

**Formación Universitaria. Reflexiones en el desafío de enseñar.**

Ruiz, Mariel

([ruizmariel1@gmail.com](mailto:ruizmariel1@gmail.com))

Piaggi, Sandra

([sandrapiaggi1@gmail.com](mailto:sandrapiaggi1@gmail.com))

Ventre, Fernando

([ferventre63@gmail.com](mailto:ferventre63@gmail.com))

Batista, Diana

([dianabatista@gmail.com](mailto:dianabatista@gmail.com))

Biggeri, Rosa

([rosabiggeri@hotmail.com](mailto:rosabiggeri@hotmail.com))

Almirón, Marisa

([marisalmiron@yahoo.com.ar](mailto:marisalmiron@yahoo.com.ar))

Bolla Agrelo, Manuel

([manubolla17@gmail.com](mailto:manubolla17@gmail.com))

Profesorado Universitario en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (UNLu)

**RESUMEN**

Se trata resumidamente de dar cuenta de algunos desafíos transitados como docentes en las asignaturas “Gimnasia Formativa 1 y Gimnasia Formativa 2” del

profesorado Universitario en Educación Física de la Universitaria de Lujan, producto de un cambio institucional, curricular y administrativo. Dichos desafíos han significado una revisión de nuestro posicionamiento epistemológico, y pedagógicos didáctico en relación a la enseñanza de saberes corporales, motrices y lúdicos, en el marco de una formación en educación física contemporánea. Los resultados evidenciados hasta el momento, no son más que las motivaciones iniciales para continuar indagando y reflexionando con mayor profundidad acerca de los procesos de formación de educación física, las experiencias de conocimiento de los estudiantes y otros, en vistas a los contextos contemporáneos, los que sin lugar a duda representan otros desafíos a ser considerados para la formación.

## **PALABRAS CLAVE**

Desafíos – formación en educación física- Experiencias de aprendizaje

### **1. LOS DESAFÍOS DE ‘UNA’ FORMACION EN EDUCACION FISICA.**

Nos convoca a participar de este congreso algunos resultados de nuestra experiencia como equipo docente a cargo de la formación inicial de profesores en educación física, en relación a dos asignaturas: “Gimnasia Formativa 1 y Gimnasia Formativa 2”, formación está sucediendo en una institución que transita por un proceso de transformación institucional/curricular iniciado en el año 2008, en un pasaje de formación terciaria (INEF)<sup>1</sup>a universitaria (UNLu)<sup>2</sup>. Este cambio podría pensarse como una instancia superadora de la anterior, en tanto ésta ha permanecido intacta –en lo institucional y curricular – durante los últimos 30 años, frente a un conjunto de producciones teóricas, pedagógicas sociales, culturales, políticas y económicas que dan cuenta de un contexto diferente al de ese tiempo.

Pero las experiencias de los actores en tránsito de este proceso, tanto docentes de la propia institución que hoy se insertan en la estructura universitaria, como los

---

1 Instituto Nacional de Educación Física Gral. Manuel Belgrano de San Fernando.

2 Delegación Universitaria Gral. Manuel Belgrano de San Fernando, de la Universidad Nacional de Lujan.

que arriban de la universidad y los estudiantes, dan cuenta de la convivencia entre las tensiones creadas entre lo que fue, por ya no es, y lo que se propone ser y tampoco logra serlo, en otras palabras lo que representa y puede ser llamado como una 'institución entre medio' (Ruiz, M.; Gómez, P.; Castro, C.; Cisneros, T.: 2013).

Dicha situación hace visible un conjunto de problematizaciones que abren paso a un número importante de indagaciones para revisar y comprender qué se está construyendo hoy en dicho profesorado universitario en relación a los conocimientos, las prácticas, las concepciones, y los modos de interpretar la realidad, vinculados con la educación física.

