conflicto de interpretaciones, capaz de desarticular supuestas naturalizaciones de las formas de entender la formación. Esto supone entender que, en palabras de Carlos Cullen, "el conocimiento formador necesita estar abierto a



lo nuevo que acontece, ya que la formación es experiencia y no solo praxis como paso de la potencia al acto" (2014, p. 597).

De modo que el proceso de formación de los profesores de Educación Física debe ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan reconstruir los conocimientos que reciben. De ahí que el *aprender a aprender* constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer el sistema educativo, como señalan desde hace un tiempo diversos estudios sobre las necesidades educativas. Autores como Daniel Filmus (2003) sostienen que es necesario pensar estratégicamente en materia de formación: planificar y responder creativamente a varias demandas; identificar, definir y resolver problemas complejos formulando diversas alternativas, soluciones y perspectivas, evaluando resultados; trabajar en pequeños grupos, formar sujetos competentes para la colaboración, lograr la comprensión de la información, la comunicación oral y escrita, la capacidad de liderazgo, con autonomía en la toma de decisiones. En definitiva, actualmente resulta sumamente necesario formar en la capacidad de *aprender a aprender*.

4. Del dicho al hecho: estudiantes, formación y conocimiento

Este plan de estudios comenzó a implementarse en febrero de 2008 con la puesta en marcha del Taller Introductorio de Formación Corporal y Motriz para todos los aspirantes a la carrera que hubieran obtenido el apto médico. La aprobación del taller habilitaba a la inscripción en las asignaturas que articulaban con los módulos —Formación General y Formación Específica— y los bloques.

Hacer hincapié en la experiencia de conocimiento implica reconocer la dimensión subjetiva y los contextos materiales que esta supone (Carli, 2013), por tanto, indagamos sus modos de relación con los conocimientos, admitiendo también la transmisión como un elemento constitutivo de la docencia y fundamental en la formación en Educación Física. De esta manera, en la experiencia de conocimiento incluimos los espacios institucionales en los que se realizan actividades, tradiciones y rituales: la *fotocopiadora* —modo corriente para designar el lugar donde se compra el material de estudio fotocopiado—, la biblioteca y otros, y los modos, los tiempos y formas de organización y el acceso al conocimiento que estos determinan.

De esta manera, las indagaciones realizadas se orientaron a reunir información acerca de cuáles fueron las asignaturas cursadas de mayor y menor interés y las razones en ambos casos. También se investigó sobre cómo era un día de estudio dentro de la institución y fuera de ella: la organización, los materiales, etc. Por último, se analizaron testimonios sobre las situaciones vividas destacadas por sus componentes afectivos o de formación, tanto agradables como desagradables.



5. Conocimientos y formación

El alumnado consideraba que los conocimientos fundamentales estaban asociados a asignaturas vinculadas con las prácticas de la enseñanza tanto en ámbitos formales como no formales. Los fundamentos esgrimidos se relacionan con: "lo que va a ser mi profesión el día de mañana" (entrevistado n.º 10). "Te marca. Es lo que te mueve a estudiar y querer saber más" (entrevistado n.º 11) y "me cambiaron mucho la forma de dar clases" (entrevistado n.º 31).

En este sentido, experiencia estudiantil y destino laboral se articulan durante el proceso formativo, ya que el plan incluye ámbitos diversos de intervención posibles:

En [educación] no formal elegí dar clases prácticas en el CeNARD [Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo] con un grupo de gente adulta con diabetes, porque planeo dedicarme a ese ámbito el día que me gradúe. De hecho, descubrí en la materia que existe un deporte para ciegos y me gustaría hacer el curso de árbitro de tórbol (entrevistado n.º 32).

Los conocimientos pedagógicos didácticos son valorados por los estudiantes: "Me marcó mucho. La pedagogía es importante para la carrera: Construcción del Espacio de la Práctica, Teoría del Aprendizaje, es decir, cómo aprende el niño" (entrevistado n.º 33).

