

Procesos de cambio curricular a partir de la sanción de la última Ley de Educación Superior del año 1995. El caso del Profesorado en Educación Física en la UNLP.

Prof. Celeste Felipe

FaHCE-UNLP

celesteunlp@gmail.com

Resumen

Este artículo se propone analizar la última reforma curricular de la carrera Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior del año 1995, aún vigente. Dicha reforma se enmarcó en una reforma más estructural del Estado, en donde la educación fue uno de los aspectos centrales. En este trabajo se abordarán someramente esos cambios, centrando la mirada en el nivel educativo superior universitario, y específicamente en el tiempo histórico, institución y carrera mencionadas.

Palabras clave: Universidad-Ley de Educación Superior-Reforma curricular-Educación Física

I-Relaciones subvertidas: La agenda del Estado Nacional para la Educación Superior de los 90.

La reforma del Estado impulsada durante la década del 90 en la Argentina, fue de carácter integral¹. Incluyó aspectos económicos, sociales, políticos y culturales de la sociedad toda. En nombre de la “emergencia” -recordemos el proceso hiperinflacionario heredado de 1989-, se produjo finalmente un proceso de “reingeniería estatal” (Osziak, 1998), que trastocaría las relaciones tradicionales entre el Estado y la Sociedad. Cuando hablamos de relaciones tradicionales, hacemos referencia a la característica centralista y universalista

¹ Dicha reforma estatal se enmarca en el gobierno justicialista del Presidente Carlos Saúl Menem, en sus dos períodos de mandato (1989/1995-1995/1999).

de las políticas públicas llevadas adelante hasta el momento por el Estado Nacional.

Esta reforma se enmarcó ideológicamente en los postulados neoliberales del Consenso de Washington y significó una profundización del modelo económico social instaurado en nuestro país desde el último golpe militar de 1976. En términos generales la reforma, consistió en la *reducción del aparato estatal* mediante la transferencia a terceros (empresarios, ONGs, gobierno subnacionales y proveedores) de la responsabilidad de producir determinados bienes y servicios, tanto para usuarios de la sociedad como del propio Estado. Además de la privatización, descentralización y tercerización, que fueron sus principales instrumentos, esta etapa también incluyó la desregulación de la actividad económica y el debilitamiento de los mecanismos de protección de la producción local.

En materia educativa, este proceso impactó de manera profunda y desigual en cada uno de los niveles educativos, así como tuvo sus contradicciones y matices. Una característica central fue la descentralización del sistema de educación secundaria y terciaria del año 1993, a través de la casi completa transferencia de las instituciones educativas de jurisdicción nacional a las provincias (ya con la dictadura militar se habían transferido las escuelas primarias sin los respectivos recursos), generando una división en la toma de decisiones entre el poder central y los poderes provinciales. Esta transferencia implicó una “desresponsabilización” del conflicto por parte del Estado Nacional, encargando a las provincias de los salarios, la infraestructura, la creación de nuevas instituciones, y reservándose para sí un conjunto de decisiones centrales como la compensación de las desigualdades, la capacitación docente, la definición de los contenidos básicos comunes y la evaluación de resultados.

Diversos autores han coincidido en afirmar que la “Transformación Educativa” sufrida en la década del 90 del siglo XX ha sido objeto de múltiples análisis e indagaciones en el campo de la investigación educativa en general y de la

investigación en educación superior en particular (Tiramonti, 2001; Krotsch, 2003; Atairo, 2007).

Esta profusa y frondosa investigación puede deberse a los cambios estructurales e inéditos que se produjeron en las relaciones entre el Estado, la educación y la sociedad, y específicamente en el caso que nos ocupa, entre el Estado y la Universidad. Históricamente, las relaciones entre el Estado y la Universidad han oscilado entre extremos de benevolencia y represión. Durante los 90 aparece una forma de regulación de la educación superior por parte del Estado hasta el momento desconocida, a través de políticas públicas para el sector que van a ser supervisadas de manera *directa*, desde la formulación a los resultados. Estas políticas estuvieron caracterizadas fundamentalmente por cambios a nivel de la normativa, creación de nuevos organismos y programas específicos. En un escenario de creciente desconfianza y desprestigio hacia lo público (Krotsch, 2003), desde el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) se va delineando una imagen de universidad ineficiente y costosa haciendo uso de campañas mediáticas para ello². La rentabilidad, la racionalización del gasto y el control vía evaluación de resultados, aparecen como la "panacea" que viene a solucionar todos los males. Esa desconfianza fue construida al calor de la crisis de los Estados de Bienestar y del modelo de acumulación capitalista, que en educación superior significó una considerable expansión matricular, difícil de sostener en el nuevo contexto.

