

El diseño curricular del PUEF-UNLu: entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico del contenido para la formación de profesores en Educación Física.

Fiori, Natalia (nataliafiori83@gmail.com); Perrotti, Rosana (rosana.perrotti@gmail.com); Friedt, Agustín (rodoagu@gmail.com); Mansi, Daniela (danielamansi@hotmail.com.ar); Bilo, Mayra (may.bilo92@gmail.com); Maglione, Carla (carlamaglione@gmail.com); Aguirre, J. Manuel (jma.unlu@gmail.com); Reisin, Maia (maiareisin@gmail.com); Rexach, Patricia (patorex2011@gmail.com); Valero, César (cesarvalero@outlook.com); Riquelme, Pantaleón (pantariquelme@gmail.com); Zimmerman, Leila (zimmerman.leila@gmail.com); Ciccone, Santiago (santigociccone@gmail.com) y Vieytes, Manuel (vieytesmanuel@gmail.com).

Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

Resumen

En el marco de un proyecto de investigación del Equipo Docente de la asignatura de Teorías de la Enseñanza y el currículo dentro del Profesorado Universitario en Educación Física comenzamos a intentar comprender y describir de qué modo se articulan en la actualidad los conocimientos didácticos del contenido y los conocimientos disciplinares en el Plan de Estudios del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (PUEF-UNLu). De este modo, dicha problemática gira en torno a algunos interrogantes clave: ¿De qué manera queda plasmado en el texto curricular la relación entre los diferentes tipos de conocimientos propios de los campos de saber que conforman la Educación Física para la Formación Docente? ¿Existe un predominio de conocimientos disciplinares por sobre el conocimientos didácticos del contenido? ¿Qué tensiones surgen en esta articulación? ¿Es posible dar cuenta de la permanencia de una tradición consolidada en la Formación Docente a nivel del Plan de Estudios? ¿Qué implicancias podría tener esto para el desarrollo curricular de las asignaturas?

Palabras claves: Conocimientos didácticos del contenido - Conocimientos Disciplinares - Formación Docente - Educación Física - Plan de estudios

Introducción

Este trabajo recupera los elementos centrales del proyecto de investigación elaborado por el Equipo Docente de la asignatura de Teorías de la Enseñanza y el currículo dentro del Profesorado Universitario en Educación Física. Dicho proyecto, dirigido por Rosana Perrotti se encuentra radicado en el Departamento de Educación de la UNLu desde este año con la Disp. N° 0088/19. Una de nuestras mayores preocupaciones es entender de qué modo es posible articular los conocimientos didácticos del contenido y los conocimientos disciplinares en el Plan de Estudios del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (PUEF-UNLu) en la actualidad. Echar un pantallazo sobre las discusiones académicas respecto al currículum de la Formación Docente en Educación Física nos permitiría rastrear algunas de las preocupaciones compartidas respecto a qué tipo de profesores deben formarse en el ámbito universitario y cuál debe ser el carácter de dicha formación. Al respecto, debe destacarse la identificación de dos grandes líneas de análisis. Una primera, de carácter histórico, que da cuenta del contexto de creación de las instituciones destinadas a la formación de los profesores de Educación Física y la génesis de las tradiciones curriculares con diverso grado de incidencia en la actualidad (García, 2001; Fiori, 2007; Villa, 2011; González de Álvarez, 2012 y Levoratti, 2015, entre otros). Dentro de este grupo, sobresalen varias producciones académicas sobre la creación del Instituto Nacional de Educación Física Gral. Manuel Belgrano y su transformación en el PUEF-UNLu como ejemplo peculiar dentro de la Formación Docente en Educación Física (Galantini, 2000 y 2001; Aisenstein, Cobiella, Feiguin y otros, 2015; Gómez, y Ruiz, 2013). La segunda, refiere a un conjunto de estudios sobre el diseño curricular de la Formación Docente en Educación Física en la actualidad, que van desde el plano estructural-formal de los planes de estudio (Villa, 2011), los procesos de renovación curricular (Di Capua Arlegain, 2004); la incidencia de dispositivos curriculares en el perfil profesional de los estudiantes (Gómez, 2008) o bien la concreción del currículum en las prácticas pedagógicas cotidiana de los profesores (Ron y Fernández, 2017). Dentro de este segundo grupo, ubicamos también estudios de investigación que han focalizado sobre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico del contenido en la Educación Física (Almonacid Fierro, Feu y Carrizosa, 2018 y Mancha Parras,

2012).