Para algunos estudiantes, las exigencias para aprobar la asignatura y continuar con la formación conducen a una valoración de dichos conocimientos: "Fueron de mucho desafío para mí, como Natación, por ejemplo. Fue una de las materias en las que más aprendí, porque me demandó mucho tiempo aprobarla" (entrevistado n.º 36).

En términos de transición y cambio de plan de estudios, afirman que "Anatomía no puede faltar, es fundamental" (entrevistado n.º 31).

Los conocimientos relacionados con las áreas biológicas (como Fisiología, Análisis Biomecánico del Ejercicio...) han estado presentes desde el origen de la formación en Educación Física, con mayor o menor presencia, y representan los conocimientos dominantes y tradicionales de la disciplina.

Algunos entrevistados referían que:

"Nosotros queríamos tener [la materia] anual, porque Anatomía es muy grande. La materia es muy grande para darla en un cuatrimestre y nosotros queríamos que la pongan anual para poder estudiarla bien" (entrevistado n.º 31). "Hay materias, creo, que tendrían que ser más extensas, porque se ve demasiado contenido en muy poco tiempo, como las materias biológicas: Anatomía, Fisiología. Está todo muy comprimido y se retiene poco al ser todo tan rápido" (entrevistado n.º 30).

Estas expresiones retoman la tradición de los conocimientos que identificaron a los profesionales del área y a la organización del plan de la institución terciaria. Además, anuncian el fracaso de la adecuación de los contenidos a la nueva propuesta interesada en la enseñanza de saberes disciplinarios orientados a la formación integral de los sujetos en relación con sus ambientes y contextos sociales y culturales.

Pero así como pueden leerse fracasos, también es posible hallar rupturas en las tradiciones de los conocimientos que identificaron los profesionales del área:



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

De menor interés, todo lo que es deportivo. La carrera me hace modificar mi concepción del deporte: saber que el deporte no es todo, que hay otras cosas, que a través del deporte se pueden hacer cosas, eso sí, pero pensar que el deporte es lo mejor que puede haber para los chicos es un error completo. Creo que lo fui modificando (entrevistado n.º 29).

La propuesta de este plan invita a la reflexión de la cultura física, considera a los docentes mediadores de la cultura corporal, motriz y lúdica de cada contexto e incluye consideraciones en torno a nuevos profesionales y renovados conocimientos.

Los futuros docentes aseguran que asignaturas como Problemas Éticos y Filosóficos, dictada durante el primer año, resultan "una materia compleja para primer año. Hay que revisarlo" (entrevistado n.º 10). "Mucha lectura y muy poca conexión concreta con la carrera" (entrevistado n.º 1).

Algunos de los argumentos justifican que los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación impiden establecer relaciones entre el profesional de la Educación Física y sus destinos posibles de intervención en tanto que no encuentran el vínculo o la relación entre ambos.

Los conocimientos relacionados con los idiomas o la sociología de las organizaciones también aparecen desestimados por los estudiantes respecto de lo que aportan a su formación como profesionales del área.

En las entrevistas aparecen ciertas reflexiones acerca del reconocimiento de lo esencial o lo accesorio respecto de la formación disciplinaria y sobre los modos en que se presentan y transmiten los conocimientos, como por ejemplo:

Me pasó que en materias correlativas hay contenidos que se repiten en la siguiente, y se vuelven a ver otra vez los contenidos de la materia anterior, porque de un cuatrimestre para el siguiente había sido tan rápido que no te llega a quedar (entrevistado n.º 31).

De esta manera, la revisión de la propuesta de estudios universitaria obliga a hacer lecturas verticales y horizontales y a realizar un análisis tanto de los contenidos como de la bibliografía presentada de cada asignatura, entre otras cuestiones pedagógicas y didácticas. Si bien el nuevo plan de formación transita entre tiempos y entre instituciones, dado que presenta perspectivas y posiciones epistemológicas diferentes y hasta contradictorias por momentos, hay que reconocer que se vuelven complementarias.

