

**EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR ACERCA DEL CURRÍCULO A PARTIR DE LA
REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA. El caso del Proyecto Curricular Licenciatura
en Educación Física (PC_LEF) de la UPN**

IBETTE CORREA OLARTE

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ, D.C.
2013**

**EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR ACERCA DEL CURRÍCULO A PARTIR DE LA
REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA. El caso del Proyecto Curricular de
Licenciatura en Educación Física (PC_LEF) de la UPN**

IBETTE CORREA OLARTE

**Trabajo de investigación presentado como requisito
Para optar por el título de Magister en Educación
Con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa**

Director

Alfonso Tamayo Valencia

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ, D.C.
2013**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C. Diciembre de 2013

Llaneza

Se abre la verja del jardín
con la docilidad de la página
que una frecuente devoción interroga
y adentro las miradas
no precisan fijarse en los objetos
que ya están cabalmente en la memoria.

Conozco las costumbres y las almas
y ese dialecto de alusiones
que toda agrupación humana va urdiendo.
No necesito hablar ni mentir privilegios;
bien me conocen quienes aquí me rodean,
bien saben mis congojas y mi flaqueza.
Eso es alcanzar lo más alto,
lo que tal vez nos dará el Cielo:
no admiraciones ni victorias
sino sencillamente ser admitidos
como parte de una Realidad innegable,
como las piedras y los árboles.

Jorge Luis Borges (1899-1986)


A Mateo
mi hijo amado,
porque su luz alienta mi sendero y
su energía me da vida que merece ser vivida.

AGRADECIMIENTOS

Maestro Alfonso Tamayo, una contingencia de la vida me llevó a tomar su seminario sobre Tendencias de la Pedagogía en Colombia, su propuesta de formación, su energía para enseñar, su siempre dispuesta actitud para compartir su sabiduría, su manera de debatir y confrontar los asuntos que se refieren a la educación, me llevaron primero a la línea de investigación en Gestión y Evaluación Educativa y más tarde a pedirle a usted que aceptara dirigir mi tesis. Hoy, lo declaro mi maestro y me atrevo a decir que sin su apoyo y compañía, tal vez no habría sido capaz de recorrer el camino paradójico, contradictorio y a veces vacío en que se ha convertido el ejercicio del conocimiento.

Agradezco a la profesora Libia Stella Niño sus enseñanzas, admiro su actitud siempre dispuesta a compartir el conocimiento construido y reconozco en ella la esperanza de recuperar el sentido de las razones que motivan el conocimiento: comprender el mundo para transformarlo; y transformar el mundo para hacerlo más justo y equitativo; y hacer un mundo más justo y equitativo para que valga la pena vivirlo.

A mi familia y amigos más queridos por aguantar mis congojas y flaquezas y alentarme cada día a seguir adelante.

	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 187	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis grado en Maestría de profundización (Eisner , El ojo ilustrado, 1990)
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR ACERCA DEL CURRÍCULO A PARTIR DE LA REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA. El caso del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PC_LEF) de la UPN
Autor(es)	MARTHA IBETTE CORREA OLARTE
Director	ALFONSO TAMAYO VALENCIA
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 187 páginas
Unidad Patrocinante	Bogotá Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Currículo, evaluación, crítica educativa, pensamiento del profesor

2. Descripción
<p>Este proyecto de investigación se inscribe en la Línea de Evaluación y Gestión Educativa de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se sitúa, en el campo de la formación de Licenciados y hace foco en el caso del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física PC_LEF de la Universidad Pedagógica Nacional. Constituye un ejercicio de evaluación sobre el currículo desde una perspectiva crítica con fundamento epistemológico hermenéutico-comprensivo, a partir de la crítica educativa planteada por Eisner (1990); el propósito que orienta la investigación es <i>caracterizar el pensamiento de los profesores sobre el currículo en la formación de licenciados en educación física en la UPN a partir de la reflexión</i></p>

sobre su práctica pedagógica, para identificar los sentidos y significados que los docentes asignan a sus acciones y aportar nuevas comprensiones al campo del currículo y la evaluación a partir de cinco categorías: Finalidades de la formación, selección y organización de contenidos, selección y diseño del proceso didáctico, relaciones de poder y comunicación y evaluación.

3. Fuentes

La comprensión acerca del currículo y la evaluación en este proyecto se posiciona en la perspectiva crítica y hace parte del grupo Evaluando_nos de la Maestría en educación de la UPN especialmente se toman los aportes de Niño (2000); (2007); (2010); (1995) Tamayo (2010); (2007); López Ruíz (2005); (2000); Kemmis (1988); (1999); (1997) y específicamente en el área de educación física se desarrolla desde la perspectiva de Kirk (1990).

Acerca del pensamiento del profesor se hace una lectura de los trabajos de Gimeno Sacristán (1982) ; (1988); Gimeno y Pérez (Gimeno & Pérez, 1992); (1988); Marcelo (1984); (1992); y Fandiño (2007); (2008).

El fundamento metodológico se desarrolla con base en la crítica educativa propuesta por Elliot Eisner (1990); (1976); y (1998).

4. Contenidos

El informe de investigación se presenta en tres capítulos, El primero desarrolla el marco general sobre el pensamiento del profesor, la relación currículo y evaluación y la formación de profesores en Colombia y en la UPN, finaliza con una lectura particular sobre el PC_LEF. El pensamiento del profesor se entiende como posibilidad que no se agota en comprensiones sobre la planeación, los guiones preestablecidos y las teorías implícitas, sino que aporta elementos para identificar, a partir de las narrativas de los profesores, el sentido y significado colectivo que otorgan a su práctica pedagógica y por consiguiente al currículo.

El tema del currículo y la evaluación en perspectiva crítica indica la búsqueda de lógicas comprensivas que posibilitan una lectura dinámica de la manera cómo se concreta una apuesta curricular. En clave de lentes para su comprensión se demuestra que, en la práctica pedagógica reflexionada se hacen visibles aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos que se pliegan y superponen en la cotidianidad de las actuaciones de los profesores, esto conduce a pensar la relación currículo-evaluación como acontecimiento de saber y de práctica y la evaluación como proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que participan de una valoración.

Cierra el capítulo un recorrido histórico por la formación de maestros en Colombia cuya reconstrucción tiene que ver con las investigaciones realizadas en la UPN con eje en el pensamiento del profesor. Se presenta una sistematización de los modelos en la formación de maestros, incluyendo el área de la educación física; modelos que hoy deben ser cuestionados si se tiene en cuenta que la educación es una acción continua y contextualizada que, como la vida, no acepta esquemas rígidos en su realización.

El capítulo segundo contiene el aspecto metodológico que interpreta la evaluación educativa como metáfora de la crítica de arte, en tanto el ejercicio que indaga por el pensamiento de los profesores da como resultado la visibilización del sentido y significado colectivo que los profesores del PC_LEF asignan al currículo a partir de su práctica pedagógica.

El diseño metodológico plantea una descripción de las narrativas particulares de los profesores sobre las cinco categorías que configuran la estructura del currículo, dichas narrativas se construyen a partir de una entrevista semi-estructurada y dan como resultado, textos descriptivos con sentido colectivo sobre la realidad del currículo. La segunda fase, es la interpretación de los textos descriptivos a la luz de los referentes teóricos, de este diálogo emergen categorías que permiten identificar los énfasis de la práctica, los silenciamientos, las paradojas que configuran las concepciones acerca del currículo. La tercera fase; los juicios de valor corresponden, a la mirada crítica sobre la realidad estudiada, se identifican los aspectos relevantes sobre las maneras que el PC_LEF concreta su apuesta formativa. Para finalizar en identificación de las recurrencias que expresan el sentido del currículo. Los temas como rasgos característicos de la realidad del PC_LEF tiene que ver con cuatro aspectos fundamentales: El pensamiento del profesor como acontecimiento complejo; el currículo como red de relaciones; la práctica pedagógica cruce de sentidos; y la práctica pedagógica como escenario de un cambio de paradigma.

5. Metodología

Este proyecto de carácter hermenéutico-interpretativo se enmarca en la ciencia social; es una investigación exploratoria porque constituye un acercamiento al conjunto de pensamientos, valoraciones y conceptualizaciones de los docentes del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física PC_LEF de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional acerca del currículo, para propiciar una reconstrucción analítica de su puesta en escena y caracterizar sus rasgos fundamentales. Se constituye en un estudio de carácter transversal, cualitativo, con base en la crítica educativa propuesta por Elliot Eisner (1990) en cuatro fases describir, interpretar, enjuiciar y valorar los pensamientos sobre el currículo en la formación de licenciados en educación física y permite identificar alternativas para mejorar las actuaciones de los profesores en el sentido del PC_LEF.

6. Conclusiones

Los aportes de este proyecto a la investigación sobre el currículo en la formación de licenciados en educación física se agrupan en cuatro aspectos fundamentales que caracterizan además de la particularidad del PC_LEF, algunos asuntos que son relevantes para la comprensión del campo de la evaluación del currículo: El pensamiento del profesor como acontecimiento complejo; el currículo como red de relaciones; la práctica pedagógica cruce de sentidos; y la práctica pedagógica como escenario de un cambio de paradigma.

Elaborado por:	Martha Ibette Correa Olarte
Revisado por:	Alfonso Tamayo Valencia

Fecha de elaboración del Resumen:	03	12	2013
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDOS

ANTECEDENTES ACERCA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN GENERAL Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR	24
1. PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	24
1.1. EL ENFOQUE COGNITIVO	31
1.2. ENFOQUES ALTERNATIVOS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	34
1.3. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO.....	37
2. UNA RETROSPECTIVA NECESARIA ACERCA DEL CURRÍCULO	39
2.1. EL CURRÍCULO DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJA E INTEGRADORA.....	43
2.1.1. La lente tecnológica:	45
2.1.2. La lente práctica	48
2.1.3. La lente socio-crítica	52
2.2. CURRÍCULO Y EVALUACIÓN. LA POSIBILIDAD DE RE SIGNIFICAR SU RELACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO.	55
3. LA FORMACIÓN DOCENTE CÓMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	58
3.1. APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA	61
3.2. PERSPECTIVAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO	69
3.3. LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	71
3.4. MODELOS EN LA FORMACIÓN DE FORMACIÓN DE MAESTROS	72
3.4.1. El modelo academicista.....	73
3.4.2. El Modelo Tecnológico	74
3.4.3. El Modelo Fenomenológico	74
3.5. MODELOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA	76
3.5.1 Modelo Culturalista-Tradicionalista- Centrado En Las Adquisiciones	77
3.5.2. Modelo Psicologista-Personalista- Centrado En El Proceso	78
3.5.3. Modelo Sociologista.....	78
3.5.4. Modelo Técnico-Behaviorista- Centrado en el Proceso	79
3.5.5. Modelo Técnico-Crítico- Centrado en el Análisis.	79

3.6. EL PC_LEF EN LA UPN	80
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	84
1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.....	84
2. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	89
2.1. LA DESCRIPCIÓN	89
2.2. LA INTERPRETACIÓN.....	90
2.3. EVALUACIÓN	91
2.4. TEMÁTICAS	92
3. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	93
4. CRITERIOS DE VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN	94
5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS SUJETOS QUE PARTICIPAN EN LA INVESTIGACIÓN .	96
CAPÍTULO III.....	98
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN: (ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN).....	98
1. ACERCA DE LAS FINALIDADES DE LA FORMACIÓN	99
1.1. DESCRIPCIÓN	99
1.3. VALORACIÓN	108
2. SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	110
2.1. DESCRIPCIÓN	110
2.2. INTERPRETACIÓN.....	112
2.3. VALORACIÓN	115
3. SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA	117
3.1. DESCRIPCIÓN	117
3.2. INTERPRETACIÓN.....	119

3.3. VALORACIÓN	123
4. SOBRE LAS RELACIONES DE PODER EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA	125
4.1. DESCRIPCIÓN	125
4.2 INTERPRETACIÓN.....	126
4.3. VALORACIÓN	128
5. SOBRE LA EVALUACIÓN.....	130
5.1. DESCRIPCIÓN	130
5.2 INTERPRETACIÓN.....	132
5.3. VALORACIÓN	135
6. TEMÁTICAS.....	137
6.1. EL PENSAMIENTO DEL COMO ACONTECIMIENTO COMPLEJO	137
6.2. EL CURRÍCULO: RED DE RELACIONES	138
6.3. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, CRUCE DE SENTIDOS	139
6.4. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO ESCENARIO DE UN CAMBIO DE PARADIGMA.....	141
BIBLIOGRAFÍA	148

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Pentágono que indica que los elementos estructurales de la practica pedagógica se concretan en los tres ámbitos: Currículo, pedagogía y didáctica. Tomado de Tamayo Alfonso en Cómo identificar formas de Enseñanza (2009).....	57
Gráfica 2 Cuadro Síntesis estructura curricular PC_LEF. Tomado de Documento PC_LEF Facultad de Educación Física UPN	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Preguntas que orientan la entrevista Semiestructurada	92
Tabla 2 Categorías Emergentes de la fase interpretativa.....	98

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Entrevistas	153
Anexo 2 Matriz de sistematización de la Información	185

PRESENTACIÓN

Este proyecto de investigación se inscribe en la Línea de Evaluación y Gestión Educativa de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se sitúa, en el campo de la formación de Licenciados y hace foco en el caso del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física PC_LEF de la Universidad Pedagógica Nacional.

Le evaluación educativa es un proceso que históricamente se ha percibido como problemático, cuando no indeseable tanto si se trata de los aprendizajes, como de los procesos de enseñanza, o de los planes curriculares, en todos los casos y particularmente en lo que tiene que ver con evaluación curricular se asume como imposición y se cree que conduce siempre a resultados o juicios negativos con consecuencias poco deseables para las instituciones educativas, y los sujetos que son objeto de evaluación. Esta comprensión negativa del ejercicio evaluativo proviene de una cultura que se ha instaurado en el imaginario colectivo como consecuencia del uso de modelos tradicionales, cuantitativos y generalmente empresariales centrados exclusivamente en la rendición de cuentas.

Los procesos de evaluación del currículo en Colombia están generalmente enmarcados en esta tradición técnica y se implementan como parte de las políticas educativas que desde hace más o menos quince años vienen determinando el curso de la educación en todos los niveles y ámbitos de la sociedad: En el caso de la educación superior –como en los demás niveles educativos- puede afirmarse que todos los intentos de reforma desde la segunda mitad del siglo XX se han justificado desde mediciones de la eficiencia y eficacia del sistema, esta situación ubica tanto a la evaluación como a las reformas en el marco de la teoría económica, el gasto público, la calidad entendida como relación costo beneficio y la cobertura asimilada exclusivamente como ingreso al sistema nacional; es decir ajena, o por lo menos distante del campo de la filosofía práctica o de la educación como fenómeno sociocultural.

Las alternativas para superar esta práctica de rendición de cuentas y verificación de objetivos predeterminados, elaborados en ausencia de la participación de los sujetos involucrados en la evaluación, se concretan en modelos participativos y democráticos que plantean otra mirada sobre sus usos y beneficios. El grupo Evaluando_nos de la Maestría en Educación de la UPN ha trabajado en la consolidación de una propuesta epistemológica con perspectiva crítica para

asumir la relación entre currículo y evaluación como “una relación por re construir” (Tamayo, 2010).

En el libro “Políticas educativas, evaluación y metaevaluación”, el grupo Evaluando_nos propone dos preguntas que son importantes en la definición del sentido de esta investigación, puesto que en ellas se percibe la necesidad volver la mirada hacia los sujetos evaluados dentro de un proceso educativo: La primera pregunta: “¿Cuál ha sido el verdadero tratamiento dado a quienes están en el centro de la acción educativa? indaga por el rol que juegan los sujetos evaluados en la dinámica educativa; y la segunda: ¿Cómo se concibe realmente y se aplica el papel asignado a la evaluación en los planteles educativos en los verdaderos protagonistas de ella, profesores y estudiantes? se refiere a las maneras como esos mismos sujetos actores de los procesos educativos conciben y apropian la evaluación. (Niño L. S., 2007)

Ya que las respuestas a estas preguntas, según las investigaciones del grupo Evaluando_nos, no son muy alentadoras porque los hallazgos demuestran que los protagonistas de la acción educativa son los grandes ausentes en el diseño de propuestas de evaluación o porque su voz es silenciada por vía de procesos técnicos y asépticos, se hace urgente promover la realización de otras estrategias. Este proyecto considera la posibilidad de involucrar a los profesores de la Facultad de Educación Física de la UPN en la construcción de una caracterización de los pensamientos que orientan sus decisiones en el desarrollo del currículo e implica una intensión evaluativa sobre el PC_LEF en el sentido planteado por Santos Guerra (2003) es decir, como “un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones y que está impregnada de dimensiones psicológicas, culturales, políticas y morales” (p. 70) para ser debatidas en colectivo.

En este sentido, se trata de involucrar a los profesores de la Facultad en un proceso de evaluación para caracterizar a través de sus narrativas las concepciones que circulan sobre el PC_LEF, sus finalidades, los procesos didácticos para la enseñanza, las relaciones de poder entre profesores y estudiantes; las estrategias para la evaluación de los aprendizajes, y las posibilidades de mejorar lo que consideren necesario. Se parte del pensamiento de los profesores de la facultad quienes a partir de una entrevista sobre los aspectos estructurales del currículo expresan su manera de articular, apropiar y desarrollar los planteamientos del PC_LEF. En el mediano plazo se espera demostrar que estas estrategias de evaluación desde enfoques participativos y comprensivos constituyen un aporte que permite superar la poca influencia que tienen las reformas educativas en la vida de las instituciones educativas y en la

realidad de las aulas cuándo su desarrollo se limita a la aplicación de evaluaciones externas que se imponen a través de decretos, acuerdos y ordenanzas.

Atender a las narrativas de los profesores, actores de los procesos educativos, permite también hacer frente a la crisis de legitimidad por la que atraviesa la evaluación educativa a causa de las “promesas esgrimidas por el modelo de sociedad neoliberal que ha causado más desastres y desigualdades en dónde prometieron remediar con todo el despliegue ideológico y mediático diseñado por entidades transnacionales” (Niño L. S., 2007, p. 10) Las pruebas nacionales e internacionales y en general la evaluación como rendición de cuentas o *accountibility* representan un grave peligro, primero porque instauran comparación y competencia entre realidades educativas que son incomparables pero, sobre todo porque siguen propiciando la desigualdad, haciendo más débiles justamente a los más débiles. (Santos Guerra M. , 1999)

La reflexión que propone el grupo Evaluando_nos, sobre el ser y hacer de la evaluación y sobre la necesidad de instaurar, para su desarrollo, una nueva cultura centrada en la participación, la auto-evaluación, la meta-evaluación requiere un cambio de paradigma que puede ser realidad si se formulan proyectos rigurosos que propongan un giro hacia la concepción de la evaluación como proceso de investigación, cualitativa, democrática y diversa que reconozca el carácter histórico de la escuela y la educación, la importancia de la colectividad en el diseño, implementación y uso de la información que arrojan los resultados y en donde en general, se comprenda la evaluación como ejercicio profesional desde una perspectiva crítica. (Álvarez J. , 2000)

La evaluación de los programas académicos de educación superior que se ha venido desarrollando desde comienzos del año 2000 con fines de acreditación ha obligado a las facultades de educación del país, incluyendo a la Universidad Pedagógica a realizar procesos de evaluación del tipo rendición de cuentas, a cumplir con requisitos y a responder a los parámetros mínimos internacionales, pero este modelo de evaluación no abarca, ni reconoce el sentido de la formación de los programas, por eso es necesario complementar dicha mirada, con procesos cualitativos más domésticos que permitan conocer la realidad de lo realizado en los proyectos curriculares reconociendo las particularidades de la experiencia de cada contexto; en este caso se trata de el PC_LEF como realidad a ser estudiada a partir de la experiencia narrada por sus profesores.

Se intenta abordar con intensión evaluativa el PC_LEF, a partir de las reflexiones de los profesores sobre su práctica pedagógica en una investigación cualitativa cuyo objetivo general

consiste en *caracterizar el pensamiento de los profesores sobre el currículo en la formación de licenciados en educación física en la UPN a partir de la reflexión sobre su práctica pedagógica*, con base en un diseño metodológico que describe la realidad y la interpreta para elaborar juicios de valor sobre los elementos estructurantes del currículo que permitan identificar los rasgos característicos que distinguen el PC_LEF en su calidad de programa de formación de licenciados.

Teniendo en cuenta los desarrollos conceptuales del grupo Evaluándo_nos se parte de una comprensión participativa y democrática acerca de la evaluación, articulada con las condiciones de realización de las propuestas formativas, que se sitúa en enfoques críticos y es compatible con las intencionalidades formativas del PC_LEF y con la dinámica cultural de su implementación en la Facultad de Educación Física. De tal manera, se entiende por evaluación

“... un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación” (Niño L. S., 1995, p. 15)

Con relación al pensamiento del profesor, es necesario precisar que si bien es cierto los *enfoques investigativos alternativos* sobre el pensamiento del profesor mencionados por Fandiño (2007) en cuya definición acepta *“que el científico social no puede entender el comportamiento humano sin comprender el marco del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones”*. (p. 21) aportan elementos que permiten identificar la complejidad de asuntos que abarca el pensamiento del profesor, este proyecto no asume las metodologías de tipo cognitivo, en cambio, apelando a la filosofía de las propuestas alternativas como posibilidad de búsqueda, se optó como opción metodológica por la crítica educativa de Eisner teniendo en cuenta que la pretensión no es expresar generalizaciones sobre los problemas del currículo, guiones de actuación o teorías implícitas en sentido estricto, sino comprender las relaciones que ocurren en la cotidianidad de la implementación del currículo; y dada la naturaleza compleja del pensamiento y la importancia que reviste la definición del sentido de la formación, se trata de caracterizar son los pensamientos que soportan la toma de decisiones sobre la práctica pedagógica para visibilizar los rasgos recurrentes -temáticas en el lenguaje de Eisner- que configuran el PC_LEF.

De otro lado, y atendiendo a la naturaleza subjetiva y colectiva que subyace a toda propuesta curricular, el referente metodológico de Eisner (1990) denominado crítica educativa, deviene en

oportunidad para expresar nuevas comprensiones que emergen, primero de la visibilización de las cualidades que constituyen el desarrollo curricular en el programa PC_LEF, y que están presentes en los discursos enunciados de sus profesores; segundo, de la sistematización de un proceso de indagación que depende de tres percepciones fundamentales ver, oír y sentir; tercero, de la construcción de criterios de organización de las comprensiones emergentes; cuarto, del proceso de transformación de la experiencia individual expresado en texto narrativo, esto es, pasar de la experiencia propia de cada profesor a la narrativa de un texto público que aporte sentido colectivo a las acciones que escenifican el currículo. Este proceso aporta sentidos y significados a la realidad estudiada gracias a la construcción de juicios valorativos que señalan nuevas rutas de acción fundamentadas en una comprensión mucho más amplia de la realidad (Eisner, 1990), al tiempo que intenta comprender las problemáticas propias de la acción educativa y las expectativas formativas de profesores y estudiantes en su entorno sociocultural (Carr & Kemmis, 1988)

El documento presenta en el primer capítulo un recorrido por el desarrollo de la investigación sobre el pensamiento del profesor y los aportes al campo curricular que serán más relevantes en esta investigación desde Jackson (1992); Contreras (1985); Marcelo (1984); (1992); Porlan y Rivero (1984); Gimeno (1988); Gimeno y Pérez (1992); hasta los hallazgos de este tipo en la investigación en Colombia gracias a lo realizado por Perafán (2005); y Fandiño (2007) quienes han hecho grandes aportes para comprender la formación del profesorado en Colombia.

En el mismo capítulo se desarrolla la categoría de currículo con eje en los planteamientos de Juan Ignacio López Ruiz, (2000); (2005) quien propone dos matices fundamentales para entender los problemas acerca de su comprensión; el primero utilizar el concepto de lentes, en cambio de enfoques, para referir el devenir histórico de las teorías curriculares: La lente técnica, la lente práctica y la lente crítica; y el segundo, interpretar estas teorías desde la lógica subyacente, es decir, desde el tipo de pensamientos que hacen posible entender de una manera particular el currículo y desencadenan en formas diversas de entender la educación, la cultura, el ser humano, y el conocimiento. Siguiendo a López Ruiz se establece que el currículo es una construcción histórica, por tanto social y cultural en la que se manifiestan, a manera de pliegues deleuzianos sus características complejas y diversas según la lente con que se comprenda y el contexto particular.

Sigue en el documento, un recorrido histórico por la formación de maestros en Colombia, su surgimiento como sujetos públicos y las dinámicas sociales y culturales que han configurado su

función social y participación en la construcción del estado Nación y de la identidad nacional. Tomando como referentes a Martínez Boom, Castro & Noguera (1999); Herrera (2000); Fandiño (2008); y Echeverry (2000); (2002); este capítulo finaliza con una mirada retrospectiva y esperanzadora sobre el Movimiento Pedagógico Nacional con base en los estudios que al respecto ha hecho el Profesor Alfonso Tamayo (2006)

Se incluye una caracterización de los modelos de formación de profesores en Colombia elaborada por la Universidad Pedagógica Nacional (2004); y que tienen su correspondencia respectiva en la formación del profesorado en educación física. Esta conceptualización de los modelos en la formación de Licenciados en Educación Física, parte de la sistematización presentada por García Ruso (1997); y de la crítica expuesta por Arnold (1991) y Kirk (1990) que culmina con una descripción general sobre el PC_LEF su estructura e intencionalidades formativas.

El capítulo segundo, dedicado a la metodología, incluye las razones explicativas y argumentativas que soportan las decisiones metodológicas de este proyecto, que como se mencionó en párrafos anteriores asume la forma de crítica educativa construida en tres fases: *descripción; interpretación; y valoración*, que desembocan en la identificación de los rasgos característicos del PC_LEF y los aportes que esta investigación puede hacer al campo de investigación sobre el currículo a este proceso Eisner lo denomina *Temáticas*. La crítica educativa se realiza sobre cinco aspectos que estructuran el currículo: Finalidades, organización de contenidos, procesos de enseñanza aprendizaje, relaciones maestro-estudiante; y evaluación. Con base en los planteamientos de Eisner (1990); (1998); (1976); Páramo (2005); (2006); y Blumer (1982) se construye una metodología que da como resultado una comprensión mucho más amplia del currículo a partir de los pensamientos de los profesores que sirven de soporte a sus decisiones.

El capítulo tercero contiene los hallazgos de la investigación que se presentan siguiendo la estructura metodológica descrita en el capítulo II, para cada una de las categorías propuestas; la descripción, es una narrativa que, con base en lo expresado individualmente por cada profesor ofrece un panorama general del pensamiento de los profesores del PC_LEF; la interpretación consiste en la confrontación del pensamiento colectivo de los profesores, organizado en textos descriptivos, con los referentes conceptuales que sirven de fundamento a este proyecto. La interpretación hace visibles unas Categorías Emergentes (CE) que sirven de guía para la construcción de los juicios valorativos sobre el pensamiento de los profesores

acerca del currículo. Finalmente, se presentan los rasgos característicos del pensamiento del profesor sobre el currículo y se presentan los aportes de esta investigación al desarrollo del campo de currículo en la formación de Licenciados en educación física con la esperanza de que puedan ser continuados en próximos proyectos.

ANTECEDENTES ACERCA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN GENERAL Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR

La literatura especializada ubica el origen de un tipo de investigación que indaga sobre el pensamiento del profesor en la publicación de los libros de Jackson (1983) "Vida en la Aulas" y de Pérez y Gimeno (1988) "Pensamiento de los Profesores y Toma de decisiones". Dichos trabajos fueron el resultado de una crítica juiciosa a la investigación con enfoque eficientista sobre la enseñanza en dónde se demostró la potencia de esta manera de investigar para comprender el sentido de las relaciones entre pensamiento y acción del profesor que hacia los años 50, refieren casi exclusivamente resultados cognitivos en relación con las dimensiones de la personalidad.

En palabras de Jackson (1992) la investigación sobre la enseñanza desde el pensamiento del profesor se hizo por vía de aplicación de test "de personalidad, de actitudes hacia la escuela, de intereses, de valores, de inteligencia, de creatividad y de desarrollo moral... y durante los años 60 la mayoría de la investigación se centró en el desarrollo del currículo, especialmente desde la pregunta sobre "que enseñar". (p. 13) Esto evidencia la existencia de una preocupación por demostrar que lo enseñado en las aulas era lo que efectivamente se podía aprender, en una relación de causa y efecto que parte de la lógica de verificación de objetivos de enseñanza; situación que revela una perspectiva eficientista de la investigación. Es en este sentido que Jackson, Gimeno y Pérez exploran la posibilidad de estudiar las relaciones de alianza/ruptura entre lo que el profesor piensa y lo que efectivamente realizan en el desarrollo de sus clase.

Pese a los hallazgos, durante la década del 70 los estudios sobre el pensamiento del profesor insisten en estudiar la relación entre la planificación y la acción, siguiendo la lógica prescriptiva del currículo, pero cada vez más, los resultados demostraron la debilidad de este modelo por efecto de la flexibilización de los contextos de la enseñanza y en virtud de todos los procesos de pensamiento que le suceden al profesor cuando organiza sus actividades de enseñanza. De esta manera, en los años 80 la preocupación comienza a centrarse en la necesidad de caracterizar determinados procesos de aprendizaje en relación con la instrucción, lo que

produjo un énfasis sobre el conocimiento práctico del profesor que originó múltiples desarrollos teóricos y metodológicos sobre el tema.

Si bien es cierto no puede trazarse una línea de tiempo de para ubicar el origen estos desarrollos teóricos, se puede decir que hacia finales de la década del 80, Peterson, Shavelson, Shulman (1986) , Cohen, Clark, Peterson, lo mismo que los de Kagan, Marcelo (1984), (1992) y Schön (1993), por nombrar solamente los más reconocidos en la década del 90, hicieron aportes importantes a partir de enfoques cognitivos y críticos que constituyeron el “Teacher Thinking”, precursor del no menos importante “Teacher knowledge” o conocimiento del profesor.

La investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor agrupa asuntos que tienen que ver con el conocimiento personal del profesor, sus creencias acerca de la enseñanza, sus expectativas y los efectos que causan sus acciones en los estudiantes a su cargo. En todos estos casos, las investigaciones sobre el pensamiento, la creencia, y el conocimiento del profesor sugieren en sus resultados un aporte definitivo en la comprensión acerca de la pedagogía, la enseñanza, el profesor y el currículo.

Shulman (1986) por ejemplo, introdujo en la misma dirección, el abanico de temas de indagación relacionadas con el conocimiento del contenido pedagógico en el pensamiento del maestro, promovió estudios de caso, indagaciones etnográficas e investigaciones tipo acción que promovieron la sistematización de mapas de pensamiento desde una perspectiva cognitiva hicieron para visibilizar los dilemas sobre la enseñanza, entre los que destacan algunos asuntos relacionados también con el currículo como los diseños dubitativos, dilemas cognitivos y los laberintos de ideas acerca de la planeación y la acción, y la honestidad intelectual en cuanto a la formación del profesorado.

Es quizás esta vinculación con los diferentes ámbitos educativos, lo que produjo una considerable dispersión semántica en la manera de enunciar, abordar y situar la investigación sobre el pensamiento del profesor con términos como creencias, actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, pensamientos, percepciones concepciones, disposiciones, procesos mentales, reglas de la práctica y otros similares (Pajares, 1992) cómo también su aplicación en el campo de la didáctica, la pedagogía y como en este caso el currículo, de dónde se deriva también la multiplicidad de marcos conceptuales e intereses en su realización.

Es Carlos Marcelo (1992) quién señala que es posible agrupar todos esos procesos que orientan la conducta de los profesores en pensamientos, conocimientos y creencias para

relacionarlos directamente con los procesos de formación ya que, según sus investigaciones, su construcción ocurre al iniciar el proceso de formación, y afectan de una manera directa la interpretación y valoración que más tarde se hace de la experiencia docente.

Para finales de los años 90, lo más destacado de las investigaciones es la toma de conciencia sobre el largo tiempo que toma convertirse en profesor dentro de un entorno complejo, y la ausencia de investigaciones sobre el efecto de la formación inicial en la docencia al cabo de unos cuantos años de experiencia. Resurgen entonces los estudios de Jackson (1984) en torno a los procesos de formación y la toma de decisiones del profesor para demostrar que “los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor, se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia”. (Pérez & Gimeno, 1988) Estas ideas son relevantes en el marco de este proyecto pues, cómo se verá más adelante, es justamente este sentido el que orienta todo su desarrollo.

Los estudios sobre pensamiento del profesor estructuraron nuevas perspectivas desde el enfoque cognitivo de Jackson y en la década del 90, de Schön (1998) planteó su apuesta desde un modelo de racionalidad práctica cuya idea era demostrar que los profesores podían ser entrenados para aprender una racionalidad sobre su práctica, si aprendían un modelo y luego lo ponían en escena utilizando algunas destrezas, estrategias y técnicas adecuadas; Pérez y Gimeno Sacristán (1988) apostaron por estudiar los pensamientos y creencias de los profesores formadores de maestros, para identificar las matrices de creencias y suposiciones acerca de los profesores y la formación especialmente en relación con la naturaleza de los propósitos de la escuela, los asuntos de la enseñanza y las maneras de realizar la práctica pedagógica.

Por la misma época, López Ruiz (2005); Pokewisz, Tabachnick y Zeichner (1998) lograron demostrar que efectivamente se configuran formas específicas de práctica en la formación del profesorado y que dichas formas están relacionadas con los programas institucionales de formación de maestros. Al respecto se afirma que, por ejemplo en Estados Unidos, el pensamiento revela en los profesores una combinación más amplia y menos rígida de orientaciones sobre la enseñanza como resultado de las diversas perspectivas implicadas en la formación, a diferencia de España en donde las orientaciones institucionales son más fuertes y menos variadas; idea que concuerda con Montero (1985) cuando expresa que en España, difícilmente se encontró una institución de formación de profesores que se saliera de los límites del paradigma o modelo tradicionalista.

Los postulados acerca del pensamiento del profesor que provienen, justamente de las denominadas corrientes alternativas aportan a esta investigación tres ideas fundamentales: La primera la constituyen los hallazgos de Montero quién establece que la manera como los profesores formadores de docentes orientan sus acciones curriculares, pedagógicas y didácticas tienen un efecto importante en la configuración del pensamiento y la acción pedagógica de los profesores en formación y que la visibilización de dicho pensamiento posibilita además un pensamiento divergente sobre la enseñanza. (Gimeno & Pérez , 1988) La segunda es la identificación de tres aspectos que pueden relacionarse con los componentes del currículo que constituyen las categorías de análisis de este proyecto: la naturaleza de los propósitos de la escuela, los asuntos de la enseñanza y las maneras de realizar la práctica pedagógica; y tercero que la manera como los profesores interpretan su propia experiencia es definitiva en la construcción de sus juicios y formas de actuación en la práctica, en otras palabras podría afirmarse que la reflexión de profesor sobre su propia acción es la fuente de transformación.