De esta manera, se asume una política para el sector en la que el Estado contrae funciones de control centralizado y en donde el financiamiento se impone como algo que debe ser corregido. En este modelo, aparece un actor nuevo que direccionará los cambios: el Mercado. Y aparece bajo dos formas: por un lado, vía organismos internacionales, generando consenso acerca de la necesaria transformación de las universidades, elaborando recomendaciones

² Es interesante destacar que en esa época se pretende instalar desde el PEN una concepción que coloca al arancelamiento como única salida posible para el financiamiento universitario. Esta concepción omite decir que con esa medida sólo se cubriría una pequeña proporción de los recursos que dejaría de girar el Tesoro Nacional.

en esta dirección y ofreciendo financiamiento privado, y por otro lado, reordenando el sistema de educación superior hacia una *tendencia diferenciadora*³, que tenga vinculación directa con los requerimientos del mercado en el nuevo marco económico neoliberal.

La evaluación va a ser el eje transversal de las propuestas de reforma. La misma será entendida como un mecanismo eficaz para el control y regulación de las instituciones, que conduzca hacia una mejor calidad, y en algún sentido como forma de contrarrestar la bipolaridad entre benevolencia y represión, que caracterizó la relación entre el Estado y la Universidad (Atairo, 2007). Esta calidad es entendida no en un sentido académico, de excelencia, sino en un sentido económico, de eficacia. Tal es así, que ya es conocida esta reconversión estatal para con las universidades, como "Estado Evaluador" (Krotsch, 2003).

Uno de los organismos centrales que se crean para garantizar la instrumentación de estos cambios es la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el año 1993, que viene a reemplazar a la Dirección General de Asuntos Universitarios. Esta Secretaría tuvo un rol destacado, junto al ex Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en la creación de consensos para la aprobación de una nueva norma de educación Superior, además de tener funciones centrales de otorgamiento, fiscalización y seguimiento de los recursos financieros tanto públicos como privados. La Ley de Educación Superior (L.E.S.) se sancionó en agosto de 1995, dos años después de la Ley Federal de Educación (L.F.E.), significando una serie de transformaciones a ser implementadas por las distintas universidades nacionales. Aunque esta implementación fue dispar, implicó un cambio en el modelo universitario imperante hasta el momento.

³ Esta tendencia diferenciadora y competitiva se da tanto a nivel de las instituciones -tantos tipos y estilos como requiera la "demanda social"- como a nivel de las disciplinas y regiones. Es decir, el Mercado dirige los cambios y el Estado acompaña otorgando financiamiento selectivo a aquellos proyectos que demuestren la mejora en la eficiencia del sistema, en campos seleccionados como prioritarios.

II-Reformar los Planes de Estudio: ¿imperativo u oportunidad?

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante FAHCE y UNLP respectivamente), tiene como primer antecedente la Facultad de Ciencias de la Educación en el año 1914, dirigida en ese momento por Víctor Mercante. Luego, en 1920, cambia su denominación y amplía su oferta por la denominación que conserva hasta la fecha. Su organización está estructurada en torno a *departamentos docentes*, que incluyen una disciplina central y gestionan y dirigen las actividades curriculares y extracurriculares de las carreras respectivas. En la actualidad cuenta con diez departamentos (Ciencias de la Educación, Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Lenguas y Literaturas Modernas, Educación Física, Sociología, Bibliotecología y Ciencias Exactas y Naturales) que gestionan sus carreras de Profesorado y Licenciatura, en la mayoría de los casos. En el período objeto de estudio (1995-2000) formaba parte de la institución el departamento de Psicología (que se independiza en 2006 con Facultad propia), complejizando aún más el escenario político y académico.