Rugby y ciertos deportes, que nunca los había visto, me parecieron muy interesantes y valiosos para mi formación, entender sus lógicas, su organización, etc., hasta entendía su cuestión social, pero no tengo gusto por ellos. Yo ya sé que no me interesa enseñarlos porque no los practiqué y no me siento preparado para poder yo enseñarlo (Entrevistado n.º 29).

Como la experiencia de conocimiento supone el reconocimiento de la dimensión subjetiva y de los contextos materiales, se aprecian las manifestaciones de los estudiantes que se refieren al material con el que se dan las clases. Los estudiantes señalan que, a veces, este material es anticuado, está roto o incluso falta:

"En algunos casos, con los deportes, si no hay material disponible se hace difícil aprenderlos" (entrevistado n.º 31).



6. Contextos materiales: el *campo de la memoria*, el bufet, la biblioteca y las aulas

Respecto de los contextos materiales y la adquisición de conocimientos, el alumnado se refiere a que hacen uso de la biblioteca para estudiar y leer o repasar antes de las evaluaciones. A la biblioteca le asignan la cualidad de ser cómoda y tranquila para compartir lecturas:

“Era un lugar de reunión con los compañeros para estar un poco más tranquilos, más cómodos y leer” (entrevistado n.º 26).

También indican que otros lugares institucionales sirven para leer y estudiar, solos o con los compañeros, como por ejemplo el *campo de la memoria*, que es un espacio verde, ubicado en el centro del predio, lindero a la cancha de fútbol, la piscina, las aulas y el acceso a las oficinas de gestión. Lo utilizan los estudiantes para estudiar, tomar mate, conversar, etc. En el pasado, como lo expresan aquellas personas que se han formado durante los años 50 en la institución internado o seminternado, supuso un lugar para el ejercicio reflexivo y el consejo a cargo de aquellos avanzados en la carrera y del profesorado que, entre otras cuestiones, colaboraba para forjar al docente modelo de la época. Según relatan los alumnos:

“En el *campo de la memoria* nos juntábamos también a leer y repasar antes de los exámenes” (entrevistado n.º 26).

El bufet pasó por distintos momentos. Cuando yo empecé la carrera estaba abierto y rebosante de mercadería. Nos juntábamos ahí y comprábamos, tomábamos mate y todo. Y después estuvo un tiempo cerrado. Después de ahí no tenía casi nada, así que nos teníamos que ir afuera a comprar una bebida o algo para comer. Así que el bufet fue más que nada al principio y después, ya a lo último, volvió a aparecer, pero ya estábamos desacostumbrados. (Entrevistado n.º 26)

La biblioteca, a veces, sí la utilizo. Pero yo, por ejemplo, el tiempo que tengo para estudiar es el tiempo que mi hija está en el colegio. Mi hija va de 8 a 17 horas, así que yo de 8 a 16 trato de cursar todas [las asignaturas] en ese horario. Y si alguna me queda colgadita a la noche, espero que venga mi marido a las 19 horas y me voy a cursar de 19 a 21. En general, es ese el horario. He cursado materias los sábados también. (Entrevistado n.º 36)

Los comentarios evidencian diferentes realidades, diferentes modos de vincularse al conocimiento. Tanto en la institución como fuera de ella, cada una de estas experiencias sintetiza recorridos y trayectos que los estudiantes realizan con el fin de completar su formación.

7. Relaciones y vínculos con el conocimiento: la fotocopidora, el resumen, internet

Para ampliar y comprender la relación del alumnado con el conocimiento en tanto que experiencia subjetiva hemos considerado algunos elementos que la organizan: los espacios, los tiempos, las formas y los formatos que adquiere. Con *formatos* nos referimos a los modos en que el conocimiento llega al estudiante. Así, reconocemos algunos más tradicionales, como la



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

transmisión oral o escrita del profesor (apuntes), y otros más contemporáneos, como los diferentes medios informáticos, entre los cuales incluimos las redes sociales. En cuanto a la forma, nos remitimos a cómo a partir de dichos formatos los estudiantes se organizan para acceder al conocimiento.