Los usos de este tipo de investigación en el campo de la educación física comienzan a aparecer en los años 90, específicamente con Arnold (1991) y Kirk (1990) quienes señalaron la necesidad de que la formación del profesor de educación física, centrada en el paradigma tradicionalista y mecanicista, avanzara hacia la toma de conciencia sobre su práctica con el fin de mejorar el bajo estatus del área para situarla como una auténtica actividad educativa. Igualmente, García Ruso (1997) en su trabajo sobre la consolidación de modelos de formación de profesores de educación física, advirtió la fuerte vinculación entre el pensamiento del profesor de educación física y su proceso de formación inicial, en su trabajo reconoce una fuerte influencia entre el pensamiento del profesor construido en el proceso de formación y el tipo de práctica que desarrolla en su vida profesional, y ha aportado una caracterización primaria sobre los paradigmas de la formación que de allí se derivan.

Camerino Foguet, Oleguer y Pradas Val, (1997), demostraron al respecto que la reflexión sobre la práctica produce efectos tanto en las transformaciones del docente formador, como en los currículos; en un documento titulado “La entrevista rememorada en la formación inicial de los docentes de Educación Física” (1997), afirman que el pensamiento de los profesores puede evolucionar y progresar de un modelo de traspaso de conocimientos (racional-técnico) a otro basado en el desarrollo de enfoque (reflexivo-práctico) y advierten que eso podría ser posible

solamente a partir de la transformación de los currículos de formación de profesionales en el área.

Los investigadores Noguera y Medina (1997) en su artículo “Relación entre el nuevo perfil del profesor de Educación Física y su formación”, afirman que “la formación inicial del profesorado de educación física y el deporte ha cambiado, dejando el modelo de formación proceso-producto, por modelos de formación basados en la mediación del profesorado: toma de decisiones, pensamiento del docente, socialización del profesor...” (1997) También, se afirma que “La formación de los profesores de Educación Física pasa por un momento clave en lo que respecta a las prácticas de enseñanza, ya que las actividades a realizar por parte del alumno, futuro profesor de Educación Física, están condicionadas por el nuevo modelo de profesor que queremos formar. (Noguera , Viciano, Gutiérrez , & Medina, 1996)

García Ruso, (1997) en su tesis doctoral, añade, explícitamente “que todas las conclusiones extraídas... ponen de manifiesto la gran importancia que debe concedérsele a la formación inicial del profesorado, si en ésta se pretende formar a profesionales reflexivos y críticos”. (p. 97) Su trabajo es pionero en el campo de la formación de maestros especialistas en educación física y sus investigaciones se localizan en la perspectiva de pensamiento, el conocimiento y la creencia.

En la Facultad de Educación Física se ha desarrollado un estudio etnográfico con intención de caracterizar el pensamiento del profesor de educación física egresado de la UPN que ejerce en la educación básica. Correa y Martínez (2006) Expresan que “los pensamientos de los profesores están asociados al tipo de conocimientos y a la experiencia propia del maestro, como resultado de la interacción e interdependencia de altos contenidos intelectuales que a su vez están relacionados con la capacidad de combinar pensamiento organizado, tecnología, ideas sobre currículo, política y nuevos contenidos científicos (2006, p. 34) En dicho estudio se evidenció una importante identificación del maestro de educación básica con su proceso de formación profesional, al que enuncia como “fuente de sus pensamientos sobre la organización de los contenidos, la planificación curricular y la organización de las actividades para el desarrollo de la clase, incluida la evaluación.” (p. 46) Esta fuerte influencia de la formación constituye la sobrevivencia del modelo por objetivos centrado en la enseñanza de técnicas de movimiento con fuerte contenido deportivo.

En la Facultad de Educación Física de la UPN no se registran indicios de nuevos estudios al respecto, hecho que expresa la necesidad de indagar sobre el pensamiento de los profesores para dar cuenta de los enfoques en la formación y avanzar hacia la comprensión de la relación entre formación inicial y desempeño profesional.

Esta investigación quiere aportar en este campo conceptual de investigación y, cómo en el estudio que le precede, las categorías de esta investigación, se construyeron con base en los planteamientos de Porlán, Perafán y Tamayo quienes las han desarrollado ampliamente en la relación pensamiento del profesor – pedagogía pero en este caso referidas al currículo. Las categorías, concretadas en las preguntas de investigación, contienen un reconocido valor heurístico y como lo demuestra López Ruíz, son aspectos curriculares que se superponen a manera de pliegues en los tres niveles de concreción de la acción educativa: didáctico, pedagógico y curricular en lo que él denomina la pirámide didáctica.

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y SU APLICACIÓN EN EL CAMPO DEL CURRÍCULO. EXPLORACIÓN DE CAMINOS POSIBLES.

1. PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, la investigación sobre el pensamiento del profesor tomó un rumbo definitivo en 1968 con la publicación del libro de Jackson “La vida en las aulas” cuyos planteamientos cuestionaron el modelo proceso-producto centrado en la idea de eficiencia en la enseñanza a partir de la evaluación de la conducta del profesor en el aula. Uno de los aportes más relevantes de Jackson para la investigación sobre el pensamiento del profesor fue la distinción entre dos actividades que constituyen la idea de enseñanza: la enseñanza pre-activa y la enseñanza interactiva: La primera orientada a la planificación es decir, a los procesos que ocupan el pensamiento del profesor en la etapa previa a la enseñanza; y la segunda la interactiva, referida a la intervención en el aula, esto es, en y después de la enseñanza. (Fandiño G. , 2008) Con esta idea, Jackson alerta, sin mucho éxito en su época, sobre la necesidad de incluir en las investigaciones el “conjunto de características que singularizan los proceso de enseñanza” (Gimeno & Pérez , 1988, p. 38) y deja planteada la complejidad, ambigüedad y polisemia de la acción de enseñar que se refleja tanto en las actuaciones de los profesores, como de los estudiantes; acciones que constituyen un ingrediente definitivo para comprender el significado diverso y complejo de las relaciones ocurridas en las prácticas de la enseñanza.

Según Gimeno, (1988) la propuesta de Jackson (1992) no se consolidó hasta la década del 90 con el auge de la psicología cognitiva, cuándo el llamado movimiento de re conceptualización de la práctica del profesor desembocó en lo que hoy se denomina “*paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor*” que reconoce la complejidad de la práctica y acepta que los profesores, orientan su conducta condicionados por los conocimientos, pensamientos y creencias que afectan de manera directa la interpretación y valoración de su experiencia particular, y desde donde generan las formas de apropiar el contenido del currículo y las formas de actuación en las prácticas de enseñanza. Podría decirse entonces que un primer giro en el desarrollo de este campo de investigación cuyo objeto es comprender las

actuaciones y decisiones de los profesores, pasó de considerar el conocimiento del profesor como formal-teórico, proveniente únicamente de la valoración de la conducta, a estudiarlo como conocimiento práctico-personal vinculado con la vida y la formación de los profesores.

Cierto es que la investigación sobre el pensamiento de los profesores se propuso observar también los aspectos que no fueron observables desde el modelo de evaluación de la conducta, incluyendo una mirada a la influencia de los sentimientos, decisiones, creencias y pensamientos sobre las acciones educativas de la vida cotidiana. De allí surgió una gama importante de investigaciones con diferentes denominaciones y diferentes metodologías, entre las que se resalta el *Teacher Thinking*, el procesamiento clínico de la información, el conocimiento profesional, las creencias, el pensamiento, las teorías implícitas, las concepciones del profesor, entre otros. (Serrano, 2007)

Siguiendo a Gimeno y Pérez (1988) esta amalgama de investigaciones sobre el pensamiento del profesor puede agruparse en dos grandes corrientes: un enfoque cognitivo derivado de los estudios de Clark y Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler, y Cohen; y otro enfoque alternativo centrado en las ideas de Lincoln (1984) Shön (1983) Marcelo (1992) Gimeno y Pérez (1988) A continuación se presenta una conceptualización sobre estas corrientes que aportaron en la discusión y decisiones que orientan el desarrollo de este proyecto

1.1. EL ENFOQUE COGNITIVO

En la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor desde el modelo cognitivo según Gimeno y Pérez (1988) se pueden identificar por lo menos tres vertientes. Una relacionada con los procesos de planificación; otra sobre los procesos de pensamiento durante las interacciones en el aula; y otra, tal vez la más amplia, sobre las teorías y creencias. Aun cuando algunos aspectos de este enfoque cognitivo se han discutido ampliamente, hoy podemos encontrar investigaciones que abordan la investigación educativa desde cualquiera de estas perspectivas

Desde la vertiente de la planeación, la investigación se centra en por lo menos cuatro aspectos: uno, los *tipos de planificación* en función de comprender como el profesor organiza el tiempo y la intensidad de las enseñanzas durante un periodo escolar; dos, *las rutinas en la planificación*

del profesor, en las que se evidencia la preocupación por la selección y ordenamiento de las actividades de la clase; tres, *los modelos en la planeación* centrados en las preguntas sobre si el profesor sigue una estructura lineal o por el contrario, configura un modelo de toma de decisiones constantes, lo que constituiría un plan flexible, complejo y cambiante en estrecha relación con lo sucedido en las aulas; y cuatro, una tendencia que aborda las *funciones de la planeación*, que hace visibles las motivaciones de los profesores relacionadas con la necesidad de reducir la incertidumbre, de identificar las metas pertinentes para un curso, y de definir una guía en el proceso de instrucción o enseñanza. (1988) Este último conjunto de preocupaciones puede traducirse en el marco de este proyecto como una preocupación constante del profesor por adecuar el currículo a las condiciones de la realidad en las que desarrollará la enseñanza.

Hasta aquí podríamos decir que la investigación sobre el pensamiento del profesor desde este enfoque, se limita al análisis de los “procesos formales de índole cognitiva y se inscribe dentro del modelo de racionalidad técnica como modelo explicativo de la acción didáctica” (Gimeno & Pérez , 1988, p. 47) en cuyo caso pareciera posible pensar como opción para la formación del profesor, la aplicación de unas técnicas adecuadas a manera de proceso de entrenamiento desde una racionalidad técnica. Sin embargo, y de acuerdo con Sacristán (2010) los mismos resultados de la investigación comienzan a mostrar que las situaciones “prácticas” del aula se caracterizan por cinco rasgos mucho más dinámicos que los abordados por el enfoque técnico de la planificación: “complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor”, (p. 48) características imposibles de estudiar a partir de modelos técnicos, particularmente porque las situaciones de enseñanza ocurren en el contexto de marcos mucho más amplios que el aula de clase, cómo la escuela, la sociedad y la cultura; por tanto contextos que sobrepasan la relación enseñar-aprender. Estas tres instancias ingresan a la escena investigativa como agentes que determinan y orientan el pensamiento y las interacciones de los profesores y su aparición significa el surgimiento de enfoques alternativos en la investigación, que marcan un definitivo giro hacia la comprensión desde ámbitos igualmente complejos como los pedagógicos y curriculares.

La investigación sobre el *pensamiento interactivo* del profesor iniciada por Jackson, Shavelson & Stern (1973) indica que el profesor acude a procesos mentales distintos a los ocurridos en la planificación en por lo menos dos sentidos: uno el procesamiento de la información y otro, la toma de decisiones, por lo cual parte de la premisa de la comprensión del profesor como profesional que permanentemente recibe información, observa y valora la situación para

orientar las acciones de intervención con los estudiantes. El mismo Shavelson (1973) y (1986) en Gimeno y Pérez (1988) afirma que “cada acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que toma el profesor después de una completa elaboración de la información disponible” (p. 45) esto explicaría por qué las rutinas constituyen una característica importante de las acciones de los profesores tanto que no son modificadas ni siquiera ante un evidente fracaso de la enseñanza y explica además, la importancia de las narrativas de los profesores como expresión de los puntos de vista que sirven para la toma de decisiones sobre la práctica en el marco de esta investigación.

En este sentido autores como Marland, (1977) Anderson, (1984) y el mismo Shavelson (1986) en Correa y Martínez (2006) identifican los esquemas y rutinas¹ como estructuras básicas o formas organizadas de almacenar información y de operar ante diferentes situaciones del aula que pueden tomar tres formas fundamentales: el guion, el escenario y las estructuras proposicionales; el primero, muy cotidiano, cercano a los estereotipos construidos a través de la experiencia sirve para enfrentar las situaciones concretas en el aula; el escenario es un concepto espacial que se refiere a los esquemas que le permiten al profesor organizar lo que va a enseñar y permite observar el nivel de conocimiento que tiene el profesor acerca de las circunstancias que rodean el aprendizaje en el aula; y el tercero, las estructuras proposicionales hacen posible identificar el dominio del profesor sobre los elementos que estructuran el aprendizaje: el estudiante, el currículo, las situaciones del aula, las estrategias que usará en cada grupo y situación particular, y el ambiente de las aulas. Este tercer aspecto podría incluir un esquema que permite al profesor transponer sus conocimientos pedagógicos del tipo “teórico” a esquemas de instrucción y enseñanza en cada una de las situaciones particulares de aprendizaje.

Investigaciones en clave psicológica develaron la génesis de las estructuras semánticas pobres, rígidas y difusas de los individuos-profesores; en clave sociológica y antropológica se evidenciaron los procesos socio-culturales en los que se configura el sujeto-profesor o sujeto-maestro y sus maneras de relacionarse con la cultura, y la ciencia; en clave de complejidad se comienzan a observar cuáles son las dimensiones y dinámicas que juegan en el sistema

¹ Este concepto de esquema y de rutina fue ampliamente utilizado por Martínez y Correa en el proyecto de investigación de la Facultad de educación Física de la UPN que se desarrollo en el año 2006 y permitió identificar formas de pensamiento del profesor sobre la clase de educación física en la educación básica y media en Bogotá.

acción-decisión-acción que a manera de fractales, o bucles retroactivos determinan al maestro, al estudiante, la enseñanza y el contexto de actuación.

Perafán (2004) señala que la transición de la investigación sobre el pensamiento del profesor, desde las investigaciones de Shön (1998) avanza hacia la comprensión de los contenidos, ideas y teorías sobre el fenómeno de la enseñanza, cuyo eje es la cuestión sobre cómo es y cómo se genera el conocimiento profesional. Según Porlán, Rivero y Martín del Pozo citados por Álvarez & Angarita (2012) dichos estudios se han denominado “*epistemología de lo escolar*” y demuestran que “el conocimiento profesoral es el resultado de cuatro componentes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas” (p. 29) En este caso se trata de abordar dichos pensamientos desde la experiencia que se hace explícita en las narraciones de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas.

Este giro en la investigación sobre el pensamiento del profesor que transita hacia comprensiones en clave de pedagogía y currículo, cómo en el caso que ocupa este proyecto, toma en cuenta los contenidos, conocimientos, ideas y teorías que determinan la enseñanza en el marco de las relaciones escuela, sociedad y cultura y se abordan desde la experiencia del profesor que se verbaliza a partir de diferentes formas narrativas según lo determinen los tipos de investigación que lo encuadren. (Gimeno & Pérez , 1988)

1.2. ENFOQUES ALTERNATIVOS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Los llamados enfoques alternativos sobre el pensamiento del profesor surgen como consecuencia de la conjugación de una serie de factores que tienen que ver especialmente con la insuficiencia de los modelos proceso–producto para indagar y conocer la conducta de los profesores. Esto también como consecuencia del surgimiento y auge de la psicología del procesamiento de la información aplicada al comportamiento humano y de la investigación en el campo de las ciencias sociales desde dónde se concretó la crítica a los modelos de investigación educativa centrados en la conducta. Todo esto dio como resultado una nueva mirada sobre la relación teoría–práctica que prestó definitiva atención a lo intuido por Jakson en la década del 70 cuando “observó que los profesores manifestaban en su conversación, una al menos aparente simplicidad conceptual y de pensamiento en general, cuando conociendo las

dificultades que conlleva el oficio de enseñar, sería de esperar un pensamiento complejo” (Contreras, 1985, p. 7) para avanzar hacia nuevas maneras de interrogar el pensamiento del profesor.

Por su parte Shulman (1986) intentó reivindicar la enseñanza como una profesión, en la que los profesores tienen, ya no como simplemente técnicos, un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que destacan el conocimiento de la materia y la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable para los alumnos. Esta reivindicación de un “conocimiento base” de la enseñanza como asunto profesional ha sido referente ideológico importante para la definición, de los estándares de la profesión docente y se constituye en objeto de investigación a partir del pensamiento y la práctica de los profesores; en el caso de este proyecto ese saber se concreta tanto en la estructura curricular del PC_LEF en la forma de saber disciplinar, pedagógico y humanístico, como en las formas que adquiere la práctica pedagógica en cada uno de los espacios de encuentro académico; y en su conjunto constituye lo que la Facultad de Educación física concreta para la formación del licenciado .

Shulman (1896) plantea, que la comprensión sobre el pensamiento del profesor debe entenderse fundamentalmente como un saber que se expresa en relación con la experiencia, es contextualizado, especulativo, intuitivo, valorativo, y sobretodo práctico. Las valoraciones que los profesores hacen de su práctica pedagógica y de las relaciones que ocurren en el desarrollo de sus acciones educativas indican la necesidad entender el pensamiento del profesores ya no para hacer leyes generales de comportamiento sino y sobretodo para comprenderlo en relación con tres tipologías de conocimiento: “ Proposicional, estratégico, y de casos (Shulman 1896)

Los hallazgos en esta perspectiva se proponen para identificar, estudiar, entender y definir un cierto tipo de conocimiento que poseen y expresan los docentes que se identifica como conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana en el aula. Según este tipo de investigación, en la acción docente se encuentran impresas las huellas de su pensamiento y es necesario descubrirlo a través de metodologías flexibles y cercanas a la acción cotidiana del maestro. (Gimeno & Pérez , 1988)La crítica educativa propuesta por Eisner ya ha hecho algunos avances en ese sentido.

Visto así, el pensamiento del profesor concreta una particular comprensión, interpretación y apropiación del quehacer docente desde dónde hace posible representar las situaciones cotidianas que suceden en el aula de clase y actuar de acuerdo con las

circunstancias. Estas representaciones no obedecen exclusivamente a la clase de conocimiento profesional aprendido durante la formación universitaria, también involucra un tipo de conocimiento práctico con principios construidos e interiorizados durante su historia personal y profesional, de manera que los diferentes roles que ha desempeñado posibilitan un acumulado cultural que actúan como teorías que se ponen en juego en el momento de la enseñanza.

De acuerdo con López Ruiz (2005), la acción cotidiana del profesor, es decir su práctica pedagógica, su discurso, su reflexión permanente expresa al tiempo comprensiones sobre la didáctica, como sobre los aspectos pedagógicos y curriculares en tanto en ella -en la práctica pedagógica- se superponen a la manera de pliegues todos las creencias, concepciones, juicios valorativos, pautas de actuación entre otros, que provienen de la formación y la experiencia, por tanto, la investigación en cualquiera de los ámbitos permite identificar en cualquier acción educativa las perspectivas distintas de los tres aspectos mencionados; en este caso particular se identificarán los rasgos en el ámbito curricular.

Más que enfocarse en el por qué o las causas del pensamiento se intenta conocer el sentido particular y social atribuido por los profesores a dicha actuación. Esto admite buscar en los enunciados que los profesores emplean para referir las acciones y decisiones que median o determinan la cotidianidad de la enseñanza, entendiendo que ese pensamiento actúa como un conjunto de filtros que determinan el sentido que cada profesor asigna al currículo, a las reformas educativas locales o nacionales y a las acciones de enseñanza concretas que elige para el ejercicio de la práctica pedagógica.

Así entendida, esta investigación acepta que la enseñanza no se puede aislar de la intencionalidad y en general de la cultura del profesor, es por eso que no se enfatiza en los modos formales de pensar sino en la reflexión del sentido, es decir, interroga sobre el qué para develar el por qué de las actuaciones ante las situaciones que demanda la práctica pedagógica, la determinación de las finalidades de la formación, la selección de los contenidos de la enseñanza, las formas de relación con los estudiantes, los procesos didácticos y las estrategias de evaluación.

Según Fandiño (2007) estos enfoque alternativos que ocupan a los investigadores en los últimos treinta años, hacen referencia a sobre todo, pero no exclusivamente, a la investigación de tipo cualitativa etnográfica y se apoya en dos hipótesis fundamentales:

La hipótesis ecológico-naturalista, que entiende que el comportamiento humano está condicionado por el entorno.

La hipótesis fenomenológico-cualitativa, en función de la cuál se cree que el científico social “no puede entender el comportamiento humano sin comprender el marco del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. (p. 21)

Es así que este proyecto asume una forma alternativa de investigación sobre el pensamiento del profesor con las siguientes características: es un estudio de caso que se desarrolla a partir de una metodología de tipo comprensivo como es la crítica educativa, desde donde se pretende caracterizar el pensamiento del profesor del PC_LEF en la Facultad de Educación Física de la UPN a partir de experiencia reflexionada sobre la práctica que se verbaliza para comprender las relaciones que ocurren en la acción cotidiana del profesor formador de licenciados en educación física y que determinan el desarrollo del currículo.

Dada la naturaleza compleja del pensamiento y la importancia que reviste en la definición del sentido de la enseñanza, se define esta posición epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica para dar cuenta de una manera particular de construir conocimiento que aporte elementos para la comprensión del currículo en la formación de maestros en general y del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación física PC_LEF de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá en particular.

1.3. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL PROFESOR EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO

Partiendo de las consideraciones anteriores, es posible afirmar que la construcción curricular que se concreta en los sistemas educativos, refleja una opción teórica y por tanto política que proviene tanto de las normativas institucionales como de las propias maneras de pensar y actuar de profesores y estudiantes. Por tanto, si se quiere que las determinaciones curriculares contenidas en los lineamientos nacionales, locales e institucionales tengan consecuencias reales en las prácticas de enseñanza ejecutadas por los profesores, es necesario, como lo menciona, Gimeno (1992) garantizar, entre los miembros de la comunidad educativa, un amplio debate sobre su naturaleza, sentido y contenido y una apuesta para visibilizar las formas de actuación de los profesores y estudiantes, esto significa que la participación de los agentes

sociales es en última instancia la que garantizan la inclusión de los distintos tipos de intereses y necesidades de una comunidad en las propuestas formativas.

Esta realidad, pone en escena la pertinencia de la discusión acerca del pensamiento del profesor y su incidencia en la definición del currículo, la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones con los estudiantes, las condiciones de la evaluación y las finalidades de la formación. El pensamiento del maestro escenifica de muchas maneras el tipo de escuela que le propone a la comunidad y sus contribuciones a la sociedad. Todos estos aspectos, que en principio se relacionaron con una manera de ser del pensamiento pedagógico, develan igualmente los supuestos con los que el profesor se acerca al currículo. De donde se concluye que existe una estrecha relación entre pedagogía, didáctica y currículo, lo mismo que entre práctica pedagógica, pensamiento y acción.

Esta relación, entre práctica pedagógica y currículo o entre pensamiento y acción; o entre teoría y práctica históricamente se ha mostrado cómo contradictoria. El mismo Jackson los expresaba en 1968 cuando decía:

“Parece existir una diferencia crucial entre lo que el profesor hace cuando se encuentra solo ante su mesa y lo que realiza cuando en el aula esta llena de alumnos...la tarea de enseñar supone mucho más que definir los objetivos del currículo y desplazarse rápidamente hacia ellos. (Jackson, 1992, p. 195)

Hasta ahora, las investigaciones han señalado que una cosa es lo que el maestro dice y piensa y otra lo que hace; o que una cosa es el currículo explícito y otra el real; o que una cosa es la planeación y otra la interacción y lo que realmente se ejecuta en la práctica, sin embargo, a partir de la comprensión del carácter praxeológico o práxico de las acciones del maestro, comienza a hacerse difusa la línea divisoria entre cada uno de estos aspectos. Cada vez más se hace evidente que, tanto en las interacciones del aula de clase cómo en los discursos construidos por los profesores sobre su práctica, se ponen en circulación las forma de pensar, comprender y ejercer la pedagogía, la didáctica y por supuesto el currículo. Es posible, cómo lo mencionan Álvarez y Angarita (2012) que los profesores al exteriorizar su pensamiento mediante la reflexión también reflexionen críticamente acerca del contenido pedagógico y curricular de sus actuaciones en el espacio de la clase; en ese sentido la investigación sobre el pensamiento del profesor “ha revelado que, lo que los profesores hacen, es consecuencia de lo que piensan” (p. 25). De modo que es posible afirmar que la transformación de la práctica

pedagógica podría ocurrir tanto a través de la reflexión sobre la acción como en las dinámicas en donde se posibilita la expresión de las ideas del profesor en jornadas pedagógicas, encuentros académicos entre pares, reuniones por áreas o ciclos, y eventos de capacitación institucional.

Detrás de cada práctica pedagógica del maestro no solamente se visibiliza su pensamiento sobre la didáctica, sino que su discurso pone en escena sus pensamientos, teorías implícitas y lugares de enunciación sobre la escuela, el currículo, la enseñanza y la formación. Según lo expresa Fandiño (2007) se requiere una comprensión de la práctica y según López Ruiz (2005) se requiere una nueva comprensión acerca del currículo que permita superar las dicotomías históricas tanto entre “conocimiento y acción; entre el pensar y el hacer, o entre el cerebro y la conducta” (Fandiño G. , p. 20) como entre los paradigmas sobre los cuáles se ha hecho la comprensión del currículo: técnico, práctico y crítico. (López, Ruiz, 2005) De esta manera lo que emerge como categoría principal son las acciones humanas en contexto ya que, según Scribner citado por Fandiño (2007) “ellas representan una síntesis de los procesos mentales y conductuales” (2007, p. 21) esto quiere decir que la investigación vista así, considera que el pensamiento ocurre inmerso en contextos psicológicos y ecológicos determinados.

2. UNA RETROSPECTIVA NECESARIA ACERCA DEL CURRÍCULO

Como todo fenómeno histórico y cultural, la comprensión acerca del currículo exige una contextualización en el marco socio-histórico de su surgimiento, en relación con las dinámicas de su transformación y bajo la consideración de las redes que han propiciado sus múltiples significaciones. Se trata, a *grosso modo* de re-construir en clave de complejidad los procesos que constituyen el currículo y el sentido que asume la investigación sobre su devenir, para intentar trascender la mirada lineal con que se ha revisado, casi siempre desde una lógica de secuencia-ruptura.

El estudio sobre el currículo en clave temporal ha sido determinante para su comprensión; sin embargo, la realidad y las demandas de la educación hoy en día, exigen metodologías menos lineales, organizadas y esquemáticas que favorezcan la identificación de las fuerzas y relaciones que se conjugan en su configuración. Esto es posible si se admite, que lo histórico no se agota en explicaciones cronológicas a la manera de líneas de tiempo y que tratándose de las manifestaciones, propuestas y estrategias que componen el currículo desde distintos enfoques,

aparecen a manera de capas que se sobreponen, complementan y pliegan en un tejido que requiere para su comprensión lógicas complejas, difusas, no lineales.

Esta simultaneidad que caracteriza las maneras de concretarse un currículo en un periodo histórico queda demostrada por ejemplo -y para mencionar solamente un aspecto- en la vigencia del uso del vocablo *currículo* para referir el uso que refiere al conjunto de áreas que conforman una propuesta educativa; esto aplica tanto en “las culturas orientales en los años 4.000 – 3.000 A.C., en la *enkyklios paideia* griega y las artes liberales o *trivium* y *quadrivium* romanos” (Vergara, 2005, p. 563) como en las denominación de los programas académicos de los diferentes niveles educativos hoy en día; (López, Jiménez, 2009) y aunque han surgido nuevas maneras, paradigmas y modelos para estudiarlo, entenderlo y definirlo, la idea de plan a seguir no desaparece, sino que, las nuevas concepciones se superpone para enriquecer su significado y aportar elementos de juicio que permiten comprender además de la acción educativa particular los rasgos de la cultura que lo produjo.

Es justamente en la modernidad, según Vergara (2005) cuando “específicamente en el humanismo renacentista inicia su estudio y organización, hasta alcanzar su madurez con la ilustración” (p. 564), allí el currículo tomó como eje la floreciente ciencia moderna, el progreso y la industrialización al tiempo que excluyó los saberes humanistas; situación que originó una fuerte división entre lo que se comprendería en adelante como ciencia claramente distanciada del humanismo; igualmente en esta dinámica se instauró la preocupación sobre lo que habría de incluirse en un programa académico, como un asunto político de interés general.

Esta manera de comprender la ciencia moderna y por consiguiente la educación moderna es el antecedente natural de los procesos educativos contemporáneos caracterizados por desarrollos curriculares centrados en el cientifismo, la híper-especialización y el crecimiento inconmensurable de la información que desembocan en una realidad educativa problemática y compleja, cuyo sentido se diluye como consecuencia de la desvinculación de la educación de su sentido social, ético y político, hecho que obliga a incluir de nuevo estas preocupaciones en el estudio e investigación sobre el currículo. (Cullen, 2004)

La historia reciente del currículo permite identificar que esta dinámica de acomodación de áreas de la ciencia moderna en un cuerpo de aprendizajes ordenados y listos para ser enseñados consolidó una manera técnica y positivista de entender el currículo y por tanto la educación, igualmente, estos mismos supuestos acerca de la ciencia proveyeron los importantes aportes

de la investigación social y especialmente de la psicología, a partir de los cuáles se gestaron las comprensiones sobre el currículo desde los paradigmas positivistas que caracterizaron el desarrollo de las ciencias sociales a finales del siglo XIX, (Díaz, Barriga, 2003) .

No fue sino hasta después de la segunda guerra mundial cuando se produjo un replanteamiento del desarrollo curricular y por primera vez se realizó una revisión sistemática del concepto de currículo aceptado hasta ese momento, por considerar que presentaba limitaciones, especialmente para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales. La filosofía educativa y la psicología experimental contribuyeron al avance conceptual con que se ampliaron y al mismo tiempo se concretaron las particularidades propias de curriculum (López, Jiménez, 2009) la investigación social, la economía y la sicología se erigen como opciones para conocer y redefinir la educación, la enseñanza y el aprendizaje desde nuevas perspectivas.

Los cambios propios del desarrollo cultural en los albores del siglo XX y el estudio de la problemática de los sistemas educativos en todos los aspectos, se situó al orden del día en los llamados países desarrollados, bajo la premisa de una búsqueda de mayor integración entre el progreso económico y armamentista y el desarrollo educativo en la planeación de la sociedad; fue dicha coyuntura la que posibilitó por primera vez, una revisión curricular de dimensiones globales.

Esta reformulación del currículo significó a partir de 1930 una revolución en las prácticas educativas, en tres aspectos fundamentales: La reconsideración del curriculum a la luz de las condiciones cambiantes de la sociedad; la reorganización del curriculum en términos del nuevo conocimiento educativo de naturaleza técnica; y la revisión de los programas en función de los puntos anteriores, superando de esta manera la vieja concepción de currículo entendido como plan de estudios y secuencias de contenidos de la enseñanza. (Díaz C. , 2011)

A partir de entonces los estudios sobre el currículo, la enseñanza y la educación se nutren mucho más de las ideas de filósofos y psicólogos quienes plantean que el currículo ya no es simplemente un conjunto ordenado de asignaturas, sino y especialmente, el conjunto de todas las actividades y experiencias, que con la orientación del profesor y realizadas por el estudiante tienen como finalidad el cumplimiento de objetivos educativos. (Tyler, 1986)

Después de 1940, el curriculum empieza a definirse como conjunto de actividades que, organizadas sistemáticamente, abarcan “no solo las experiencias que el estudiante enfrenta dentro de la escuela, sino fuera de ella; el curriculum adquiere un enfoque sistémico con la

aplicación de principios, modelos y técnicas derivados de la cibernética y la informática” (López, Jiménez, 2009, p. 22) el mismo Tyler (1986) lo definía en 1949 como “...básicamente lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores... Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades” (p. 34)

En adelante la investigación social educativa emerge como fuente para el estudio del currículo lo que origina una eclosión de definiciones, siempre en busca de comprensiones más amplias de las dinámicas de este fenómeno que atañe a la sociedad en su conjunto.

La crítica iniciada por Stenhouse (1987) & (1991) señala la inconveniencia del modelo sicologista centrado en la transformación de la conducta de los estudiantes a partir de la formulación de objetivos de enseñanza y es el punto de partida para nuevas comprensiones cada vez más complejas e integrales acerca de los problemas propios de la enseñanza y del currículo. Los estudios de Stenhouse junto con las propuestas de Dewey en 1916 ponen en el escenario, la investigación, la experiencia, la práctica y la reflexión como asuntos relevantes para la comprensión del currículo. Estos componentes en adelante serán indiscutibles en el proceso de diseño del currículo y en su comprensión crítica.

Entre las discusiones y aportes más relevantes que continuaron la crítica a la obra de Tyler (1947) y Bobbit (1924); se pueden mencionar los estudios de Kilpatrick (1918); Dewey (1916); Bloom (1956); Bruner (1960); Stenhouse (1982); y los documentos informes oficiales sobre los resultados de la evaluación de los planes de la política educativa en Estados Unidos e Inglaterra producidos en los años cuarenta del siglo XX. Estos estudios se constituyeron en la base sobre la que se formuló la reforma del currículo de los años cincuenta y los avances teóricos que hoy orientan la investigación en el campo. Un balance de las innumerables definiciones acerca del currículo, que se produjeron como resultado de procesos investigativos se encuentra en Tanner y Tanner (1980); Eisner y Vallance (1974); Kemmis (1988); Kliebard (1992); Angulo, (1994), López Jiménez (2009); y en el mismo Kirk (1990) en sus investigaciones acerca del currículo específico para la educación física.

Como se dijo en el comienzo de este apartado, los planteamientos que en el transcurrir del tiempo han surgido para comprender el currículo, de ninguna manera han significado cortes definitivos y vueltas a empezar sobre el tema, por el contrario, todas esas consideraciones y

concepciones coexisten desde su aparición en los comienzos del siglo XX hasta hoy y han contribuido a la consolidación del campo del currículo como objeto de investigación.

De esta manera queda demostrado que para entender la naturaleza del currículo, es necesario avanzar hacia formas de comprensión menos fragmentadas y lineales ya que en la práctica el currículo se concreta de manera articulada e indivisible en la acción de los sujetos, es decir que la planeación, organización, enseñanza, aprendizaje, evaluación, investigación son todas piezas de un mismo rompecabezas. Con López Ruíz (2005) “creemos que ya es hora de comenzar –a construir- un cuerpo articulado e integrado de conocimiento sistemático acerca del currículo que trate de superar las rencillas y batallas que han caracterizado esta área en las últimas décadas” (p. 108) para ello es necesario acercarnos a una comprensión compleja del currículo.

2.1. EL CURRÍCULO DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJA E INTEGRADORA

Las últimas décadas del siglo XX vieron surgir con mucha fuerza interpretaciones diversas sobre el currículo porque como objeto de estudio se abordó desde la filosofía, la sociología, la psicología, y la pedagogía entre otras disciplinas. Para efectos de este proyecto se asume la postura de López Ruíz (2005) quien propone superar la comprensión disyuntiva que se origina de la forma de enfoques o teorías opuestas sobre el currículo y plantea el concepto de lentes como metáfora que indica que el currículo, en la práctica puede ser todas o cualquier teoría, según la mirada con que se aborde su comprensión. Según López, el concepto currículo tiene un carácter multidisciplinar, es polisémico, polimorfo y poliédrico.