La departamentalización de la Facultad imprime una lógica política y académica muy particular. En aquel momento aún existían las Juntas Consultivas⁴, mecanismos institucionales de representación tripartita y proporcional de los distintos claustros para cuestiones académicas, docentes, curriculares y extracurriculares en el ámbito de cada Departamento. Estas Juntas estaban conformadas por tres profesores, un graduado y dos estudiantes, quienes son elegidos bajo el mismo procedimiento que dispone el Estatuto para la elección de los consejeros académicos, en un período de

⁴ Por resolución N°1130 del año 2010 de la FAHCE, dichas Juntas comenzaron a llamarse Juntas Asesoras Departamentales, con mayor incidencia en la toma de decisiones de los respectivos departamentos. La Junta es una de las instancias de co-gobierno de la Facultad y un espacio de discusión de las cuestiones que atañen a los respectivos departamentos docentes. De acuerdo a la nueva reglamentación, la formación de la junta se compone de 3 representantes del claustro de profesores, 2 de graduados y 3 de estudiantes con sus respectivos suplentes. Esto representó un avance en la representación de graduados y estudiantes que pasaron a tener un representante más en cada caso, en relación a la conformación anterior.

duración de dos años en la función, que no puede yuxtaponerse con la función de consejero. Según resolución de creación y funcionamiento del año 1989, con agregados y modificaciones del año 1992 y 1999, dichos mecanismos eran de carácter meramente consultivo, más no resolutivo o vinculante, y participaban asesorando al Director de cada Departamento en cuestiones de las carreras. Como se desprende de la descripción anterior, las Juntas Consultivas (actuales Juntas Asesoras) tienen un rol destacado, que le otorgan sus funciones, en las distintas políticas académicas de los Departamentos, específicamente en cuanto a la reforma de los planes de estudio, que amerita algunas indagaciones: ¿Cómo estaba conformada dicha Junta en el caso de Educación Física? ¿Cómo fue la interacción entre la Junta y el Departamento? ¿Qué papel jugó dicha Junta en la reforma curricular de la carrera?

Como es sabido en el ámbito universitario y educativo en general, las reformas curriculares son procesos no exentos de conflictividades y disputas entre la comunidad educativa que se trate y sus relaciones al interior de la institución y con el mundo político, académico y profesional no directamente vinculado. Estas conflictividades están dadas en gran medida por las modificaciones que suelen implicar dichas reformas en el peso específico de los distintos campos disciplinares, que se traducen en la distribución de cargos, pérdida, sostenimiento o ampliación de legitimidad y redes de relaciones.

a-El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria: FOMEC

A partir del diagnóstico de problemas de calidad, equidad y eficiencia de las universidades por parte de los organismos internacionales, una de las propuestas de la reforma fue diversificar las fuentes de financiamiento de los sistemas de educación superior en América Latina. Producto de la combinación entre la complejidad del sistema de educación superior argentino compuesto por un elevado número de instituciones disímiles con un alto grado de autonomía para darse sus propias normas y la incapacidad estatal para llevar adelante estas modificaciones, fue necesario en simultáneo la creación y sucesivo fortalecimiento de la SPU como agencia estatal competente para impulsar y controlar las reformas.

El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE) fue un mecanismo de distribución de presupuesto novedoso para las Universidades, a través de la presentación de proyectos concursables (previa aprobación del Ministerio de Educación). Este Programa se desarrolló durante los años 1995/2000 con una prórroga de ejecución hasta junio de 2003 y estaba enmarcado en uno más general: el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES)⁵. El FOMECE ofrecía financiamiento para diversas áreas de las distintas instituciones universitarias que hacían a la formación de grado – reforma de planes de estudio y capacitación docente-, formación de posgrado – otorgamiento de becas para graduados locales en el exterior, y para externos en universidades locales-, infraestructura y equipamiento –bibliotecas, computadoras, insumos-, etc.

Una de las particularidades y controversias que asume este programa, es que surge a raíz de un convenio entre el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) y el Banco Mundial. Este último aporta dos tercios de los recursos, significando la adquisición de deuda externa para el país. Este crédito da lugar a la creación de la SPU, como organismo encargado de administrar el dinero, hacer la evaluación y seguimiento de los proyectos y controlar las contrapartidas de las universidades. Esto nos indica en qué medida los organismos internacionales han influenciado fuertemente las reformas educativas del período.