Se puede reconocer una experiencia propia de los rituales de la institución terciaria que responde, en las formas y modos de transmisión de los conocimientos, a las tradiciones, y otra más próxima en un contexto actual atravesada por otros formatos y modos de transmisión propios de la presencia y el acceso a tecnologías de la información y la comunicación, como las redes sociales.

En el presente, las fotocopias del material bibliográfico, los archivos PowerPoint que prepara el alumnado y los resúmenes compartidos representan insumos para el estudio. Respecto de la planificación que elaboraban los alumnos para las clases prácticas en los establecimientos educativos, un estudiante refería que:

“El profesor nos hacía la devolución de la planificación por mail, así uno sabía si estaba aprobado o no el plan, y qué tenía que corregir para poder dar la clase” (entrevistado n.º 37).

La utilización de estos nuevos materiales muestra un cambio en la propia tradición de la carrera, en la que el apunte que tomaban los alumnos en las clases constituía el insumo principal para estudiar.

Las formas en que se estructura la experiencia de conocimiento varían: para algunos, la organización de tareas que hay que resolver en grupo da lugar a relaciones más profundas y duraderas durante la carrera, porque allí va surgiendo la figura de la amistad.

“Te vas juntando con la gente que coincidís... Yo me quedo con los vínculos que armé también en esas situaciones” (entrevistado n.º 33).

La figura de la amistad constituye el establecimiento de un vínculo perdurable a través del tiempo, que se sostiene luego de haber finalizado los estudios.

Los primeros dos años yo estaba con mi grupo de amigos, con el que habíamos comenzado el taller y al día de hoy nos seguimos juntando todos. Nos organizábamos para juntarnos a estudiar semanalmente, de 2008 a 2009, por lo menos una, dos o tres veces por semana. Dependía de la semana, si había parcial o trabajos prácticos, y después trataba de aprovechar todos los momentos libres que teníamos (entrevistado n.º 27).

Este testimonio revela de qué manera se refuerza el afecto y cómo puede apreciarse en las instancias de evaluación, así como también ante las crisis de abandono de la carrera.

La particularidad de los conocimientos de las asignaturas también establece una relación particular:

Con respecto a las materias deportivas, por ejemplo. Lo único que hago es ir a mi casa y con una grabación repito y repito los temas, hasta que me quedan grabados. Y el día del parcial rindo, por lo general, esos parciales son *multiple choice* (entrevistado n.º 30).



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

En cuanto a los tiempos de estudio, algunos utilizan los que la organización de la oferta institucional deja vacantes entre las distintas materias.

Yo venía al profesorado, cursaba a lo mejor dos materias a la mañana y tenía un rato para comer y quizás te quedaban horas libres en el medio que te complicaban, así que te servían para vincularte con compañeros o dedicarle ese tiempo al estudio (entrevistado n.º 30).

La organización del tiempo de estudio suele estar ligado a la oferta institucional y la organización familiar y laboral de los estudiantes. La mayoría manifestó trabajar en relación de dependencia en actividades de tiempo parcial que estaban vinculadas con sus estudios. Aquellos que tienen familia combinaban sus estudios con las actividades de sus hijos.

8. Experiencias de conocimiento: el trabajo, el deporte y la universidad

La experiencia de conocimiento trasciende la institución formadora y se ubica en los espacios laborales, así como en los deportes o actividades físicas que los estudiantes realizan. Muchos de ellos trabajan enseñando deportes, realizando actividades físicas y recreativas con niños, adolescentes y adultos mayores en polideportivos, gimnasios y realizando todo tipo de tareas en relación con la carrera.

Estas experiencias, por un lado, anuncian las posibilidades de salidas laborales tempranas y, por el otro, ponen de manifiesto distintas relaciones con el conocimiento:

Empecé a trabajar pero no tengo demasiada experiencia. Me inserté bastante bien, bastante fácil y de momento me está yendo bien. Siento que la institución me preparó. Pero siempre se siente que falta algo y que hay que seguir formándose. Porque los alumnos esperan otra cosa, o hay pocos chicos en el grupo, o no cuentas con el material. Pero por ahí los alumnos no son tan perfectos. Trabajo con chicos de nueve años pero te contestan como adultos. No es tan así como dicen los libros (entrevistado n.º 34).