Su carácter multidisciplinar refiere la posibilidad de ser estudiado indistintamente desde la educación, la filosofía, la economía, la sociología, la pedagogía, la psicología, y la antropología según sea el interés de la investigación, así pues, el currículo se erige como realidad integradora que favorece la observación del acumulado de conocimientos que se producen alrededor de la educación y la cultura, y permite valorar y proyectar el sentido y significado que adquiere en la era de la información y la comunicación del siglo XXI.

La mirada integradora, interdisciplinar o perspectiva global plantea la superación de los estudios hegemónicos cientificistas y fragmentados para dar paso a la comprensión crítica y compleja del currículo, en esta perspectiva su estudio abarca simultáneamente asuntos relacionados con las

propuestas didácticas para la enseñanza, las apuestas pedagógicas para desarrollar un proyecto educativo, las opciones institucionales que se juegan en su diseño, y las propuestas globales sobre la educación, la cultura y la sociedad; así pues se evidencia que es posible abordar su comprensión superando la mirada disyuntiva, para avanzar hacia formas complementarias de estudio que se asemejan al mecanismo de las muñecas rusas y/o al estilo de las piezas de un juego de puzzle.

La *polisemia* del concepto de currículo radica en su riqueza y variedad semántica que no se agota en el carácter cronológico de su comprensión, ni en las incontables maneras de definirlo, sino que articula dichas concepciones para ahondar en las dinámicas reales que se concretan en el ejercicio de la enseñanza. La idea de lentes para su comprensión resulta pertinente en tiempos dónde la necesidad de unir debe imponerse a la de fragmentar y en dónde la clave pedagógica es el resultado de la reflexión sobre las relaciones de poder y comunicación que enmarcan el diseño y las realizaciones curriculares (López, Ruiz, 2005).

Con Pinar (1983) citado por Gimeno (1983) y con Schubert (1986); Klein (1990); y Jackson (1992) citados por López Ruiz, se plantea en el desarrollo de este proyecto que, superando la lógica del racionalismo académico, las múltiples conceptualizaciones sobre el currículo pueden observarse desde tres lentes: Lente tecnológica; lente práctica; y lente socio-crítica. Con esta metodología para su estudio y asumiendo la complejidad como paradigma para entender el mundo, dichas lentes permiten la emergencia de una nueva comprensión a la que denominaremos lente global cuya intencionalidad ya no es distinguir para separar, sino para valorar la posibilidad de miradas integradoras que reconozcan la presencia simultánea de rasgos técnicos, prácticos y críticos en todas las manifestaciones de la acción educativa. De la misma manera y de acuerdo con Elliot (1999) este intento por comprender las formas que adopta el currículo, “no se pueden separar de un interés por ayudar a desarrollar el pensamiento de los profesores desde una perspectiva investigativa” (p. 374) porque está ligado necesariamente a la necesidad de transformar la educación y generar conocimiento pedagógico relevante a partir de las formas de aprendizaje de los profesores.

2.1.1. La lente tecnológica:

El denominado enfoque técnico nos permite comprender en líneas generales una forma de ser del currículo centrado en el logro de objetivos predeterminados que se construyen y agrupan en el marco de un proceso de programación de naturaleza técnica y que hacen de la enseñanza un asunto eficientista que se consigue vigilando, cuantificando y parametrizando los cambios en la conducta de los estudiantes.

Esta modalidad de estudio y programación del currículo se origina en las primeras décadas del siglo XX en el marco del vertiginoso progreso industrial en serie, fundado en una idea de desarrollo asimilado como posibilidad de ir hacia arriba y hacia delante en una dinámica de masas, se enmarca también en el auge de la psicología behaviorista y de la investigación positiva que entretejidas configuran una manera de pensar la educación semejante a una cadena de montaje.

En medio del auge tecnológico, que se caracteriza por una fuerte racionalidad instrumental, el currículo con apoyo de la psicología y la investigación creó modelos también tecnológicos para la educación sobre la idea de la regulación, lo que quiere decir que sí se puede regular, predecir y controlar el crecimiento y desarrollo tecnológico, también se puede regular, predecir y controlar el comportamiento de los seres humanos. Afirma Bobbit (1918) citado por López Ruiz (2005) que “el estudio del currículum pretende dotar a la sociedad de un sistema pedagógico eficaz para asegurar la regulación presente y futura del comportamiento de los ciudadanos”. (p. 140).

Esta lógica industrial conocida como entrada-proceso-producto ocupó la tarea de los reformadores y produjo modelos tecnológicos paralelos en educación, cuya forma se concretó en la estrategia: programa-estímulos adecuados, refuerzos y retroalimentación-aprendizaje, (en donde programa quiere decir básicamente objetivos prescritos). Siguiendo los principios de la administración científica de Tyler, este modelo curricular asimiló la escuela como fábrica y por primera vez asoció a ella las ideas de eficiencia y calidad para regirla como sistema de producción que intenta, según Eisner y Vallance “encontrar los medios eficientes para un conjunto de metas no problemáticas” (1974).

Desde una racionalidad instrumental y una lógica eficientista el currículo es pensado, es decir planificado y organizado por expertos llamados tecnólogos en educación, quienes después de

rigurosos procesos de investigación de corte positivista, identifican las necesidades de los individuos y de la sociedad y determinan el conjunto de metas de aprendizaje para las diferentes asignaturas que lo componen; el profesor asume el rol de ejecutor de los programas y evalúa el cumplimiento de las metas, instaurándose así la lógica prescriptiva de la enseñanza.

este modelo técnico propone como estructura de organización cuatro preguntas fundamentales que aparecen en el texto de Tyler así:

¿Qué fines desea alcanzar la escuela?

¿Cómo se pueden seleccionar experiencias de aprendizaje con mayores probabilidades de alcanzar dichos fines?

¿Cómo organizar las actividades para lograr un aprendizaje efectivo?

¿Cómo medir y verificar la eficacia en el logro de los objetivos previstos? En (López, Ruiz, 2005)

En esta estructura prescriptiva que encontró en los libros de texto y las guías didácticas su mayor expresión, el alumno también devino sujeto pasivo de la enseñanza quien además de estar obligado a comprobar empíricamente el logro de sus objetivos, debe demostrar su propia satisfacción con los resultados obtenidos en la evaluación y a través de su comportamiento, evidenciar el dominio de aprendizajes de tipo cognitivo, psicomotor y moral.

Los seguidores de Tyler como Johnson (1967), Gagné (1975) y Taba (1974) subordinaron los componentes y definieron la organización del currículo a las metas a conseguir; algunas veces se contemplaron pequeñas modificaciones o ampliaciones al modelo técnico, por ejemplo en la propuesta de Taba la estructura de los asuntos que conforman el currículo se expresó así: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, y determinación de lo que se va evaluar, aunque no de la definición de los instrumentos para la evaluación. Cómo se puede observar en este ejemplo y cómo ocurre aun con los nuevos esquemas para el diseño del currículo, las pequeñas modificaciones que se introducen en la planificación no cambian la esencia de las preguntas formuladas por Tyler que fueron y son todavía el fundamento de todo proyecto educativo visto desde la lente técnica.

En general, los modelos diseñados desde esta perspectiva sitúan el pensamiento del profesor en una racionalidad técnica, esto es, como ejecutor de un programa prescrito y preocupado mucho más por cumplir con los objetivos que se le imponen desde fuera: medir, controlar,

cuantificar y predecir los aprendizajes, que por buscar soluciones a los problemas de la enseñanza o por construir teorías propias sobre su acción y desarrollo profesional.

La Lógica del Modelo Técnico

Entendiendo por lógica, la manera de pensar que se instaura y subyace en el individuo a partir de los discursos que fundamentan su manera de entender un fenómeno; puede afirmarse que la lógica que subyace en el diseño técnico del currículo, se sitúa en una dinámica de “sociedad profundamente proyectada y extensamente diseñada” (López, Ruiz, 2005, p. 148) en la que se sobrevalora la producción en serie como factor de un progreso, que a su vez depende de la buena planificación de unos equipos técnicos especializados en temas diversos. Desde esta lógica se deriva un pensamiento acerca de la educación y la escuela con las siguientes características:

- Educación como edificación en masa; es decir que a la manera de la fábrica la escuela puede administrar planes de estudio para educar a muchos estudiantes a la vez utilizando el mismo método. La estrategia es la homogenización de los métodos a través de los libros de texto, las guías, los manuales con indicaciones precisas para los maestros y los alumnos. Esta dinámica está ampliamente documentada en la obra de Apple (1997)
- La educación es un fenómeno predecible: esto implica pensar y aceptar que primero se diseña y luego se aplica y que en tanto hecho predecible es susceptible de verificación y control, por eso la calidad de los resultados depende del proceso de medición de la eficiencia y no de las dinámicas propias de las comunidades educativas.
- La educación es un fenómeno lineal de causa y efecto. Se instaura la relación de proporción como lógica de verificación de aprendizaje expresada así: si A enseña, entonces B aprende; o si A evalúa, entonces B mejora; de esta dinámica deriva una actitud pasiva tanto del estudiante como del maestro quien pierde autonomía y creatividad para organizar sus planes de enseñanza, pero gana autoridad y poder en razón al ejercicio de la evaluación y la calificación.
- La lógica conductista es por excelencia el proceso que garantiza la enseñanza. La objetivación del comportamiento y la aplicación metódica de procesos de enseñanza y evaluación con fundamento en el conductismo y la investigación instauran una idea de educación confiable que se muestra organizada, funcional y de corte científico.

- La educación es el resultado del vínculo ciencia-tecnología. La planificación del currículo en tanto es resultado de investigación al servicio del desarrollo deviene en un asunto empírico-analítico que generó la idea de que un proceso educativo eficiente solamente es posible como resultado de la secuencia: investigación-fundamentación-diseño técnico-aplicación. De esta lógica se deriva el reconocido diseño instruccional, la tecnología educativa, el desarrollo cibernético y el control de calidad como única opción para evaluar los aprendizajes y el desarrollo del currículo.

Lejos de ser un modelo exclusivo de la primera mitad del siglo XX, la perspectiva técnica sigue vigente especialmente en las prácticas de educación media, en donde la planificación de la enseñanza se rige por estándares y en donde la cadena de montaje y los diagramas de flujo son todavía los medios para la organización de los cursos, la administración de la enseñanza y la evaluación de programas. La crítica al modelo técnico, se propuso desde una mirada humanista que entendió el currículo y la escuela como un organismo vivo, dinámico y cambiante.

2.1.2. La lente práctica

El currículo no es la expresión de una cadena de montaje, ni un circuito de flujos, es ante todo un organismo vivo que entraña un alto componente biográfico de quienes participan en calidad de estudiantes, profesores, directivos, comunidades de padres; y vecinos de la escuela; por tanto, no es posible que funcione con independencia de los contextos de actuación. La escuela y el currículo no pueden depender para su implementación de esquemas racionales, generales y funcionales porque es un escenario donde se manifiesta la herencia cultural, las experiencias de vida de dentro y de fuera de las aulas y las aspiraciones culturales y de desarrollo de una sociedad. El currículo es entonces un ecosistema que adapta su funcionamiento a las condiciones externas con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y responder a las necesidades e intereses de los sujetos que comparten una propuesta educativa.

Así, la perspectiva práctica invierte la relación entre los factores de importancia del modelo técnico; de tal manera que lo realmente importante en un proceso educativo no son los objetivos, sino las dinámicas que ocurren en el aula de clase que obligan a flexibilizar los métodos de enseñanza en razón a sus intereses y a las situaciones sociales, culturales e incluso afectivas de los estudiantes. Como afirma Kemmis (1988) este modo de razonamiento

práctico consiste en que las personas decidan el curso adecuado y juicioso de las acciones en el momento que enfrentan situaciones sociales complejas de la vida y la enseñanza.

Emerge entonces la experiencia como eje de la enseñanza porque, según Dewey en “El niño y el programa escolar”, reclamar el cumplimiento de los objetivos del programa escolar a costa de la experiencia de los niños era oponer la infancia y la madurez del mismo ser vivo en desarrollo y afirmar que naturaleza y destino luchan entre sí, cuándo se entendería que son parte de un mismo proceso de interacción y acomodación. (1977)

La experiencia emerge como posibilidad para superar el dilema entre el currículo prescrito y la vida de los niños; el diseño es necesario dicen los críticos, pero no puede limitarse a la formulación de una serie de objetivos, ni a la aplicación de principios y teorías científicas, es necesario que los profesores adapten los conocimientos de la ciencia, o dicho de otra manera, hagan una transposición para que dichos conocimientos hagan parte de la experiencia total de la vida de los niños.

Se recupera en parte el papel del profesor ya no como ejecutor de un programa, sino como un observador, que toma decisiones sobre la acción, hace adaptaciones según el contexto y organiza paulatinamente una serie de tareas de aprendizaje; demostrando que lo importante no es el diseño sino, la manera como el profesor concreta sus decisiones para un grupo de estudiantes: La metáfora utilizada por Dewey sobre no confundir el mapa con el territorio o con el viaje ilustra la idea de currículo como instrumento que señala el rumbo, regula las actividades y tareas de aprendizaje, es flexible ante las circunstancias y exige permanentemente el diálogo entre diseño y desarrollo. (1977)

Entendida así la lente práctica para comprender el currículo, permite leer las circunstancias particulares de un contexto, escuchar las influencias del medio externo, identificar los deseos e intereses de los estudiantes y las instituciones, y considerar las mejores opciones para la enseñanza. Según Kemmis (1988) y Stenhouse (1991) Todo esto sobre la premisa de que el profesor debe ser un investigador y que la buena enseñanza “requiere un constante juicio práctico: en donde la elección no sólo se hace sobre los medios para conseguir los fines, sino en relación con qué fines deben ser perseguidos en un momento determinado” (p. 64).

La Lógica del modelo práctico

La hermenéutica y el interaccionismo simbólico², que pusieron en el escenario la interpretación como manera de conocer y comprender las actuaciones del sujeto en un contexto sociocultural, la emergencia de la psicología del comportamiento con foco en los procesos mentales cognitivos; y el surgimiento de la investigación cualitativa y etnográfica con uso pedagógico plantearon una manera renovada de pensar en y sobre la educación; las influencias de teóricos como Bruner (1997); Dewey (1967); Stenhouse (1987); Jackson (1992); Doyle (1986); Schwab (1974); Eisner (1976), y Piaget (1969) y entrado el siglo XXI las obras de Gardner (2000); Gimeno (1992) Gimeno y Pérez (1992). (López, Ruiz, 2005) aportan elementos para identificar los rasgos de la manera de ser del pensamiento práctico sobre la escuela y el currículo.

Los rasgos de la racionalidad práctica para entender y estudiar el currículo, se caracterizan por:

- Una comprensión de la educación y la enseñanza como proceso interactivo, dinámico y fundamentalmente cognitivo. Bruner (2006) lo expresa cuando pone de relieve la importancia del significado de las acciones, los mundos posibles y las representaciones subjetivas de la realidad.
- El diseño del currículo es la determinación paulatina de una serie de actividades y tareas de aprendizaje que deben ser revisadas permanentemente. El mismo Bruner propuso un currículo en espiral con fundamento en las herramientas culturales, menos directivo y con el uso de métodos activos muy relacionados con la propuesta de Piaget (1973) sobre la exploración y la indagación, o a la manera de problemas didácticos según Jackson. (1991) Doyle (1986) agregó que es necesario diseñar también los recursos didácticos y pensar los materiales concretos para coordenadas de tiempo establecidas.
- Los estudiantes son sujetos autónomos y deben desarrollar la capacidad de aprender a aprender además del pensamiento hipotético deductivo; la enseñanza debe potenciar la capacidad narrativa, el pensamiento analógico, la ficción, la invención, intuición, talento, imaginación, creatividad e iniciativa.
- La enseñanza, pero sobre todo el aprendizaje es un asunto práctico, o mejor un problema práctico, no se resuelve con la aplicación de una técnica y requiere entonces actuar; la solución posible consiste en decididamente hacer algo y arriesgarse a probar

² Perspectiva teórica que se ubica en el campo de la fenomenología y que junto con la etnometodología atribuye especial importancia a los sentidos y significados que las personas asignan al mundo que las rodea. Entre sus exponentes se encuentran Mead (1934); Beker (1968); Hughes (1958); y Blummer (1962); (1969)

la pertinencia de la decisión tomada y a asumir las consecuencias desde la evaluación del proceso. (Kemmis, 1988)

- En adelante la enseñanza se entiende como un asunto multidimensional, imprevisible, histórico, inmediato y simultáneo. No una mera cuestión de causa y efecto.
- Queda manifiesta la implicación emocional en la acción de enseñar como consecuencia de las interacciones cotidianas y la búsqueda de mejores opciones de acción didáctica.
- Los profesores prefieren la construcción y puesta a prueba de sus propios principios de enseñanza mucho más que la aplicación de teorías pedagógicas alejadas de la realidad de la acción educativa. Por tanto el profesor es ante todo un investigador sobre su práctica.
- El profesor es investigador sobre su práctica, dicha investigación además de ser el medio a través del cual se convierten en realidad las intencionalidades de la enseñanza, se hace de acuerdo con los propósitos educativos. (1987)
- El currículo es fundamentalmente un proyecto, que se debe aplicar en un entorno concreto y debe ejecutarse en la práctica, no hay currículo si no hay realizaciones prácticas. De esta manera se expresa el rompimiento con el talante prescriptivo del modelo técnico para asumirse como red de culturas vivas que interactúan en las aulas de clase.

Esta manera de entender la educación se ha desarrollado de forma continua hasta nuestros días y dio origen al concepto de educación integral y de educación holística cuya finalidad expresa es la comprensión profunda de la realidad del ser humano y sus dimensiones con el fin de que los alumnos puedan poner en escena los aprendizajes y conocimientos adquiridos tanto en la esfera personal como en el ámbito social.

La proliferación de modelos pedagógicos asociados con esta manera de entender el currículo se hace evidente hoy en día: modelos de proceso, por proyectos, experienciales, problémicos, cognitivos, por competencias, por núcleos teóricos, de desequilibrio cognitivo y todas las gamas del aprendizaje significativo y enseñanza para la comprensión, entre otros. De la misma manera aparecen tendencias curriculares vinculadas mucho más con la investigación y la acción que hacen énfasis en la capacidad del profesor para observar, registrar, documentar la vida del aula y formular problemas prácticos o didácticos amparados en la intuición y no en la racionalidad del profesor.

También pueden ubicarse en esta perspectiva las propuestas curriculares centradas en los ambiente de aprendizaje; la práctica deliberativa con vínculos fuertes con la investigación social educativa; la experimentación con eje en objetivos conductuales y principios de procedimiento; los modelos naturalistas descriptivos de ambientes escolares diseñados por equipos de docentes; y los llamados currículos problematizadores que se sostienen sobre la idea del sistema de creencias y valores de los profesores confrontadas a la luz de teorías y argumentos fundamentados para la formulación de lo que se determina enseñar. (López, Ruiz, 2005)

Podría decirse entonces de manera muy general que el currículo desde la lente práctica es: “el conjunto de decisiones que se van acordando, con respecto a los distintos elementos que lo conforman en función de los argumentos que se van aportando a lo largo de la discusión” (López, Ruiz, p. 182)

Sin embargo y pese a su pretendida integralidad, flexibilidad y adaptación permanente, esta manera de entender el currículo sigue, en la práctica, un modelo de diseño fragmentado, es decir que en las instituciones educativas, cada área se piensa y planea por separado, abandonando toda posibilidad de articulación real, integración y articulación. Se suma a ello que, el foco de importancia en estos diseños curriculares siguen siendo hoy en pleno siglo XXI, -pese a la propuesta de Gardner sobre las inteligencias múltiples y a la certeza de la diversidad social y cultural- las áreas relacionadas con las llamadas ciencias duras: la matemática y las ciencias naturales; y por supuesto el lenguaje.

2.1.3. La lente socio-crítica

La crítica al enfoque práctico, se concreta en cuatro aspectos principalmente; el primero tiene que ver con la deliberación como acción necesaria, pero insuficiente para resolver los problemas de la enseñanza. La deliberación como base de los acuerdos sobre el currículo, requiere un marco normativo y teórico que oriente y fundamente las discusiones y las decisiones de organización sobre los temas pactados. Es necesario acudir a la investigación para proveerse de “esquemas fundamentados para la construcción del currículo, de ejemplificaciones de unidades didácticas que hayan sido experimentadas y de documentos teóricos sobre la enseñanza y aprendizaje” (López, Ruiz, 2005, p. 192).

El segundo aspecto visibiliza una contradicción en la lente práctica en tanto que, si es deliberativo no puede ser al mismo tiempo prescriptivo y el diseño curricular prescriptivo deliberativo que surge de las reuniones de docentes toma casi siempre un tinte burocrático, es decir que se formula para archivar, lo que trae como consecuencia el vacío de sentido pedagógico en la planeación y la desarticulación con las acciones prácticas.

El tercer aspecto se refiere al peligro de ideologizar el currículo al dejar la deliberación en manos del docente y sin una coherente orientación institucional, peligro que conduce a una lucha de poderes para posicionar intereses morales y políticos de docentes o grupos de docentes que todavía hoy tiene entronizadas unas pocas áreas del saber y marginadas por ejemplo las artes y las actividades lúdicas deportivas y recreativas .

El último aspecto según López (2005), tiene que ver con la consideración exclusiva del contexto particular de realización, que deja por fuera la lectura del macro sistema como variable importante en la definición del currículo, esto quiere decir que los modelos prácticos han hecho un importante aporte en el reconocimiento del contenido cognitivo de la enseñanza, pero no así en el contenido político. En ese sentido se expresa que las coordenadas socio históricas y las relaciones estado-sociedad son tanto y mucho más importantes y relevantes para transformar el mundo, que la comprensión de las relaciones entre teoría y práctica o la relación escuela sociedad para diseñar procesos de adaptación.

Este desplazamiento desde el interés por la relación escuela-sociedad hacia la comprensión de la relación estado-educación marca una transformación definitiva en el sentido de la enseñanza, que en palabras de Kemmis “ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación pueden comenzar a presentar visiones críticas que se opongan a los presupuestos del estado” (1988, p. 79) y dichas formas no son teóricas sino que conjugan formas de organización prácticas para transformar la educación.

Este giro constituye la crítica como resultado de un ejercicio práctico que procura descifrar como la escolarización a través del currículo funcionaría para “la reproducción del saber, las habilidades y formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el estado moderno” (p. 79). Se erige el currículo entonces como instrumento para lograr la justicia social, la concienciación, la emancipación el compromiso social, los entornos democráticos y participativos entre otros. Las obras de Apple (1979) (1981) (1982); Bourdieu y

Passeron (1977); Giroux (1980) (1981) (1983); Lundgren (1983) y McLaren recogen esta propuesta de crítica educativa.

La lógica de la lente crítica

En abierta lucha contra la racionalidad técnica y haciendo una ácida crítica al modelo práctico, la racionalidad crítica a partir de los postulados de Habermas (1984) subraya el talante subjetivo y relativo del conocimiento y enfatiza en la interpretación como opción para valorar tanto la producción de conocimiento como la actuación social de los sujetos en la sociedad. La racionalidad crítica se opone a la ley natural para situar un saber socialmente organizado, creado y comunicado en razón a las inherentes dimensiones axiológicas e ideológicas que interactúan según el interés que subyacen a su producción: el interés técnico que da prioridad a la instrumentalización y las explicaciones causales; el interés práctico mucho más preocupado por la hermenéutica y comprensión, y el interés emancipatorio con fundamento en el saber reflexivo propio de la ciencia social crítica que va en pos de la libertad, la autonomía, la justicia, la equidad y la democracia.

Desde la lente crítica surgen investigaciones con diferentes perspectivas en las ciencias sociales; particularmente en el campo educativo y con un profundo efecto sobre la teoría didáctica, el currículo, la práctica educativa, la escuela y las aulas. Pese a algunos desacuerdos entre los teóricos se pueden identificar dos vertientes cuyos rasgos se presentan en relación con cada modo:

La primera, la investigación-acción con fundamento en la producción de Elliot (1998); Mckernan, (1999); y Kemmis (1999) quién expresa de esta manera el carácter de la investigación-acción:

“La investigación-acción emancipadora involucra a los participantes en la planificación de la acción (en razón, de la reflexión); en la realización de estos planes en su propia acción (praxis); en la observación o control de los procesos, las condiciones y consecuencias de su acción y en la evaluación de sus acciones a la luz de la evidencia que recogen sobre ellas (volviendo a la reflexión) como base para la re planificación y la acción futura” (Kemmis , 1999, p. 112).

La segunda perspectiva desde donde se piensa hoy en día la educación, el currículo, la escuela, el aula, y la práctica pedagógica señala que los profesores son intelectuales transformativos, bajo supuestos como el trabajo colaborativo, la constitución de redes de

docentes, la convicción sobre la formación permanente con base en la discusión y el compromiso con el cambio social. Por esta vía se comprende que el currículo deviene importante instrumento de cambio social, de trabajo educativo en pro de la justicia, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad; en palabras de Giroux (1990) este currículo “no será realidad hasta tanto no sea liderado por profesores, escuelas y comunidades que funcionen de acuerdo con principios democráticos. En síntesis esta perspectiva propende por la constitución de escuelas y colectivos de docentes como “comunidades de aprendizaje” participativas, igualitarias y abiertas al entorno” (López, Ruiz, 2005, p. 202).

2.2. CURRÍCULO Y EVALUACIÓN. LA POSIBILIDAD DE RE SIGNIFICAR SU RELACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO.

Tradicionalmente, hablar de evaluación del currículo es situarse en el campo administrativo-burocrático y conduce a pensar inmediatamente en revisiones del tipo confrontación de lo planeado con lo efectivamente realizado en los objetivos preestablecidos. Esto es así porque sobre el campo de la evaluación cae el peso de una comprensión instrumental y eficientista que produce un efecto negativo sobre la comprensión pedagógica que subyace en toda propuesta educativa; sin embargo en el desarrollo de este proyecto se trata de buscar alternativas para construir una visión más integral sobre la evaluación y recuperar su sentido pedagógico (Tamayo, 2010)

Con base en los nuevos planteamientos que proponen perspectivas críticas sobre la evaluación del currículo (Niño, Álvarez, Díaz borbón, Tamayo, y Santos Guerra) se trata de buscar un acercamiento a formas y estrategias que permitan trabajar sobre el sentido y significado de las prácticas pedagógicas contextualizadas en una cultura determinada. De acuerdo con Niño, la evaluación en este proyecto se entiende como:

“... un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación”. (Niño L. S., 1995, p. 15)

En esta vía, la evaluación adquiere un sentido mucho más democrático y participativo que facilita observar tanto la realidad de los procesos formativos como las condiciones estructurales

que conducirán a su mejoramiento. Así entendida y realizada la evaluación tendrá un efecto sobre las estrategias de enseñanza ya que se traslada la preocupación por los simples resultados hacia búsquedas permanentes que incluyan las interacciones entre los sujetos que participan en una acción educativa, las finalidades de los grupos sociales que comparten un proyecto y la responsabilidad institucional en la definición de los principios que orientan la enseñanza.

La evaluación cualitativa, comprensiva e integral de un proceso educativo se concreta en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas de los docentes que lo llevan a la praxis, esos modelos hacen posible la articulación entre la pedagogía y los saberes específicos de las disciplinas del saber académico. Tal y como lo mencionara el grupo de investigación sobre la Historia de las Prácticas Pedagógicas liderado por Olga Lucía Zuluaga la evaluación con sentido pedagógico permite fortalecer la búsqueda de un estatuto epistemológico de la pedagogía planteado hace casi dos décadas por Mario Díaz, Armando Zambrano y Ricardo Lucio, en tanto ayudan a entender el problema como “una red de tensiones entre conceptos y métodos, objetos y modelos, que necesariamente obligan a tomar posiciones críticas” (Tamayo, 2010, p. 218).

Si se acepta que la evaluación educativa trata sobre todo de las interacciones entre los sujetos, sus deseos, significados, valores, aprendizajes, y criterios éticos y estéticos, entonces las preguntas y los métodos de evaluar deben girar hacia formas cualitativas que privilegien la hermenéutica, la interpretación y la valoración. De acuerdo con Eisner (1990) la evaluación educativa, para responder a la naturaleza de la enseñanza debe asumirse como una obra de arte y la evaluación como una manera de elaborar juicios de valor que permitan transformar la práctica pedagógica.

En el caso concreto de los programas académicos de formación y en este caso particular de la evaluación del PC_LEF, la evaluación “se va formando a medida que se produce la construcción colectiva del programa” (Niño , 1995) para ello se toman en cuenta la variedad de interpretaciones que se producen en los profesores a partir de la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y sus significados en el marco de la propuesta de la Universidad Pedagógica y de las necesidades de la formación en el área de la educación física. Es esta relación la que permite concretar el vínculo entre la epistemología de la enseñanza y la evaluación en el programa PC_LEF y el currículo a través del pensamiento de los profesores que se hace visible en sus discursos.

En este proyecto, la evaluación parte de asignar sentido a las cuestiones que estructuran el currículo y que según diferentes propuestas teóricas se pueden agrupar en finalidades, formas de organizar y administrar los contenidos de la enseñanza, definición de las estrategias didácticas, interacciones entre profesores y estudiantes y estrategias de evaluación de los aprendizajes; se entiende con Niño (2010) que la evaluación del currículo o metaevaluación debe hacerse teniendo en cuenta el poder directivo del currículo sobre todos los componentes de su estructura; esto es sobre:

“...las finalidades de la enseñanza, los contenidos de los que se quiere enseñar, las relaciones cultura-escuela, las prácticas-políticas, las prácticas-educativas...las formas evaluativas, los procesos pedagógicos de formación de los sujetos educativos; lo que supone trabajar con los supuestos epistemológicos y pedagógicos del currículo crítico.”
(Niño L. S., 2010, p. 128)

Igualmente se entiende con Tamayo que “la evaluación es parte del currículo y que entre evaluación y currículo hay una correlación dinámica, dialéctica y flexible” (2010, p. 221). En el marco de esta investigación, se asume una línea epistemológica de racionalidad compleja que entiende el fenómeno educativo como una totalidad, que de acuerdo con Tamayo (2007); Porlan; y López Ruiz (2005) se teje en la trinidad currículo, pedagogía y didáctica. (Ver gráfica 1)



Gráfica 1: Pentágono que indica que los elementos estructurales de la práctica pedagógica se concretan en los tres ámbitos: Currículo, pedagogía y didáctica. Tomado de Tamayo Alfonso en *Cómo identificar formas de Enseñanza* (2009)

Desde esta comprensión se entiende que estos cinco elementos estructurantes de la realidad educativa se superponen a manera de pliegues Deleuzianos en diferentes niveles de concreción y que vistos globalmente representan la realidad del currículo. Estos cinco elementos son también los límites categoriales de esta investigación desde donde se propone evaluar el PC_LEF y su correlato se encuentra en las teorías curriculares.

3. LA FORMACIÓN DOCENTE CÓMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La formación docente como objeto de investigación exige un proceso de de-construcción de los elementos que constituyen la cultura académica actual en general y la práctica pedagógica en particular. Esto implica que las universidades y las instancias políticas en donde se define el currículo, sean asumidas como realidades problemáticas que deben ser estudiadas desde dentro, con el objetivo de lograr pertinencia social y académica.

La literatura sobre la formación docente nos muestra que históricamente se han tomado como elementos fundamentales las discusiones sobre el pensamiento del profesor y sobre los Modelos Pedagógicos. Desde la perspectiva de los modelos se han identificado señales y rasgos básicos que indican como la formación del maestro se ha reducido a un proceso de transmisión en donde la dinámica de enseñanza está definida desde tendencias tecnológicas y prescriptivas, así: alguien transmite o enseña (el profesor), algo es transmitido (contenidos curriculares) a alguien a quien se le transmite, (el alumno) y algo se evalúa (aprendizajes). Desde la comprensión del modelo, las estructuras de poder y control están explícitas y se relacionan directamente con una forma de aplicación y predeterminación que merece ponerse en debate y discusión.

Sin embargo, abordar la formación docente, como objeto de indagación requiere particularizar algunas de las condiciones propias de la docencia, es indispensable conocer las diversas maneras de concebir la formación; las tendencias vigentes, los paradigmas de la formación que se concretan a partir de posturas epistemológicas y establecer las relaciones pertinentes de acuerdo con las configuraciones diversas que, sobre el maestro y la escuela, hace la sociedad y la cultura.

En el congreso de pedagogía realizado en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2006 se expresaba la necesidad de profundizar en el estudio sobre la formación docente para

superar el modelo prescriptivo-tecnológico y buscar modelos más comprensivos y críticos ya que un balance del tema permitió identificar algunos énfasis nuevos pero con muy pocas profundizaciones en cada uno:

- Énfasis en cómo hacer la práctica. Esto ha llevado a mirar a los profesores como aplicadores acríticos de normas y principios, aunque en muchas ocasiones, sumamente efectivos para lograr determinado tipo de aprendizajes en los alumnos.
- Énfasis en el qué y cómo hacer la práctica. Tendencia que parece haber contribuido a una visión de la enseñanza más vinculada con las características de cada disciplina, pero a fin de cuentas, fundamentalmente orientada por las normas y principios derivados de la didáctica; el eje del desempeño docente siguió siendo un quehacer prácticamente predeterminado y considerado como válido para la mayoría de los casos de enseñanza.
- Énfasis en por qué y cómo generar aprendizajes. Que dio forma a un valioso propósito de sustentar la práctica docente en una formación teórica y en un quehacer surgido de la búsqueda de respuestas a los problemas educativos por la vía de la investigación, sin embargo, dicho modelo parece quedarse corto en sus alcances porque diversifica en distintos campos de conocimiento pero sin profundizar en ninguno lo que propicia una formación docente poco consistente en el sentido de cómo y para qué se enseña, así mismo no permite encontrar mecanismos sólidos para articular la docencia con la investigación; y
- Énfasis en el logro de competencias. Como consecuencia de la tendencia actual a promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional, este énfasis se encuentra en etapa de introducción. En este congreso surgió un fuerte interrogante sobre la manera cómo la formación desde la perspectiva de las competencias se reflejaría en las prácticas de los futuros profesionales, y si realmente se concretarían diferencias con modelos anteriores, o serían nada más otra manera reproducir los modelos educativos tradicionales y tecnológicos.

La formación de maestros en el nivel de educación superior prepara al docente para cumplir funciones que históricamente han oscilado, entre preceptor, artesano, tecnólogo, teórico, científico, investigador, transformador y agente de la cultura entre otros, esto advierte sobre la particularidad del problema para su comprensión y la complejidad de sus relaciones.

Avanzar hacia una concepción holística en el campo de la formación docente es una necesidad urgente ya que separar la formación profesional de la formación personal del maestro, establece una dicotomía en donde se pretende asignar ámbitos y dimensiones propios y distintos: A la formación personal se la ubica en la familia, el barrio, la religión, los medios de comunicación, el grupo de amigos y hasta la región geográfica; a la formación profesional se le determinan ámbitos como la institución educativa y laboral; sin embargo, en el tema de la formación de maestros según Zambrano (2005) dicha dicotomía es ficción ya que en las actuaciones del profesor se conjugan de manera imbricada aspectos del ámbito personal como asuntos aprendidos en el periodo de formación.