La formación docente en tanto trayecto implica el reconocimiento de los procesos por los cuales el docente construye sus saberes a partir de sus posicionamientos, creencias, experiencias, teorías, etc. En el campo de la investigación actual se distinguen dichos procesos formativos en tanto trayecto reconociendo la biografía escolar, la formación docente inicial (FDI), los procesos de socialización y los de desarrollo profesional; como parte intrínseca e inseparable de los procesos de construcción del conocimiento profesional. Esas investigaciones han señalado que:

“(...) los trayectos más asistemáticos y acríticos, la biografía escolar y la socialización profesional, son de alto impacto en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua.” (Sanjurjo, 2017, p. 37).

Por lo tanto, una de las demandas más frecuentes de los estudiantes es referida al bajo impacto de la formación docente inicial (Davini, 2015). Es un problema recurrente dado que muestra que los profesores recibidos reclaman mayor integración entre la formación didáctica que reciben en su formación y las exigencias de los centros educativos donde luego se desempeñan como docentes. (Mancha Parras, 2012).

Es a raíz de esto, que nos interesa cuestionar el tipo de formación en la que se ven involucrados los estudiantes y de qué manera se forman para asumir el desafío de insertarse en el trabajo docente en el contexto actual, donde la práctica educativa se configura como práctica compleja, incierta y que requiere educadores comprometidos con su tarea. Nos parece relevante contribuir a esta cuestión, aportando en esta oportunidad, reflexiones teóricas sobre el carácter de la formación docente en la actualidad. ¿Estamos orientando la carrera a la reproducción de un formato hegemónico de rasgos tecnocráticos, exigiendo a nuestros estudiantes como si se tratara de un “entrenamiento deportivo”? o ¿Estamos favoreciendo la formación de educadores, en el sentido de sujetos pedagógicos comprometidos con la transformación de las prácticas de enseñanza o con la construcción de prácticas corporales democráticas?

Los procesos de determinación, estructuración y desarrollo curricular en la Formación Docente en Educación Física

El devenir histórico de la Formación Docente en Educación Física nos permite contextualizar la formación de profesores, identificando algunos elementos que permanecen vigentes en relación al currículum, la persistencia de ciertas tradiciones curriculares y pautas cristalizadas (Di Capua Arlegain, 2004), así como la profunda injerencia de determinados ámbitos de referencia predominantes como los deportes y las Ciencias Naturales frente a la irrupción de aportes más reciente provenientes de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación (Bracht, 1996; Rozengardt, 2006). De acuerdo con Villa, (2011), la mirada histórica de los planes de estudio permite contribuir a la comprensión de cómo las acciones de formación docente tienen raigambre en un proyecto común a partir de la participación de diferentes sujetos en la elaboración de un diseño curricular. De este modo, el estudio del currículum permite articular un proyecto político-pedagógico institucional con las prácticas de enseñanza en cada asignatura. Toda construcción curricular expresa un contexto histórico reciente que le da sentido, en tanto responde a condiciones estructurales y estructurantes sociales, económicas, políticas e ideológicas (Villa, 2011). Los modelos que subyacen en los planes de estudios se apoyan en concepciones epistemológicas que es necesario visibilizar para detectar las tensiones, disputas y resignificaciones que hacen los sujetos participantes de los procesos de determinación, estructuración y desarrollo curricular. Partimos de una concepción del currículum, siguiendo a De Alba (1998) como una propuesta político-pedagógica que sintetiza un conjunto de elementos culturales a partir de un proceso de disputas, imposiciones y negociaciones entre grupos sociales que detentan posiciones dominantes y otros sujetos que se resisten a tal dominación. Desde esta definición, inscribimos al diseño curricular del PUEF como la articulación institucional de un conjunto de demandas que impulsan una determinada selección de los contenidos que “deben” enseñarse en la formación de los profesores de Educación Física. En el caso de la Formación Docente en Educación Física, la propia Universidad es productora de conocimientos junto con el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales en general y deportivas en particular y otros , configurando todo un universo de referencia para el diseño curricular. De acuerdo al valor social otorgado y al grado de significatividad del contenido que propone, el diseño