La FAHCE presenta varios proyectos FOMECE en las tres convocatorias que se realizaron. En total le fueron aprobados seis, uno de los cuales se trataba de un proyecto interdepartamental. Dicho proyecto involucraba a seis Departamentos Docentes (Ciencias de la Educación, Letras, Lenguas Modernas, Psicología, Educación Física y Sociología), abarcaba sólo la formación de grado y fue

⁵ En 1995 se pone en marcha el PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) con dos componentes centrales: a) el mejoramiento de la eficiencia y calidad de la gestión vía el fortalecimiento institucional del sector universitario con la creación de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y de la gestión y planificación a través del fortalecimiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); b) la promoción de reformas académicas y de gestión a través del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECE). Ver Atairo (2007).

complejo porque implicaba un cambio académico estructural como son las reformas curriculares.

III. Reformas curriculares en carreras universitarias: el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Siguiendo a De Alba (1995), referente en el campo de estudios sobre el curriculum, podemos entender a éste como el resultado de un proceso complejo en tanto supone acciones de negociación y resistencia, en el marco de luchas de intereses entre grupos o sectores académicos, así como sociales, profesionales y políticos por la presencia o ausencia de determinados elementos culturales, así como por el lugar y el peso específico de cada una de las áreas y grupos en el espacio en disputa.

En este sentido, compartimos la definición de curriculum como proyecto de formación que cobra corporeidad en los documentos, pero que también se hace presente en la medida en que se practica. Es por esto, que una propuesta formativa representa una selección cultural, más o menos arbitraria, que implica en este sentido opciones y decisiones en el plano de lo pedagógico-didáctico, pero también en el plano social y cultural, por cuanto define una noción de sujeto, de institución y de sociedad.

Por todo lo dicho, es menester enmarcar y comprender ese proyecto de formación entre los márgenes del espacio social en el que se construye, es decir, la cultura institucional y disciplinar específica.

En la FAHCE, la mayoría de las carreras expide dos títulos: Profesor y Licenciado. Tradicionalmente esta institución se ha encargado de la formación de profesores de toda la Universidad, ya sea otorgando el título de Profesor, como así ofreciendo capacitaciones docentes y posgrados en el área.

Los procesos de Reforma Curricular en dicha institución en el período estudiado, han pasado por un sinnúmero de actividades y discusiones desarrolladas entre la gestión de ese momento y los distintos Departamentos Docentes, que derivaron en un documento marco que incluía un diagnóstico general de las carreras y sus planes de estudio y una propuesta. En ese diagnóstico elaborado por el decano de ese momento, Guillermo Obiols, se esgrime el nivel

de disparidad y complejidad que tenía la Facultad dada por la cantidad y diversidad de disciplinas que la conforman y carreras dictadas (Obiols, 1997). Algunas de estas diferencias obedecían a factores como los momentos de creación de las diferentes carreras, la historia de las mismas, la salida laboral (para algunas carreras el título fundamental es el de Profesor mientras que para otras el título de Licenciado). En referencia al diagnóstico y la consecuente propuesta, las reformas curriculares habían estado motivadas fundamentalmente por la adecuación a la nueva normativa, tanto en cuanto a la estructura de las carreras y sus incumbencias profesionales, como por la necesidad de vincular los planes a los nuevos contenidos requeridos para los Profesores.

En este sentido, las nuevas reformas curriculares tanto en la FAHCE como en la mayoría de las Universidades, tradicionalmente encargadas de formar al Profesorado para la escuela media, avanzaron hacia un modelo de Profesorado para los nuevos niveles de la estructura del sistema: Educación General Básica (EGB) y Polimodal (mayoritariamente, los Profesores egresados de las Universidades e Institutos Superiores se insertan en el tercer ciclo de la EGB, compuesto por el antiguo 7°, 8° y 9° y Polimodal -1°, 2° y 3°-a excepción de Lenguas Modernas y Educación Física, que tienen inserción en los otros dos ciclos de la EGB, y en el caso de Educación Física, hasta el nivel inicial).