Ante la pregunta ¿Quién y sobre qué se forma al docente? No es pertinente responder únicamente que lo forman los especialistas, los formadores de docentes en las universidades pedagógicas o a través de especializaciones y cursos, como tampoco sería suficiente decir, que se forma sobre los modelos de enseñanza o las didácticas específicas, o apelar solamente a la experiencia adquirida en lugar de trabajo. Son múltiples los ámbitos que influyen en la constitución de la formación docente, entre ellos se pueden mencionar en primer lugar los programas de formación, la propia experiencia educativa, la cotidianidad de la vida social, el medio familiar y grupal, el entorno de la comunicación de masas y virtual, además, de las prácticas culturales que a manera de fijación se instauran en su sistema de creencias, modelos de deber ser y teorías individuales sobre el porvenir, la enseñanza, la educación. Podría decirse que ser maestro es sin lugar a dudas, el resultado de la historia de vida de un sujeto que elige como profesión la enseñanza.

La formación docente puede entonces entenderse como un proceso que se realiza en los diversos ámbitos que integran la experiencia, la formación personal y profesional. En este sentido es imprescindible aclarar, que la experiencia se entiende como acción reflexionada que define maneras de ser, pensar y actuar a partir de una mirada consiente sobre todo aquello que el maestro hace, cómo lo hace, dónde y con qué lo hace, de tal manera; la formación profesional y personal está relacionada con el tipo de propuesta curricular que se ofrece en los programas académicos de las universidades.

Este panorama pone de manifiesto que la formación de maestros, y cómo parte de ella, los maestros de Educación Física, implica identificar y reconocer los contenidos de esa experiencia, es decir, lo que se piensa, tanto como lo que el maestro hace, es decir, su manifestación a través de la práctica pedagógica.

Sin embargo, este proyecto delimita el campo de estudio a indagar lo que piensan los docentes formadores de la Universidad Pedagógica Nacional en el PC_LEF, sobre aquello que fundamenta sus prácticas interpretadas a la luz de la teoría curricular y en el marco epistemológico de la crítica educativa. Se trata de establecer relaciones entre los tres niveles en los que se expresa todo proyecto educativo curricular, pedagógico y didáctico. Hablar de formación supone también un concepto de alta dispersión semántica.

3.1. APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA

En la formación de maestros en Colombia se pueden identificar dos recurrencias fundamentales, la primera, su vinculación con la función social de la educación; y la segunda, la relación con los proyectos políticos de las clases dominantes. Estas dos circunstancias se han evidenciado desde la época colonial con el surgimiento del maestro como sujeto público dedicado a la enseñanza, para enseñar las primeras letras y las operaciones básicas y para superar el problema de la vagancia en las calles y la falta de oficio de los pobladores, especialmente de los jóvenes. (Echeverri, 2002)

Como sujeto dedicado a la enseñanza, el maestro hace su aparición en medio de dos situaciones particulares ocurridas a mediados del siglo XVIII: la expulsión en 1767 en América Latina, de la Compañía de Jesús que tenía el dominio de la educación en las colonias; y el inicio de un discurso sobre la educación propiciado desde el Estado para retomar el control de la enseñanza. Las circunstancias azarosas de su aparición y devenir propiciarán que conserve, como lo expresan (Martínez, Castro, & Noguera , 1999) cuatro maras congénitas que identifican hasta hoy la profesión docente: Las urgencias lloradas; la posición que ocupa el maestro en relación con otros intelectuales; los límites de su saber y la ilusión intelectual del maestro.

Desde su aparición en el periodo que va de 1770 hasta 1800, las condiciones para merecer el título de maestro están relacionadas tanto con algunas habilidades intelectuales como con su formación moral. En un principio fue la habilidad para leer, escribir y contar y otros requisitos igualmente o mucho más destacables como los de “ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno” (Martínez, Castro, & Noguera , 1999) el título de maestro se entregó en aquella época a quién podía certificar una vida de buenas costumbres mucho más que a quien demostrara el dominio de un saber o del oficio de enseñar. Lo que si quedó

instituido desde entonces fue la voluntad del Estado y de las esferas de poder para controlar, regular y vigilar el oficio de la enseñanza.

Que fuera la virtud y no el saber la que definiera la aceptación del maestro señala dos características importantes en la configuración del maestro y de la enseñanza, el primero la valoración de la profesión como vocación de buen servicio y/o de servicio a la sociedad y no como profesión; y en consecuencia, el bajo reconcomiendo económico del trabajo del maestro.

A comienzos del siglo XIX la necesidad de contar con instituciones de enseñanza, era una idea generalizada en el país, lo que hizo extensiva la necesidad de formar a los maestros desde una perspectiva no religiosa. Fue la formación en instituciones laicas, en donde el maestro encontró finalmente un reconocimiento particular que lo distinguió para siempre del cura, del médico, del soldado y de los llamados “mercaderes de la enseñanza” (Echeverri, 2000). El dominio del método lancasteriano que imperaba en la época, si bien es cierto que redujo el papel del maestro a la vigilancia y examen de los alumnos por su “férrea disciplina que hizo célebre el dicho de la letra con sangre entra y la labor con dolor; y el castigo psicológico empleado... que ridiculizaba a los estudiantes ” (Echeverri, 2002, p. 39), también produjo un nuevo centro en la labor del maestro, situándolo como sujeto que domina un método de enseñanza. Por primera vez el maestro se reconoció como sujeto de saber pedagógico.

La primera escuela normal del país, que cumplió la función de formar maestros y de implementar el método *Lancasteriano de Enseñanza Mutua* con el fin de que se reprodujera en pueblos y ciudades de toda La Gran Colombia se instituyó en 1822 en Bogotá. (UPN, 2004) Por esta misma época, en el año de 1827 se creó la Universidad de Boyacá que constituye el antecedente histórico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,. En 1844 se institucionalizaron las escuelas normales, según Herrera, (2000) para formar maestros bajo los principios de la pedagogía pestalozziana, tradicional y católica y con ese propósito llegó al país la primera Misión Alemana que para el año 1870 demostró la creación de más de veinte escuelas normales en todo el país, otra vez con un alto sentido religioso y moralista.

El surgimiento de las escuelas normales fue un paso importante en el desarrollo de la formación del maestro en Colombia su impacto es relevante y desde el comienzo puso de manifiesto que el trabajo del maestro es un asunto que no se agota en la aplicación de métodos, puesto que los maestros allí formados, que fueron encargados para multiplicar el método pestalozziano en todo el territorio nacional no lo hicieron, al contrario, en la realización de sus prácticas de

enseñanza en las escuelas, configuraron una especie de hibridación entre el método pestalozzi, las formas lancasterianas y la escuela tradicional de la enseñanza Jesuita. Pese a todo, las escuelas Normales son el primer intento de consolidación de un sistema educativo de carácter nacional.

Las guerras bipartidistas y las pésimas condiciones de desarrollo social y económico del país dieron al traste con el naciente sistema educativo, aunque el maestro conservó su función importante en la construcción de un sentido nacional y en la consolidación del orden social en el naciente Estado nación. Convertidas a veces en cuarteles, algunas escuelas normales no sobrevivieron a la ruina y la destrucción de la guerra, sin embargo entre las que lograron sobrevivir surgió por primera vez el llamado plan profesional, como continuación del plan escolástico, que se consagró como segundo grado, es decir, como escuela secundaria. La adopción de las escuelas anexas como campos de experimentación y verificación de los conocimientos adquiridos por los aprendices de maestros completó esta primera fase de cinco años de estudio, después de la primaria, para obtener el título de maestro en Colombia en los albores del siglo XIX reglamentado por el llamado Plan Zerda contenido en el Decreto 429 de 1893 (UPN, 2004)

El siglo XX llega con referentes jurídicos un poco más sólidos en el campo de la formación de docentes; en una nación que asistía al nacimiento y “aparición de la clase obrera, y los incipientes procesos de modernización e industrialización del país y su incorporación en la economía mundial por medio del café como producto tipo exportación” (UPN, 2004, p. 10) se acudió a la contratación de profesores extranjeros que se encargaran de orientar la formación en las escuelas normales y sobre todo de garantizar la aplicación de métodos modernos de enseñanza. La Ley 39 de 1903 y el decreto 491 de 1904 constituyen el fundamento jurídico conocido como Ley Uribe que instaura el sistema de educación nacional en donde se diferencian por vez primera los niveles de primaria, secundaria y educación superior. (UPN, 2004)

Esta normatividad expresaba también por primera vez la necesidad de acreditar diploma de profesor para ejercer la práctica de la enseñanza, hecho que puede interpretarse como un primer distanciamiento con las formas coloniales de elegir al maestro bajo criterios exclusivamente morales y con la institucionalización de su presencia en la sociedad como sujeto de saber en 1917, prueba de ello es que se exigía a los candidatos al título de maestros aprobar aspectos relacionados con la organización del aula, la trasmisión de conocimientos, la

idoneidad y capacidad del aspirante; sobrevive una “apreciación sobre sus cualidades morales” (UPN, 2004, p. 11)

El congreso de pedagogía de 1917 se centró en la búsqueda de fórmulas para mejorar el funcionamiento de las escuelas normales y se apoyó para ello en las ideas sobre el mejoramiento de la raza y la moral biológica, lo mismo que en la determinación de aumentar la presencia de extranjeros para su dirección. Pese a esos esfuerzos, entre 1923 y 1928 de las 28 escuelas normales se clausuraron 25, quedando en funcionamiento solamente las normales de Medellín y Tunja y el recién fundado, por la pedagoga Alemana Francisca Radke en 1927, Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas IPN (UPN, 2004)

Esas tres instituciones y especialmente el IPN lideró la formación de maestros en Colombia desde la década de los 30 bajo los postulados de la escuela activa y por consiguiente de la pedagogía experimental, lo que produjo gracias a su carácter jerarquizante, una diferenciación nociva entre la educación para los sectores urbano y rural y la vinculación de la enseñanza con la función social de “higienizar la nación y lucha contra el degeneramiento de la raza”. (UPN, 2004, p. 12)

El IPN también fue pionero en la creación de las facultades de educación cuando en 1934 fundó la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres adscrita a la Universidad Nacional que se hicieron posibles gracias a los cursos de especialización pedagógica que impartía después de terminado el ciclo de la escuela normal. Junto con las facultades de Tunja y Medellín ofrecieron carreras de pedagogía, ciencias naturales, matemáticas y también se incluyó una especialización en educación física. (UPN, 2004, p. 12)

Ya desde las facultades de ciencias de la educación se redefinió la función de la formación del maestro como “hombres que realizaran estudios antropológicos y sociológicos que interpretaran la realidad y produjeran una teoría educativa y social” (Jiménez & Figueroa, 2002, p. 36) De esta manera quedó claro el distanciamiento con las ideas religiosas y la disciplina conservadora y tradicional impuestas en el IPN, el discurso religioso abrió paso a un discurso laico enmarcado en las ideas liberales de modernización y la aparición de movimientos sociales preocupados por los servicios públicos. Ingresaron entonces en el discurso de la formación del maestro, las ideas sobre el docente, el niño y las prácticas pedagógicas. Hecho que desencadenó la salida del país de la fundadora del IPN Francisca Radke.

Los cambios en el sentido de la formación con base en las ideas liberales se concretó en la creación de una sola facultad de educación que dependió de la Universidad Nacional y se reglamentó el 21 de febrero de 1936 con la Ley 39. Martha Herrera (Herrera, 2000) caracterizó así el ideal de la formación del maestro propuesto en la facultad que acogió las ideas de Fritz Karsen, otro Alemán que operaba como asesor del Ministerio de educación:

“...formar profesores que tuvieran tanto un dominio de las disciplinas que enseñaban como una preparación pedagógica y didáctica, al mismo tiempo que supiesen contextualizar la enseñanza según las características socioculturales. La vida interna de la institución estuvo marcada por la tolerancia ideológica que posibilitó la libertad de pensamiento y la circulación de teorías actualizadas en las áreas enseñadas, creándose un ambiente propicio para la generación de nuevas teorías sociales y de elementos de interpretación de la realidad nacional” (p. 108)

Desde 1938 se impusieron planes de estudio unificados diferenciados del bachillerato clásico por la inclusión de temas relacionados con la pedagogía, la didáctica y el niño. Las ideas de la escuela nueva que por la época hicieron furor fueron bien acogidas en los planes de formación de maestros y el número de maestros titulados creció, como también creció la demanda de profesores titulados en un creciente país que asistía al surgimiento de nuevas ciudades intermedias y a un considerable crecimiento industrial. El Estado otorgó la función de la formación de maestros al sector privado, según Parra Sandoval en (UPN, 2004) la privatización en la formación de maestros alcanzó más del 50% en la década de los años 50. Fue el resurgimiento y vuelta al poder del proyecto conservador el que puso fin a este periodo que Jiménez y Figueroa (2002) han caracterizado como impedimento para el surgimiento de la educación pública como constructora de un verdadero proyecto nacional.

En medio de la cruda violencia de los años 50 y con el regreso de Radke al país, se logró la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en 1955 acompañada de férreos principios verticales y bajo los valores de la moral cristiana tradicional, hecho que se evidencia en los reglamentos y en las disposiciones concernientes a la participación de las alumnas en las celebraciones religiosas. (Jiménez & Figueroa, 2002) Una vez más se demuestra la ausencia del Estado en la regulación y participación decidida en el interés modernizador de la sociedad Colombiana.

El desarrollo de la profesión docente queda definitivamente subordinado a las políticas gubernamentales, así fue durante el frente nacional cuando la UPN pasó a ser institución mixta y por efecto del plan internacional “Alianza para el Progreso” se posibilitó la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas; de la misma manera la Ley 43 de 1975 define el número de maestros vinculados al sector estatal, hecho que significó que la docencia fuera durante algún tiempo una fuente importante de empleo en Colombia.

Los primeros modelos curriculares así denominados aparecen según Bernardo Restrepo (1983) en la década del 70 uno llamado de licenciaturas puras que hizo crisis una vez que también se dedicaron a la docencia y otros que se dedicaron a formar docentes. En todo caso la formación de maestros señaló como objetivo el liderazgo en los programas tanto en la función técnica de la enseñanza como en la del desarrollo de las áreas académicas.

En esta misma época hace su entrada al país a tecnología educativa hecho que se relaciona con un notable empobrecimiento de las escuelas normales y de las prácticas de enseñanza del maestro, esto y el fortalecimiento de las facultades de educación y los estudios de especialización ubicaron a los normalistas en la enseñanza primaria y a los licenciados en el nivel secundario. La tecnología educativa también formará parte de los planes de estudio de la UPN como recurso para mejorar la calidad de la educación y “responder a la problemática del mejoramiento de oportunidades para acceder a una plaza de trabajo” (UPN, 2004) Podría decirse que el punto culminante de este periodo lo marca la promulgación del decreto 080 de 1980 que expresó la necesidad de controlar y organizar un sistema educativo que aparecía como desorganizado y disperso en parte como consecuencia de la proliferación de universidades privadas con muy poco control. (Jiménez & Figueroa, 2002)

Sería el movimiento pedagógico de los años 80 el que además de las discusiones sobre las luchas del magisterio, puso en el escenario nacional un nuevo discurso socio-educativo que visibilizó la necesidad de revisar profundamente la formación de maestros convirtiéndola en eje de sus discusiones. El legado del movimiento pedagógico y de su influencia en las políticas educativas se concretó en la Ley General de Educación 115 de 1994 aunque ella se reconozca mucho más como correlato de la Constitución Colombiana de 1991.

El Movimiento Pedagógico como lo señala Tamayo (2006) fue proceso fundamental en la configuración actual de la profesión docente al incluir en sus propósitos el empoderamiento del maestro como sujeto social y la “recuperación de la pedagogía como el saber propio del

maestro para devolverle su identidad como trabajador de la cultura” (p. 103) estas finalidades, convertidas en lucha política plantearon, desde la década del 80, una crítica a los procesos de formación docente centrados en el aprendizaje de técnicas de enseñanza a consecuencia de la implantación del Taylorismo como modelo de actuación que se concretó oficialmente en el llamado *Diseño Instruccional*. En el año 1984 el Movimiento Pedagógico enunció seis propósitos fundamentales en su lucha; especialmente tres de ellos expresan la preocupación por la formación y el ejercicio docente:

“1. Adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador así como sobre el conjunto de relaciones en las que el educador se encuentra...”

3. incidir en el cambio educativo siguiendo criterios fundamentados a través de la discusión colectiva en dos niveles: pedagógico y político.

6. Contribuir a fundamentar y orientar la cualificación de los docentes” (Tamayo, 2006, p. 105)

Sin desconocer la importancia de los demás propósitos del Movimiento Pedagógico, se puede afirmar que, con base en los mencionados, la Federación Colombiana de Educadores FECODE movilizó a los maestros Colombianos alrededor de la pedagogía con la idea de constituir la como saber fundante y eje en la construcción y re construcción de una identidad y la autonomía profesional que le permitiera a los maestros participar en la formulación de políticas y reformas educativas. El fundamento pedagógico del Movimiento hizo posible el trabajo conjunto con las Universidades y con organizaciones como el CINEP³ y el CEPECS⁴ dedicadas a la educación en diferentes modalidades ya que puso sobre la mesa la necesidad de revisar el sentido y pertinencia de la investigación educativa, la relación escuela-comunidad, y en cuanto a la pedagogía, “la posibilidad de transformar la práctica educativa evaluando la potencia de sus planteamientos para la formación” (Tamayo, 2006, p. 108)

Este aspecto es fundamental porque constituyó un llamado a las facultades de educación y las organizaciones afines a debatir sobre el sentido y carácter de la formación de maestros, hecho que obligó a evaluar los fundamentos pedagógicos de los programas de formación de licenciatura. Una de las consecuencias de esta revisión se resolvió en favor de la reflexión acción y el reconocimiento del carácter colectivo, político y cultural que debe enmarcar todo

³ Centro de investigaciones en educación popular.

⁴ Centro de promoción ecuménica y comunicación social.

programa académico que trate sobre formación docente. Los elementos de juicio que fundamentaron y enriquecieron las discusiones y propuestas del Movimiento Pedagógico, proviene según Tamayo de tres grupos de investigación cuya influencia hasta hoy sigue vigente en cualquier escenario educativo: El grupo de investigación “Historia de la práctica pedagógica en Colombia” coordinado por Olga Lucía Zuluaga; el grupo “Enseñanza de la ciencias” Coordinado por Antanas Mokus, Carlos Hernández, Jorge Charum y Jorge Granés; y el grupo “El campo intelectual de la educación en Colombia” coordinado por Mario Díaz

Al primer grupo “Historia de las prácticas pedagógicas” se debe el reconocimiento de un saber propio del maestro; un saber que abarca mucho más que el dominio de técnicas de enseñanza prediseñadas y que convoca identidad profesional en tanto se auto determina y organiza a través de la misma práctica del maestro. Quizás el mayor aporte de este grupo de investigación consiste en que ese llamado saber pedagógico que se constituyó por vía del análisis del discurso permitió:

“consolidar una corriente de pensamiento acerca de la enseñanza y la educación con una profusa producción teórica y conceptual que permite otorgar a la pedagogía un objeto propio, unos métodos y un campo de problemas que conforman un “campo intelectual” diferente al de las ciencias de la educación” (Tamayo, 2006, p. 107)

Por su parte, el aporte del grupo Federicci se consolidó por la denuncia y la crítica hacia el cientificismo en la educación que con la pretendida eficacia instauró un modelo curricular de tipo Taylorista conocido como “Diseño Instruccional”. Este currículo “a prueba de maestros” pretendía “reducir su práctica pedagógica al cumplimiento de objetivos predeterminados... desconocer su identidad como pedagogo...y el valor de sus propias reflexiones sobre su quehacer”. (Tamayo, 2006, p. 107) Justamente este último aspecto dio origen al reconocimiento de la pedagogía como disciplina reconstructiva que hace posible comprender la práctica desde un horizonte conceptual y metodológico que supera el instrumentalismo de la racionalidad técnica.

La investigación desarrollada por el grupo coordinado por Mario Díaz posicionó el concepto de campo para entender la educación y la pedagogía como espacios de poder en disputa por su hegemonía; entendida la pedagogía como dispositivo de poder a través del saber desde dónde se agencia la reproducción social y cultural, el grupo permitió hacer la crítica al currículo

develando el arbitrio cultural que subyace a su construcción y alertó sobre los “peligros de una pedagogía agregada que dispersa y atomiza sentido en proyectos y asignaturas que esconden sus verdaderas intenciones de control y sometimiento a los intereses de grupos hegemónico de poder” (Tamayo, 2006, p. 108)

Estos entre otros, fueron los grandes aportes del Movimiento Pedagógico al desarrollo de la educación y de la profesión docente en Colombia; y pese a las razones de tipo sindical que condujeron a su desmembramiento es importante reconocer el sentido esperanzador que se proyecta en su legado. Los temas que son visibles hoy a través de la producción literaria de los intelectuales que participaron en el debate de los años 80, siguen vigentes como posibilidades para reconstruir una nueva propuesta educativa en tanto incluyen asuntos como la globalización, la sociedad del conocimiento, las TICs, la necesidad de cambios de paradigmas para comprender el mundo, la preocupación de la dimensión política y filosófica de la educación; y la ética como fundamento de la formación.

Así pues, en el marco de este proyecto investigativo, que trata sobre la formación de maestros, es lícito cerrar este aparte afirmando que el Movimiento Pedagógico aportó elementos claves para:

“el fortalecimiento de las Facultades de Educación, las escuelas Normales Superiores...y grupos de investigación de maestros innovadores que hagan posible una nueva generación de maestros con una relación apasionada por el conocimiento, una clara fundamentación pedagógica y un proyecto ético político que permita una nueva sociedad más justa y solidaria, más equitativa y humana a través de la educación”
(Tamayo, 2006, p. 110)

3.2. PERSPECTIVAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

La discusión sobre cuál es el tipo de educación que requiere la actual situación del país se ha originado en los procesos de reforma que surgieron en la década del 90 y en el movimiento pedagógico de los años 80 sigue vigente en la actualidad como lo demuestran los crecientes movimientos sociales del año 2013 que desencadenaron la creación de la Mesa Ampla Nacional de Educación MANE y se han fortalecido y fundamentado sobre la idea de que la educación es factor primordial en el desarrollo social, económico y cultural del país.

La reflexión sobre la formación de maestros hace un giro importante desde la promulgación de la Ley General de Educación, el Decreto 3012 de 1997; y el Decreto 272 de 1998 porque además de los asuntos legales que dieron como resultado la formación del Sistema Nacional de Formación Docente se fortaleció la discusión sobre los asuntos relativos a la formación al definir a la pedagogía como disciplina fundante y a la investigación formativa como eje del perfil profesional del maestro. El Decreto 272 de 1998 derogó los anteriores y sentó las bases para regular la calidad de los programas de educación superior.

Sin embargo, desde el comienzo *La Misión para la Ciencia, la Educación y el Desarrollo* alertó sobre las contradicciones y dificultades para llevar a la práctica las acciones que se derivaron de la legislación en relación con la formación y la autoformación del maestro, porque según investigación realizada por la UPN, en Colombia pese a la presencia de prestigiosos intelectuales en las instancias de poder, las políticas educativas que se formulan no expresan consenso ni representación de los actores sociales implicados en las mismas políticas, esa es la razón por la cual la tensión entre investigación y política se constituye en una de las más grandes dificultades para la implementación y aceptación de las reformas que plantea el MEN y que están contenidas en los lineamientos de los programas dedicados a la formación la docente. (UPN, 2004)

Pese a las contradicciones, las facultades de educación en Colombia iniciaron procesos de acreditación de calidad elaborando ajustes para articular en los programas de formación tres componentes estructurales: disciplinar; deontológico y de investigación todo ello, en el marco de la pedagogía como saber fundante del maestro, esto se interpreta hoy como formación integral.

Los problemas en la implementación de estos programas no se hicieron esperar y se revelaron con mayor énfasis en el componente investigativo que según Nohora Pabón (2012), Alexander Ruíz y Marieta Quintero (2006) tenían apenas una presencia nominal en el desarrollo de los procesos y porque las líneas de investigación que soportaban las licenciaturas aparecieron deficientes o incoherentes frente a la función social del maestro, pero sobre todo porque las universidades y dentro de ellas, las facultades de educación, centraron mucho más sus esfuerzos y recursos en la regulación de los procesos administrativos que en atender el interés de la investigación misma.

3.3. LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Consagrada en la Ley 30 de 1992 como Institución líder y rectora de la formación de docentes en el país la UPN es además asesora del MEN en la formulación de políticas educativas, y ejerce, desde la acción de su egresados, una importante influencia en la configuración de la profesión docente en todo el territorio nacional. La UPN es hija de una tradición pedagógica ligada a la fundación del Instituto Pedagógico Nacional, la Escuela Normal Superior y de la Escuela Nacional de Educación Física lo que la convierte en un referente obligado en materia educativa a nivel nacional e internacional.

Puede afirmarse que en la actualidad los programas que ofrece la UPN se estructuran de maneras diversas sobre los cuatro componentes contenidos en el decreto 272 de 1998; la mayoría se organizan en dos ciclos, uno de fundamentación y otro de profundización que varían en duración según la facultad y la naturaleza del programa; los diseños curriculares giran alrededor de ejes temáticos o problémicos, desde donde se abordan situaciones científicas, técnicas y culturales. Todos los programas destinan un espacio privilegiado a la práctica pedagógica cuya presencia se ha garantizado en un alto número de semestres a lo largo de cada una de las carreras y se ha establecido su realización en la modalidad de proyectos pedagógicos o curriculares; este es el caso de la licenciatura en educación física y educación infantil, en donde la práctica pedagógica tiene presencia explícita en todos los semestres de la carrera.

La UPN asumió el enfoque de formación del maestro como investigador con fundamento especialmente en los planteamientos de Shön quien propone el ciclo de la espiral reflexiva en la acción como dinámica para formar un maestro que “aprende a investigar mientras aprende a enseñar” (UPN, 2004, p. 88) y cuyas acciones se concretan en los lugares de la práctica pedagógica, se pretende así, retomar el sentido colectivo del aprendizaje y la construcción de una política de evaluación de los procesos educativos.

Dentro de las modalidades de la formación que se vislumbran en los albores del siglo XXI en la UPN se pueden identificar como más importantes, la reflexión sobre la práctica, la investigación-acción educativa, la acción-reflexión-acción, y la investigación en la escuela. Visto así, pareciera que la formación en la UPN avanza desde miradas muy instrumentales y tecnológicas sobre la formación del maestro hacia paradigmas pedagógicos críticos, flexibles y emancipadores que

no buscan generalizaciones sobre los problemas educativos sino comprensiones locales que partan de las teorías implícitas del maestro y de las realidades cercanas para hacer posible el tránsito hacia modelos menos lineales de enseñanza.

Igualmente se trabaja en la construcción de redes de docentes que trabajan unidos en la construcción de saber pedagógico a través de experiencias que se comparten y se hacen visibles en distintos escenarios. Un ejemplo de ello es la expedición pedagógica que trabaja por la consolidación del estatuto epistemológico de la pedagogía y del maestro como sujeto de saber que asigna sentidos diversos, distintos y no convencionales sobre la realidad. Igualmente la UPN trabaja en el reconocimiento del maestro como intelectual para que sea reconocido como un profesional que “debe realizar una labor que trasciende el trabajo artesanal, esto es, debe saber dar cuenta de lo que hace” (Álvarez A. , 2001, p. 238) además de reflexionar sobre el sentido de su práctica a la luz de un enfoque teórico específico.

3.4. MODELOS EN LA FORMACIÓN DE FORMACIÓN DE MAESTROS

La pedagogía como disciplina fundante de la formación docente debe ser como lo menciona Díaz (1998) eje central desde donde se pongan en perspectiva las diferentes áreas del conocimiento. Es un hecho que existe una alta relación entre la concepción pedagógica del maestro formador y la manera como sus estudiantes -futuros licenciados- comprenderán el ejercicio de la enseñanza. Según Zambrano el docente en cualquiera de los niveles educativos, cuando enseña, no simplemente transmite un conocimiento sobre una disciplina específica, sino que escenifica lo que piensa de la profesión, propone una valoración y enjuiciamiento de los procesos de enseñanza y comparte su historia de vida (2005) De esta manera su pensamiento sobre las perspectivas educativas serán también parte del repertorio que el aprendiz de maestro luego implementará.

Los movimientos pedagógicos en América Latina y en Colombia han tenido repercusiones en la manera de pensar la formación de maestros. Dichos movimientos han generado una serie de representaciones sobre la formación de maestros que la han situado a veces en el campo de la ciencia experimental, o en el campo específicamente pedagógico, lo que significaría que existe

un fundamento epistemológico propio de la pedagogía.⁵ Igualmente y en concordancia con los movimientos pedagógicos de tipo comprensivo, se ha entendido la formación como un proceso centrado en la espontaneidad, la intuición y hasta el sentido común.

Esta diversidad semántica, social y práctica sobre la pedagogía exige una delimitación conceptual por cuanto la pedagogía es la disciplina fundante en la formación profesional del maestro, es en otras palabras la que le da razón de ser a su tarea de enseñar. Así las cosas, el maestro, formador de licenciados tiene la obligación de identificar sus propias comprensiones sobre los componentes de la formación, en la medida que su práctica se constituye en uno de los elementos que concreta los énfasis de la formación.

Bajo la lente pedagógica entendida también como disciplina reconstructiva se pretende transformar el “**saber cómo**” implícito en la acción, en un “**saber qué y para qué**” explícito. No se concibe como una disciplina empírica que fórmula leyes, pero sí una disciplina falible cuyas formulaciones pueden desmentirse con el saber dominado en la práctica por el docente competente. Así pues, la pedagogía permite a los profesores pensar sobre aspectos como las finalidades de la educación, los contenidos de la enseñanza en cada contexto, las relaciones con el entorno, las formas de comunicación e interacción humana que se establecen en los actos de enseñanza, y las formas de verificación de la enseñanza.

Una sistematización acerca del pensamiento y la acción pedagógica del maestro ha permitido identificar modelos y perspectivas diferentes en la formación de docentes que a veces se confunden con reduccionismos epistemológicos, técnicos o sociales, pero que permiten distinguir tipos de racionalidad que subyacen en la formación. Al respecto Porlan y Rivero (1998) consideran que el saber profesional de los profesores se ha abordado desde tres modelos fundamentalmente “a) El modelo academicista; b) El modelo tecnológico; c) El modelo fenomenológico” (Gómez, Jairo;, 2000, p. 237) cada uno con sus características, lo que permite también identificar sus ventajas y desventajas.

3.4.1. El modelo academicista

Considera que el saber pedagógico debe estar sustentado en la ciencia, por un lado, en las disciplinas que aportan los contenidos curriculares, y por el otro, en las ciencias de la educación

⁵ En el tema del estatuto epistemológico de la pedagogía se pueden revisar los trabajos del profesor Rafael Ávila Penagos, Mario Díaz, Ricardo Lucio y en general del grupo de Historia de las prácticas Pedagógicas liderado por Olga Lucía Zuluaga.

(sociología de la educación, filosofía, psicología, etc.) En esta perspectiva el saber del profesor (creencias, representaciones, prácticas, etc.) no son relevantes y pueden constituir obstáculos epistemológicos en el proceso de formación. “Parten del supuesto de que es posible transmitir los significados de las disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones, interpretaciones o mutilaciones significativas” (Porlán & Rivero, 1998, p. 323) Esta relación mecánica es más común de lo que se cree, en el afán ciego de atribuir a la pedagogía un estatuto epistemológico semejante a las ciencias físico-experimentales. Cree ingenuamente en la integración dialéctica teoría-práctica y asume que el discurso académico garantiza su validez. A este modelo se le critica su limitación para reconocer la dimensión práctica o contextualización.

3.4.2. El Modelo Tecnológico

Exalta la dimensión práctica hasta llevarla a una sistematización y rigorismo metodológico, prescindiendo incluso del profesor (máquinas de enseñar) hasta caer en lo que puede llamarse didáctica sin pedagogía, es decir que asume la enseñanza sin un horizonte social y cultural, ético y político global, integrador. El Modelo genera reduccionismo racionalista e instrumental, su énfasis está puesto en las competencias técnicas, genera procesos del aprendizaje controlados, medibles, predictibles, invitan a una intervención eficaz del profesor. En esta perspectiva se ubica el diseño instruccional, la tecnología educativa (informática educativa y edumática), se operativiza el saber educativo en un saber hacer. Es la perspectiva de la racionalidad técnica. En palabras de Carr (1990), el cambio educativo es interpretado como un proceso neutral, no ideológico, ni político. Su concepto clave es la aplicación (implementación), su principio clave es que el cambio educativo consiste en llevarla teoría a la práctica.

3.4.3. El Modelo Fenomenológico

Es parte de una perspectiva activista, donde prima la acción sobre la reflexión, la intervención sobre la planificación, el espontaneísmo sobre la organización y los procedimientos sobre los conceptos. Considera, al igual que el modelo tecnológico, que el saber pedagógico no requiere apropiación de contenidos, comparte su énfasis en el saber procedimental y funcional (saber práctico). Se diferencia del tecnológico en que este tiene una marcada dependencia de la

teoría, mientras el fenomenológico rechaza la teoría en ocasiones, proclama la libertad y el inductivismo, ingenio (la teoría es especulación) y el relativismo extremo (todo depende del contexto). La pedagogía como saber práctico, y pura fenomenología,--- puro efecto experiencial y vivencial dependiente del contexto cotidiano no puede construir una epistemología, pues su objeto depende de las intencionalidades de quienes agencian el saber.

Este enfoque, pese a su posición crítica frente al autoritarismo y el absolutismo (curricular y evaluativo), no queda fuera de las prácticas dominantes y hegemónicas. Como lo plantea Gómez, (2000) este conocimiento profesional acumulado a lo largo de la experiencia saturado de vicios, obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducido y conformado por las creencias implícitas o explícitas de la cultura e ideología dominante, nace subordinado a los intereses socioeconómicos de la época y sociedad, y aparece generalmente saturado de mitos y prejuicios no fácilmente cuestionados.

Sin embargo algunas tendencias de este modelo tratan de recuperar la reflexión en la acción, y la reflexión crítica en las acciones (investigación etnográfica) que le permiten al profesor tomar conciencia de su conocimiento tácito, o intuitivo y le permite someter a crítica los resultados de sus actuaciones, al proporcionarle herramientas conceptuales.

El modelo puede clasificarse, según Porlán y Rivero (1998), en dos tipos extremos: El enfoque artesanal y el enfoque ideológico. En el artesanal el objetivo es saber hacer, un saber cómo sin interés reconstructivo. Este practicismo se expresa en los modelos de formación mediante posturas que consideran que la experiencia es el único indicador de saber pedagógico. Ejemplo: "yo puedo enseñar pedagogía porque hace diez años enseño Fisiología en la Facultad de Educación Física. El enfoque ideológico se mueve entre un discurso político sin soporte, en un planteamiento de lucha contra la opresión norteamericana, el sistema educativo, el TLC o la ley general de educación, bajo supuestos independientes.