curricular consiste básicamente en seleccionar y jerarquizar sobre todo el universo de referencia, un conjunto de saberes que efectivamente se prescribe para ser transmitidos. Recuperar el trabajo de De Alba, (1998) es de fundamental importancia para comprender los procesos de determinación, estructuración y desarrollo curricular. Según esta autora, el currículum se conforma en dos planos (estructural-formal y procesal-práctico) y dos dimensiones (generales y particulares). La complejidad del currículum amerita atender no sólo el aspecto formal (observable a través de normativas, planes, programas de estudio y normas que regulan la circulación de los saberes y prácticas escolares) sino incluir los procesos y praxis que portan los propios sujetos, sus intencionalidades más allá de la regulación normativa. Sin desconocer el enfoque complejo que propone la autora, para esta investigación nos concentraremos en el proceso analítico-conceptual del diseño curricular. Una forma de hacerlo es focalizar en la dimensión institucional:

“La dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículum, toda vez que es la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política” (De Alba, 1998, p. 8).

La organización de tiempos, espacios, distribución del contenido, dinámica de relaciones y de trabajo, jerarquías entre agentes, procedimientos burocráticos, certificación son alguno de los tópicos de esta dimensión. Una vez logrado el currículum a partir de condicionamientos sociales más amplios (por medio del interjuego de intereses dominantes e intereses subalternos), se pasa al proceso de estructuración del currículum donde los sujetos participantes asumirán la tarea de modelar un diseño curricular en acuerdo con los principios que guían la institución, sus características y pautas de funcionamiento. En el caso de la Universidad, se trata del proceso de conformación de los planes de estudios a partir de la participación de representantes de los espacios convocados para ello dentro de la estructura administrativo-académica. La discusión para lograr la aprobación de un plan de estudios, desde luego que, muchas veces excede los canales institucionales, pero no podría llegar a un cierre sino transita por ellos de forma obligada. Una vez alcanzado cierto nivel de consenso, aprobación por imposición de una mayoría o por ausencia de proyectos alternativos, el proceso de estructuración da lugar al proceso de desarrollo.

Llegado a este punto, la preocupación se traslada al nivel de la implementación del diseño hacia las prácticas de la enseñanza, es decir la adecuación a nivel de las propuestas de enseñanza de los profesores.

Los ámbitos de referencia del contenido (provenientes de las prácticas sociales más amplias) son de alto valor para la determinación del mismo proceso de estructuración curricular. Para nuestro caso, son aquellos provenientes del campo de la cultura de lo corporal (Bracht, 1996; Rozengardt, 2006). En los ámbitos de referencia, tienen lugar prácticas sociales específicas, como consecuencias de las cuales se generan saberes también específicos que la Formación Docente debería considerar en su currículum y transmitir, además de generar los propios dentro de cada institución formadora. Recordemos que según Terigi (1999) la enseñanza supone unos conocimientos sobre la propia tarea de enseñar, ya que el conocimiento para ser enseñado sufre necesarias modificaciones. Schulman (2005) en conjunto con otros/as investigadores/as denominan a este conocimiento como el conocimiento didáctico del contenido y es imprescindible su identificación y reflexión para la formación de los docentes. A partir de observar comparativamente profesores/as noveles y profesores/as experimentados/as, hallaron que los/as profesores/as expertos/as demuestran un conocimiento sobre cómo enseñar determinado contenido más allá del dominio disciplinar del conocimiento en una determinada asignatura y que este conocimiento sólo se adquiere en el proceso de formación inicial. Los/as autores que investigaron y analizaron las prácticas docentes, identificaron varias dimensiones relevantes a tener en cuenta cuando se transmiten contenidos en la enseñanza: el conocimiento de la materia, el conocimiento acerca de los marcos teóricos y paradigmas que dan sentido a cada campo del saber, el conocimiento sintáctico, es decir, las reglas y formas que regulan la producción de saberes en cada campo disciplinario y las creencias acerca de la materia, como los/as propios/as profesores/as asumen que se enseña y se aprende determinada asignatura. Schulman (2005) se interesó especialmente por indagar acerca del conocimiento especializado que es necesario para la enseñanza, de qué formas se promueve el aprendizaje y cómo los/as buenos/as profesores/as hacen que la enseñanza sea posible. A partir de esto, Schulman (2005) propone revisar el supuesto de que con el conocimiento acerca de la materia alcanza para enseñar sino que es preciso dar cuenta