Los desarrollos laborales posibilitan la incorporación de aspectos diferenciales y hasta complementarios de la propia formación. De esta manera, los estudiantes logran durante sus estudios articulaciones que les permiten no solo avanzar en la carrera sino también orientarse en función de los diferentes campos laborales a los que se dedicaran. Las experiencias deportivas signan experiencias de conocimiento que establecen una aproximación o distanciamiento con la carrera y con el tipo de docente que se desea ser:

“Yo miré siempre al profe recto, con conducta. Mi experiencia en fútbol, donde la enseñanza era más de tipo técnica, los contenidos no llegaban al alumno. Como yo tuve esa experiencia, entonces, califico eso” (entrevistado n.º 33).

En el contexto universitario, las actividades de extensión —principalmente las denominadas *olimpiadas*— contactan con experiencias deportivas de los estudiantes formados en otros ámbitos o con aquellas desarrolladas en su vida universitaria durante la carrera. Así, también los rituales de iniciación —la entrega de la letra que distingue a la institución, la *I* (de *instituto*), la conformación de las tribus de caciques y las competencias *intertribus*— que son el sedimento de



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

la historia institucional, ofrecen el marco para forjar relaciones de conocimiento. Estas actividades se vincularon, históricamente, con el profesional de la Educación Física. Esta especie de rito de iniciación cuenta con una serie de actividades que realizan —incluso en la actualidad— estudiantes avanzados, en el marco de lo lúdico, como bienvenida a los recién llegados. Esta ceremonia finaliza con la entrega de una letra / de tela, insignia con la que el alumno de la carrera distingue al estudiante ingresante una vez realizada la ceremonia del bautismo. Consideramos que estos ritos de iniciación, entre otras prácticas, representan parte de los mitos unificados de estas instituciones formadoras que han colaborado en la producción de ciertos escenarios simbólicos de otras épocas y que han instaurado un lugar en la memoria colectiva, abriendo paso a la construcción de la novela institucional que ha “favorecido la sedimentación de las acciones de los miembros de la institución sirviéndoles de sistemas de legitimación y dando significación preestablecida a sus prácticas y a sus vidas” (Remedi, 2005, p. 12) transformando el tiempo institucional en una metáfora, es decir, la presencia del pasado en el presente o de un pasado dentro del presente.

La “conformación de las tribus”, parte del ritual iniciático, también va apareciendo en los relatos de los entrevistados, mostrando los significados construidos y la asignación de sentidos que fueron influyendo —y quizás hoy influyan— en los modos de pensar en y pensarse en tanto que profesionales de la Educación Física.

En este segmento del rito, los ingresantes se organizaban en dos grupos o tribus, Churos y Huaynas. Esta organización persigue dos objetivos: uno de carácter eminentemente práctico, que contiene labores íntimamente relacionadas con el programa oficial de estudios: juegos y deportes, organización, enseñanza, entrenamiento, campeonatos, prácticas de confección de planillas y arbitrajes; como alumno: estudio, higiene, presentación personal, puntualidad, diligencia, etc. El otro objetivo es de carácter ético, eminentemente espiritual y formador de la personalidad.

Los estudiantes organizados en tribus o grupos se adscriben a las competencias deportivas, jornadas recreativas o de campamento y aspiran al triunfo de una sobre la otra. Los churos y los huaynos, cuentan con un cacique y una hechicera, elegidos por sus propios compañeros, quienes se encargan de acordar cómo distribuirán al resto de los miembros, equiparando las habilidades en los distintos deportes de la competencia denominada *intertribus*. Esta organización es la base de toda la tradición. Los caciques (hombres) y las hechiceras (mujeres) son los responsables de coordinar la competencia, aunque cuentan con el asesoramiento permanente del Consejo de Ancianos, que interviene en todas las situaciones que necesitan mediación. Además, este Consejo declara la *guerra* entre las tribus participantes, fijando las fechas de las competencias. También dictaminan qué tribu es la vencedora, oficializando en ese mismo momento la declaración de paz. Este Consejo de Ancianos está formado por estudiantes avanzados.