Este espacio nos ha puesto a pensar, y lo primero que hemos considerado en este escrito es convocar al término '*desafío*' en vez de '*problema*'. Creemos que cuando pensamos en desafíos nos posicionamos diferente ante lo que está, lo dado y lo que se presentó. Como nos pasa en las clases, no elegimos a los estudiantes, éstos se nos presentan y con ellos hay que generar el compromiso con los nuevos aprendizajes, con la lectura, con la comprensión de los términos desconocidos, complejos, alejados y hasta por momentos inútiles desde sus perspectivas, con la reflexión, con las posibilidades de intervención corporal, motriz y lúdica adecuadas y respetuosas con los que serán nuestros aprendices. Todo esto sin lugar a dudas no lo podemos evadir: es el '*reto*' para el grupo de docentes, que pensamos debemos superarlo basándonos en la creatividad, en el trabajo en grupo, en la colaboración, en el respeto a las normas establecidas y teniendo como premisa la seguridad de todos los miembros del grupo o del equipo. Podremos quizás adscribir a aquellas concepciones más cooperativas entendiendo que "existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que cada persona sólo alcanza la meta si ésta es también alcanzada por el resto de participantes" (Omeñaca, 2007).

De allí que comenzaremos por situar al lector en una comprensión del contexto, a partir de algunos desafíos a los que estamos atentos, y sobre los cuales vamos intentando enfrentar lo propio de las asignaturas de las que nos ocupamos.

Como ya han sido visibilizados por algunos estudiosos de este contexto (Ruiz, M.; Gómez, P.; Castro, C.; Cisneros, T.: 2013) algunos desafíos se vinculan, al cambio institucional, que condicionan *lógicas de organización y administración* diferentes a los entendidos en la antigua institución terciaria hoy devenida en universitaria. La modalidad departamental y asambleísta para la gestión de las diversas instancias que lo conforman rompe con la organización en turnos, horas, recreos y materias anuales, con cursos y divisiones fijas y separados por género en cursadas prácticas, con su sistema de promoción y evaluación, con exámenes cuatrimestrales y con parciales que hasta guardan cierta similitud con la escuela media, típicas del terciario. Las diferencias se acrecientan cuando el análisis se centra en el ejercicio de la participación.

Otro desafío surge en relación a *la distancia geográfica e institucional* entre la Delegación San Fernando, donde los profesores cumplen sus tareas docentes y la sede central de la UNLu, donde se toman la mayoría de las decisiones, tanto administrativas como académicas y políticas. La sede central, Luján, se vivencia como algo lejano, con una lógica institucional difusa, poco entendible para los profesores que venían del INEF, acostumbrados a ver permanentemente a las autoridades de la institución.

El desafío de la *conformación de los equipos docentes*, que hace a la convivencia de aquellos que llegan de la Universidad como responsables de asignaturas y los propios de la institución terciaria, llevan a que los primeros sean vividos como extraños a la lógica ideológica e institucional conocida, reflejando las visiones del *'intruso'*. Siendo que al mismo tiempo estos docentes responsables vinculados a los departamentos universitarios tienen que vencer los prejuicios acerca de la Educación Física como alejada del mundo académico sumado a la falta de

flexibilidad de algunas estructuras y tiempos administrativos, que dificultan la comunicación y demora en la toma de decisiones y resolución de problemas. Esto lleva a que parte de los profesores responsables, se vuelvan auténticos gestores y administrativos, postergando tareas académicas y hasta políticas. La lejanía de la sede central también repercute en la posibilidad de organización gremial estudiantil. Los alumnos se demoran y tienen dificultades para conformar y tener un centro de estudiantes activo.