de la base de saberes que se necesitan para enseñar y las fuentes de donde provienen esos saberes. Los tipos de conocimiento que maneja un/a profesor/a para poder enseñar su materia se estructura en las siguientes categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento didáctico del contenido - que es una especial amalgama entre el dominio de la materia y el oficio de enseñar-, el conocimiento acerca de las características de los/as estudiantes y del contexto de enseñanza, así como el conocimiento sobre los objetivos, finalidades, valores educativos y sus fundamentos filosóficos e históricos. Este paquete de conocimientos son los que se definen como distintivos entre un/a profesor/a que enseña y un/a especialista en un tema específico. Pensándolo en el campo de la Formación Docente en Educación Física, nos permitiría identificar de qué modo se vinculan entre sí estos conocimientos y de qué modo, permitiendo describir el predominio de un tipo de conocimiento sobre otro.

Si bien, otros/as autores/as (Gómez, 2008) refieren a este conocimiento como “saber didáctico”, nosotros preferimos tomar la denominación de Schulman (2005) ya que considera el conjunto de conocimientos necesarios para la enseñanza porque creemos que la comprensión sobre la tarea de enseñar supone no sólo una experticia técnica sino una reflexión sobre la propia práctica, inmersa en un contexto socio-histórico, saturada de opciones éticas y atravesada por una dimensión política (Basabe y Cols, 2007). Los conocimientos y prácticas provenientes de los ámbitos sociales se transforman y configuran como saberes disciplinares, y son la expresión de un proceso de transformación de la práctica social que los genera. En el ámbito de la Formación Docente no se replica el conocimiento de las técnicas deportivas de igual manera que la realizan los deportistas de nivel competitivo pero el saber disciplinar resultante busca ser una copia lo más aproximada posible. La Formación Docente en Educación Física posee una gran complejidad como campo disciplinar, producto de su dispersión y gran heterogeneidad.

“Entre los contenidos de la Educación Física, pueden diferenciarse algunos como fundamentales, que hacen a la existencia o identidad. [...], producto de la historia cuyos componentes, en una dinámica de contradicciones y tendencias dominantes, residuales y emergentes, van estructurándose conforme a las tendencias internas y las influencias del contexto” (Rozengardt, 2006: 5).

La preeminencia en la selección de los contenidos “fundamentales” se podrá hacer sobre la base de considerar a la Educación Física como una ocupación o trabajo -trabajo docente, entrenador o instructor; como una disciplina curricular (fundamentalmente escolar), como una actividad que se desarrolla en diferentes ámbitos sociales (recreativos, rehabilitación física, turismo, etc) o como un conjunto de prácticas que se realizan al interior de instituciones particulares, por ejemplo, los clubes deportivos. Cada uno de estos ámbitos reporta intereses diferentes a la conformación curricular de la Formación Docente al considerar propósitos disímiles. La injerencia de uno u otro darán forma al currículum prescripto como agentes de determinación (De Alba, 1998). Siguiendo a Rozengardt (2006), la institución escolar realiza un proceso de selección cultural de valores, saberes, significados, comportamientos, expectativas que implican un recorte en torno al cuerpo, los modos de valorarlo y sobre las prácticas corporales y motrices para su enseñanza. El tipo de recorte que se haga devendrá en un currículum con orientación más tecnicista, más psicomotriz, más pedagógico o más sociocultural. En las últimas décadas, a nivel de la política curricular de la Educación Física como asignatura escolar, tendió a predominar más la perspectiva sociocultural y pedagógica, lo que debería tener incidencia sobre los procesos de Formación Docente (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Diseños Curriculares en Provincia de Buenos Aires). Sin embargo, los Deportes individuales y de conjunto (especialmente aquellos de inscripción Olímpica) tiene un peso mayor en la conformación de las materias disciplinares, desplazando a lugares marginales otras prácticas corporales y motrices. Si bien la elaboración de los planes de estudios de Profesorados Universitarios implica un circuito institucional propio, por las características de autonomía y del régimen de gobierno del nivel superior universitario a diferente de los institutos “terciarios”, encontramos elementos comunes en la conformación de los diseños curriculares. Por lo general, están agrupados en un ciclo de formación general y otro de formación específica o focalizado en la disciplina. Además, suelen ordenarse por asignaturas de acuerdo con grado de afinidad entre ellas en bloques o áreas: teóricas o de fundamentación; didácticas o orientadas a la práctica docente (incluyen los espacios curriculares destinados a las prácticas propiamente dichas o residencias); de investigación y las materias disciplinares propiamente dichas (aquellas que realizan