Nos queda, por último, reconocer que el ingreso a la universidad hace posible otras experiencias de conocimiento:

La universidad impactó positivamente en mi formación. Yo venía pensando otras cosas y me cambió y me dio ganas de seguir estudiando. Me gradué hace poco en la secundaria también, todo de corrido. Hace ocho años que estoy estudiando. Fue un cambio muy grande, pensé que iba a ser



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

imposible y todo lo contrario. La universidad te da muchas herramientas para que aprendas y crezcas (entrevistado n.º 30).

Pero también el paso por la universidad —quizás por esta universidad y, en particular, por el Profesorado en Educación Física— proporciona una experiencia de vida diferente que trasciende el conocimiento académico y se vincula con el saber ser:

Fue un paso muy difícil, porque yo vengo de una familia muy humilde... Hace años que mi papá no trabaja de nada... Ahora se fue de casa. Pero me las tuve que arreglar: era trabajar o trabajar. Decidir dejar de trabajar para estudiar fue muy difícil para mí. No sabía a qué me aventuraba y, por suerte, cuando empecé se me dieron las cosas: me pude comprar un auto y trabajar de radiotaxi y financié, con eso, mi secundario. Pero cuando fui a la universidad se me complicó. Conseguí trabajo dejando el radiotaxi porque era un trabajo muy estresante. No pude seguir. Después trabajé en otros lugares y me pude ir cubriendo un poco el estudio. Hay gente que me dice que no puede creer que estudie. Gente que me conoce de la infancia, que no puede creer que termine la universidad, que esté a punto de ser docente. Yo repetí años en la escuela primaria, por eso me cambió mucho la idea cuando entré a la Universidad, porque sacarme un diez en una materia fue para mí, de entrada, algo que no podía creer. No lo podía creer: promocionar una materia con diez, no lo podía creer. ¡Y en el primer cuatrimestre! Yo no lo podía creer (entrevistado n.º 30).

9. Conclusiones

Nuestro recorrido supone una institución entre tiempos. Es decir, una institución que se está conformando entre el sedimento y la aspiración, entre lo que fue y ya no es y lo que imagina, piensa, siente y aspira a ser. La universidad como una institución de vida (Remedi, 2005) representa esos lugares de actuación en los que los sujetos hacen, deshacen, aman, odian, viven, etc. y en donde se hallan “enraizados en un sistema cultural en donde lo simbólico e imaginario está en juego” (Remedi, 2005, p. 11). Las circunstancias actuales inscriben un cambio organizativo, administrativo, curricular, etc. que obliga a transitar en nuevas —o al menos diferentes— experiencias de conocimiento. La riqueza de los relatos de los estudiantes nos permite reflexionar sobre un cambio de época con pretensiones de renovación, superación e inclusión universitaria de la carrera en una institución atravesada por su historia, sus rituales y sus mitos que incluye la ruptura respecto de las tradiciones históricas que han conformado el campo de la formación de la Educación Física. Pretensiones que también muestran el interés por responder al debilitamiento y acotamiento de las posibilidades de la formación universitaria y de la educación en general tras la crisis social, económica, política y educativa de los años 90.

Por otro lado, las entrevistas nos permiten apreciar la experiencia de conocimiento en su dimensión subjetiva y como resultado de contextos materiales más amplios que van “de adentro hacia fuera” de la institución y viceversa. Como un acercamiento a las preguntas formuladas inicialmente sobre qué saberes se espera que alcancen los futuros docentes de Educación Física desde el planteamiento institucional, podemos decir que se explicita en los documentos curriculares la atención al desarrollo de un profesional capacitado para responder a la integración de los elementos del contexto en el cual desarrolla su profesión en función de la incorporación de renovados conocimientos a partir del desarrollo de capacidades pedagógicas y didácticas. No

Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

cabe duda de que los conocimientos que se priorizan son aquellos vinculados a las prácticas de la enseñanza, tanto en ámbitos formales como no formales, que permiten al futuro profesional conectar sus experiencias de formación a los posibles campos de intervención docente.