El Programa FOMECE tenía objetivos diversos para la mejora de la formación de grado, pero las reformas curriculares era algo transversal. En este sentido, se otorgaba la posibilidad de financiar consultores generalistas (por institución) y consultores disciplinares. Para el caso de los consultores generalistas, la Facultad contó con dos⁶, que fueron seleccionados por una comisión ad hoc constituida por los directores de los Departamentos. Para el caso de los

⁶ Los mismos fueron los Prof. en Filosofía José Antonio Castorina y Guillermo Obiols (quien luego de esta función fuera elegido como Decano de la Facultad para el período 1998-2001).

consultores disciplinares, fueron seleccionados por las Juntas Consultivas de cada uno de los Departamentos⁷.

Según se ha podido relevar, la Facultad ya había entrado en un proceso de reformulación de sus planes de estudio. El argumento principal que dio origen a esta iniciativa tuvo que ver con la actualización de contenidos que habían quedado caducos luego de las últimas "reformas" de la etapa de la normalización. Es decir, los últimos planes de estudio eran de 1984 o 1986 según las carreras, y en aquel momento el cambio estuvo impulsado por el retorno a la democracia y la recuperación frente al vacío institucional e intelectual.

En el período estudiado (1995-2000), entonces, las motivaciones y el contexto claramente son otros, y la propuesta elaborada trató de readecuar los planes a los Contenidos Básicos Comunes y Orientados (CBC de EGB3 y Polimodal, y los CBO de las distintas modalidades que ofrecía el Polimodal), la unificación de la cantidad de asignaturas y duración de las carreras, la revalorización de la formación del Licenciado y en este sentido la creación de esta carrera donde antes no existía (tal es el caso de Educación Física, que incorpora a su ya clásico Profesorado, la Licenciatura), la modificación de los requerimientos para acceder a cada uno de los títulos (Profesor, Licenciado), la similitud en la organización de las materias (por asignaturas afines o por años) y la ampliación y diversificación de oferta de optativas, entre otras.

IV-Reformas curriculares en carreras de Educación Física

La formación universitaria de Profesores en Educación Física tiene una no muy larga trayectoria, que comienza con las dos primeras carreras universitarias a comienzos de la década de 1950 en la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional de La Plata. En el caso de la UNLP, la carrera está dentro del Departamento de Educación Física de la FAHCE, que también gestiona y dicta la carrera de Lic. en Educación Física -creada con la reforma

⁷ En el caso de Educación Física, fue designado el Prof. Alfredo Furlan.

curricular del año 2000-. La primera surge en el año 1953⁸, muy asociada a las directrices y objetivos sustentados por la Dirección General de Educación Física, creada anteriormente en 1946, en un contexto de fuerte impulso al deporte por parte del primer gobierno peronista. Tradicionalmente, las carreras de Educación Física tienen una matrícula elevada. En el año 1986 se registra el ingreso de 598 alumnos, y con un crecimiento ininterrumpido a través de los años, en 1989 estaban ingresando 970 (Zuazo y Brini, 1996). Esta tendencia se profundiza durante la década del 90. Esto no representa un dato menor, dado que configura en parte la identidad que adquiere la carrera en la institución. Hasta la independencia de Psicología como Facultad propia en el año 2006, ambos departamentos docentes compartieron la particularidad de ser las carreras más masivas de la FAHCE, representando entre las dos una matrícula superior a la de todas las carreras juntas de los otros nueve Departamentos docentes.

La sanción de la nueva Ley de Educación Superior en el año 1995, y la reconfiguración de la relación entre el Estado Nacional y las Universidades, a través de políticas de financiamiento vía concurso de proyectos, como el FOMECE, trajeron aparejadas posturas contrapuestas, tensiones, fuertes conflictos entre la Facultad y el nivel central de la UNLP, así como hacia dentro de la institución. Si bien para la mayoría de los Departamentos Docentes las nuevas políticas implementadas por el Poder Ejecutivo Nacional en materia universitaria representaban una afrenta a la autonomía universitaria, e incluso se había generado un consenso social respecto de la falta de eficiencia en el manejo de los recursos que llevaron a plantear posiciones extremas de arancelamiento de las universidades, el Departamento de Educación Física vivió una época de *oportunidad*. El campo de investigación disciplinar en Educación Física tuvo un destacado impulso a partir de la década del 90⁹. Las

⁸ Durante el segundo mandato del Gral. Juan Domingo Perón, perteneciente al Partido Justicialista, fuerza política gobernante.