diferentes recortes desde el universo de la cultura de lo corporal) con predominio sobre la enseñanza de los deportes convencionales (Atletismo, Gimnasia Deportiva, Natación, Vóley, Básquet, Handbol, Hockey, Cestobol y Rugby) en detrimento de formas expresivas del movimiento, como las danzas, o los deportes alternativos. Además del recorte sustantivo conforme a la dominación de determinados intereses, detrás del diseño curricular domina una determinada lógica. Esta lógica podría estar asociada a una concepción “aplicacionista” donde los conocimientos de las materias se implementan en las prácticas como un proceso de transferencia en un sentido más instrumental (Davini, 2015) o bien, puede dominar una perspectiva de cambio curricular como pauta de ordenamiento de la experiencia educativa (Terigi, 1997). Esta diferencia radicaría en la estructura curricular, a la que Terigi (1997) refiere como los rasgos que establecen la peculiar selección y organización de contenidos que supone todo currículum. Lo crucial en un currículum no sería tanto el tipo de contenidos que se incluyen sino del tipo de relación que establezca entre ellos, relación que se fija en la estructura denominada por Lündgren (1992) como código curricular. Según este autor, el currículum es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y sus destrezas, y a la vez, un indicador de métodos relativos a cómo han de impartirse esos conocimientos y destrezas. Detrás de cualquier currículum, es posible identificar una serie de principios mediante los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de los contenidos educativos, conformando un código. Para Lündgren (1992) durante el S. XX se desarrolló un tipo de código racional, de base pragmática a partir de reconocer una secuencia de desarrollo psicológico y la inclusión de conocimientos científicos en el ordenamiento de los contenidos de la enseñanza.

El “código curricular” predominante de la Formación Docente en Educación Física muestra una importante estabilidad a lo largo del S. XX y las primeras décadas del S. XXI, sumando ámbitos de referencia como la institución militar, la gimnasia, la medicina, la moral y, más tarde, el deporte. De este modo, el currículum resultante integra elementos provenientes de diferentes tradiciones (higienista, militar, eugenésica y, más recientemente, tecnocrática), superponiendo enfoques epistemológicos a modo de capas de sentido (Kliebard, 2004). Si bien con matices, de acuerdo a la trayectoria de

la institución formadora, podemos indicar modelos congruentes en las organización de las asignaturas que conforman los planes de estudios, denominaciones similares para los espacios curriculares, lógicas de organización y distribución de los espacios orientados a la construcción del trabajo como docente y escasa variabilidad en la selección de las prácticas de la cultura de lo corporal. Un elemento interesante para estudiar el código curricular dentro del PUEF-UNLu puede constituir la manera en que se organiza el acercamiento al trabajo docente en ámbitos institucionalizados, a modo de prácticas docentes. El análisis de los elementos que conforman a los contenidos del diseño curricular merece nuestra atención como uno de aspectos más importantes del objeto de estudio.

Conclusiones: Recuperar el análisis crítico sobre el currículum de la Formación Docente en Educación Física.