*El conocimiento y la comprensión de la cultura universitaria es un desafío que aún no está resuelto, y que se va resolviendo a medida que se logra algún tipo de mediación o acuerdo para adaptar lo conservado a lo nuevo.*

Aquí surge el desafío de las tradiciones: los alumnos que recién ingresan manifiestan cierta nostalgia por aquellas “tradiciones” de las que no alcanzaron a ser partícipes tal cual los relatos recibidos por sus profesores en la escuela media, o de parientes o conocidos más o menos cercanos que pasaron por dicha experiencia de formación. Las antiguas prácticas (insignia del INEF, el festejo del 20 de junio y la entrega del emblema, el bautismo de los ingresantes, la división del alumnado en tribus con sus respectivos distintivos y jerarquías internas, la elección de madrinas y padrinos, las jerarquías entre los alumnos y la canción del Instituto) que se mantienen (algunas latentes) por alumnos y docentes, representan una manera de conservar la identidad de la institución y resistir al traspaso.

Cabe resaltar el papel de la *asociación de ex –alumnos* surgida del establecimiento de vínculos históricos y lazos fraternos que se extienden entre los docentes del antiguo terciario, hoy ya en la universidad, en muchos casos con 25 a 30 años de antigüedad y la asociación de ex –alumnos. Dicha asociación está representada por ex alumnos que desde su egreso más antiguo del año 1939 hasta la fecha, realizan aportaciones teóricas, ayudas económicas, otorgan premios meritorios para alumnos y graduados dado que conciben que deben

devolver a la Escuela la formación que allí han obtenido. El lugar histórico asignado a dicho grupo, que se reúne varias veces al año en la institución, para gestionar diversas actividades de la misma, supone la instauración de un cierto poder que -desde las concepciones históricas y desde el afuera- incide en el presente y en el adentro y resulta un desafío para los cambios, y la posibilidad de constitución de la educación física en el presente, dado que en su conformación se hallan aquellos que fueron considerados referentes del área en su época.

Nosotros queremos detenernos en el desafío que nos ha permitido vincularnos como docentes, intercambiar experiencias e ir buscando respuesta a las situaciones de incerteza que todo cambio conlleva. A su vez, y por sobre todo, queremos dar respuestas a la enseñanza que permita el logro de los aprendizajes docentes de los estudiantes en el marco de las asignaturas que nos convocan.

## **2. DESAFÍOS FORMATIVOS EN LO CORPORAL, LO MOTRIZ Y LO LUDICO.**

Nos vamos a ocupar de los desafíos referentes a “Lo corporal, lo motriz y lo lúdico” eje central en la formación docente de los estudiantes que recién ingresan a la carrera en las asignaturas Gimnasia Formativa 1 y Gimnasia Formativa 2, según se nombran en el plan de estudios de la carrera<sup>3</sup>.

Éstas asignaturas reciben a los estudiantes en su ingreso, en el primer y segundo cuatrimestre, de la carrera y son correlativas con el *Taller de formación corporal y motriz*<sup>4</sup> que se organiza como una instancia niveladora de todos los ingresantes a la carrera. En la actualidad el promedio de estudiantes que ingresan a Gimnasia Formativa 1 es de 800 aproximadamente, existiendo una merma o desgranamiento del 50-40% en el segundo cuatrimestre.

<sup>3</sup>Plan de estudios 43.03 (Res. HCS. N° 663/15)

<sup>4</sup>El taller tiene como objetivo poner al aspirante en condiciones de afrontar los requerimientos corporales y motrices de las asignaturas que lo ameriten.

El cambio de plan y de circunstancias ha resuelto paulatinamente la conformación de un equipo integrado por docentes del CEF 13 con experiencias en dicho contexto particular, por docentes de la institución terciaria, y por docentes provenientes de la Universidad, sin desconocer que cada uno supone un conjunto de experiencias en el campo, fruto de sus propios y variados recorridos laborales y profesionales que hoy confluyen en un equipo que se organiza con un docente responsable, a cargo de la gestión del equipo y dictado de teóricos, dos jefes de trabajos prácticos, encargados de la gestión de los prácticos y dictado de teóricos y prácticos y cinco ayudantes de primera para el dictado de las clases prácticas, al que se le suma un ayudante de segunda como colaborador de todas las actividades que se estén llevando adelante.