No posee fundamentos serios, su tendencia a trabajar sin métodos sistemáticos no permiten seguimiento a su práctica. Su tendencia a generalizar impide asumirlo como un modelo fuerte en el proceso de formación de docentes. A pesar de ello su visión relativista del conocimiento profesional, la posibilidad de construir conocimiento a partir del quehacer cotidiano del docente, se constituyen en un referente necesario para adelantar procesos de formación que apunten a la investigación, y a la constitución de sujetos con alto potencial humano y transformador.

3.5. MODELOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

La investigación sobre el currículo en la formación de profesores de educación física es, como mencionan García Ruso (1997) y Moreno (2009) incipiente e insuficientes ya que los estudios existentes se han desarrollado especialmente a partir del concepto de modelos y paradigmas pedagógicos, es decir que desde la perspectiva curricular apenas comienza a consolidarse esta preocupación que se evidencia mucho más en la necesidad de evaluar los programas de formación de las universidades que ofrecen programas en áreas afines. De la misma manera González y Fensterseifer (2009) afirman que generalizar desde la poca investigación en el tema “dependerá del potencial de sentido que sus interpretaciones puedan aportar” (p. 29)

En los estudios realizados hasta ahora se reconoce que la formación inicial de los docentes en educación física ha girado generalmente alrededor del modelo tradicional construido empíricamente por las instituciones y por los mismos profesores. Se afirma que los modelos de formación existentes son de corte mecanicista y por tanto marcadamente rutinarios y que refuerzan “el círculo vicioso auto-reproductor del fracaso de la educación física.” Propuesto por Crum Bart en 1999 (González & Fensterseifer, 2009, p. 31) Dicho círculo muestra como las discusiones y hallazgos sobre la formación de profesores en educación física se centran en dos temas principales: los aprendizajes previos de los aspirantes a licenciados en educación física también llamados imaginarios sobre la clase; y las estrategias pedagógicas y didácticas que se plantean para la preparación del futuro licenciado en la perspectiva también de sus incidencias en la formación permanente una vez comience el ejercicio profesional. (Moreno & Pulido, 2009)

Esta situación problemática y panorama desalentador se agudiza, si se tiene en cuenta que el refuerzo a la formación docente ya sea en los procesos de formación permanente o en los cursos paralelos a la vida universitaria provienen de actualizaciones tipo clínicas deportivas, que aportan soluciones estandarizadas a los problemas fundamentales de la educación física porque se sustentan en una perspectiva de adquisición de técnicas y refuerzo de habilidades relacionadas solamente con la dimensión biológica, anatómica y funcional del ser humano. Esta situación constituye un problema fundamental ya que la calidad de la enseñanza en el nivel básico es consecuencia directa de las configuraciones de sentido que se pueden realizar en las instancias de la formación inicial y de la formación permanente.

Ante esta realidad urge la necesidad de estudiar primero y transformar después los procesos de formación inicial en el área de educación física, tarea que según Kirk (1990) implica la necesidad de “convencer a políticos, administradores educativos y colegas de otras asignaturas de que la educación física... es una auténtica actividad educativa. Esto es importante porque en caso contrario, no sólo se ve perjudicada nuestra credibilidad como educadores, sino también la posibilidad de lograr el máximo potencial educativo de nuestro contenido y nuestra habilidad profesional”. (1990, p. 109)

Si bien es cierto los estudios son escasos se puede afirmar que las tendencias en la formación han estado centradas primero de manera recurrente en una especie de hipertrofia didáctica, especialmente relacionada con el deporte; en el mismo sentido se concluye que la discusión pedagógica ha sido pobre cuando no invisible y que el componente político, ético, normativo que ha influido en la definición de otros programas de formación de licenciados en otras áreas apenas comienza a aparecer en la primera década del siglo XXI.⁶ Por eso aunque hoy se presentan algunas propuestas que intentan salir del “circulo vicioso auto-reproductor de la educación física, esto solamente será posible cuando “los docentes formadores sean partícipes de los procesos de conocer su propia realidad respecto a su propia actuación profesional” (Moreno & Pulido, 2009, p. 35)

A continuación se presentará una síntesis sobre los modelos de formación en educación física con base en una compilación realizada en 1997 por Herminia García Ruso quien entiende a la manera de Tabachnick y Zeichner que un modelo de formación es una matriz de creencias y suposiciones acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores, y su formación que configuran formas específicas de práctica de formación del profesorado. (García, Ruso, 1997)

3.5.1 Modelo Culturalista-Tradicionalista- Centrado En Las Adquisiciones

Define como un buen profesor aquel que transmite conocimientos teóricos adquiridos durante su formación profesional. Este modelo, establece que la formación inicial consiste en dotar al nuevo maestro de suficientes conocimientos teóricos para alcanzar un adecuado dominio de la disciplina y de estrategias para transmitir el conocimiento disciplinar. Como es ampliamente

⁶ Esta carencia en la formación pedagógica y la ausencia de sentido político en la formación fue básicamente lo que originó la reforma del programa de licenciatura en educación física de la UPN llamado “Plan 84” para dar paso al PC_LEF que hoy se ofrece en la facultad.

difundido, el esquema de formación es la adquisición de conocimientos-ejercicios prácticos y evaluación del estudiante, situación que refleja el papel pasivo del profesor quien se limita a repetir esquemas aprendidos de manera mecánica en medio de un currículo completamente predeterminado.

Este enfoque de tipo tradicionalista significa la perpetuación de modos de actuación del profesor que reproducen estrategias rígidas de comportamiento, limitan el desarrollo integral del individuo considerando el conjunto de sus dimensiones humanas y acentúan en el actual docente la presencia de prácticas prejuicios, rutinas aburridas, descontextualizadas y profundamente alejadas de la realidad histórica social y cultural del acto educativo.

3.5.2. Modelo Psicologista-Personalista- Centrado En El Proceso

Las bases conceptuales de este modelo se encuentran en las teorías psicológicas de la percepción y el desarrollo, se propone que un buen profesor es aquel capaz de orientar el aprendizaje de sus estudiantes, partiendo del desarrollo de su capacidad reflexiva y de la posibilidad de crear un estilo propio que le permita modificar sus decisiones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, en este sistema de relaciones el profesor motiva y anima al estudiante a aprender proponiendo acciones de exploración activa y descubrimiento personal.

Si bien es cierto este modelo exige al profesor un conocimiento más profundo del estudiante y sus necesidades, las acciones de aprendizaje se eligen mucho más de acuerdo con las necesidades e intereses de los profesores ya que la propuesta de formación se centra en proporcionar al futuro profesional un equilibrio entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico, de esta manera, este modelo de formación supera solamente en parte el problema de la repetición de esquemas de aprendizaje, porque aun no permite la búsqueda de soluciones a problemas de la formación profesional, sino, que prepara para aplicar las experiencias exitosas del aprendizaje.

3.5.3. Modelo Sociologista

Supone que un buen profesor es un teórico de la educación, con un alto sentido crítico que le permita ajustar la educación a su entorno, con el fin de hacer transformaciones estructurales tanto a la educación como a la sociedad. Para tal propósito el maestro debe ser un experto lector del contexto en el que interviene con sus acciones pedagógicas y para lograrlo es

necesario dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para interpretar situaciones y para elegir estrategias de conexión entre la escuela y el entorno. Este paradigma es utilizado o aplicado por muy pocos docentes en los procesos de formación inicial, porque es un modelo nuevo que requiere de un mayor nivel de estudio y profundización.

3.5.4. Modelo Técnico-Behaviorista- Centrado en el Proceso

Un buen profesor es un ejecutor de destrezas y competencias ya que tiene a mano la conducta adecuada que le permite dar respuesta a las diversas situaciones del entorno, por tanto aparece como un sujeto competente para solucionar los problemas cotidianos de la escuela, la formación en este caso gira en torno al entrenamiento del futuro docente en las competencias propias de la enseñanza, para transferirlas después a situaciones de la práctica educativa.

La formación profesional, en el contexto de este paradigma supone dos componentes de formación; el primero científico-cultural, que garantiza el aprendizaje de los contenidos a enseñar, y el segundo el componente pedagógico, que enseña formas de acción eficaz en el aula.

Este modelo propone el dominio de la didáctica de la disciplina, construida a partir de la investigación acerca de las interacciones entre profesores y estudiantes, desde donde se configuran líneas de enseñanza y aprendizaje eficaces, es por ello que aunque se propone la solución de problemas, el modelo asigna una mayor importancia a los objetivos conductuales como evidencias observables y cuantificables del resultado del proceso educativo.

3.5.5. Modelo Técnico-Crítico- Centrado en el Análisis.

Un buen profesor desde este modelo se constituye a partir de las cualidades, aptitudes y actitudes que se integren en su personalidad, de tal manera que todas esas condiciones le permitan ser un investigador en el aula, procesador activo de información y con capacidad para planear y tomar decisiones en el aula, tanto como para reflexionar sobre sus prácticas y dar respuesta a las necesidades que desde la sociedad se imponen a la escuela.

Puede inferirse que este paradigma reúne características de los anteriores pues supone un adecuado conocimiento de su saber disciplinar, un adecuado dominio del saber hacer, una adecuada formación en la tarea de analizar las situaciones de aprendizaje y del contexto y por

supuesto, todas estas características juntas son las que le permiten avanzar hacia la construcción de un pensamiento y actitud crítica para transformar la realidad escolar y social.

Formar un profesor bajo los criterios de este modelo, implica propiciar experiencias de acercamiento a contextos reales, para aprender a elegir alternativas de acción con un sentido de pertinencia y en relación con otros miembros de la comunidad escolar, así se creará el hábito del diálogo, el debate y el consenso permanente. En el área de educación física, este modelo no ha sido estudiado suficientemente, por lo que aun no se sabe con claridad como ocurren los procesos reflexivos, los procesos de pensamiento y la toma de decisiones al interior de la clase.

La práctica educativa de los docentes pueden presentar diferentes modalidades según el sentido de la actividad educativa y pueden clasificarse como Práctica Técnica: cuando los maestros guían su acción teniendo en cuenta el cumplimiento y ejecución de técnicas del oficio de ser maestro; la Práctica Social: se centra en el desarrollo actitudinal, integral y axiológico del profesor; y Práctica Investigativa: proporciona la capacidad de análisis de la acción de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas.

Aunque estas modalidades no necesariamente se manifiestan de forma separada, en la práctica pedagógica y de acuerdo con lo planteado por López Ruíz (2005) es posible que se evidencie la predominancia de alguna sobre las demás, como se demuestra en la reciente investigación sobre el pensamiento del profesor de educación física realizado por Correa y Martínez (2006) en el nivel de la educación básica y media. La importancia de profundizar sobre la práctica pedagógica radica en que existe un devenir histórico que cuestiona la predominancia de la racionalidad técnica en la práctica pedagógica de la educación física; la crítica a los modelos de enseñanza técnicos originó a finales del siglo XX y los albores del siglo XXI la necesidad de reformar el currículo en la Facultad de Educación Física, hecho que se concretó en el denominado PC_LEF que es objeto de esta investigación.

3.6. EL PC_LEF EN LA UPN

El proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PC_LEF) obtuvo su acreditación previa, (hoy registro calificado) con la resolución 1694 de junio de 2000. Esta propuesta se planteó como transformación curricular surgió como resultado de un proceso de evaluación

iniciado en el año 1997 sobre el Plan de Estudios que orientó la formación de licenciados en educación conocido como Plan 84. Dicha evaluación hizo visibles algunas debilidades metodológicas y epistemológicas en la formación de los profesores de educación física y en las prácticas educativas realizadas en los escenarios de desempeño profesional. Desde la etapa de formulación El PC_LEF se trazó como propósito fundamental la transformación de los imaginarios sociales y académicos de la educación física a partir de dos cambios fundamentales; el primero, asumir como eje de la formación la experiencia corporal en cambio del deporte y la actividad física; y el segundo fortalecer, incluyendo la formación pedagógica como área estructura, la formación profesional en el área desvinculándola definitivamente de las prácticas deportivas.

Estos dos cambios que son esencialmente paradigmáticos y por tanto políticos son el soporte actual de una propuesta de formación de profesores que espera responder a los retos de la sociedad actual desde una perspectiva integradora y crítica “que supera la visión biologista que se le ha dado al cuerpo y ofrece un tratamiento holístico conducente hacia la constitución de seres autónomos que den cuenta del saber...como persona, como ciudadano y como profesional” (PC_LEF.FEF. UPN, 2009)

La experiencia corporal como objeto de estudio de la educación física significa el rescate de la corporeidad en tanto entidad mediadora en los procesos de construcción del ser humano, de la sociedad y la cultura; entendida la experiencia corporal como el “conjunto de impresiones que dejan huella y constituyen la historia de vida que cada persona va construyendo y modificando a partir de acontecimientos que afectan al ser humano en su totalidad” (PC_LEF.FEF. UPN, 2009, p. 9) deviene fundamento de la subjetividad y propone una idea innovadora que se sintetiza en la expresión “Soy lo que me vivo cuerpo”⁷ que supone la superación de la comprensión cartesiana del ser humano como suma de dos entidades distintas aunque complementarias: cuerpo-mente. De otro lado, el fortalecimiento de la pedagogía implica redimensionar la educación física como mera ejecución de técnicas de movimiento y la sitúa como disciplina académica, que se nutre y nutre las discusiones generales sobre educación, formación, cultura, política, filosofía, todas ellas ausentes casi por completo en el Plan 84.

⁷ Expresión que fue pronunciada por la Profesora Judith Jaramillo en conferencia de egresados en el año 2008 y que luego se convirtió en el motor de la transformación curricular gracias a su poder sintetizador del sentido del cambio de paradigma en la comprensión instrumental cuerpo-mente, o cuerpo-espíritu.

3.4 Condensado General de la Estructura Curricular

MACROESTRUCTURA			MICROESTRUCTURA			MICRODISEÑO		Espacios de encuentro académico
CICLOS	ÁREAS Propósitos	Tema arborescente	Ejes de análisis	Núcleos temáticos	Subproblema de área	Núcleo problemático		
FUNDAMENTACIÓN	Duración: 4 semestres. Propósito: Aproximación al análisis y comprensión de los universales que fundamentan la construcción del conocimiento y su relación con la profesión educativa como determinante de la perspectiva académica.	HUMANÍSTICA Construcción del sentido de lo humano	Educación física como hecho y práctica social	Relaciones existentes entre los conceptos hombre, cultura y sociedad	Hombre y vida	¿Cómo incide la educación física como hecho y práctica social en el desarrollo de las diferentes subculturas en la búsqueda de trascendencia y mejor vivir?	¿Cuáles han sido las experiencias corporales que los diferentes culturas han instrumentado para embellear y mejorar su relación de poder? ¿Cuáles han sido las experiencias corporales que los diferentes culturas han instrumentado para embellear y mejorar su relación de poder?	<ul style="list-style-type: none"> - Formación Teórico Humanística: Fundamentación epistemológica, histórica y científica del área y su relación con los demás. - Taller de Cuerpo: El cuerpo como vehículo existencial que posibilita la relación del hombre consigo mismo y con el mundo; por tanto la ubicación, relación y proyección son sus bases a tener en cuenta para el desarrollo del espacio académico. - Formación Teórico Pedagógica: Fundamentación epistemológica, histórica y científica del área y su relación con los demás. - Taller de Lenguajes: Relacionado con la construcción de competencias cognitivas, lingüísticas y comunicativas relativas a la formación disciplinar, pedagógica y didáctica; al desarrollo de habilidades lecto-escritas, tanto en español como en lengua extranjera y la comprensión de la tecnología de la información. - Formación Teórico Disciplinar: Fundamentación epistemológica, histórica y científica del área y su relación con los demás. - Taller de Experiencias Corporales: Espacio que posibilita el encuentro con el cuerpo cultural donde convergen experiencias motricas, estéticas y técnicas con la cotidianidad y el desarrollo histórico del contexto. - Taller de Confrontación: Espacio para la reflexión de la relación de los desarrollos de los espacios de encuentro académico; se requiere de la observación constante e interpretación de los contextos; la identificación de problemáticas; la proyección a través del diseño e implementación del proyecto curricular particular, características que fundamentan la estructura de la práctica educativa inicial de los estudiantes (prácticas pedagógicas).
		PEDAGÓGICA Conocer y analizar críticamente diferentes teorías educativas para posibilitar la construcción de visiones particulares		Conocimiento, relaciones de poder y comunicación	Educación y pedagogía	¿La educación encuentra o produce los mecanismos de poder que ponen en escena las prácticas sociales pedagógicas?		
		DISCIPLINAR Construcción crítica sobre la praxis del movimiento humano y su incidencia en el desarrollo del potencial humano		Experiencias corporales y procesos de desarrollo humano	Movimiento y desarrollo del potencial humano	¿Cómo se ha dado la relación experiencias corporales-procesos de desarrollo del potencial humano en las diferentes sociedades, que han permitido la construcción de diferencias individuales y culturales?		
PROFUNDIZACIÓN Nivel I	Duración: 3 semestres Propósito: Hacer una aplicación crítica de principios universales que sirva de herramienta de análisis y construcción del saber disciplinar de la educación física	HUMANÍSTICA Construcción del sentido de lo humano	Educación física como disciplinas académicas	Relaciones existentes entre los conceptos hombre, cultura y sociedad	Hombre, cultura y sociedad	¿Cómo afecta la educación física los procesos de desarrollo del potencial humano, mirada ésta desde el enfoque complejo de la ciencia?	¿Qué incidencias e implicaciones tiene la educación física en los procesos de desarrollo del potencial humano? ¿Qué incidencias e implicaciones tiene la educación física en los procesos de desarrollo del potencial humano?	<ul style="list-style-type: none"> - Formación Teórico Disciplinar: Fundamentación epistemológica, histórica y científica del área y su relación con los demás. - Taller de Experiencias Corporales: Espacio que posibilita el encuentro con el cuerpo cultural donde convergen experiencias motricas, estéticas y técnicas con la cotidianidad y el desarrollo histórico del contexto. - Taller de Confrontación: Espacio para la reflexión de la relación de los desarrollos de los espacios de encuentro académico; se requiere de la observación constante e interpretación de los contextos; la identificación de problemáticas; la proyección a través del diseño e implementación del proyecto curricular particular, características que fundamentan la estructura de la práctica educativa inicial de los estudiantes (prácticas pedagógicas).
		PEDAGÓGICA Conocer y analizar críticamente diferentes teorías educativas para posibilitar la construcción de visiones particulares		Conocimiento, relaciones de poder y comunicación	Modelos pedagógicos	¿Cuáles han sido las características y referentes de los proyectos de desarrollo político, social y cultural sobre los que se han construido los modelos pedagógicos a través de la historia?		
		DISCIPLINAR Construcción crítica sobre la praxis del movimiento humano y su incidencia en el desarrollo del potencial humano		Experiencias corporales y procesos de desarrollo humano	Técnicas de movimiento corporal	¿Cómo ha incido el contenido del lenguaje particular de cada cultura en el proceso de construcción de ideologías que dan sentido a la experiencia corporal?		
PROFUNDIZACIÓN Nivel II	Duración: 3 semestres Propósito: Dialogar, debatir y difundir, sometiendo a juicio crítico de la comunidad en general, la propuesta humanística, pedagógica, disciplinar, diseñada por el futuro profesional	HUMANÍSTICA Construcción del sentido de lo humano	Educación física contextualizada	Relaciones existentes entre los conceptos hombre, cultura y sociedad	Proyecto de desarrollo humano, social y cultural	Serán planteados por los estudiantes de acuerdo con su proyecto curricular particular	¿Qué misión social y cultural cumple el currículo en el proceso de desarrollo del proyecto humano ideal, en términos históricos? ¿Qué misión social y cultural cumple el currículo en el proceso de desarrollo del proyecto humano ideal, en términos históricos?	<ul style="list-style-type: none"> - Formación Teórico Disciplinar: Fundamentación epistemológica, histórica y científica del área y su relación con los demás. - Taller de Experiencias Corporales: Espacio que posibilita el encuentro con el cuerpo cultural donde convergen experiencias motricas, estéticas y técnicas con la cotidianidad y el desarrollo histórico del contexto. - Taller de Confrontación: Espacio para la reflexión de la relación de los desarrollos de los espacios de encuentro académico; se requiere de la observación constante e interpretación de los contextos; la identificación de problemáticas; la proyección a través del diseño e implementación del proyecto curricular particular, características que fundamentan la estructura de la práctica educativa inicial de los estudiantes (prácticas pedagógicas).
		PEDAGÓGICA Conocer y analizar críticamente diferentes teorías educativas para posibilitar la construcción de visiones particulares		Conocimiento, relaciones de poder y comunicación	Diseño de modelos pedagógicos			
		DISCIPLINAR Construcción crítica sobre la praxis del movimiento humano y su incidencia en el desarrollo del potencial humano		Experiencias corporales y procesos de desarrollo humano	Diseño de movimiento			

Gráfica 2 Cuadro Síntesis estructura curricular PC_LEF. Tomado de Documento PC_LEF Facultad de Educación Física UPN

El PC_LEF está constituido sobre las teorías del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad hechos que se expresan y concretan en el diseño curricular, en dónde se hace visible “su naturaleza fractálica y su carácter cognitivo comunicativo e investigativo”. (PC_LEF.FEF. UPN, 2009, p. 13) La estructura del diseño curricular y las formas de enunciación del PC_LEF son apenas los instrumentos formales encargados de señalar los rompimientos paradigmáticos de esta propuesta.

El diseño curricular se compone de una *macroestructura* que expresa las tres áreas de formación profesional que se desarrollan en dos ciclos y tres niveles de formación Cada área está orientada por un propósito de formación por nivel; una *microestructura* que indica para cada área de formación los ejes y núcleos temáticos en cada ciclo y nivel; y un *microdiseño* que contiene los subproblemas de área, que son en definitiva las orientaciones para que los profesores desarrollen sus Espacios de Encuentro Académico. (Ver gráfica 2)

Acompañaron la implementación de esta estructura curricular jornadas tipo seminario donde se socializó la propuesta a los profesores que la desarrollarían. En la actualidad se incluyen dos jornadas pedagógicas por periodo académico, en dónde se discuten temas relacionados con los componentes estudiados en este proyecto: finalidades de la formación, organización y

estructura de los contenidos programáticos de las áreas, metodologías y estrategias de integración curricular; y evaluación. Todo el documento PC_LEF se puede encontrar en la página web de la UPN y que por razones técnicas no puede adjuntarse a este informe.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación curricular es siempre pensar valorativo, no pensamiento teórico objetivo. De modo que, como dice Leves-Strauss de las humanidades, estamos trabajando con metáforas, no con cadenas de causa y efecto.

Elliot W Eisner 1976

Este proyecto de carácter hermenéutico-interpretativo se enmarca en la ciencia social, pretende *caracterizar el pensamiento de los profesores sobre el currículo en la formación de licenciados en educación física en la UPN a partir de la reflexión sobre su práctica pedagógica*. Es una investigación exploratoria porque constituye un acercamiento al conjunto de pensamientos, valoraciones y conceptualizaciones de los docentes del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física PC_LEF de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional acerca del currículo, para propiciar una reconstrucción analítica de su puesta en escena y caracterizar sus rasgos fundamentales. Se constituye en un estudio de carácter transversal, ya que permite describir, interpretar, enjuiciar y valorar los pensamientos sobre el currículo en la formación de licenciados en educación física y permite identificar alternativas para mejorar las actuaciones de los profesores en el sentido del PC_LEF.

1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

De acuerdo con los planteamientos de Eisner (1990), este proyecto constituye un estudio de caso, cualitativo e interpretativo con enfoque crítico orientado a la reconstrucción del sentido y significado que los profesores de la facultad de educación física tiene acerca del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física PC_LEF, y cómo comprenden sus interacciones en el desarrollo de los Espacios de Encuentro Académico.⁸

En tanto estudio cualitativo interpretativo, este proyecto asume como principios de acción metodológica los propuestos por Eisner (1990) que dan como resultado comprensiones que emergen primero de la expresión de las cualidades que constituyen el desarrollo curricular en el

⁸ En el documento PC_LEF se denomina así los espacios de clase y significar explícitamente una clara intención de transformar la cultura académica en el desarrollo del programa

programa PC_LEF y que están presentes en los discursos enunciados por sus profesores; segundo, de la sistematización de un proceso de indagación que depende de tres percepciones fundamentales ver, oír y sentir, para poder observar con sutileza los significados emanados de los pensamientos de los profesores y re-construir las categorías propuestas; tercero, de la construcción de criterios de organización de las comprensiones emergentes; cuarto, del proceso de transformación de la experiencia individual de cada profesor en sentido colectivo expresado en texto narrativo, es decir, se pasa de la experiencia propia de cada profesor a la narrativa de un texto público que aporte sentido colectivo a las acciones que ponen en escena el currículo; a esto se le denomina emergencia de nuevo conocimiento, ya que aporta sentidos y significados a la realidad estudiada; finalmente la construcción de juicios valorativos que señalan nuevas rutas de acción fundamentadas en una comprensión mucho más amplia de la realidad. (Eisner, 1990)

Es crítico porque pretende comprender el sentido cultural, educativo y colectivo de las expresiones y manifestaciones que evidencian lo ideológico y lo simbólico del mundo social, subjetivo, construido y vivenciado por los profesores de la facultad. El interés es producir conocimiento y hacerlo público a partir de las experiencias y situaciones concretas ocurridas en desarrollo del currículo (Eisner, 1998) al tiempo que intenta comprender las problemáticas propias de la acción educativa y las expectativas formativas de profesores y estudiantes en su entorno sociocultural. (Carr & Kemmis, 1988)

El resultado de la crítica en este sentido, es la re-educación perceptiva de la práctica pedagógica de los profesores en relación con el PC_LEF y la construcción de una “*presencia pública*”⁹ que ilustre, interprete y valore las cualidades de la experiencia pedagógica y didáctica, reconstruidas en una narrativa argumentada y apoyada en evidencias empíricas. De tal manera que la crítica se concreta en la valoración de la experiencia para visibilizar, proyectar y decidir acciones tendientes a mejorar las prácticas.

En este sentido, la valoración de la experiencia de los profesores que se hace pública a través de sus narrativas permite conocer el sentido de las acciones sociales de los profesores del programa desde la reflexión sobre su práctica pedagógica, para que, de la manera que lo

⁹ Para Eisner (1990) la diferencia entre conocimiento y crítica radica fundamentalmente en que el primero es un acto privado desde donde cada sujeto deviene experto en un tema, la segunda implica la obligación del experto a explicar, articular, justificar, persuadir, profundizar el entendimiento para proporcionar a los lectores, elementos de juicio desde donde contrastar interpretaciones sobre el mismo tema, esto es la crítica como presencia pública a través de diversos lenguajes.

plantea el interaccionismo simbólico de Blúmer (1982) se pueda ampliar la percepción del entorno curricular e incrementar la capacidad de resolver los problemas y responder a los desafíos de su implementación, esto es, lo que se entiende, en este proyecto, como caracterización del pensamiento del profesor.

Los planteamientos de Blummer en el marco de este proyecto se refieren a que las personas atribuyen un significado social a sus actuaciones con fundamento en tres premisas básicas: la primera, que se actúa con respecto a las cosas y las personas de acuerdo con los significados construidos con respecto a ellas; esto quiere decir que los profesores actúan con relación al currículo, realizan sus prácticas pedagógicas y se relacionan con sus estudiantes y colegas desde los significados construidos en las interacciones del entorno de la facultad; la segunda y en estrecha relación con la anterior, que los significados sociales se construyen en la interacción, esto es que las narrativas de un profesor expresan al tiempo el sentido colectivo de las actuaciones que refiere; y la tercera premisa indica que es a través de la interpretación que los actores sociales asignan significados tanto a las personas, como a las situaciones y las cosas que conforman su realidad, esto significa que en las narrativas de los profesores son la manifestación de un pensamiento del profesor que se elabora por vía de la experiencia. (Tylor & Bogdan, 1987)

Igualmente con Páramo y Blumer se entiende que la construcción de sentidos y significados es posible a partir del lenguaje, en donde el interlocutor, en este caso los profesores del programa, asumen una postura particular que expresa su pensamiento y les permite sentirse identificados en un marco común de acciones sociales, una propuesta formativa: el PC_LEF.

La verbalización de dichas interacciones, que incluyen la comprensión particular del currículo explícito y la puesta en escena de unas formas de enseñanza, hace posible la comunicación y visibilización de los sentidos de la producción individual y el sentido colectivo de las relaciones sociales en las que se enmarca el desarrollo del proceso formativo. Los profesores expresan sus formas de selección, organización, reproducción y transformación del currículo a partir de sus propias interpretaciones de la realidad, sin renunciar a sus propias expectativas y propósitos como formadores de nuevos profesionales, de tal manera que siguiendo esta línea de acción metodológica, es posible reconstruir el sentido y significado de las interacciones sociales y colectivas del currículo partiendo de las acciones individuales expresadas por los maestros.

Así, la base de la construcción del saber pedagógico, didáctico y curricular, en sentido colectivo se hace sobre el análisis del sujeto que mira en su interior y expresa sus pensamientos, creencias y sentimientos, ya que, como lo expresara Mead (1939) es en cada persona en donde se sitúa el centro del estudio de lo social porque el resultado del análisis de las conductas individuales o de las experiencias particulares según es necesariamente la comprensión de un sistema de significados intersubjetivos, de un conjunto de símbolos, de unas formas de relaciones entre los actores que participan en un contexto social, es en síntesis el origen de la comprensión de lo social.

Visto así, es posible de-construir y re-construir los sentidos y significados sociales compartidos sobre el proyecto PC_LEF, a partir de la atención, descripción, interpretación y valoración del pensamiento de cada uno de los profesores entrevistados, de sus percepciones sobre las interacciones que se han concretado en el desarrollo de las acciones educativas del programa y de la consideración de sus influencias como participantes activos -causa y consecuencia- de los símbolos que emergen y se consolidan como características particulares del PC_LEF.

De otro lado y siguiendo la idea de Eisner (1990) el propósito de la indagación cualitativa, interpretativa y hermenéutica en las universidades aporta la doble ventaja de aprender sobre las instituciones y aulas, de manera que el conocimiento que surja sea útil tanto para comprender otras escuelas y otras aulas al tiempo como la propia situación. El nuevo conocimiento es sin lugar a dudas texto construido sobre la realidad del currículo a partir del pensamiento del profesor asumido como experiencia privada, que sometida a un proceso riguroso de enfoque sensorial, descubrimiento de cualidades estéticas y éticas, transformación en términos de lenguaje, narrativas emergentes se convierte en sentidos y significados colectivos que mueven a la acción transformadora de la realidad.

La investigación cualitativa se enfoca en las cualidades entendidas según Eisner como “esos rasgos de nuestro entorno que podemos experimentar a través de nuestros sentidos”. (1990, p. 35) Es en esencia es aceptar la experiencia como realización cognitiva que se convierte en conciencia sobre algunos aspectos del mundo que nos rodea. La experiencia, la capacidad de experimentar cualidades, se constituye en la posibilidad de adquirir experticia, conocimiento y dominio sobre algún campo determinado; así por ejemplo en el caso del currículo, esta indagación permite adentrarse en su historia, antecedentes, perspectivas y posibilidades de su puesta en escena a través de la práctica pedagógica; para Eisner (1990) solo se puede calcular, entender, interpretar aquello que se puede experimentar.

La llamada experimentación de cualidades como fuente de construcción de sentidos, lo es, en tanto también permite establecer categorías para situar los componentes y relaciones de un evento o suceso. Esto es posible si se enfoca la mirada y se vigila la presencia de por lo menos dos modos de atención: uno, el *modo de reconocimiento*, es decir, identificar el proceso por medio del cual se construyen las categorías; y dos, el llamado *modo de exploración* que significa mantener viva la percepción y el asombro para no caer en los lugares comunes y poder hacer visibles los elementos que no aparecen en la superficie.

Para que este proceso sea fuente de nuevas comprensiones y/o nuevos conocimientos, se requiere vigilar la presencia de tres procesos particulares, atención, reflexión, y especulación sobre las cualidades potenciales sobre las prácticas pedagógicas de los profesores de la facultad par que de allí emerjan las ambiciones y proyecciones que se concretan en la implementación del currículo.

De esta manera este estudio pone especial atención a las señales cualitativas que proporcionan los profesores de los Espacios de Encuentro Académico, a sus énfasis, a sus maneras de enunciación, a sus silencios, a sus congruencia experimental ya que de allí surgirá lo que el mismo Eisner llama “la aprehensión inteligente de sentido, *Obtención de sentido*” (p. 40)

De tal manera este estudio asume como principios de acción metodológica en la construcción de sentidos y significados sobre el currículo los propuestos por Eisner (1990) en el contexto de la investigación sobre educación: primero *la experimentación* de las cualidades que constituyen el entorno del desarrollo curricular en el programa PC_LEF y que están presentes en los discursos enunciados por sus profesores; segundo, *la indagación* que depende de tres percepciones fundamentales ver, oír y sentir, que configuran la diferenciación perceptiva para poder observar con sutileza los significados emanados de los pensamientos de los profesores y construir categorías; tercero, *el pensamiento cualitativo* es fuente para construir criterios de organización de las comprensiones emergentes; cuarto, *transformar la experiencia* individual y colectiva en texto, es decir, pasar de la experiencia propia de cada profesor a la narrativa de un texto público para aportar sentido colectivo a las acciones que ponen en escena el currículo; y quinto la necesidad de *construir juicios valorativos* que señalen nuevas rutas de acción fundamentadas en una comprensión mucho más amplia de la realidad. Estos principios garantizan la emergencia de un nuevo conocimiento que aporte sentidos y significados sobre el currículo en la facultad de educación física, como en general en cualquier programa de formación de licenciados.

2. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Eisner (1990) la investigación cualitativa desde la perspectiva crítica se distingue por la presencia de cuatro dimensiones: La descripción, la interpretación, la evaluación, y las temáticas; este proyecto se realiza bajo estos criterios ya que:

“-puede considerarse cómo estructura de la crítica educativa-, me arriesgo a dar la impresión de que esta estructura prescribe una secuencia de crítica educativa estricta...esto no es así. Las cuatro dimensiones no prescriben una secuencia, aunque no prohíben que se utilicen para organizar sus escritos. Más aun, no implican que cada una sea independiente de las demás, aunque para propósitos analíticos, podría ser de ayuda efectuar tales distinciones...las dimensiones tienen una utilidad heurística y no deberían considerarse como prescripciones de un enfoque” (p. 109)

2.1. LA DESCRIPCIÓN

Visualización más emoción; esa es la esencia de toda descripción. Según Eisner (1990) describir es todo intento que permite saber cómo es aquello que se quiere comprender; es la primera narración que se construye para que otros vean cómo es la situación que enfocada deviene en objeto de estudio. En tanto es foco y emoción permite enunciar el sentido básico de lo que se quiere investigar y hace público, en un primer nivel, los rasgos de la experiencia privada de los profesores en relación con el currículo para configurar una versión inicial de la historia y devenir del sentido colectivo de la formación en el PC-LEF.