En función de lo que venimos desarrollando, creemos necesario destacar que el currículum como tal (de cualquier nivel, pero particularmente aquel referido a la Formación Docente) se condensa en las prácticas cotidianas que desarrollan los profesores, en particulares condiciones sociales, históricas, institucionales. No obstante, el estudio de la dimensión estructural-formal del mismo (De Alba, 1998) puede darnos algunos indicios sobre cómo fue diseñado y darnos cuenta de algunas mediaciones que se producen entre las prescripciones y las prácticas. De este modo, el diseño curricular es un elemento que puede dar cuenta de diversas tensiones que lo recorren en tanto texto. Las tradiciones curriculares que fueron conformándose en la Formación Docente en general y de la Educación Física en particular, combinaron una serie de supuestos epistemológicos en relación que recortes de conocimientos son necesarios para la formación de profesores/as de Educación Física, en relación a lo que “deben” saber y cómo transmitirlo en sus prácticas como docentes. Visto en una dimensión histórica, el proceso de determinación curricular en la Formación Docente en Educación Física estuvo mucho más orientado por la predominancia de contenidos provenientes del conocimiento médico, las Ciencias Naturales, la gimnasia, el juego y los deportes que por las Ciencias Sociales y de la Educación, especialmente desde marcos teóricos

problematizadores de las prácticas docentes (Fiori, Rexach, Friedt y otros, 2017). Esto abonó a una lógica instrumental de la teoría sobre la práctica y de la formación de profesores como técnicos, más que como trabajadores reflexivos. Por ello, queremos abordar el problema desde una perspectiva asentada en las teorías críticas de la educación (Saviani, 1984; Freire, 1997a, 1997b, 1999, 2003, 2008; Aronowitz, y Giroux, 1985; Apple, 1995 y Mc Laren, 2005) y de la Educación Física (Bracht, 1996; Fiori, Rexach, Friedt y otros, 2017) en tanto éstas nos proveen de un referencial conceptual respecto a la educación y su dimensión política. En este sentido, consideramos la reflexión teórica como una herramienta para la desnaturalización de la realidad y su posibilidad de transformación. El análisis crítico del currículum (Kirk, 1990; Tinning, 1992 y Colquhoun, 1996) debe servir para clarificar el peso que se le brinda a la formación orientada a pensar la enseñanza de la educación física, especialmente para el ámbito escolar de las prácticas docentes, y de qué modo tanto el plan de estudios como los programas de las asignaturas focalizan esta cuestión. Preguntarnos por la articulación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico del contenido, implica cuestionar la significatividad social y relevancia que tiene la Formación Docente que estamos desarrollando con nuestros estudiantes y que tipo de educación superior estamos pensando para ellos. Queremos que este proyecto sirva a docentes y estudiantes del PUEF a pensar la significación social y validez científica que tiene el currículum prescripto para promover la mejor formación docente posible que la educación física contemporánea requiere.

Referencias bibliográficas

Aisenstein A., Cobiella, M.; Feiguin, A., Martinez, M. D., Melano, I., Elías, L. y Ciardelli, M. P. (2015) “Historia de la Formación Docente de Educación Física en Argentina. El caso del INEF Gral. M. Belgrano” en A. Palermo y L. Manni comps. Prácticas y perspectivas de la investigación y la extensión en el Departamento de Educación. EdUNLu, 2016. Libro digital. Luján.

Almonacid Fierro A., Feu S., Carrizosa M.V. (2018) Validación de un cuestionario para medir el Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado de Educación Física. RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (34):132-7.

Apple, M. (1995) El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora. Grupo Planeta.

Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985) Education under siege (Critical Studies in Education and Culture). Greenwood Publishing Group.

Basabe, L. Cols, E. (2007) La enseñanza, en Camilloni y otros, El saber didáctico. Paidós. Buenos Aires.

Bracht, V. (1996) Educación Física y Aprendizaje Social. Editorial Vélez Sarsfield. Buenos Aires

Colquhoun, D. (1996) “La educación física y la salud desde una perspectiva crítica” en Devis Devis, J. y Peiró Velert, C. (comps.) Nuevas perspectivas curriculares en educación física y salud. Ed. INDE. España.