⁹ Hay investigaciones específicas que vinculan dicho impulso justamente al Programa de Incentivos a la Investigación, que formó parte de la agenda de reformas del período analizado. Dicho impulso tuvo que ver con varios procesos en paralelo: la acreditación de proyectos y

líneas de investigación desarrolladas fueron fundamentalmente las referidas a los ámbitos de inserción laboral del Profesor y Licenciado en la materia, con preeminencia -en gran medida por su historia- de la indagación en el ámbito escolar, y de la reconocida tensión entre Educación Física escolar y extra-escolar (Carballo, 2010). Este mismo autor, distingue entre Educación Física escolar, profesional y académica, para referirse a estos ámbitos, así como también destaca el fuerte y sostenido crecimiento que viene experimentando la Educación Física académica como campo laboral y de saber específico.

Con respecto a la formación disciplinaria de grado en Educación Física, hemos relevado investigaciones que analizan las concepciones del cuerpo, como capital específico, que se transmiten y construyen en la educación superior (Giles, Mamonde, Simoy, 2012). En este sentido, los autores reconocen a la formación como un sub-campo en permanente lucha de poderes por imponer sentidos y discursos que legitimen una definición de Educación Física y de cuerpo para los agentes que componen y disputan en el campo. Allí, se evidencia al menos un primer gran conflicto, durante el período fundacional de la disciplina (fines del siglo XIX/principios del XX) entre la corriente pedagógico-científica de corte biologicista y la corriente militarista. No obstante, ambas corrientes compartían el mismo concepto de cuerpo, *el cuerpo de las Ciencias Médicas*, que pretendían imponer en el campo disciplinar. Los autores destacan la creación del Profesorado Universitario en Educación Física de 1953 en la UNLP como punto de inflexión, al menos en la discusión, de esta hegemonía simbólica. Esta fundación, representada en la figura del Profesor Alejandro Amavet, tuvo el propósito de colocar a la disciplina en otro lugar con respecto a la construcción del saber y vincularla más directamente con las Humanidades (Giles, Mamonde, Simoy, 2012). Ese cuerpo *natural*, considerado por las corrientes dominantes como elemento innato, dado, que tiene un modo de ser que le es propio y que se puede -y debe- conocerse tal y

sucesiva consolidación y creación de equipos de investigación, el fomento al posgrado, la formación de recursos a nivel nacional, y la consolidación de la sede de La Plata como referente de producción teórica. Para profundizar más acerca del impacto del Programa de Incentivos en la FAHCE, ver Prati, M. D. (2003).

como es, consideran que ha sido tratado aisladamente, como elemento anatómico-orgánico-funcional.

Al respecto, Ricardo Crisorio (2013), Director del Departamento de Educación Física en el período estudiado, es tributario de una concepción del cuerpo *socialmente construido*, articulado necesariamente a un sujeto, que se constituye en el orden de lo cultural, de lo simbólico, y no de la naturaleza. Esa forma de pensar al objeto de estudio de la Educación Física, rebasa en lo que se ha dado en llamar Educación Corporal. Esta perspectiva implica un viraje importante de la disciplina hacia las Ciencias Sociales, teniendo dos objetivos fundamentales: por un lado, construir marcos teóricos propios en un campo caracterizado por la "importación" y la adopción acrítica de perspectivas teóricas, y por otro, la construcción de dichos marcos teniendo en cuenta las propias prácticas corporales históricas de manera interdisciplinaria.

En este sentido, hubo un intento de modificar el nombre de la carrera por el de Educación Corporal de parte del Director del Departamento, pero tanto los evaluadores internos como externos del Plan de Estudios esgrimieron razones no de sentido, sino de un contexto de "falta de oportunidad" para hacerlo (Crisorio, 2013). Sí, en cambio, se creó, con la debida aprobación del Consejo Académico y Superior en el año 2001, una Maestría en Educación Corporal de parte del mismo grupo académico. Sería interesante indagar más en profundidad no sólo las razones para el intento de cambio de nombre, así como los argumentos para su negación, sino también qué fue de aquella perspectiva en la actualidad en la Facultad, en el marco de nuevas discusiones políticas, pedagógicas y epistemológicas.