Atentos a los desafíos, sabíamos que el primero de ellos era la conformación de un equipo de trabajo real en el cual confluyeran los recorridos y experiencias profesionales de cada uno de los docentes, sus percepciones, aspiraciones y expectativas, incluyendo las desilusiones, angustias y preocupaciones ante un cambio no consultado. A su vez, también era la posibilidad de organizar los programas de las asignaturas, coherentes con una perspectiva de trabajo y con un sentido claro en relación a la formación docente.

Esto último es mucho más que hacer un listado de contenidos y establecer unas condiciones claras de aprobación de las asignaturas; es revisar nuestras propias '*concepciones docentes*', es manifestar nuestras consideraciones sobre los estudiantes, es decir, revelar qué lugar ocupa el otro en la escena de la clase, el otro como sujeto, el otro como saber, como conocimiento y como interesado en aprender y también en alcanzar una titulación que lo legitime en un campo laboral. Comenzar por revisar otras perspectivas para la comprensión de la enseñanza, y transformarlas en una experiencia práctica, es decir traducirlas en prácticas de enseñanza concretas, teniendo en cuenta la reconstrucción y la revaloración de los contextos donde se desarrollan (Litwin, 2008) era la meta.

Esa meta que puso al descubierto nuestra propia 'identidad docente' pero ahora perfilada a atender a la variable social que le da sentido y contenido a la misma y que se aleja de la asunción esencialista que supone aceptar una identidad preexistente a la que los individuos, de una manera determinista, se adhieren al inscribirse en prácticas sociales determinadas- la formación docente inicial, la trayectoria laboral en la escuela - serían algunas de ellas. Supone adscribir a posiciones que la reconocen como socialmente construida y que cambia a lo largo del tiempo, las sociedades y los grupos, lo que supone comprenderla como móvil, fluida, cambiante; más sujeta a los tiempos y contextos más que a las tradiciones (Gergen, 1992; Burr, 1995; Kincheloe, 2001; O' Loughilin, 2001, Braidotti, 2000).

La producción del programa descartando visiones reduccionistas, e introduciendo parcelas discursivas con una visión y un planteo educativo amplio en la dimensión expresiva y motriz del humano, y a sabiendas de que lo emocional, lo social, lo simbólico, lo axiológico o lo expresivo siguen estando pendientes en su relacionamiento integral e interdisciplinario para comprender la indivisibilidad de los procesos que colaboraron a su alcance. Si bien estamos enfocados, sabemos que aún estamos en deuda en la profundización de estas perspectivas o enfoques, que tienen como horizonte una comprensión de la motricidad más relacionada con los procesos simbólicos que se configuran en la intersubjetividad humana (Benjumea Pérez, 2009)

En concordancia con esta perspectiva consideramos entonces nuestra tarea de enseñar tomando como punto de partida 'la clase', momento de encuentro, pensado, planificado con, sobre y a partir del conocimiento, reuniendo las mejores estrategias que permitirán los mejores resultados. En otras palabras ser un "buen profesor" (Inbernon, 2009) considerando a éste como aquel que puede tener dominio de los conocimientos, recurrir a diferentes habilidades comunicativas con los estudiantes, conocerlos, intentar dinamizar las clases, ordenar las



exposiciones, ver si se alcanzan los objetivos, teniendo en cuenta los tiempos, y las curvas de fatiga o desconcentración de los estudiantes, y planear las evaluaciones coherente a las perspectivas didácticas, entre otras cosas.

Diferenciamos en la propuesta universitaria las clases teóricas, aquellas en las que se despliegan las perspectivas o teorías relevantes para el futuro desempeño profesional, con intención de promover un aprendizaje activo, ya que sabemos que los estudiantes aprenden mejor cuando toman un rol activo en su proceso de aprendizaje, o los hacemos cómplices de la tarea. Conocíamos que por lo general los estudiantes no leen para las clases, pero repensamos cómo romper con este círculo vicioso que fuerza al docente a utilizar un método netamente expositivo.