El ejercicio descriptivo implica seleccionar desde una perspectiva, se trata de identificar lo fundamental del discurso de los profesores, percibir sus acentos y énfasis y luego elegir las formas de hacerlo público, de revelarlo a otros. Dicha construcción exige poner en escena la habilidad para construir una situación, “-es decir, *darle* sentido- significa dar forma al texto, escuchar sus cadencias, seleccionar la palabra o la frase exacta...es crear en el mundo público una estructura o forma cuyos rasgos re-presenten lo que se experimenta en privado” (Eisner, 1990, p. 110)

En el marco de este trabajo investigativo, la primera narrativa la constituyen las respuestas de los profesores sobre los cinco aspectos que se consideran estructurantes del currículo; En este sentido, vale la pena anotar que los profesores en sus respuestas construyen relaciones, vínculos, correlatos que a primera vista no tienen relación con las categorías objeto de indagación, sin embargo sus discursos evidencian los lugares desde donde cada profesor participa en el desarrollo del currículo, situación que obligan a nuevas búsquedas de sentido, como lo plantea Eisner es imperativo enfocar la mirada, permitirse el asombro y la emergencia de contingencias que puedan mejorar la comprensión sobre el devenir del PC-LEF.

2.2. LA INTERPRETACIÓN

Entender los significados encubiertos o implícitos; explicar el significado; justificar: esa es la esencia de toda interpretación. La tarea interpretativa significa dar contexto a lo descrito, exige identificar los factores antecedentes de las prácticas pedagógicas en el marco del currículo, aclarar las consecuencias de lo observado y proporcionar razones explicativas de los sucesos, esto es poner en diálogo las teorías acerca del currículo y situarlas como “guía de percepción o cómo herramienta con propósitos explicativos” (Eisner, 1990, p. 116)

La interpretación sitúa los hallazgos de la descripción en el campo de estudio del currículo en general, a partir de un análisis y una mirada enfocada sobre la información descrita, quiere decir que la condición para la interpretación es la contextualización y flexibilización de la teoría, especialmente porque la práctica pedagógica es individual y por tanto idiosincrática que vista desde una percepción contextuada permite la construcción de un sentido colectivo.

Las razones de la interpretación las aporta el contexto porque de allí surge “el sentido que damos a las situaciones sociales, los significados que asignamos a la acción, y los motivos que inferimos de lo que vemos” (Eisner, 1990, p. 119)

Las respuestas de los profesores organizadas en la descripción re-presentan esa doble posibilidad, la identificación de la experiencia particular ya que hace visible cuál es la relación de cada uno con la propuesta curricular PC_LEF, cuál es el nivel, sentido y significado que asigna a sus prácticas de formación, al tiempo que sus voces configuran el sentido colectivo de las acciones en el contexto de la formación en el desarrollo de la propuesta curricular. La

interpretación esta sujeta a una perspectiva teórica de investigación, en este caso la justificación de las acciones descritas por los profesores se hace principalmente desde los planteamientos de López Ruiz (2003); (2005); Stenhouse (1980); Gimeno (1982); (1992); (1988) Eisner (1976); (1999);(1990); (1974) y (1990); Kemmis; (1993) Cullen (2004); Niño (1995); (2000); y Tamayo (2007); (2010); y los desarrollos que sobre pensamiento del profesor y currículo en educación física han realizado Kirk (1990); Arnold (1991) y García Ruso (1997) entre otros; de la misma manera se tiene en cuenta lo expresado en el documento PC_LEF.

2.3. EVALUACIÓN

La valoración de los procesos educativos que surge en el marco de la indagación cualitativa es a lo que Eisner (1990) denomina “crítica educativa” cuya función es juzgar el estado de las situaciones que son objeto de descripción primero y de interpretación después. Los juicios de valor se emiten teniendo en cuenta por lo menos cuatro aspectos esenciales. El primero que los actos educativos son complejos; segundo que la educación por su naturaleza, no es fácil de medir; es preciso observar sus cualidades mucho más que sus cifras y estándares; tercero, es contextualizada, lo que quiere decir que atiende las particularidades de cada situación, lo que no impide por último hacer juicios que sinteticen de alguna manera lo particular de cada situación en el contexto de un campo mucho más amplio en donde se ponen en juego los hallazgos.

La valoración o crítica educativa debe dar como resultado la identificación de los rasgos distintivos de un fenómeno en este caso los rasgos de una apuesta curricular que forma profesionales de la educación en una disciplina específica. Para que la crítica sea significativa se parte de los criterios establecidos en los documentos oficiales PC_LEF que actúan como referentes para poder situar los hallazgos desde los pensamientos de los profesores de la facultad.

Podría decirse en este caso que el Proyecto curricular PC_LEF se valora en dos sentidos: uno interno que da cuenta de las relaciones que los profesores han construido históricamente para su implementación, sus comprensiones, sus puestas en escena; y otra en relación con los desarrollos teóricos acerca del currículo desde la perspectiva de la complejidad y la integralidad.

Si se tiene en cuenta que el concepto de currículo histórico, por tanto polisémico, polimorfo y poliédrico (López, Jiménez, 2009, p. 109) y se verá también que el sentido de la crítica tiene que ver mucho más con “explicar las significaciones de las acciones dentro de las aulas y discutir el valor educativo de los hechos descritos e interpretados” (Eisner, 1990, p. 125) Se trata de comprender y re-significar los eventos que, a partir de las prácticas pedagógicas de los profesores, van configurando el sentido de la formación, sus encuentros y distanciamientos, convergencias y divergencias, sus posibilidades y alcances. En suma se trata de distinguir, no de encuadrar o clasificar.

2.4. TEMÁTICAS

Una vez hecha la crítica es necesario identificar aquello que emerge cómo relevante en el contexto del estudio del pensamiento de los profesores en relación al currículo. Se trata según Eisner (1990) de

“Identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la que se escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación...aquellas cualidades que definen o describen la identidad. En cierto sentido un tema es como una cualidad dominante” (p. 126)

Se trata entonces de presentar un sumario de los rasgos dominantes del PC_LEF a manera de categorías que puedan hacer visibles aspectos emergentes para el estudio del currículo. Eisner (1990) señala que las temáticas son el punto culminante o fase final de la investigación de la investigación, esto porque que la investigación en educativa y sobretudo la crítica educativa no se puede concluir, si se atiende a su naturaleza dinámica, cambiante y flexible; las temáticas dan cuenta de las cualidades del pensamiento del profesor convertidas en posibilidades de ampliación de las discusiones o de nuevas indagaciones y de discusiones pertinentes dentro del complejo sistema de propuestas de formación de profesores de educación física en Colombia.

3. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Tabla 1: Guía para la entrevista

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
FINALIDADES DEL CURRÍCULO	Desde el desarrollo de su práctica pedagógica. ¿Qué finalidades le asigna a la formación de licenciados en el PC_LEF?
CONTENIDOS	¿Cuáles son los criterios de selección y organización de contenidos para el desarrollo de sus programas académicos?
PROCESO DIDÁCTICO	¿Qué estrategias didácticas elige para el desarrollo de su práctica pedagógica en el PC_LEF?
RELACIONES DE PODER Y COMUNICACIÓN	¿Cómo asume las relaciones de poder con sus estudiantes?
EVALUACIÓN	¿Qué estrategias y criterios tiene en cuenta para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el desarrollo de los Espacios Académicos en el PCLEF?

En razón a la naturaleza y el carácter implícito del pensamiento se elige la entrevista semi-estructurada como instrumento y fuente de sentido de la investigación (Ver tabla 1). Se aplicó a seis profesores de la facultad elegidos con criterios que garantizan la representatividad de todas las instancias que conforman la institución y por tanto constituyen el sentido colectivo del currículo en la licenciatura.

La entrevista semi-estructurada es un instrumento para recolectar información que permite escenificar los principios de la crítica educativa y el interaccionismo simbólico propuestos por Eisner y Blumer que guían el desarrollo metodológico de esta investigación puesto que, en primer lugar los profesores pueden expresar el sentido que asignan a sus prácticas pedagógicas en función de lo que significan para él; en segundo lugar, porque las respuestas organizadas y sistematizadas configuran un tipo de significado social que emerge *de y a través* de las actividades que los profesores narran sobre su acciones e inter-actuaciones: y tercero porque la visibilización del significado expresado de manera individual por cada entrevistado, se produce a través de un proceso de interpretación propia, que supone auto-interacción y auto reflexión sobre los significados. (Blumer, 1982)

Por esta razón los entrevistados se seleccionaron teniendo en cuenta que son parte fundamental de lo que se quiere investigar y de acuerdo con Páramo y Otálvaro (2005) porque esta técnica de recolección de información parte justamente de la íntima relación que existe entre “los sujetos y el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que nos valemos para aproximarnos a la búsqueda de conocimiento” (p. 4).

La entrevista es además un recurso investigativo que favorece conocer el pensamiento del profesor, entendido como un fenómeno que facilita el surgimiento de aspectos subjetivos relacionados con la realidad para identificar nuevas variables que favorezcan, de manera inductiva, la comprensión del pensamiento del profesor, no su generalización a través de leyes universales. Vale la pena recordar que, en cuanto al pensamiento del profesor el uso de instrumentos y técnicas de cuantificación ha sido ampliamente debatido desde la década del 70 y que la búsqueda de nuevas comprensiones tiene que ver también con la diversificación de los instrumentos utilizados en la investigación. (Pinilla & Páramo , 2011) Las respuestas permiten develar las interpretaciones y puntos de vista de los profesores de diferentes perfiles y de todas las áreas que componen el PC_LEF, para vigilar al máximo las comprensiones sesgadas, incompletas o parciales, a la manera propuesta por Stake (1998) quien sugiere como principio investigativo que una vez organizada la información y en el proceso interpretativo, la codificación de la información, y la triangulación posibiliten encontrar algunas frecuencias, acercamientos, recurrencias, distanciamientos o excepciones. (Stake, 1998) En este sentido se asumen los criterios de validez propuestos por Eisner para la crítica educativa.

4. CRITERIOS DE VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los aspectos más problemáticos en la investigación cualitativa es justamente la validación de sus hallazgos; Pese a la aceptación de la investigación social cualitativa la comunidad científica se sigue preguntando si el conocimiento que proviene de los métodos no cuantitativos es válido o no. Por ello este proyecto se apoya en la propuesta de Eisner (1990) Torres (2004); Páramo (2005) quienes advierten que la investigación cualitativa, que generalmente ocurre desde el margen, debe ser valorada por sí misma, no desde su oposición con la investigación cuantitativa, entre otros aspectos porque genera un conocimiento mucho más comprensivo y crítico y porque las cualidades de lo investigado permiten “vislumbrar los

nuevos rumbos que tendrán que tomar las ciencias sociales si quieren emanciparse del proyecto estadocéntrico, eurocéntrico, etnocéntrico, y de control social” (Torres, p. 65) Eisner (1990) agrega que de ser necesaria la evidencia experimental para conocer las escuelas y para validar el conocimiento sobre las aulas entonces habría que cerrarlas, pues por su naturaleza, ninguna podría cumplir con todas las condiciones de la experimentación.

Así las cosas y entendiendo este proyecto como crítica educativa se asumen los tres criterios propuestos por Eisner (1990): la corroboración estructural, la validación consensual, y la adecuación referencial.

La corroboración estructural equivalente a la triangulación hermenéutica consiste en relacionar los datos con las fuentes que apoyan, corroboran o contradicen la interpretación y evaluación de los hechos y la búsqueda de coincidencias entre investigadores. El proceso busca identificar recurrencias, rasgos temáticos, silencios y excepciones de la situación estudiada, en este caso los rasgos de cada una de las categorías de análisis que componen una comprensión amplia del currículo en la formación de licenciados en educación física. Este proceso de tipificación de lo hallado en la interpretación se denomina en este proyecto *Categorías Emergentes* se marcan en el documento como CE y estarán acompañadas de un número solamente como forma de organización.

La corroboración estructural es un proceso generalmente colectivo, pero atendiendo a la condición de investigación individual impuesta por la UPN para el desarrollo de los proyectos de la maestría, esta ocurre en la interacción con el tutor en lo que se denomina la uniformidad entre observadores, que no es otra cosa que la discusión ilustrada sobre las categorías emergentes que constituyen la interpretación de los datos, para atender también a las evidencias disconformes y las valoraciones contradictorias. Este proceso en sentido estricto es un asunto estético, que no puede obedecer a un formato o forma típica porque que según Geertz en Eisner (1990) “tiene en cuenta la voz del autor como fuente de autoridad en el trabajo” (p. 134)

La validación consensual es la estrategia que permite establecer un punto de acuerdo entre las personas competentes en el tema investigado; en el caso de la crítica educativa se asume que serán los investigadores sobre el tema del currículo quienes encuentren la pertinencia, acercamientos o distanciamientos de lo realizado en esta investigación a la luz del cuerpo teórico que le sirve de marco general. La validación consensual es la manifestación de

aceptación entre los “lectores que están persuadidos de lo que la crítica ha tenido que decir” (Eisner, 1990, p. 136) En ese sentido el foco no está en el acuerdo sobre el sentido de la crítica, sino en la pertinencia retórica de los hallazgos. ¿Pueden las discusiones planteadas incluirse en el desarrollo del campo de currículo? Esto solamente lo podrán decir los lectores y expertos en el tema del currículo.

La adecuación referencial es la expresión de la percepción de comprensiones más amplias sobre el tema investigado. Se trata de identificar primero la manera como se ilumina, enfoca o ilustra el asunto objeto de indagación, y segundo los sentidos y significados que se otorgan a las cualidades estudiadas. La adecuación referencial está sujeta a la manera de describir los pensamientos de los profesores sobre las finalidades de la formación, las formas y criterios para la organización de los contenidos, los criterios y formas de la didáctica, las relaciones maestro-estudiantes y los criterios, estrategias y actividades de la evaluación en el desarrollo de PC_LEF; en cierto sentido se trata de identificar aquello que no sería posible visibilizar sin el desarrollo de este proyecto de investigación.

5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS SUJETOS QUE PARTICIPAN EN LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con las anteriores consideraciones los profesores entrevistados se eligieron siguiendo los siguientes criterios:

- Incluir un profesor de cada una de las áreas que conforman el PC_LEF esto es: pedagógica, disciplinar y humanística.
- Incluir por lo menos un docente que cumpla funciones administrativas. En este caso se realizaron entrevistas al Señor decano de la facultad, y a la profesora que ejerce también como coordinadora del PC_LEF.
- Que complete mínimo cinco (5) años de trabajo en el PC_LEF, esto entendiendo que la experiencia profesional, es decir la reflexión más o menos sistematizada del ejercicio profesional, según Zambrano (2005) y Porlán y Rivero (1998) alcanza cierto nivel de madurez entre los tres y cinco años; además porque en el desarrollo de las investigaciones sobre la docencia se ha encontrado que los profesores nuevos en una institución o en un cargo demuestran una actitud mucho más proclive a la búsqueda de alternativas, a la innovación, al cambio y

quizás como estrategia de reconocimiento, pero las mismas investigaciones señalan que esa actitud desaparece una vez el profesor se siente cómodo y más seguro en el ejercicio de su práctica. Una vez esto ocurre se instaura una cultura que es la que distingue las instituciones y en este caso se entiende que los profesores que alcanzan una experiencia que cumpla con este intervalo de tiempo han configurado una cultura particular en el PC_LEF.

- Que estén representados los tres ciclos de formación que estructuran el PC_LEF: Fundamentación (de primero a cuarto semestre); profundización nivel uno (de quinto a séptimo semestre); y profundización nivel 2 (de octavo a décimo semestre)

CAPÍTULO III

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN: (ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN)

La información que se presenta a continuación, cuya finalidad es caracterizar el pensamiento de los profesores acerca del currículo e identificar algunos elementos de la práctica pedagógica que configuran sentidos y significados proviene de 7 profesores de la Facultad de educación Física de la UPN que trabajan en las cuatro áreas de formación que conforman el PC_LEF quienes respondieron una entrevista de cinco preguntas. Los textos completos de la entrevista se pueden ver en este documento. (Ver anexo 1)

La información se presenta así: Sobre cada una de las categorías que conforman el análisis se presentan los tres aspectos del proceso metodológico; Primero la descripción, a manera de narración en dónde se identifican con la letra E seguida de un número que corresponden a los enunciados textuales de los entrevistados, (La voz del otro). Un ejemplo completo de este proceso se incluye en los anexos de este documento. (Ver anexo 2) Segundo la interpretación que se realiza confrontando los textos narrativos con los fundamentos teóricos expuestos en esta investigación y se organizan en Categorías Emergentes CE (Ver tabla 2) son la expresión de los hallazgos que permiten ampliar la comprensión de la realidad estudiada; tercero la valoración que corresponde a los juicios de valor construidos para cada categoría, con base en la interpretación de la realidad; y las temáticas que son las comprensiones generales construidas después de validado el proceso interpretativo. La validación se realiza de acuerdo con lo descrito en el título anterior de este proyecto.

Esta manera de presentar los hallazgos corresponde a la lógica de la crítica educativa que parte de las expresiones particulares de los profesores, quienes aportan sus pensamientos, ideas y sentimientos sobre su propia práctica pedagógica para re-construir en un marco común de acciones sociales, el sentido de la formación en el PC_LEF e identificar aspectos pertinentes que promueven su mejoramiento. De la misma manera que lo plantea Eisner (1990), se parte de la experiencia particular privada que a través del lenguaje se convierte en acto público que revela y permite re-construir su sentido colectivo, es decir, es fuente de nuevo conocimiento. Esta denominada también por Pérez, Gómez (1985, p. 439) crítica educativa es una manera de valorar la práctica educativa, identificar sus consecuencias y sus proyecciones.

Tabla 2 CATEGORÍAS EMERGENTES DE LA FASE INTERPRETATIVA

COMPONENTES DEL CURRÍCULO	ASPECTOS A EVALUAR DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	CATEGORÍAS EMERGENTES (CE) DEL PROCESO INTERPRETATIVO
	FINALIDADES	CE1 Formación profesional para aprender a leer y transformar el contexto; del saber qué, hacia el saber para qué. CE2 Formación crítica en perspectiva ético-política. CE3 Formar profesionales con capacidad para romper con la tradición técnica e instrumental de la formación de los licenciados en educación física, a partir de la deliberación sobre los contenidos de la enseñanza. CE4 Formación profesional con capacidad de trabajar sobre sí mismos.
	CONTENIDOS	CE1 El PC_LEF como guía para la definición de los contenidos. CE2 La lógica para su construcción y organización: saber integrado; reflexivo; y simbólico. CE3 El cuerpo como contenido, superación del tecnicismo y el deportivismo.
	PROCESO METODOLÓGICO-DIDÁCTICO	CE1 El Taller de Confrontación eje nuclear de las metodologías. CE2 El cambio de denominación de las asignaturas y su efecto en la didáctica. CE3 Las tareas y actividades como elementos articuladores del currículo. CE4 El conocimiento y re conocimiento de los estudiantes, como fuente de información para la definición de las estrategias de enseñanza.
	RELACIONES MAESTRO-ESTUDIANTE	CE1 La tensión sus momentos y consecuencias en el aprendizaje CE2 Enseñar es el propósito, las relaciones se subordinan CE3 El poder para enseñar; la subversión de las relaciones de poder
	EVALUACIÓN	CE1 Evaluar en perspectiva "sentipensanteactuante" CE2 Evaluar para distanciarse del enfoque técnico CE3 Evaluar como proceso subordinado al aprendizaje

1. ACERCA DE LAS FINALIDADES DE LA FORMACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN

Esta primera construcción narrativa describe las finalidades que se asignan a la formación de Licenciados en Educación Física en el PC_LEF.

La totalidad de los profesores hacen referencia a la necesidad de formar profesionales de la educación con un sentido crítico. En este caso la crítica se asume como la capacidad de leer y transformar la realidad y se hace visible desde diferentes posturas que se abarcan tanto “la función socio-cultural de la Universidad pública en general” (E1) como el componente ético-político del PC_LEF que “tienen que ver con la formación de una conciencia crítica que permita hacer una lectura del mundo, de sus dinámicas, de sus necesidades humanas, de la cultura en la cual está inmerso su trabajo” (E5); En este mismo sentido se afirma la necesidad de formar docentes “conscientes de la realidad en que viven” (E1); con capacidad para “comprender el desastre, el dolor, el miedo...la formación aporta el conocimiento de la historia, el concepto de

la humanidad que es valiosa por sí misma” (E4) En general aparece una idea que tiene que ver con la formación de un profesional “comprometido con la sociedad” (E3) que debe “evidenciarse en la búsqueda permanente de la equidad y la justicia social” (E6). También en esta línea discursiva que deriva del PC_LEF se menciona la formación de un “ser *sentipensanteactuante*” (E7) “sensible y atento al sentido humano de la formación” (E4)

Un segundo punto de encuentro se hace evidente en los enunciados que expresan la necesidad de trabajar y consolidar un rompimiento con la tradición histórica de las prácticas de formación en educación física a partir de implementación del PC_LEF; Así, las respuestas indican la necesidad de fortalecer un proceso de formación que permita superar el “deportivismo” (E1); (E7) el “mecanicismo (E2) “la instrumentalización” (E5) y “la idea de cuerpo máquina” (E4). Se propone entonces la formación de un “nuevo educador físico más centrada en el uso del movimiento para lograr la construcción de un sujeto” (E5) con sentido ético y político (E6) “y en dar respuesta , a la problemática planteada, sobre lo que podría hacer la educación física sin deporte, como elemento único y principal de su accionar”. (E7) vista así, “pero es claro que para ser educado físicamente, que podría ser uno de los objetivos de la educación física; a manera de juego de palabras en ultimas sería el objetivo de la educación física; Ser educado físicamente significa que cada ser, se puede hacer cargo de sí mismo, del cuidado de sí mismo” (E7)

En el mismo sentido y como consecuencia de este propósito se plantea como alternativa una “enseñanza centrada en el *saber hacer*” y “en el *saber cómo*”. (E5) Se propone una formación centrada en el “saber qué y para qué” (E2) “se trata de enfocar todos los esfuerzos a la formación de unos futuros docentes contextualizados, con criterio propio fundamentados teóricamente, pero, competentes en el intercambio disciplinar” (E1) “ que sean capaces de posicionarse frente a la homogenización, al consumo...que pueda interrogar el desarrollo del pensamiento y se asuma como un pensador de la diferencia” (E4)

Otra coincidencia evidente en por lo menos el 50% de los profesores entrevistados, se encuentra en la necesidad de formar para el mundo laboral. Al respecto se menciona que los estudiantes aprendices de maestros deben “descubrir aquello que pueda servirles para actuar en la sociedad” (E2) por tanto se reconoce que deben aprender a “articular y adaptar el saber disciplinar a los contexto, situaciones y poblaciones con las cuáles interactúa”. (E5) De manera mucho más concreta se afirma que “se debe preparar al licenciado para ejercer la profesión siguiendo unos principios éticos” (E6) y que por tanto la formación debe garantizar tanto “que

adquieran unas habilidades y destrezas en esas técnicas de movimiento” (E2) cómo que “él mismo como persona se forme hacia la perspectiva de ser maestro... que entienda que necesita unos saberes actitudinales y una responsabilidad ético-política de quien va a salir a trabajar con otros” (E5) aun cuando a veces los principios éticos del mundo laboral “se muestren adversos”(E6). Sobre este tema se afirma que en el medio laboral, los licenciados de la UPN se reconocen por su fortaleza “no tanto en las ejecuciones técnicas, sino en, justamente la capacidad que tienen para resolver problemas que se presentan en el ejercicio la profesión”.(E6)

Se hacen visibles también dos planteamientos que tiene que ver con la superación de una comprensión machista de la profesión: uno que afirma que el “PC_LEF fue una propuesta construida por mujeres, en un mundo dónde los machos creían saberlo todo y lo dominaban tanto en la teoría como en la práctica: el deporte ” (E7) en ese sentido se afirma que “ese hecho histórico marco tanto las dificultades para su aceptación en la facultad, como su impacto en términos de lo que propuso como eje de la formación: la experiencia corporal” (E7) eso puso en escena la preocupación por lograr una “cierta sensibilidad corporal...un tacto...cierto asunto que incluye lo femenino en las prácticas corporales...esto no es una categoría racional, es una cosa intuitiva que se siente y yo creo que hacia allá vamos” (E4)

Otro aspecto mencionado por un grupo más pequeño de profesores es la idea de una formación que propicie el trabajo sobre sí mismo, es decir, sobre cada estudiante de la licenciatura; se dice que el estudiantes debe ir en “la búsqueda de su individualidad para desde allí asumir la diferencia” (E4); que “necesita trabajarse para que él mismo se forme” (E5) y que debe “descubrir lo que está adquiriendo cómo aprendizajes para darle respuesta al para qué de ese aprendizaje”. (E2) “el desarrollo del potencial humano” (E2). Así, “la educación física toma otra dimensión absolutamente diferente, porque par a cuidar uno de sí mismo, para hacerse cargo de sí mismo, pues... además de primero conocerse, después de saber los principios fundamentales que permitan hacerse cargo de si, y eso es lo que persigue la educación física... lo cual la vuelve una disciplina totalmente transversal y necesaria, independiente de la actividad que se desarrolle, o del área del saber que este.” (E7)

1.2. INTERPRETACIÓN

Una mirada con intención interpretativa sobre las finalidades de la formación, permite identificar cuatro categorías emergentes (CE) así:

CE1 Formación profesional para aprender a leer y transformar el contexto; del saber qué hacia el saber para qué.

CE2 Formación crítica en perspectiva ético-política

CE3 Formar profesionales con capacidad para romper con la tradición técnica e instrumental de la formación de los licenciados en educación física, a partir de la deliberación sobre los contenidos de la enseñanza.

CE4 Formación profesionales con capacidad de trabajar sobre sí mismos

Las finalidades de la formación que los profesores refieren como la construcción de un profesional que tenga la capacidad de leer y transformar la realidad con fundamento en la experiencia reflexiva evidencia la presencia de un pensamiento práctico que coincide con lo propuesto por Dewey (1967) quien plantea que a través de un esfuerzo colectivo es posible descifrar el libro de la vida para poderlo transformar, de donde puede inferirse que el currículo expresa un alto componente cultural dinámico que se construye gracias a la interacciones que propician la relación con el medio circundante. Esta concepción concuerda también con lo planteado por López Ruíz (2005) cuando señala que la intención transformadora de la realidad que acontece en los procesos de formación es el reflejo de una preocupación por la necesidad de adaptación de los profesionales con el medio circundante, a sus inestabilidades y las exigencias que provienen del desarrollo de la llamada sociedad del conocimiento.

La definición de las finalidades de la formación con intención transformadora se sostiene, según los profesores en la necesidad de avanzar desde un saber *“qué y cómo enseñar”*, hacia un saber *“por qué y para qué”* se forma, esto es, hacia un saber reflexionado y una práctica reflexiva que según los profesores se concreta primero en sus decisiones personales sobre el desarrollo de los Espacios de encuentro Académico y segundo en los espacios de deliberación como el Taller de Confrontación y las reuniones semestrales de docentes. Se evidencia así una comprensión del currículo como práctica deliberativa a la manera de Shwab en López Ruíz (2005) en donde los profesores de la facultad ya no se ven como simples ejecutores de un diseño curricular impuesto, sino que se saben partícipes de una construcción que se hace de manera individual, en donde cada uno construye sus propias alternativas para el desarrollo de los temas, hace sus diagnósticos, experimenta con alternativas para la enseñanza y significa su

acción desde las necesidades de los grupos de estudiantes su acción pedagógica, para luego poner en común las decisiones, realizaciones y resultados en reuniones colectivas de docentes.

La deliberación como estrategia para comprender y ejecutar el currículo en la Facultad visibiliza las coincidencias y las contradicciones que constituyen las realizaciones curriculares, refleja la manera como cada docente se acerca y también se distancia de lo contenido en el documento PC_LEF. Según Shwab en (López, Ruiz, 2005) esta modalidad de realización deliberativa del currículo es el método más acertado que se puede utilizar para atender las situaciones inciertas y ambiguas de la práctica, ya que “permite diagnosticar y hacer frente no solo a las carencias y contratiempos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 172). sino que, la deliberación es también según Dewey, la que permite redefinir el diseño a partir de la sistematización de las diferencias y las coincidencias de lo realizado por los docentes confrontado con lo planificado en el programa de enseñanza. (1977). Igualmente la deliberación expone una idea fuerte sobre el profesor como motor de las transformaciones educativas ya que gracias a sus acciones es que se concretan las intencionalidades, idea expresada en el epitafio que los estudiantes de Stenhouse hicieron colocar sobre su tumba “Son los profesores quienes, a fin de cuentas, cambiarán el mundo de las escuelas, comprendiéndolo.” (López, Ruiz, 2005, p. 188)

La reflexión sobre la acción y la deliberación pone de manifiesto las contradicciones y distanciamientos con respecto a lo planeado en el PC_LEF, tanto en las prácticas de los profesores como en cada uno de los programas de asignatura en las áreas específicas y en relación con la articulación con las demás áreas que componen la licenciatura. En este sentido vale la pena mencionar que la dinámica deliberativa que invita a pasar del saber instrumental a un saber reflexionado deja algunas dudas especialmente porque no es muy claro desde dónde se acerca el profesor al debate, ni con que información y fundamentación construye sus programas de asignatura; de tal manera se corre el riesgo que menciona López Ruíz (2000) de contar simplemente con el conocimiento empírico de los profesores o de participar en una deliberación simplemente desde las opiniones de los docentes

De otra parte, el cambio en las finalidades de la formación que expresan los profesores del PC_LEF encaminadas a la necesidad de formar profesionales de la educación física que sean capaces de trabajar en favor de la superación de la injusticia social, el machismo, la inequidad, el racismo y las condiciones de pobreza permiten identificar un pensamiento sobre el currículo desde perspectivas críticas que coexisten y se complementan con las ideas del currículo desde

perspectivas prácticas. Es posible identificar en las narrativas de los profesores la expresión de rasgos de un currículo democrático, es decir, centrado en la preocupación por las injusticias sociales, la formación de ciudadanos activos y críticos, que promueve la comprensión de la inclusión como política educativa para responder a la diversidad de los sujetos, y que trabaja en favor de la igualdad y la equidad social y cultural. (kemmis , 1993)

Esta preocupación por la formación política se vincula igualmente con las ideas de Apple (1997) quien menciona la potencia política del maestro y del currículo como agentes que pueden ser relevantes para proponer y lograr efectivamente transformaciones sociales. Las preocupaciones de los profesores por construir una sensibilidad profesional frente al machismo, el capitalismo a ultranza y la deshumanización como hegemonías que se han arraigado socialmente muchas veces desde prácticas propias de la educación física, ubican el problema en el campo de la didáctica puesto que la pregunta fundamental en este caso es ¿cómo se enseña la humanización desde unas prácticas corporales centradas en las técnicas de movimiento? Como alternativa ante estas situaciones, que se erigen como necesidades humanas y sociales, se instituyen algunos ejes del currículo que operan como dispositivos articuladores alternativos para la enseñanza: la experiencia corporal, la corporeidad, el cuerpo, la filosofía de la educación, las prácticas corporales culturales que permiten identificar un pensamiento esperanzador o como dirían Cullen (2004); Giroux (1999); López Jiménez (2009) y López Ruiz (2000) un panorama mucho más cercano a la praxis educativa que permite observar posibilidades reales de transformación tanto dentro de la institución escolar en todos los niveles como en la cultura en general. Giroux expresa al respecto que esta perspectiva de la praxis permite

“...al profesorado y estudiantado intervenir y actuar estratégicamente para cambiar los contextos porque ayudan a sus capacidades de ser agentes críticos para mantener viva la promesa de la pedagogía como acto de ciudadanía crítica y justicia social” (1999, p. 57)

Lo planteado por los profesores de la facultad como finalidades de la formación corresponden a preocupaciones globales de la actualidad y están a la orden del día en los discursos críticos sobre la escuela, el maestro, educación y el currículo; es necesario sin embargo, vigilar también las prácticas pedagógicas para no caer en un discurso mesiánico, sin posibilidades de realización concretas. El reto consiste en fortalecer la formación para la ciudadanía y trabajar

para construir un nuevo pacto social que nos permita volver a situar la educación en el espacio de lo público entendido como bien común (Cullen, 2004) y en concordancia con lo expresado por los profesores realizar prácticas pedagógicas no para transformar el mundo en su conjunto, sino para renovar los procesos de enseñanza de cada día y desde allí luchar permanente a favor de superar las contradicciones, incluyendo nuevos agentes en las discusiones y mejorando la participación de los involucrados.

Esta idea se relaciona también con lo planteado por López Ruíz y supone la construcción de un pensamiento sobre el “currículo como proceso complejo que se extiende por los diferentes niveles o ámbitos de la pirámide educativa” (2005, p. 209) y avanza hacia una comprensión global sobre sus implicaciones y manifestaciones diversas.

Las finalidades referidas a la superación del carácter tecnicista, mecanicista, deportivista, rutinario, ahistórico, deshumanizante y con poco contenido político de la educación física como profesión y como área del saber escolar, se plantean como posibilidad de alcanzar un mejor reconocimiento profesional, un lugar privilegiado entre las áreas que componen la formación escolar en el nivel de básica y media y un aporte a las prácticas de enseñanza de la educación física: estos tres aspectos se integran ya que en la práctica aparecen como dependientes. Según Kirk (1990) la comprensión instrumental que pesa tanto en los profesores como en la clase de educación física, sobrevive aun hoy como consecuencia de la incapacidad de los licenciados para acercarse a una comprensión política del currículo en general y de la educación física en particular y a la alta dependencia de las prácticas deportivas o de actividad física que surgen en contextos no escolares y que siguen siendo el eje de la realización de la clase.

En este sentido los profesores de la facultad entienden que es necesario profundizar en el sentido ético y político de la formación docente para superar a partir de nuevas didácticas las formas esquemáticas de enseñanza que se han instaurado en el área de educación física escolar; según Correa y Martínez (2006) los profesores en ejercicio afirman que el énfasis en las finalidades físico-biológicas y técnico-instrumentales tiene su origen en los procesos de formación inicial y en una “tradición histórica que los ha permeado, pero sobre la cuál no se realiza un proceso de reflexión con fines de transformación” (p. 41) Esta es una de las razones por las cuales los profesores del PC_LEF expresan de manera recurrente su preocupación por diseñar otras metodologías de enseñanza en las que se otorgue mayor importancia a la

construcción de discurso pedagógico que a las realizaciones prácticas de los aprendices de maestros.