Davini, M. C. (2015) La formación en la práctica docente. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

De Alba, A. (1998) Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. IICE/FFYL UBA. Miño y Davila Editores. Buenos Aires.

Di Capua Arlegain, A. (2004) Las reformas curriculares en los planes de formación profesores en la Universidad: El caso del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Repositorio institucional FILO digital [en línea] 2004, [Fecha de consulta: 10 de julio de 2019] Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2017>

- Fiori, N. (2007) “Sociedad, Estado y... Educación Física. La constitución (política) de la Educación Física en Argentina a través de sus teorías pedagógicas”, en Revista Digital Educación Física y Deportes, Año 11, N° 104, 2007.
- Fiori, N., Rexach, P.; Friedt, A. y Ortiz López, S. (2017) “A ver cuando nos enseñan educación física”: acerca de la politicidad de la educación física. Trabajo aprobado para presentar en el 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Noviembre 2017.
- Freire, P. (1997a) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Freire, P. (1997b) Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores. México.
- Freire, P. (1999) Pedagogía del oprimido Siglo XXI Editores. México
- Freire, P. (2003) El grito manso. Siglo XXI Editores. Buenos Aires
- Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires.
- Galantini, G. (2000) La escuela oculta. La microscopía de la educación física. Ed. De la Cortada. Santa Fe. Argentina.
- Galantini, G. (2001) La vida y la máquina. Dos prácticas que se juegan en la educación física. Revista Digital EF Deportes. N° 33.
- García, A. (2001) Creación del I.P.E.F. de Córdoba y validación nacional de su título. Dos conquistas en el marco de la indefinición epistemológica y de políticas centralistas y hegemónicas. Tesis de Licenciatura de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Río Cuarto.
- Gómez, P. y Ruiz, M. (2013). Metamorfosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la UNLu. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gómez, R. (2008) ¿Diste la última boluda? ¿Sos consciente que no tenés que estudiar más? Perfil dominante y perfil emergente en la Formación Docente en Educación Física. Revista Digital. Buenos Aires. Año 13. N° 121. Junio de 2008.
- González de Álvarez, M. L. (2012) La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores. EDUNT. Tucumán. Argentina.
- Kirk, D. (1990) Educación Física y Currículum. Universitat de València. Valencia.
- Kliebard, H. (2004) The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958. Routledge

- Levoratti, A. (2015) “*La creación de los profesorados de educación física en Argentina. 1912-2014*”. Trabajo presentado en el 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7372/ev.7372.pdf
- Lündgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Ed. Morata. Madrid, España.
- Mancha Parras, J. P. (2012) *Formación inicial y conocimiento didáctico del contenido en los profesores de educación física de secundaria de la ciudad de Badajoz*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. España.
- Mc Laren, P. (2005) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ed. Siglo XXI editores. Buenos Aires. Argentina.
- Ron, O. y Fernández, M. (2017) (En)tramado: Educación Física y Formación Docente Universitaria. Prácticas pedagógicas, trayectorias educativas y articulaciones curriculares. Eduardo Hugo López Ediciones. Libro Digital PDF. Bariloche.
- Rozengardt, R. (2006) *Acerca de los contenidos de la Educación Física Escolar*. Revista Digital EF Deportes. Nº 100. Año 11. Septiembre de 2006.
- Sanjurjo, L. (2017). *La formación en las prácticas profesionales en debate*. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5 (2), 119-130.
- Saviani, D. (1984) *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Revista Colombiana De Educación, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>
- Schulman, L. (2005) *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 9, nº 2. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366>
- Terigi, F. (1997). "Aporte para el debate curricular. El curriculum en la era de las políticas curriculares". En: *Novedades Educativas*, Año 9, Nº 78, Junio de 1997.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- Tinning, R. (1992): *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Ed. Universitat de Valencia. Valencia.

Villa, A. (2011) “Curriculum, educación física y Formación del Profesorado. El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad de La Plata, Argentina”. Revista Agora para la Educación Física y el Deporte. N° 13. Septiembre 2011.