Para finalizar, con relación al papel que cumple la universidad en la construcción de conocimientos sobre el campo profesional de la Educación Física en el contexto actual, es posible advertir la imposibilidad de orientarse hacia procesos sistemáticos que permitan revisar las perspectivas o posicionamientos teóricos, epistemológicos, metodológicos, etc., dado el proceso de transformación que atraviesa la institución, que reclama otros tipos de atención. Esta situación nos advierte sobre la deuda que tiene la formación universitaria en Educación Física de construir un saber que permita volver a pensar los conocimientos impartidos que, de alguna manera, garanticen la renovación de las prácticas. Cuestión que resulta una misión ardua pero no imposible.

<Referencias bibliográficas>

Carli, S. (2013). *El estudiante universitario*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

Contreras, D. J., Lara Ferrer, N., y Pérez D. E. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona, España: Morata.

Cullen, C. (2014). El conocimiento "forma" cuando se sabe "deformado" por el suelo que habitamos. *Revista Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 585-602. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219132213004>

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, A. (1995). *Docente y programa. Entre lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Revista Butlletí La Recerca*. Ficha 7, 1-13.

Filmus, D. (2003). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Glazman, R., e Ibarrola, M. (1987). *Planes de estudio, propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Nueva Imagen.

Gómez, P. N., y Ruiz, M. A. (2013). *Metamorfosis: el caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la UNLu*. Ponencia presentada en X Jornadas de Sociología, "20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI". Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-038/116>

Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Legasa.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires - Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Gutiérrez Pérez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativo desde el enfoque interpretativo y de la investigación acción. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez, y M. Pegalajar (Eds.), *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 22-34). Sevilla, España: Ediciones Alfar.

Huberman, A. M., y Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Noguero López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, (4), 167-179. Remedi, E. (2005). Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior. En T. Bertussi (Coord.). *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva* (pp. 379-399). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Renzi, G., y Ferrari, S. (2008). *Aportes de las Ciencias de la Educación a la Educación Física*. En Jornadas Académicas "Ciencias de la Educación, cincuenta años haciendo historia". Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ruiz, M. A. (2015). El estudiante universitario en Educación Física: problemas, desafíos y conquistas. En VIII Jornadas y 1.º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas". Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina.

Villa, A. (2011). Currículo, Educación Física y formación del profesorado. El caso del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (13), 321-340. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/13_3/agora13_3e_villa

Wolf, M. (1979). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid, España: Cátedra.

<Fuentes legales>

Ley n.º 24049. Ley de Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos. Publicada en el *Boletín Oficial* n.º 27299, el 7 de enero de 1992. Argentina.

Ley n.º 24195. Ley Federal de Educación. Publicada en el *Boletín Oficial* n.º 27632 de 5 de mayo de 1993. Argentina.

Ley n.º 24521. Ley de Educación Superior. Dirección General de Educación. Publicada en el *Boletín Oficial* n.º 28.204, de 10 de agosto de 1995. Argentina.



Mariel-A. Ruiz, Analía-Y. Ortiz, Sara Ortiz-López. *Experiencias de conocimiento y formación inicial en Educación...*

Ley n.º 26206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el *Boletín Oficial* n.º 31062, de 28 de diciembre de 2006. Argentina.

Resolución del Honorable Consejo Superior n.º 058/91. Resuelve la creación de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Convenio en la Universidad Nacional de Luján y el Ministerio de Educación. Publicada el 30 de abril de 1991. Argentina.

Resolución del Honorable Consejo Superior n.º 408/06. Aprueba las modificaciones del plan de estudios de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Publicada el 21 de diciembre de 2006. Argentina.

Resolución del Honorable Consejo Superior n.º 001/08. Resuelve la creación del Profesorado de Educación Física en la Universidad Nacional de Luján. Publicada el 15 de febrero de 2008. Argentina.

Copyright © 2017. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