V-A modo de cierre y líneas de indagación a futuro

En este último apartado, no se pretende llegar a ninguna conclusión, ni cerrar la discusión, sino abrir a preguntas de investigación para ser abordadas en el futuro próximo. Al respecto, el breve panorama teórico y empírico expuesto hasta aquí habilita la formulación de algunos interrogantes, a saber: ¿Cómo se pensó e instrumentó la última reforma curricular en la carrera de Profesor en

Educación Física en la UNLP? Este interrogante pretende ser abordado a partir de conocer y analizar cuáles fueron las concepciones en pugna, las luchas de poder y las posiciones de los actores institucionales. Por otro lado, invitar a pensar ¿cómo influyó y se procesó el Programa FOMECA y la reforma de los 90 en general en dicha carrera? De esta manera, ¿cuál fue el lugar asignado a la disciplina en la toma de decisiones institucional? En este sentido, sería interesante indagar cuál era el lugar que tenía la carrera en los comienzos de la reforma curricular, y cuál sobre el final de la misma.

Fue objetivo de este artículo delinear algunas cuestiones que nos permitan analizar los procesos de construcción curricular, entendiendo al currículum como un campo de disputas y negociaciones entre grupos políticos, campos disciplinares y perspectivas o paradigmas teóricos y metodológicos. En este sentido, reconocemos a las reformas curriculares como contiendas más o menos abiertas, más o menos explícitas, que en su resolución final terminan por indicar el peso de cada una de las disciplinas y perspectivas, y la proporción de las mismas en los planes de estudio, y su traducción en cargos docentes y líneas de investigación. Todas cuestiones éstas que trascienden el marco de los documentos o de la prescripción curricular.

VI. Bibliografía:

ATAIRO, D. (2007) "Impacto de las Políticas de Evaluación: disciplinas, actores e instituciones en el caso del FOMECA en la UNLP" Tesis de maestría. FLACSO-Argentina.

CANO, D. (1995), "El FOMECA: una estrategia del Poder Ejecutivo Nacional y el Banco Mundial para la reforma de la educación superior argentina", Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La Universidad como objeto de investigación", Universidad de Buenos Aires.

CARBALLO, C. (2010) "Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina" en Cachorro, G. y Salazar, C. (coordinadores). Educación Física Argemex: temas y posiciones. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias

de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CHIROLEU, A. (2006) "Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades" en: Revista SAAP 563 (ISSN 1666-7883) Vol. 2, Nº3, 563-590.

CRISORIO, R. (2013) Educación Corporal, Cadernos de Formação RBCE, p. 9-19.

DE ALBA, A. (1995) Currículum. Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

FINOCCHIO, Silvia (coord). (2001) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia. La Plata, Al Margen-EduLP.

GILES, M. (2012) "Educación Corporal: cuerpo, movimiento y sujeto. Una mirada sobre el Plan 2000 (UNLP), las prácticas y sus imposibles cambios" En: Revista Educación física y Deporte, 31, (1), p. 885-890.

GILES, M.; MAMONDE, M.; SIMOY, M. S. (2012) "El cuerpo transmitido y construido en la formación de grado en Educación Física en la Argentina" en: Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas. Fac. de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

KROTSCH, P. (2003) Educación superior y reformas comparadas. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

OSZLAK, O. y FELDER R. (1998) "La capacidad de regulación estatal en la Argentina ¿Quis custodiet custodes?", en La Argentina que viene, Isuani, Aldo, Filmus, Daniel (comp.), FLACSO/EUDEBA, Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, N. (1996), "La Política Universitaria del período 1989-1995 en la Argentina. Una lectura desde la legislación" (mimeo).

Prati, M. D. (2003) El impacto del Programa de Incentivos a partir de las percepciones de los académicos [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.536/te.536.pdf>

TIRAMONTI, G. (2001), “Los sentidos de la transformación” en: Modernización Educativa de los ‘90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

ZUAZO, P.; BRINI, C. (1996) La deserción en el Profesorado Universitario en Educación Física. [En línea] Educación Física y Ciencia, 2(1). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.129/pr.129.pdf

Documentos consultados:

OBIOLS, G. (1997) La Reforma curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Un Diagnóstico y una propuesta. Secretaría de Extensión. FAHCE.

Resolución sobre Régimen de Funcionamiento de Juntas Consultivas Departamentales

Proyectos FOMECE presentados por la FAHCE

Plan de estudios 2000 de Educación Física