Esta situación permite afirmar con Porlán (1998) que los dilemas y preguntas que fundamentan la enseñanza en el PC_LEF se ubican en una perspectiva práctica, a la que más adelante denominará compleja, que se conecta con el sentido de las acciones, con la comprensión de los procesos; la evolución de los sistemas de comprensión de la realidad; las interacciones y cambios en los pensamientos y conocimientos de los estudiantes, esto es una comprensión del proceso de formación como “proceso orientado de construcción de significados progresivamente más complejos acerca de la realidad. (en el caso del profesor y también de la realidad escolar) (Porlán & Rivero, 1998, p. 156)

Un último aspecto que llama la atención sobre las finalidades es la cercanía de lo expresado por los profesores de la facultad con los lineamientos del PC_LEF, Un aspecto que aparece en el discurso de manera recurrente es la necesidad de romper con la tradición histórica de la educación física centrada en el paradigma técnico y este propósito lo encontramos expresado en el documento PC_LEF así: “Redimensionar la concepción de educación física con base en fundamentos filosóficos, para transformar la representación social vigente” (2009, p. 17). Otro aspecto es la preocupación por formar maestros consientes de la realidad, con capacidad para interpretarla y transformarla, este propósito está expresado en el PC_LEF como “Formar un maestro de educación física capaz de interpretar conceptual, legal y académicamente sus prácticas educativas para tomar decisiones de desempeño profesional contextualizado” (PC_LEF.FEF. UPN, 2009, p. 17)

De acuerdo con esta situación podría afirmarse, que los profesores hacen una especie de “selección de lo ya seleccionado” y explicitado en el documento PC_LEF o currículo oficial¹⁰, desde su perspectiva personal, de donde toman lo que consideran más relevante y silencian al tiempo, algunos aspectos como la construcción de la experiencia corporal la formación de un científico social del cuerpo; la contribución a la formación de un proyecto pedagógico de nación, asuntos también explícitos en el documento del PC_LEF; (PC_LEF.FEF. UPN, 2009). Se confirma así lo mencionado por Sacristán cuando dice que el currículum termina “siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar que ocurre a

¹⁰ Término acuñado por Jackson (1968) y que se refiere a todas las metas explícitamente manifiestas de la escuela para diferenciarlo del currículo oculto con el que quiso significar los aprendizajes de los estudiantes que no encajaban con el currículo oficial.

partir del cruce de prácticas diferentes”, (1988, p. 30) puesto que son dichas prácticas las que configuran el sentido de la formación.

En el caso de los profesores de la facultad parece ser que los aspectos recurrentes en las finalidades no son precisamente los expresados en el currículo oficial ya que el eje de su pensamiento se enfoca hacia la necesidad de crear una conciencia crítica en los estudiantes, en recuperar el sentido ético-político de la profesión y en formar seres *sentípensanteacutantes*¹¹, sensibles y atentos a lo humano de la formación.

La pregunta que emerge de esta situación podría ser ¿de dónde surgen entonces dichas finalidades? ¿cuál es el origen de este discurso? Es posible identificar en estas ideas una fuerte afinidad con las tendencias críticas y complejas sobre el currículo en educación física que, desde hace algo más de dos décadas, ocupa las investigaciones en el área y responden a la necesidad de re-significar su estatus y función dentro de los procesos educativos, toda vez que históricamente su alto componente “*tecnicista, mecanicista y homogenizante*” -cómo lo denominaron los profesores- hizo que se le considerara como una práctica, con muy poco o ningún valor educativo en sí misma, según Hargreaves, mencionado por Kirk (1990) una práctica “proveedora de valores y actitudes burguesas, que incluyen la competitividad, el individualismo, el nacionalismo, la autoridad en el trabajo y la masculinidad”. (p. 147) Aspectos que en la opinión del mismo autor, provienen de una ética protestante expresada en las forma del deporte y la actividad física y sus intencionalidades.

Los distanciamientos entre lo expresado en el PC_LEF, es decir entre el currículo explícito o manifiesto y las prácticas de los profesores tiene que ver con una sensación de desarticulación e incoherencia entre los desarrollos de las diferentes áreas de formación, sin embargo, desde una perspectiva global que reconoce la complejidad de la práctica curricular esto no necesariamente indica un vacío en la comprensión de la propuesta curricular, más bien reconoce, la naturaleza compleja, emergente y autoconstruida de la práctica y el carácter “básico de la planeación... que debe ser flexible y guardar cierta similitud con la creación de planes que se establecen mediante las relaciones que guardan los arquitectos y los constructores ”. (p. 119) es decir que lo prescrito indicaría simplemente un horizonte de sentido que se consolida a partir de la naturaleza de las prácticas. Podría decirse que este hecho confirma lo planteado por López Ruíz (2005) en lo que se refiere a la distancia que existe entre

¹¹ Expresión utilizada por Morín, para llamar la atención sobre la necesidad de comprender la integralidad del ser humano, en contraste con las visiones fragmentadas que ofrece el positivismo de las ciencias sociales.

lo planeado y lo realmente desarrollado y propuesto por los profesores ya que en su opinión “en la implementación de un currículo, entra en juego más bien la intuición, la reflexión, y su experiencia acumulada a lo largo de la carrera” (p. 120) mucho más allá que las prescripciones establecidas formalmente en la planeación.

1.3. VALORACIÓN

Los hechos narrados por lo profesores de la facultad permiten afirmar que existe un pensamiento de los profesores acerca de las finalidades de la formación en el PC_LEF que se percibe en permanente movimiento desde la lente técnica hacia la búsqueda de nuevas racionalidades prácticas y críticas. Este giro en las comprensión de las finalidades tiene efecto en la manera como se posiciona la educación física en el medio laboral y especialmente en el escenario de las áreas que componen la educación formal en el nivel básico y la media vocacional.

Dos ideas aparecen como motores de dicho movimiento en la definición de las finalidades de la formación; la primera es la necesidad de concretar con acciones pedagógicas claras y distintas el rompimiento con la tradición tecnicista que pesa sobre la educación física en todos los niveles de la educación formal. En este sentido los profesores han logrado instalar en la Facultad y en el programa de educación física un discurso compartido con los estudiantes, en dónde la intencionalidad formativa y el valor educativo del área se hacen visibles, ya no como mera posibilidad sino como acción concreta en los espacios de clase y en los escenarios académicos en los que hace presencia activa por vía de las prácticas educativas, intercambios académicos y ejercicio profesional.

La segunda idea relevante tiene que ver con la necesidad de participar en la formación de profesionales con conciencia crítica, comprometidos socialmente, preocupados por la justicia social, la superación de diversas formas de discriminación, la equidad y la democracia. En este sentido es importante resaltar que los profesores expresan que una vez establecidas las finalidades, las acciones pedagógicas deben encaminarse a la búsqueda de estrategias de enseñanza mucho más coincidentes con la lógica del currículo práctico y crítico, esto armoniza con la participación de los estudiantes en la definición de las finalidades del curso, la organización de los contenidos, los acuerdos –parciales- de lo que ha de ser evaluado y la reflexión conjunta sobre el desarrollo de los espacios en cada ciclo.

Las finalidades de la formación expresan que los profesores tienen una comprensión acerca de los estudiantes como seres multidimensionales, la expresión “sentipensanteactuante” se refiere a esta condición de integralidad y con la los profesores engloban la idea del perfil profesional. Esta convicción indica que la enseñanza no se ciñe a la memorización o aplicación de los contenidos teóricos, sino que las actitudes y los sentidos que se construyen en interacción constante son elementos que dinamizan la relación de aprendizaje; esto significaría que las formas comunicativas se han transformado y que un curso no se entiende como un paso a paso para completar un programa, sino como el resultado de una actividad social comprometida. Podría decirse que de alguna manera este ejercicio permite una experiencia cercana a praxis y por tanto supera el tecnicismo pedagógico.

Si bien es cierto los profesores buscan de manera consiente construir una relación sólida y cercana con los lineamientos del PC_LEF; no pueden escapar de dos situaciones que enrarecen el ambiente de la formación: una es la permanente tensión entre las finalidades expresadas en el documento y lo realmente realizado en la cotidianidad del aula; tensión que no permite que las propuestas y acuerdos para el desarrollo de las clases fluyan con la velocidad y confianza esperada por el profesor; y la otra es que la aceptación de la diversidad de pensamientos y la consideración de las diferencias individuales dentro en un grupo traen consigo dilemas diferentes al tradicional aprendió o no aprendió; sabe o no sabe; soy autoridad o no; la deliberación como método, hace que los profesores se perciban no tan seguros de lo que hacen, ya que dudan sí en realidad sus actuaciones pedagógicas están produciendo mejores aprendizajes o seres humanos más comprensivos; y sí en aras de la comprensión no se está sacrificando la calidad o el aprendizaje.

De todas maneras compartir un mapa de navegación que expresa una particular manera de entender la formación humana es un buen comienzo para re pensar la formación de maestros; los dilemas que aparecen desde la reflexión sobre la práctica generan discusiones al interior de la facultad; y aunque pareciera a veces que no prosperan las reformas, lo cierto es que el discurso nuevo se ha ido instalando en la comunidad educativa y al hacerse cotidiano, se democratiza, se comparte la responsabilidad sobre su éxito o fracaso, se posibilita una mayor vigilancia epistemológica, se transita sobre el territorio con una sensación de mayor seguridad, o se camina en incertidumbre pero sin desesperanza.

2. SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

2.1. DESCRIPCIÓN

Sobre la pregunta por los criterios que se tienen en cuenta para la selección y desarrollo de los contenidos en los espacios de encuentro académico se puede decir que los profesores expresan lo siguiente:

“Tengo en cuenta, en primera instancia, las preguntas y temas propuestos por el PC_LEF en su plan de estudios” (E1) “Reviso las propuestas temáticas del PC_LEF... y leo los programas de otros colegas...para saber lo que otros colegas han desarrollado en el pasado” (E6) en perspectiva histórica se menciona que “...pudimos reunirnos por primera vez en dos años para ponernos de acuerdo en alguna bibliografía, contenidos curriculares, hasta donde va cada quién, es decir, repartirnos un poco el saber en cada semestre” (E4). Para el desarrollo de los contenidos ayudan mucho las reuniones semestrales por área y las jornadas pedagógicas, allí se hacen ajustes permanentes que ayudan a definir lo que se está haciendo en curso” (E7)

De la misma manera los profesores afirman que la propuesta de contenidos se pone en diálogo con los estudiantes aunque se percibe, que no siempre ese diálogo arroja los resultados esperados por los profesores; cómo consecuencia de la debilidad de los diálogos para organizar los contenidos dicen que: “en segunda instancia tengo en cuenta los intereses y expectativas de los estudiantes en relación con los núcleos problémicos” (E1) y “luego pongo en consideración esa propuesta (de programa) con los estudiantes, aunque la mayoría de las veces ellos lo aprueban tal cual yo se las presento” (E6) De otro lado y considerando las circunstancias se afirma que “la verdad yo decido los contenidos, porque los estudiantes en esto no participan, en otras cosas si, pero en lo que se va a desarrollar no” (E3)

“En tercera instancia los profesores dicen que se tiene en cuenta la pertinencia de los contenidos a partir de la valoración que cómo profesional de la educación física se hace visible frente a ellos (los contenidos) y que por otro lado se tiene en cuenta “una realidad contextual porque ellos se van a desempeñar en diferentes espacios y deben adaptar de alguna manera su saber a esos contextos “(E2).

Acerca de la formulación y desarrollo de los contenidos los profesores expresan varias razones que justifican que sus determinaciones coinciden con el PC_LEF puesto que allí, en el documento se “formulan –los contenidos- en términos de preguntas o de relaciones entre los temas y contenidos para cada semestre...En mi opinión plantear problemas y formular preguntas para definir los contenidos, establece un principio de relación con la propia experiencia que favorece el desarrollo de la clase durante el semestre”(E6) igualmente se afirma que, cuando “se formula un problema que puede surgir de alguna situación actual, de ahí se parte... para analizar y profundizar en los temas ”(E3); un profesor afirma que los temas a desarrollar devienen de “los núcleos problémicos del PC_LEF” (E1) y que enunciar un contenido expresando una relación entre asuntos del área es positivo y significa avanzar hacia una comprensión más amplia que el simple desarrollo de unidades de temas. (E5)

Un aspecto que aparece en los enunciados de los profesores tiene que ver con el sentido que se asigna a la organización de contenidos, así se afirma que “venimos de un proceso de formación de maestros centrado en el saber cómo; yo pienso que sin abandonar eso, es necesario empezar a trabajar en saber para qué y por qué...porque hasta que uno no sea capaz de articular ahí no pasa nada” (E5) de la misma manera “el énfasis se hace es en generar en ellos una actitud más crítica, más analítica, discursiva, más argumentativa, hasta llegar en ciclos más adelantados a la parte propositiva, entonces hay mayor interés de ese lado que de abordar contenidos” (E2) se afirma para iniciar se tiene en cuenta “el preconceito que ha tendido a ser descalificado a ser considerado pura doxa y opinión, y (pero) que hay que llevar al pensamiento, a la episteme” (E4)

Aunque no se mencionan nombres específicos de temas ni contenidos su importancia se hace visible cuando se afirma que “se necesita un saber disciplinar...reflexivo, fundamentado, argumentado, un manejo disciplinar con una característica, que sea capaz de adaptar ese saber a los contextos y a los sujetos” (E4); Es “fundamental que debe conocer y debe manejar las temáticas” (E2) pero, en el desarrollo del programa hago énfasis en una comprensión simbólica del mundo, que es mucho más allá de la comprensión categorial y del concepto racional que hemos vivido todos los docentes y el que ésta cultura académica nos ofrece, yo creo que soy cuidadosa con los conceptos, pero también le apuesto a eso (la comprensión simbólica del mundo) (E4)

2.2. INTERPRETACIÓN

CE1 El PC_LEF como guía

CE2 La lógica para su construcción y organización: saber integrado; reflexivo; y simbólico

CE3 El cuerpo como contenido, superación del tecnicismo y el deportivismo

Los profesores del programa PC_LEF piensan que los contenidos de la enseñanza incluidos en los programas académicos deben elaborarse teniendo en cuenta tres aspectos: el primero el sentido de la formación explícito en PC_LEF, el segundo la propia visión acerca de la formación y de las necesidades que se hacen visibles en el medio laboral; y el tercero la participación de los estudiantes en la definición de los contenidos de la enseñanza. Esta manera de comprender el diseño de los contenidos en las diferentes áreas permite evidenciar que el ejercicio de la planeación tanto del currículo en general, como de los programas académicos de cada una de las áreas se instituye desde una lógica práctica que se relaciona con lo expresado por Stenhouse cuando afirma que “los contenidos de la enseñanza pueden estar socialmente determinados, en particular por la necesidades de los grupos, y de los individuos implicados” (Stenhouse, 1991, p. 41)

Esta preocupación por incluir intereses de la profesión y de cada estudiante en particular concreta la posibilidad de hacer una lectura de la realidad, lo que significa un acercamiento a la cultura de los grupos involucrados en la enseñanza. De acuerdo con las ideas de Parsons, en López Ruiz (2000) podría decirse que la discusión y la participación como estrategia para la definición de los contenidos que se enseñan en cada uno de los espacios académicos del PC_LEF permite que cada estudiante ponga de manifiesto su propia cultura, sus aficiones, su historia de vida y la proyección que ha hecho sobre su desempeño profesional. Estos se relaciona con una idea de la enseñanza entendida como interacción cultural en dónde los sujetos ya no se representan tan solo a sí mismos, sino que son en esencia la expresión de sus grupos culturales de origen, y es en el aula de clase dónde aprenden y enseñan la cultura. Cómo diría Stenhouse “formando parte del sistema de comunicación en el grupo es como se aprende la cultura. Una escuela y un aula son, ambas, grupos en ese sentido” (1991, p. 32)

Tal y como lo mencionara Schwab en Stenhouse (1991) esta afirmación implica aceptar el contenido cultural de la verdad en el conocimiento ya que lo construido, deseable y aceptado en

una interacción cultural que acepte la diversidad, será verdadero solamente en función de su significación. La idea de consensuar los contenidos en relación con las características y necesidades de los estudiantes posibilita “poner en claro a los estudiantes el papel que desempeñan los contenidos para hacer posible el conocimiento... junto con las razones relativas a lo adecuado que pueden llegar a ser y a comprender algunas de sus limitaciones” (1991, p. 44)

No ocuparse meramente de las disciplinas y sus estructuras epistemológicas, sino del sentido que dichos conocimientos enseñables adquieren en las interacciones de los sujetos que comparten una experiencia educativa, es también según Bruner (1966) la expresión de la capacidad del profesor para clasificar los acontecimientos relevantes de la sociedad, organizarlos en categorías conceptuales que puedan ser enseñadas y encontrar y/o construir mejores relaciones con el entorno; esto evidencia la presencia de una idea acerca de la enseñanza como posibilidad de relacionar acontecimientos y ya no como simple acumulación de conceptos disciplinares.

El pensamiento del profesor con relación a los contenidos de la enseñanza se ha construido a partir de las discusiones sobre los núcleos problémicos y ejes temáticos del PC_LEF. Esta característica que López Ruiz (2000) ubica como fundamental en su estructura didáctica global se evidencia en las acciones que preceden a la planeación de un curso. Los profesores mencionan que se indaga, se buscan preguntas significativas y se exploran las opciones que ofrece el desarrollo del curso con el fin de enganchar el deseo de aprender y de participar de los estudiantes. La idea expresada por los profesores de formular sus programas con base en preguntas expresa un pensamiento que asigna al currículo un potencial heurístico que Postman y Weingartner (1973) en López Ruiz explican así:

“si podemos afirmar que todos los descubrimientos humanos, prescindiendo de la disciplina a que pertenezcan, empiezan por una pregunta susceptible de ser contestada, entonces deberíamos considerar la programación como una serie de preguntas” (2000, p. 129)

Finalmente llama la atención que acerca del objeto de estudio asignado al currículo y expresado en los objetivos del documento PC_LEF, como la “*experiencia corporal*”, los profesores no se pronuncian; la evidencia indica que los contenidos se eligen mucho más con eje en discursos

construidos sobre las “prácticas corporales” y el “cuerpo”. Esta situación puede relacionarse con la escasa información contenida en el documento PC_LEF sobre la experiencia ya que allí aparece enunciada de manera muy general como “el conjunto de impresiones que dejan huella y constituyen la historia de vida que cada persona va construyendo” (Facultad de Educación Física, 2009, p. 37)

Esta situación representa un dilema en términos de la búsqueda de un cierto sentido de unidad en cuanto a las finalidades de la formación y en los referentes que se asumen como fundamento en la selección de los contenidos disciplinares por cuanto el cuerpo teórico de la educación física hace una diferenciación epistemológica entre la denominada “experiencia corporal” y el “cuerpo”. Situación que según los mismos profesores se ha convertido en tema de debate en las reuniones institucionales de docentes que se realizan cada semestre.

En dichas jornadas pedagógicas se trabaja en la búsqueda de alternativas para superar los modelos, sentidos y valores hegemónicos con los que se han abordado los contenidos de la educación física hasta hoy; se busca una educación centrada en el cuerpo que procure entender mejor la relación sujeto maestro-sujeto estudiante y que parta de la idea de formar un sujeto pedagógico con algunas de las características que propone Cullen: (2004). Que pueda seleccionar algunos saberes acerca del cuerpo que se producen y circulan en la cultura y ponerlos en discusión con los saberes que proviene de la ciencia; en este caso de la tradición de la misma educación física como disciplina académica. A este grupo de contenidos corresponden las denominadas nuevas prácticas corporales, deportes alternativos, deportes de riesgo, actividades en la naturaleza que son resultado del debate y el consenso acerca de temas actuales como: la manera como se vive y manifiesta el cuerpo en la cultura, la dominación del cuerpo objeto, la estética corporal, el cuerpo máquina de rendimiento o el cuerpo virtualizado etc.

El cuerpo como eje de la formación constituye un desplazamiento importante frente a la tradición de la educación física centrada en el deporte y la actividad física y plantea la posibilidad de formar un licenciado con capacidad reflexiva, conocedor de su entorno, que hace visibles sus propias experiencias, historia de vida y las relaciones con la cultura que le han configurado sujeto y ahora sujeto pedagógico. Por este camino los profesores formadores de la facultad, piensan que se pone en escena la pregunta por el lugar que ocupa lo corporal en la formación de esos otros niños y niñas en las escuelas y demás escenarios dónde el licenciado en educación física ejercerá su influencia. Pregunta de importancia mayúscula que afirma lo

propuesto por Cullen (2004) sobre la alianza que debe concretarse entre el poder de enseñar que le asiste al docente en razón a su saber y la influencia que desde allí ejerce sobre los sujetos que aprenden; podría decirse que en el PC_LEF el sujeto pedagógico en formación es pensado como “resultado de la compleja relación entre saberes, poderes y deseos del proceso que se concreta en las prácticas educativas...cuando del cuerpo se trata.” (p. 152)

La lógica que subyace a la construcción de lo que cada profesor define como contenidos de la enseñanza en un curso, expresa la intención de vincular aspectos propios de la disciplina, con asuntos relevantes sobre su procedencia y la pertinencia de incluirlos a la luz de los propósitos de formación. Esto permite afirmar que en el desarrollo del PC_LEF se ha trabajado en la superación de lo expresado por Kirk (1990) en cuanto a que uno de los más grandes problemas de la educación física era que tomaba sus contenidos prestados de prácticas culturales incorporadas en la escuela, pero sin ningún tipo de reflexión sobre su origen o sus consecuencias individuales y/o sociales.

En este punto se puede afirmar con Kirk que así organizada y estructurada para la enseñanza, “la educación física refleja y transmite aspectos de la cultura de la sociedad que se cree que son valiosos” (1990, p. 73) pero que hoy en día ocupan un estatus bajo porque de la manera cómo son enseñados no es posible visibilizar su valor educativo, que sería potencialmente lo que le brindaría legitimidad en el marco de la educación en general y especialmente en los niveles de escolaridad básica y media. Tal y como se plantean los contenidos en el PC_LEF puede afirmarse que:

“la educación física se identifica como... los procesos a través de los cuales los alumnos se ven implicados en una diversidad y un enriquecimiento de experiencias de aprendizaje que intentan contribuir a su desarrollo físico, intelectual, social, emocional y moral” (Kirk, 1990, p. 74) esto es, aportar a una formación integral.

2.3. VALORACIÓN

La organización de los contenidos expresa un pensamiento flexible sobre la manera de comprender el currículo, ya por fuerza de la estructura difusa y general sobre la que está construido el documento PC_LEF o como consecuencia de una legítima necesidad de transformar la educación física escolar que se sabe comienza cuestionando el proceso de

formación inicial de los licenciados. Lo que parece cierto es que la riqueza epistemológica que deriva de los múltiples objetos epistémicos que se suman a la tradición de la educación física, favorecen la integración de asuntos humanísticos, culturales, psicológicos y técnicos que ofrecen al futuro educador una amalgama de posibilidades que se supone va a mejorar el desempeño profesional.

Los contenidos se construyen tomando como guía el documento PC_LEF; sobre ellos se hace una lectura particular desde cada área -el docente formador-, y luego se da paso a la deliberación -los estudiantes- como condición para su diseño definitivo. Este proceso garantiza la inclusión del componente cultural en el desarrollo del curso ya que las observaciones, aportes y comentarios de los estudiantes devienen en comprensiones que sin lugar a dudas configuran otra manera de vivir el aula de clase; tal y como lo proponía Stenhouse, Dewey, y Jackson; la cultura del aula se compone de lecturas diversas que provienen de las experiencias compartidas en el proceso del aprendizaje. Este fenómeno transforma la visión de la educación física como exclusivamente aprendizaje de técnicas y cuestiona profundamente el academicismo con el que se venían planteando los contenidos de la enseñanza.

Pensar la organización de los contenidos en perspectiva culturalista y con base en la deliberación y el consenso, ubica a los profesionales en el camino de la racionalidad crítica para el desarrollo la educación física. Lógica que ha estado ausente especialmente en la definición del cuerpo de contenidos que se han construido con base en el ideal de hombre que surge de la estructura capitalista. En nuestro país, tal y como se conceptualizó en el capítulo uno de este proyecto, la educación física ha estado subordinada al logro del mejoramiento de la raza por vía de la higienización como sustrato en la construcción de un estado nación; luego se fundamentó en la productividad como eje del progreso y el desarrollo del país; más adelante tomó la forma de la salud y la estética corporal para responder a los cánones de belleza impuestos por los mass media; siempre subordinada a los designios de las políticas educativas y siempre desde unas posturas acríticas y ahistóricas que pueden ser re pensadas a través de los mecanismos de participación para su definición y desarrollo.

La experiencia corporal y el cuerpo como contenido son las evidencias de dicha transformación; esta determinación epistemológica es la manera de enunciar el cambio de pensamiento que va del “tenemos cuerpo” hacia “somos cuerpo” giro que supondría la superación del paradigma cartesiano, dualista de mente sana en cuerpo sano y que supondría la mirada sobre el ser humano como unidad, integralidad, multidimensionalidad, totalidad. Esta mirada, además de

indicar el rechazo hacia las formas mecánicas de la enseñanza y las técnicas estandarizadas de la evaluación, favorece un acercamiento definitivo con la filosofía, las humanidades, la antropología y en general con las demás ciencias sociales.

3. SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA

3.1. DESCRIPCIÓN

Ante la pregunta por las estrategias didácticas y los criterios que los profesores determinan para orientar enseñanzas; las respuestas expresan múltiples asuntos en los que destacan en primer lugar el Taller de Confrontación como espacio institucional que promueve la articulación entre las áreas los profesores dicen: “En cuanto a la estrategia del taller de confrontación como eje metodológico del PC_LEF me parece que es un espacio nuclear en el desarrollo de todas las áreas; aunque en un comienzo nadie sabía muy bien como se manejaría; hoy se entiende que todas las áreas deben desarrollarse teniendo en cuenta este proceso de encuentro semanal” (E6) y agregan que la relación que se produce en el taller “es absolutamente directa con la experiencia de los estudiantes.. claro, porque inclusive ahora se plantea en el taller de confrontación una dinámica diferente y caben cosas bonitas, inclusive en el primer semestre se plantea que no se va traer ningún conocimiento por parte de la Universidad sino que se va a apropiar el conocimiento previo que traen los que logran la admisión a la universidad entonces se trabaja con lo que ellos traen.” (E7)

En cuanto a la propuesta metodológica se expresa que el PC_LEF propone una “ruptura que ...es descomunal, porque sencillamente elimina los nombres tradicionales -de las asignaturas- baloncesto, futbol, natación etc” (E7) “entonces las asignaturas ya no parten de los deportes que se llamaban –en el plan 84- “Teorías y Métodos”, la cuestión no es meramente practica, de un listado de pruebas físicas sino que ahora se estudia la teoría y el método; pero ahora era teoría y método del baloncesto 1, teoría y método del baloncesto 2 y bla bla bla bla.” (E7) la ruptura con el Plan 84 se expresa porque los asuntos metodológicos van mas allá “de la comprensión categorial y del concepto racional en el que hemos vivido todos los docentes y el que esta cultura académica nos ofrece” (E4) ahora se parte de preguntas del tipo “qué puedo hacer yo con un objeto; entonces resulta que las cosas que puedo hacer yo con un objeto , pues los objetos son prácticamente infinitos, obviamente cabe el balón del

fútbol, y el balón de baloncesto, pero yo con el balón de baloncesto puedo hacer cosas distintas al baloncesto.” (E7) pero ya hay peloticas de diversos tamaños, entonces al manipular yo un objeto las posibilidades son otras.” (E5)

Otro aspecto que los profesores narran como posibilidad de organizar proceso didácticos es: “partir de la experiencia vívida y una reflexión para empezar” (E2) “primero hago una lectura de la dinámica general del grupo, para saber por dónde comienzo; en general comienzo por una estrategia que les permita a ellos identificar su propia historia de vida y cómo asumen su propia formación” (E6) o hago una serie de interrogantes, de preguntas, les muevo el piso durante las dos o tres primeras sesiones” (E4) “hago el juego de hacer una cátedra inaugural... una vez queda lista y redondeada, presento el programa” (E4)

En la descripción del proceso o estrategia del desarrollo del Espacio de Encuentro Académico se identifica que “Se formula un problema que se va a abordar durante todo el semestre” (E3) otros profesores optan por “la observación, me gusta mucho salir a observar salimos mucho y luego llegamos a clase y hacemos un ejercicio reflexivo, conforme a los contenidos y hacemos discusiones sobre la observación” (E2) “observo, con algún ejercicio práctico su nivel de lectura y escritura, su capacidad de analizar, relacionar, sintetizar, comprender y decido que tipo de lecturas y en que orden las abordaremos” (E6). También se afirma que “tengo un esquema de clase que se fundamenta en las categorías de evaluación, se que es lo que quiero y como lo voy a visualizar, para saber si lo logré o no lo logré, establezco el propósito específico de la sesión, establezco el objeto de estudio de la sesión y establezco las actividades, qué actividades, pero así en forma gruesa, como para darle un ordenamiento, darme un ordenamiento y al finalizar de la clase hago lo que es la articulación de la información, o siempre hago una síntesis de lo visto, este esquema de clase no es tan rígido” (E5)

En cuanto a las estrategias didácticas se mencionan “el taller, el aprendizaje problémico, guías didácticas, aprendizaje colaborativo, etc.” (E1) “ejercicios, dinámicas, plenarias, socializaciones me gusta la observación...hacer discusiones...registros y reflexión”(E2); “trabajo individual, un ejercicio colectivo de construcción, y una socialización o plenaria” (E3); cuestiono, pregunto, hago que ellos hablen, expresen sus ideas... soy un poco payasa en la presentación de las ideas, todo mi cuerpo expresa, es como una motivación”(E4); “cuando uno decide una forma organizativa de la clase, una forma comunicativa de la clase y una forma motivacional en la clase, eso es tener una coherencia y direccionalidad, dada por la intencionalidad que uno quiere darle a la clase, si yo quiero trabajar procesos de socialización e interacción, pues me

preocupo mucho más por decidir formas organizativas de la clase, pero si yo quiero generar procesos cognitivos me preocupo mucho más por el construir formas problematizadoras a la clase, si yo quiero generar procesos eminentemente motores, pues me ocupo de trabajar fundamentalmente esas secuencialidades técnicas” (E5); “en general la estructura didáctica podría ser lectura del contexto general del grupo, elección de una estrategia global para abordar el tema, identificar una actividad para iniciar y luego dar paso a la emergencia, si los propósitos son claros y la estrategia revisada permanentemente, el aprendizaje sucederá” (E6)

Llama la atención que los profesores para nombrar sus estrategias asignan generalmente una cualidad que la ubica en una situación de privilegio por ejemplo se dice que “tienden a ser muy variadas... y más próximas al trabajo colaborativo” (E1) y que “si el estudiante debe conseguir la solución, el ejercicio se vuelve más reflexivo” (E2); que si “expresan su sentir...eso implica otro tiempo y eso es un ritmo más lento, más complejo...expresar es salir de la rutina”. (E4) La didáctica pensada sobre los cómo epistémicos... no de los cómo operativos... (constituyen) un esquema de clase no es tan rígido” (E5) sin embargo el gran esfuerzo que se está haciendo, es para que queden bien definidos –contenidos y estrategias metodológicas- y es justamente para evitar que el profesor en cuanto cierre la puerta, haga lo que siempre ha hecho” (E6)

3.2. INTERPRETACIÓN

CE1 El Taller de Confrontación eje nuclear de las metodologías

CE2 El cambio de denominación de las asignaturas y su efecto en la didáctica

CE3 Las tareas y actividades como elementos nucleares que concretan el currículo

CE4 Las estrategias para el ejercicio de la práctica se estructuran sobre el conocimiento o re conocimiento de los grupos de estudiantes.

Identificar un elemento nuclear como eje de las definiciones metodológicas e intentar decidir sobre cuáles serán las mejores estrategias para mejorar las relaciones con la apuesta curricular, es quizás uno de los propósitos más esquivos de los acuerdos pedagógicos; al respecto, Meirieu (2005); Porlan y Rivero (1998); Kemmis (1988); Sacristán (2010) expresan que esta dificultad es un indicio de un tipo de racionalidad práctica que permite pensar y escenificar una manera de ser del currículo que se aleja de la mirada técnica; porque significa superar la lógica de la aplicación del currículo propuesta por Tyler y actuar como propuso Aristóteles, con base en “juicios prudentes” en este caso contruidos por los profesores. Este juicio prudente según Kemmis se evidencia especialmente cuando los profesores deben decidir en medio de los conflictos generados por los comportamientos de los estudiantes, pero también

en el caso de la elección sobre aquellas formas que consideran más adecuadas para lograr el aprendizaje, o las maneras más equitativas de realizar la evaluación.

El pensamiento de los profesores sobre la elección de las estrategias didácticas siempre buscando relaciones mejor articuladas con el PC_LEF, hace evidente su poder y autonomía en la cotidianidad del aula de clase. Allí, en la intimidad de la clase, se toman decisiones didácticas desde dónde el profesor puede asumir o no el ejercicio profesional con responsabilidad pedagógica. Lo que sucede en el desarrollo del PC_LEF permite observar con Kemmis la posibilidad de “llegar a un renacimiento del campo del currículo...que se daría sólo si el grueso de sus energías –la de los profesores- se traslada de lo teórico a lo práctico, a lo casi práctico y a lo ecléctico” (1988, p. 67).

En ese sentido, es la voluntad política del maestro la que puede hacer efectivas unas realizaciones didácticas que se compadezcan con las finalidades formativas expresadas en el currículo y sería el recurso para dar al traste con la idea del llamado currículo “a prueba de maestros” que según Apple (1997) se caracteriza por un des-adiestramiento de las habilidades pedagógicas y didácticas del maestro, para dar paso a un adiestramiento referido al seguimiento de guías, manuales o textos.

Existe en el desarrollo del PC_LEF un espacio que cumple una importante función metodológica: el *Taller de Confrontación* es una estrategia nuclear que con algún nivel de efectividad seduce y obliga a los profesores a buscar formas de integración curricular en las que sea posible el abordaje de los problemas y ejes temáticos en cada uno de los semestres, núcleos y niveles que componen la formación. Ya sea con aplicación en la lectura de realidades educativas, o en discusión sobre las finalidades de la formación que promueven el conocimiento de sí, o en la necesidad de hacer los ejercicio de fin de núcleo que se denominan sistematización de experiencias; o en la realización de los proyectos pedagógicos que se elaboran al final de la carrera; este *Taller de Confrontación* es un elemento articulador de gran importancia y se ha erigido en factor nuclear de los desarrollos didácticos para cada profesor.

Otro elemento que desde el documento oficial PC_LEF ha enriquecido las realizaciones didácticas de los profesores: es la manera de enunciar las asignaturas en el plan de estudios; el uso de expresiones más genéricas, amplias y por qué no, un tanto difusas para denominar los *Espacios de Encuentro Académico*, ha instaurado una manera de ser de la acción pedagógica que debe dar respuesta a los planteamientos contenidos en el documento y, toda vez que allí

nada hay nada sólido, concreto o determinado, el profesor se ve obligado a investigar y a construir. El profesor ejerce entonces como investigador de su propia práctica y pone de manifiesto su “compromiso para el cuestionamiento sistemático de la enseñanza y especialmente: el interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica” (Stenhouse, 1987, p. 144)

La necesidad de investigar para organizar las actividades de enseñanza y llevar a los estudiantes a resolver problemas diversos se dio en el comienzo del PC_LEF desde las prácticas conocidas, porque como el mismo Kemmis lo advierte “para superar los fracasos de la teoría técnica, está la práctica...que comienza con la exigencia de que las instituciones y prácticas existentes, deben ser transformadas por partes, no desmanteladas o reemplazadas” (1999, p. 70) y hoy avanza hacia una lógica no instrumental, que entiende, el valor heurístico de la experiencia corporal y acepta que las decisiones didácticas que se toman en un momento y con un grupo de estudiantes determinado representan “el mejor curso de acción, no el único camino correcto” (1999, p. 69)

El pensamiento de los profesores sobre las actividades que se diseñan a partir de la comprensión particular sobre los estudiantes, sus intereses, y su condición académica y social afirma lo que propone Gimeno (1988) en relación con la posibilidad de vertebrar la práctica pedagógica con base en las actividades y tareas. Esto quiere decir qué es en las formas de organizar tiempos, actividades y recursos didácticos en dónde los profesores proyectan su autonomía profesional porque según el autor es allí dónde “se rellena la vida escolar de manera organizada y guiada por una intencionalidad”. (Gimeno J. , 1988, p. 280) que proviene del conocimiento de cada curso; puede decirse también que el tipo de actividades que se escenifican evidencian la comprensión que cada profesor tiene sobre el modelo educativo y curricular que le sirve de guía, sobre sus teorías didácticas; y especialmente sobre su propia práctica.