Advertimos que el problema en las clases teóricas no era lo expositivo, sino que coincidiendo con Imbernon “en cómo ésta se pone en práctica, cómo se realiza la transmisión del conocimiento, de qué forma se actúa; o sea, cómo esa sesión expositiva se transforma en una sesión transmisora de comunicación unidireccional y aburrida. Hacer «una» sesión expositiva puede ser fácil, pero hacer «una buena» sesión expositiva tiene su dificultad”. (2009:14).

Y por su parte consideramos las clases prácticas como un espacio de indagación, de investigación y de traducción de la perspectiva teórica, y hasta de puesta a prueba de la misma. Pero fundamentalmente lo consideramos un espacio en donde el proceso de aprendizaje toma relevancia en la realización de actividades que responden a unos objetivos formativos determinados. Este tiempo de aprendizaje incluye además de la realización de la actividad, el tiempo de recuperación de la misma, la información que se facilita, y la implicación que tienen en la organización de la clase o la actividad.

En las clases prácticas, consideramos que el tiempo dedicado exclusivamente al aprendizaje motor, no es equivalente a un tiempo dedicado exclusivamente a la actividad motora. Coincidiendo con Tinning (1992), desde un punto de vista crítico,

creemos que el tiempo que dedica el estudiante a la actividad motora no determina que un docente sea mejor o peor.

Pero una “buena enseñanza” sí se relaciona con un buen profesor que logre la máxima participación de los estudiantes, que tenga el conocimiento del nivel de partida en cuanto al desarrollo de éstos, sus motivaciones e intereses, y que pueda ajustarse a sus posibilidades y limitaciones, realizando planteos progresivos que les permitan modificar los niveles iniciales; y que posibiliten la construcción de aprendizajes significativos. Para que esto sea posible, los estudiantes, deben poder atribuirles un sentido personal y activo a la construcción o desarrollo de la actividad, y se debe desechar lo meramente repetitivo o imitativo que se le daba tradicionalmente a la actividad que proponía el docente, realizando adaptaciones a la diversidad y a las situaciones educativas especiales y propiciando un desarrollo de las capacidades individuales y de las capacidades sociales (Cerezo, 2008).

Esto nos posiciona como docentes de EF que intentan ser mediadores en el proceso, encaminados a prestar ayuda al alumnado sobre la construcción o elaboración de la actividad, en función de sus necesidades, de la naturaleza de la actividad (contenidos a desplegar) y de los objetivos de enseñanza capaces de desarrollar en cada uno de los ciclos educativos a los que va dirigida.

### **3. INICIATIVAS ANTE LOS DESAFÍO DE LA ESEÑANZA**

Sobre la base de la conformación del equipo, el enfoque o perspectiva inicial planteada, nos resta ahora atender a algunas estrategias que pusimos en práctica intentando ser coherentes con nuestro posicionamiento.

En relación al programa, se realizó la organización de los materiales curriculares y la bibliografía, se dispusieron textos teóricos acompañados a continuación de textos prácticos para permitir establecer relaciones, se incluyeron videos y páginas web para dinamizar las clases teóricas, al mismo tiempo que se creó un power

point con algunas diapositivas por unidad que contenían los conceptos generales y centrales que condensaran las claves del enfoque.

También se diseñó un cronograma que permita coordinar las actividades a lo largo del cuatrimestre, con las lecturas, las evaluaciones, y el desarrollo de los temas y sus referentes teóricos por semana. Y se incluyó la redacción de las clases prácticas con el desarrollo de las actividades, las intervenciones, las actividades de cierre y como síntesis un conjunto de actividades de carácter dinámico que intentan hacer de ejercicio de vinculación entre ambas dimensiones del aprendizaje, el práctico y el teórico.

Cabe señalar que coherente con la perspectiva adoptada, hemos vinculado las propuestas a otros modelos o posibilidad de actividades corporales, motrices y lúdicas, conduciéndonos a una re-planificación de los materiales y elementos para el desarrollo de las clases prácticas. Un nuevo listado de materiales surgió para poder recrear las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, integrándose algunos no convencionales y/o alternativos.

Este año nos hemos centrado en la implementación de las aulas virtuales, dando lugar al papel de las tecnologías de la información y la comunicación como auspiciantes de los aprendizajes de los estudiantes.

El aula virtual ha significado en un principio el medio unificador para la masividad de dicha carrera y la dispersión propia de los que recién se inician en la vida universitaria. Las ocho clases teóricas y diez prácticas adquieren visibilidad en la misma a través de la publicación de toda la bibliografía (abordada en teóricos y prácticos), del desarrollo de las clases con enlaces a los videos de las mismas y con actividades de ampliación de temas, enlaces a otros textos o a otros modelos de clases, páginas web, entre otras cosas. A su vez sirvió para la publicación de las consignas y orientaciones para la elaboración de los trabajos prácticos y como medio para asegurarnos una comunicación constante a través del servicio de mensajería entre nosotros con los estudiantes y con el contexto más amplio.

A nuestro entender el aula virtual recientemente implementada ha vehiculizado más cómodamente las posibilidades de un enfoque que supone un alumno más activo y participativo, aunque advertimos que estamos a mitad de camino tanto de su uso como de obtener muchos más provechos de la misma en cuanto a los aprendizajes que todo el equipo y los alumnos podemos obtener.

Este posicionamiento también nos orienta a revisar y reorganizar las evaluaciones, tendientes a lo colaborativo, y a la consideración de comprensión desde los estudiantes más que a la mera repetición de autores o temas vistos. En este plano la organización de las clases en el aula virtual, en el apartado de 'actividades de síntesis' ha propuesto una modalidad de aproximación a esta intención. La resolución de trabajos prácticos de síntesis o recorridos de aprendizaje grupales, por parte de los estudiantes nos ha parecido una propuesta válida y coherente con el enfoque que estamos aun buscando, no por ello sin dificultades y readaptaciones a futuro.

A modo de autoevaluación, se nos ocurrió plantear una sencilla encuesta a aplicar a los casi 800 estudiantes, (o los que quedan de ellos), que indague acerca de sus experiencias e intereses durante la cursada de este primer cuatrimestre. Aun sin tabular en su totalidad, las primeras respuestas nos van indicando algunos aciertos y algunos ajustes a realizar a futuro, pero lo significativo de esta consulta es la colaboración de los estudiantes para mejorar la cursada a futuro, a partir de sus propias experiencias. Como equipo estamos convencidos que es posible construir caminos alternativos para que la formación siga siendo un punto de partida más de mejora que un punto de llegada.

## **1. CONCLUSIONES**

Como concluir algo que recién comienza. Como nombrar algo con lo cual aun estamos comenzando a dialogar, a preguntarnos, a reflexionar. Si de algo estamos convencidos es que el camino no es repetir el pasado sino asumir que el presente es la condición para el futuro laboral de los estudiantes que transitan por nuestras

aulas. Por ello solo se nos ocurre seguir indagando sistemáticamente, es decir investigando, seguir analizando y compartiendo con otros colegas nuestra experiencia, es decir aquello que 'nos pasa', acudiendo gracias a ello a un proceso reflexivo, subjetivo y de transformación como sostiene Larrosa (2003)

## 2. BIBLIOGRAFÍA

- o Benjumea Pérez M. (2011) *La motricidad como dimensión humana*. Editorial Academia Española, España.
- o Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- o Burr, V. (1995) *Introducció al construccionisme social*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- o Cerezo C. (2008) La educación física y la organización de la clase: aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. Publicaciones, vol. 38 Editorial Universidad de Granada, 2008.
- o Gergen, K. J. (1992) *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- o Imbernon, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Editorial Octaedro. España
- o Kincheloe, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- o Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura
- o Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2008.
- o O'Loughlin, M. (2001). The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. En: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Oxford, 2(1), 49-65.
- o Omeñaca, R. (2007) *Juegos cooperativos y educación física*. Editorial Paidotribo. Barcelona.