En las respuestas de los profesores también se puede identificar un pensamiento complejo y dinámico sobre la práctica pedagógica y la acción didáctica que se refleja en al enunciar como ejes de la enseñanza en un curso, situaciones amplias, generales, no vinculadas con objetivos definidos y rígidos, sino más bien expresadas en forma de problemas que serán totalmente estructurados en el desarrollo de las interacciones con los estudiantes; también aparecen las preguntas orientadoras que evolucionarán durante el semestre de acuerdo con los ritmos y avances del grupo en general; estas dinámicas demuestran una comprensión compleja sobre la

enseñanza y por consiguiente sobre el aprendizaje que, según Gimeno (1988), exigen del profesor manejarse inteligentemente siempre buscando concretar diferentes actuaciones didácticas para mejorar el funcionamiento del curso al tiempo que obliga a distanciarse de “los esquemas simplificadores de la percepción y la toma de decisiones” (1988, p. 280)

La determinación de las actividades y tareas que estructuran las maneras de concretar el currículo ponen en escena también un concepto particular sobre el ser profesional y son en algún sentido, la manera de encarnar la identidad institucional. En este caso las secuencias narradas por los profesores indican las diferentes apropiaciones que coexisten en el desarrollo del PC_LEF y las estrategias diversas que conducen o no al cumplimiento de las finalidades de la formación; la llamada gestión de la práctica pedagógica en la clase hace visibles una gran diversidad de posibilidades de actuación que se hacen posible afirmar con Gimeno y López Ruíz un rompimiento con los esquemas rígidos en los que el profesor cumple simplemente una función de aplicación o verificación de objetivos preestablecidos. Las evidencias señalan que en el desarrollo del PC_LEF existe por lo menos un interés práctico para abordar la enseñanza que parte de una comprensión compleja, dinámica, sistémica, contextualizada y consensuada de la educación.

El pensamiento sobre la didáctica expresado por los profesores del PC_LEF evidencia la presencia simultánea de una lógica técnica que se expresa en la formas de la planeación de las actividades para la clase; una lógica práctica que puede observarse en la posibilidad de deliberar con los estudiantes sobre lo planeado; y una forma de razonamiento que puede denominarse como crítica ideológica que devela intencionalidades de transformación ética y política, que se vislumbra cuando los profesores conocen y expresan de manera consiente el tipo de interés que subyace en las diferentes maneras de enseñar y desde allí argumentan su distanciamiento con algunas formas técnicas de la enseñanza, este último aspecto revela que los profesores han construido una especie de metateoría que articula las relaciones entre la teoría y la práctica a la luz de la teoría social y deja en claro un interés transformador que abarca tanto problemas de la ciencia como problemas de tipo social, económico y político. Esta idea demuestra que los planteamientos de López Ruíz (2005) acerca de la manifestación de polimorfía en currículo es real, en las realizaciones prácticas.

En este sentido vale la pena resaltar que los profesores parecen tener una actitud que favorece el desarrollo de prácticas pedagógicas con un interés crítico, desde dónde propician espacios democráticos para la definición de los contenidos, las estrategias y la evaluación, pero

reconocen las dificultades que conlleva el interés crítico en el desarrollo de un curso. En este caso se afirma que los intereses particulares de los estudiantes, la necesidad de control ejercida desde las instancias externas a la clase y la cultura estudiantil tradicional son factores que juegan en contra de la configuración de procesos de participación informada y responsable. Pese a todo, se comienzan a definir elementos ideológicos, filosóficos y éticos comunes que cuestionan las teorías que sirven de base a la educación física, a la pedagogía a la ciencia en general y que son en definitiva los rasgos característicos de una teoría crítica del currículo. (kemmis , 1993)

Existe un pensamiento optimista que se construye a pesar de las dificultades en la comunicación y de una sensación de desconfianza que se origina en los intereses y realizaciones didácticas particulares de los colegas. Este pensamiento indica que las formas de enseñanza evolucionan hacia una racionalidad crítica con intención de transformación, y que la deliberación y la participación que se propone al iniciar cada curso, concreta la experiencia democrática, crítica y ciudadana que se erige como necesidad de la formación. Afirman los profesores que, de todas maneras y pese a las experiencias negativas, que sitúan en la cultura pasiva de los estudiantes; son ellos, -los profesores formadores-, quienes tienen la responsabilidad de seguir intentando y aportando en la construcción de otra manera de entablar la relación pedagógica con los estudiantes; esta idea pone de manifiesto lo expresado por Giroux (1999); Stenhouse (1991); y Porlan (1998) en cuanto a que son los profesores los que dinamizan y hacen posible las apuestas curriculares y que sin su voluntad y acción comprometida, ninguna transformación será posible.

3.3. VALORACIÓN

Todo parece indicar que es en el aspecto metodológico en el que más han trabajado los profesores de PC_LEF, porque los rompimientos más importantes que plantea el currículo se refieren justamente a la manera de abordar las prácticas corporales. La educación física enseñada como deporte puede llegar a ser como efectivamente lo fue, un asunto técnico, que dio a los profesores dos sensaciones de seguridad; una, por vía de la verificación de resultados de aprendizaje a través de pruebas estandarizadas relacionadas con ejecuciones concretas que de alguna manera le demostraban al profesor que sus metodologías eran efectivas y otra por una falsa creencia que se instauró sobre el deporte y el ejercicio como fuentes de valores éticos

per se; esto es nada más ni nada menos que la tradición profesional del educador físico que se sumergió en la comodidad de no buscar, no indagar, no cuestionar, no transformar.

Las transformaciones didácticas fueron, según los propios profesores, las más complicadas y demoradas en concretarse en el PC_LEF, justamente por la cercanía epistemológica que se creó entre deporte, actividad física y formación. Hoy en día se entiende que la formación profesional no es directamente proporcional al nivel de ejecuciones técnicas, ni al acumulado de prácticas que se logre durante el desarrollo de la carrera. Los profesores parecen comprender que el valor educativo de la formación profesional en la UPN está sobretodo en la consideración de las circunstancias psicológicas, políticas, económicas, sociales y culturales que rodean el aprendizaje y el hecho de “ser maestros”. Este paso es definitivo y se ha logrado gracias a las transformaciones de los procesos metodológicos de los profesores de la facultad porque al ubicar el eje de la preocupación en la posibilidad de enseñar a leer el mundo y comprender a los seres humanos -cómo lo mencionan algunos de los profesores entrevistados- se forma otro tipo de hombre más sensible y humano.

La diversidad de métodos, estrategias y actividades que se desarrollan en el PC_LEF enriquecen la formación, porque al participar en múltiples experiencias se aprendizaje y según lo menciona Zambrano (2005) también se aprenderán nuevas alternativas para el desempeño profesional, por ejemplo se aprende el valor del consenso y la deliberación, la investigación, la flexibilización, la necesidad de la crítica. Este aspecto es fundamental y definitivo en la resignificación de la profesión ya que muchas veces no se ha podido encontrar en la práctica, una clara distinción con otros profesionales del área especialmente con los entrenadores deportivos.

En relación con la didáctica es posible evidenciar la idea planteada por López Ruíz en cuanto a que en la realizaciones curriculares, hay una superposición de estrategias que provienen de las diferentes lentes y que las diferentes comprensiones acerca del currículo proveen más posibilidades puesto que en ningún caso, un profesor puede elegir una manera única de proceder en todas las situaciones de enseñanza. Esto demuestra en primer lugar la aceptación de la complejidad que pesa sobre la acción de enseñar y en segundo lugar refleja madurez en lo que tiene que ver con el aporte innegable de los enfoques técnico y práctico a la enseñanza: En este caso es evidente que se hace una planeación previa a la enseñanza, pero dicha planeación se hace flexible en tanto se modifica en la deliberación y consenso de los participantes y es crítica cuando deviene en objeto de evaluación y transformación permanente.

Existe un movimiento en dos direcciones en relación con la construcción didáctica el primero desde el PC_LEF hacia el diseño de las actividades de enseñanza; allí se pone en juego el saber profesional en sus diversas manifestaciones académico, deliberativo, pedagógico, sociocultural, disciplinar; y el segundo desde la experiencia cotidiana que indica cuáles cambios son necesarios para mejorar la relación de lo efectivamente realizado con lo explicitado en el PC_LEF, así, cada profesor aporta sus vivencias, sus logros, sus fracasos y propone alternativas para mejorar.

4. SOBRE LAS RELACIONES DE PODER EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

4.1. DESCRIPCIÓN

Ante la pregunta que indaga por la forma como se plantean las relaciones con los estudiantes en el contexto de la práctica pedagógica; en general existe el reconocimiento que se enmarcan en “una tensión permanente, porque no es una relación todo el tiempo constante, hay momentos críticos como el de la calificación” (E3) que “siempre será un campo de tensiones, acuerdos y desacuerdos” (E6) . Igualmente se entiende que “establecer relaciones horizontales con los estudiantes no se logra en todos los casos” (E1) porque “hay grupos muy duros para establecer la relación de diálogo que yo planteo... y creo que no están listos para asumir la relación democrática que piden a gritos” (E6), aunque “las relaciones cotidianas son cordiales, las tensiones surgen en torno a la calificación, porque en lo demás casi siempre se puede llegar a un acuerdo” (E3)

De otro lado se dice que el ambiente de clase se configura “según las características de cada grupo” (E1) y que varían según se van conformando” (E6) En general los profesores acuden a “establecer relaciones horizontales en el ejercicio académico...que implican aperturas al diálogo y la concertación, hay grupos con los cuales el consenso, el acuerdo, el compromiso fluye bien y se pueden abordar los contenidos con mayor profundidad” (E1). Igualmente los profesores afirman que en las relaciones con los estudiantes “la actitud fundamental es el respeto al otro, nunca estigmatizar ni *pordebajar*” el error del estudiante reconociendo cuáles son en verdad las posibilidades del uno, sus limitaciones, no pretender que todo el mundo sea igual, el tener la capacidad de adecuar el saber a las condiciones y características de cada uno de los estudiantes, el saber que uno tiene” (E5) de manera concreta se afirma que “...este proyecto

curricular lo que si hace evidente es...la oportunidad que tiene el estudiante de participar en su proceso de formación; antes no participaban. Eran un actor pasivo...que hacía solamente lo que el profesor quería”(E2); las relaciones se definen y ponen tensas porque “hay una actitud en los estudiantes igual que en los maestros que se saben poseedores de un saber práctico, pero no críticamente, lo dogmatizan, son cerrados y generan resistencias, no se atreven, ni tienen la audacia suficiente para revisar esas prácticas personales” (E4) Ese cambio en la relación, y la mirada sobre el estudiante se modificaría (la relación) ahí, digamos en el aula de clase.” (E7) esas relaciones parecen estar configurándose desde los procesos didácticos en cada ciclo “en el primer ciclo... el estudiante ya no es el que llega y yo le digo; sino que se le reconoce allí como sujeto, desde otra dialéctica, a partir del reconocimiento de su experiencia, entendiéndolo como su propia vida, lo que trae se lo pone.” (E7) En los otros ciclos No sé... muy bien... allí yo pienso que...a partir del quinto semestre, aparecen, toda una serie de posibilidades enormes y se encuentra con las técnicas construidas que no van a ocupar todo el momento de ese ciclo, pero se encuentra y las confronta, es un encuentro, no es una imposición.” (E7)

4.2 INTERPRETACIÓN

CE1 La tensión sus momentos y consecuencias

CE2 Enseñar es el propósito

CE3 Las consecuencias para el aprendizaje y la formación

Todo parece indicar que los profesores del PC_LEF a partir de un ejercicio de diálogo entre pares y de interlocución con los estudiantes piensan que la enseñanza, la formación, la educación no son problemas técnicos. Esta idea desarrollada ampliamente por Kemmis (1988) también se relaciona con los siguientes aspectos expuestos como principios de relación entre profesores y estudiantes: El consenso que parte de un conocimiento compartido sobre las finalidades, la determinación de los contenidos, y los acuerdos sobre la evaluación; el diálogo que produce un reconocimiento de las condiciones de los estudiantes, sus avances, sus posibilidades, sus dificultades; y el reconocimiento de los saberes construidos por los estudiantes antes del ingreso al curso, todos ellos son aspectos que permiten situar el pensamiento de los profesores en una perspectiva práctica y crítica.

El pensamiento sobre las relaciones de poder que se instauran en la clase se ubican en cambio en una perspectiva práctica que supera la comprensión técnica de los problemas sociales que imperó desde la década de los años 50 y que perdura todavía hoy en los diseños de currículos a prueba de docentes; en dónde toda la enseñanza se prescribe y se aplica a grupos de estudiantes en masa, sin considerar los contextos y circunstancias de aprendizaje, y en dónde el control sobre todos los momentos de la enseñanza es la clave para su ejecución y evaluación. En este caso; los profesores determinan desde sus lecturas particulares qué es lo enseñable en cada curso ciclo y nivel y acuden a estrategias de flexibilización que propician acercamientos más efectivos de los estudiantes con los problemas planteados para la enseñanza y en definitiva; utilizan formas de comunicación que generan espacios participativos en los que los estudiantes se sienten más a gusto y con mayor confianza sobre todo el proceso (Stenhouse, 1991) .

La perspectiva crítica en las comprensiones sobre las relaciones de poder ocurren también a la manera que lo plantea Apple (1997) porque los profesores asumen el control de sus acciones pedagógicas, desarrollando estrategias con un mayor nivel de autonomía, en sus propias palabras porque “no se puede esperar que los profesores reaccionen de la misma manera que los obreros y empleados de las grandes empresas” (p. 24). De esta manera se hace realidad en el aula de clase la posibilidad de decidir sobre la lectura de la realidad, en el caso de los estudiantes de los primeros semestres se evidencia que el mismo currículo expresa la necesidad de partir de las experiencias construidas por los estudiantes en su historia de vida; lo que evidencia una preocupación por el reconocimiento de la diversidad cultural presente en los cursos; que daría respuesta a la homogenización de la enseñanza por vía de los currículos prescritos.

Esta manera de comprender las interacciones en el proceso de enseñanza tiene un efecto en la formación de subjetividades primero porque la escuela es un escenario en dónde se vive la sociedad en plenitud; en la vida escolar se forman hombres en relación con un modo de producción determinado y los sujetos aprenden los modos de producción, reproducción y consumo material y cultural; de la misma manera la escuela es el lugar dónde se aprende sobre quién es ese otro con quien se convive y cómo valorar su saber cultural; se aprende la ciudadanía, la democracia y la justicia social; y segundo porque ellas mismas -las escuelas- “son el ámbito en el cual se producen ideologías en forma de subjetividades” (Apple, 1997, p. 29) De tal manera que una comprensión democrática sobre el currículo que se concrete en

prácticas también democráticas podrá ofrecer la esperanza y los mecanismos necesarios para el cambio educativo en todos los niveles; mucho más si se tiene en cuenta que los estudiantes en este caso serán futuros educadores.

Un aspecto problemático, identificado por Kirk (1990) acerca de las relaciones de poder que se establecen en las dinámicas de enseñanza de la educación física tiene que ver con la instrucción como única vía. Kirk señala que la instrucción simple como estrategia de interacción escolar ubica al estudiante en una actitud pasiva que no permite desarrollos multidimensionales. Los profesores del PC_LEF expresan un interés especial en la superación de esta forma mecánica de enseñar en la educación física como resultado de un nuevo entendimiento que diferencia realmente el enseñar una técnica de movimiento, del enseñar a enseñar. Esto explica por qué los profesores de todas las áreas incluyen la necesidad de propiciar en sus espacios académico experiencias de práctica pedagógica, hecho que señala un cambio también en la manera pasiva de ser del estudiante que trabaja para perfeccionar una destreza técnica, hacia un estudiante que debe comprender y poner en evidencia formas creativas de asumir la enseñanza. Todo esto sin mencionar que esta transformación concreta un cambio fundamental en las finalidades de la formación.¹²

4.3. VALORACIÓN

Es evidente que existe un pensamiento comprensivo que soporta las estrategias de comunicación entre los profesores y los estudiantes en el PC_LEF; este pensamiento comprensivo se expresa en la consideración de las condiciones socio-afectivas, económicas y culturales como dimensiones que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores, si bien es cierto ponen en consideración sus decisiones curriculares, entienden qué nivel de participación se puede alcanzar de acuerdo con las condiciones y dinámicas de los estudiantes y los grupos; este saber corresponde como lo menciona Zambrano (2005) a la experiencia reflexionada que se produce en el movimiento acción-reflexión-acción.

La aceptación de la tensión permanente en el desarrollo de los cursos también pone en evidencia una comprensión de la educación como campo de lucha de fuerzas y en general se

¹² Vale la pena mencionar que la instrucción como eje de la formación fue epicentro de la crítica al Plan 84 que originó el PC_LEF.

evidencia que proponen alternativas distintas a la imposición para resolver las situaciones conflictivas; la deliberación, el consenso, el diálogo, y también las segundas oportunidades son opciones para recomponer aquello que en términos del aprendizaje no cumple con las expectativas. Esta manera de realizar la práctica pedagógica evidencia una comprensión que supera las formas tradicionales de enseñanza en educación física, en donde la instrucción es la forma preferida especialmente en las áreas que se denominan prácticas, en cuya estructura los profesores ordenan la tarea que se realizará, las fases técnicas para su aprendizaje, el número de repeticiones deseables para propiciar aprendizaje y el modo e intensidad del trabajo que garantiza el aprendizaje.

Como rasgo característico aparece un saber que también afirma en los profesores la idea de que existen asuntos que no se pueden someter a discusión, ni consenso. Esto indica la presencia de un saber profesional comprometido con las finalidades de la formación que le permiten al profesor acudir a formas diversas para garantizar los aprendizajes mínimos para la formación de un profesional. Lo que no es negociable en una relación de enseñanza aprendizaje se sitúa sobre todo en una comprensión particular sobre el ser maestro, que al parecer no se agota en el dominio de conceptos, habilidades, destrezas y técnicas, sino que abarca asuntos del comportamiento y de la formación política de los estudiantes.

De importancia mayúscula resulta el contenido del denominado currículo oculto, toda vez que la búsqueda permanente de formas diversas de enseñar, que se concretan en la vida cotidiana del paso por la universidad, permite a los futuros maestros vivir otras didácticas ya no instrumentalizadas sino formas complejas de participar en el aprendizaje. En términos de la construcción de la subjetividad del maestro y teniendo en cuenta que muchos de las actuaciones de los maestros en ejercicio provienen no tanto de las teorías, sino del ejemplo y la experiencia vivida, entonces cuenta como definitiva, la participación en ambientes de aprendizaje que consideran las circunstancias sociales, la comprensión, la deliberación, el debate, el conflicto, el consenso como maneras de proceder legítimas para enseñar. Puede ser que esta cultura pedagógica tenga sus efectos en los escenarios de desempeño profesional de los futuros licenciados, y concreten así las transformaciones necesarias en la escuela.

Finalmente puede afirmarse que la formación docente reflexionada permanentemente, pensada desde las experiencias y los contextos de los sujetos que intervienen; desde el tipo de conocimientos y saberes que se ponen a circular; y desde la diversidad de sujetos que interactúan, significa la configuración de un pensamiento sobre la educación como “política

social que instituye identidad social, porque es una política social que constituye subjetividad pública y porque es una epistemología social que estatuye conocimientos válidos” (Cullen, 2004, p. 34). Esto es un acercamiento a otra dimensión poco analizada del currículo que tiene que ver con la formación de sujetos para ambientes democráticos y la formación con un sentido ético.

Comprender el currículo en acción es un asunto que sobrepasa las construcciones teóricas, toda vez que las teorías por sí solas no pueden aplicarse como principios de actuación pedagógica, para resolver los problemas de la enseñanza, ni los problemas de las instituciones y por consiguiente tampoco los problema de la sociedad y por el contrario en sí mismas y aisladas del contexto resultan inapropiadas y hasta inconvenientes. El currículo como lo menciona Schwab en López Ruiz, “trata cosas reales: actos, maestros y alumnos reales, cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes a ellas”. (López Ruiz, 2000, p. 177) El currículo en acción no es un plan es una dinámica social que se construye de manera colectiva gracias a las interacciones de los sujetos involucrados, por tanto la fuerza de su poder radica en concretar los escenarios para el encuentro y la construcción colectiva de sentido.

5. SOBRE LA EVALUACIÓN

5.1. DESCRIPCIÓN

Frente a la pregunta por ¿Cuáles son sus estrategias de evaluación? Se puede identificar que no es la evaluación el PC_LEF “no es una evaluación por logros, por rendimiento...el mas salta, el que corra; es decir, no es una evaluación en la cual en principio es posible medir con el metro, el cronometro o ver los resultados del primero al último. NO es la idea y ya que tu lo mencionas lo de sentí-pensante actuante, la idea es que el PC_LEF en ultimas trata de convencer, de seducir, de llenar de argumentos a la persona del por qué y para qué hace algo, no solamente del cómo, que es a lo que nos hemos dedicado por muchísimo tiempo. (E7)

Los profesores mencionaron en primera instancia tipos tipo de evaluación “me enfoco en el proceso” (E1) y que puedan realizar “aplicaciones prácticas” (E2) o en la negociación...para que puedan subvertir el poder del docente...hacemos intentos investigativos con una mirada

geográfica” (E4); “concertada...y de carácter formativo” (E5) “la evaluación es un asunto crítico... es continua...para la comprensión y problematizadora” (E6).

En cuanto a la cuestión sobre qué se evalúa, los profesores incluyen “la capacidad de aplicación de lo aprendido en un contexto”(E”), en ese caso se trata de ver “cómo actuamos, cómo nos movemos en la cotidianidad” (E4) igualmente se menciona que la evaluación debe permitir observar “la comprensión...apropiación de un discurso y puedan valorar ética y políticamente...” (E6) porque “el acumulado ideas solamente tiene sentido cuando lo relacionamos con la vida, con la profesión, con la realidad” (E6) y se menciona una evaluación de manera recurrente es el que tiene que ver con “la corrección de los textos”(E3)

Entre las formas de evaluación se menciona “el portafolio de avances individuales y colectivos” (E1) “la capacidad que tienen de aplicación en un contexto, cómo analizan la cosa para poderlo aplicar” (E2); revisión de textos (E3), “alrededor de las lecturas...explorar esas profundidades de la subjetividad y valorarla” (E4), ejercicios investigativos con una mirada geográfica” (E4); “de acuerdo con “el proyecto curricular establecimos unas categorías de evaluación, entonces en el primer ciclo sabemos todos que eran interpretar, argumentar, proponer, sistematizar, en el segundo ciclo...están construidas sobre los dominio disciplinar, dominio pedagógico y dominio actitudinal” (E5) “entender un texto, una realidad, analizarlo...problematizarlo, situarlo en un contexto y proponer estrategias para superarlo”(E6) Me interesa que los estudiantes evidencien que se apropian de un discurso propio de la profesión del maestro” (E6)

Se menciona que la evaluación es “continua porque yo reviso un ejercicio, lo comento, lo devuelvo, pido que lo retomen lo rehagan y así hasta que quede razonable” (E6) “hago revisión de textos, recomendaciones y que corrijan lo realizado” (E3), se trata de explorar...interpretar...enfrentar la propia realidad” (E4) se supone además que “cómo cualquier evaluación los dominios tiene criterios, los criterios unos referentes y los referentes unos indicadores, pero eso hay que construirlo, por lo menos el dominio disciplinar se manifiesta cuando un muchacho en su toma de decisiones es capaz de adaptar el saber disciplinar o el saber que dice saber adaptarlo a las diferentes circunstancias, verlo desde diferentes referentes, entender y dar razones explicativas desde criterios y referentes distintos, ahí empieza el muchacho a hacer visible su dominio disciplinar (E5)

De manera particular se menciona que “lo último que hago es calificar y subir notas es lo de menos” (E6) o que no es una evaluación” de castigo ni de regaño” (E5), y se dice que “no hago

referencia nunca a calificaciones, ni a evaluaciones, ni a que se vale, ni a que no se vale” (E4) se afirma que se evalúa algo “más que la experticia y el dominio de la técnica” (E2) entonces parece ser que se válida “cualquier forma evaluativa...en tanto permitan ubicar al estudiante frente al ejercicio de valorar su producción académica” (E1) y que “sea constitutiva del mismo proceso de formación”.

5.2 INTERPRETACIÓN

CE1 Evaluar en perspectiva “sentipensanteactuante”

CE2 Evaluar para distanciarse del enfoque técnico

CE3 Evaluar como proceso subordinado al aprendizaje

Podría decirse que los profesores piensan que la evaluación es un proceso de verificación de los aprendizajes centrado en la apropiación, aplicación y capacidad de relación. En este sentido lo enunciado p expresa por lo menos dos situaciones importantes; la primera tiene que ver con el contenido de la evaluación, esto es la definición sobre qué evaluar allí aparecen de manera integrada aspectos cognoscitivos, afectivos y culturales; y la segunda, la forma en que se piensa y construye la evaluación en relación directa con las finalidades expresadas en el documentos PC_LEF sobre al formación de sujetos sentipensanteactuantes.

Sobre este aspecto se evidencia también un distanciamiento, explícito en el discurso de los profesores, frente a la forma del examen y las pruebas estandarizadas de las que expresan una limitada posibilidad para garantizar el aprendizaje: Los profesores de acuerdo Con Eisner (1999) indican que las pruebas estandarizadas son un factor de homogenización que no permite atender a la diversidad de los sujetos que participan en un curso y que reducen el problema de la enseñanza a un asunto de memorización. También se piensa que para hacer realidad la evaluación integral es necesario dar un paso hacia procedimientos más complejos que garanticen verificar el nivel de apropiación, aplicación y relación de lo aprendido. Estos procedimientos evaluativos, revelan un pensamiento sobre la evaluación como acción educativa con contenido cultural mucho más que como acción de control con contenido exclusivamente disciplinar. Según Eisner la preferencia por procedimientos más complejos y con contenido educativo permite al profesor mejorar su confianza en su acción de enseñar y vigilar si el tipo de adaptaciones que plantea se acercan “a las condiciones locales impuestas por la enseñanza y el currículo” (1976, p. 38).

La evaluación es un componente que se percibe como importante e indiscutible; y es a todas luces el más problemático de todo el proceso de formación ya que allí es dónde ocurren las

principales inconsistencias, incoherencias y rompimientos entre lo acordado previamente para el desarrollo del espacio académico y lo realmente aprendido y lo solicitado en los procedimientos de la evaluación. Se evidencia un pensamiento sobre la evaluación que acepta un alto grado de subjetividad en el proceso hecho que enrarece la comprensión armoniosa de los resultados, especialmente cuando se trata de la calificación; mientras el profesor entiende que el proceso evaluativo no excluye la verificación de un aprendizaje efectivo que pueda hacerse visible en alguna de las estrategias; los estudiantes asumen que el esfuerzo es suficiente para obtener una buena calificación y entonces consideran que todo vale y que no es posible la reprobación.

Existe un definitivo rechazo a la cultura de evaluación entendida simplemente como medición, pero que en el discurso de los estudiantes, los profesores perciben en un extremo que tampoco es aceptable y es el “vale todo”. Este dilema se explica según Eisner (1990) porque el profesor reflexivo desarrolla una capacidad de comprender y verificar que las dimensiones sociales y afectivas, efectivamente se incluyan en la evaluación, todo ello sin excluir o en detrimento de lo cognitivo; mientras que el estudiante está aun tratando de asimilar este tránsito, de dónde se desprende esa percepción de tensión que enrarece la comunicación en el momento de la evaluación. Niño (1995) ofrece otra comprensión sobre este fenómeno cuando advierte que la cultura evaluativa no ha podido superar la mirada de rendición de cuentas que sobrevive tanto en los evaluados como en los evaluadores. Y es que en tanto se asume como cultura, los mecanismos para entenderla y posicionarla desde otra perspectiva exige un ejercicio meta evaluativo que generalmente no se hace y parece que los estudiantes son lo que menos lo han intentado. En el caso del PC_LEF, en los diez años de vida y según los mismos profesores hasta ahora se comienzan las discusiones acerca de las comprensiones epistemológicas sobre la evaluación, pero ya se ven los resultados de esa discusión sistemática sobre el tema.

De acuerdo con las respuestas de los profesores puede advertirse un matiz que indica la presencia de múltiples actividades de evaluación con énfasis en las formas cualitativas como resultado de una búsqueda consiente y sistemática para marcar un distanciamiento definitivo de la evaluación como simple medición. Es necesario señalar que en este proceso las actividades a través de las cuáles se hace la evaluación no se vinculan directamente con los criterios para evaluar; de alguna manera se piensa que acudir a formas diferentes para llevar a cabo la evaluación basta para marcar la presencia de una comprensión renovada sobre la acción de evaluar. Al respecto puede decirse con Niño que esta manera aunque incipiente de actuar y

entender la evaluación es resultado de la crítica que hace el profesor a la comprensión proveniente de la administración científica del trabajo y se asimila mucho mejor a una idea de evaluación educativa en tanto la intencionalidad ya no es tanto “obtener unos resultados medibles y cuantificables... sino comprender las situaciones de los procesos de aprendizaje para apoyar su promoción y no para medir su fracaso” (Niño L. S., p. 6) se demuestra así un paso en la superación del llamado utilitarismo educativo de los modelos técnicos.

Se advierte además un pensamiento pedagógico sobre la evaluación que permite identificar, las interacciones entre los sujetos y las redes de significación que se entretienen con finalidades “culturales y de conocimiento, éticos y estéticos... que tiene que ver con la construcción de sujetos sociales capaces de asumir un proyectos de vida” (Tamayo, 2010, p. 219) En clave pedagógica, los profesores del PC_LEF entienden que sus estudiantes se preparan para ser docentes y qué deben vigilar por la formación de ciudadanos políticamente responsables y socialmente comprometidos, por ello recalcan en la importancia de la experiencia como eje de la enseñanza; y la aplicación, la puesta en escena y la relación como estrategias de evaluación; y no simplemente la verificación de un acumulado de conocimiento. Podría decirse con Niño en Tamayo (2010) que así entendida,

“la evaluación evoluciona hacia lo cualitativo en virtud de los avances teórico-prácticos mencionados y de los contextos; el propósito de formación es COMPRENDER¹³ la situación objeto de estudio mediante las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan” (p. 220)

Un aspecto que demuestra otra transformación interesante es el uso que se da a los resultados de la evaluación; los profesores en general aseguran que permiten rehacer las evaluaciones que son reprobadas, esto es que el estudiante tiene la posibilidad de revisar en serio cuáles son los aspectos débiles de sus aprendizajes y puede retomar el rumbo, haciendo los ajustes pertinentes. Esto significa que se piensa la evaluación como apoyo al proceso de aprendizaje Phillpe Meirieu (2005) establece esta acción como eje de las transformaciones del pensamiento pedagógico y del sentido de la enseñanza en la escuela ya que ubica en el centro de las preocupaciones lo aprendido y sus usos en situaciones reales sean estas diseñadas por los profesores o surgidas directamente de situaciones de la vida y la cultura.

¹³ La mayúscula es de la autora del texto.

En el campo específico de la educación física esta mirada sobre la evaluación podría significar la puerta a la transformación del sentido formativo reclamado por Kirk (1990) ya que una evaluación cualitativa sobre los saberes específicos del área o sobre los saberes disciplinares indicaría una comprensión mucho más amplia y flexible de las prácticas corporales que se toman en cuenta para el desarrollo de las clases; y un distanciamiento o por lo menos una búsqueda de alternativas a la modalidad de aplicación de test de resultados asociados con el rendimiento funcional.

5.3. VALORACIÓN

Frente al pensamiento de los profesores sobre la evaluación, es posible afirmar que existe una considerable dispersión en los enunciados con los cuales se intenta definir, hecho que permite establecer la necesidad de ahondar en su comprensión. En primer lugar no se evidencia acuerdo entre aquello que cada profesor denomina como criterios, tipos, estrategias, actividades y formas de la evaluación; lo que es visible, es una amalgama de enunciados que forman parte de una estrategia particular para evaluar, pero que no permite establecer una articulación explícita con el PC_LEF o una estrategia pedagógica concreta para definir la evaluación. La manera espontaneista de abordar la evaluación apenas comienza a generar en la Facultad una seria inquietud sobre la importancia de estudiarse con mayor rigurosidad para asignarle un sentido colectivo.

Es también evidente que aparecen algunas convergencias que derivan de la lectura, comprensión y aplicación de los enunciados del PC_LEF, esto indicaría que si bien es cierto se comparte un sentido colectivo muy general que señala la necesidad de superar la insuficiencia de los métodos cuantitativos, estandarizados y centrados en la verificación memorística de la evaluación, no se puede identificar un dominio teórico amplio sobre el tema de la evaluación, su estructura y finalidades.

Igualmente es posible identificar un pensamiento que marca un giro hacia las formas reflexivas de la evaluación y la auto evaluación como estrategias que permiten, de un lado el distanciamiento de la lógica de la medición para situar la evaluación en el campo de la pedagogía y de otro sitúa la evaluación como proceso subordinado al aprendizaje. Se trata ya no de mostrar, demostrar y estandarizar resultados exclusivamente para los fines de la acreditación de las evaluaciones externas, sino y sobretodo de propiciar en cada futuro docente

una actitud crítica hacia su propia práctica para que dese allí construya un saber pertinente y pueda proponer un ejercicio profesional responsable y comprometido políticamente. En este sentido el discurso aparece más sólido que las estrategias que se refieren para su implementación.

Esta búsqueda de formas reflexivas para la evaluación en el área de educación física es la posibilidad de recuperar su valor y sentido formativo; como diría Kirk (1990), si se logra instaurar en el pensamiento de los profesores, que no es en las actividades, ni en las ejecuciones técnicas en dónde radica su valor y riqueza como área que aporta a la formación de seres humanos, se daría un gran paso en la superación del paradigma técnico que la ha mantenido presa del deporte, el ejercicio y la actividad física como finalidad última. Este camino por recorrer, incluye sobretodo superar la estrategia del test de rendimiento como única manera de evaluar en educación física.

Podría decirse que esta búsqueda está apenas en el nivel de la enunciación, porque en las evidencias que los profesores presentan como argumentos de sus determinaciones, no se ve con claridad, cómo se diseña una evaluación integral o crítica; o cómo se incluyen en las estrategias y las actividades de evaluación las dimensiones contenidas en la expresión “formar profesionales sentipensanteactantes”; o cómo se están involucrando en la evaluación las competencias profesionales; ni que estrategias complementan el uso de test de rendimiento anatómico funcional para verificar los aprendizajes. En este sentido parece que se ha dado un primer paso, pero que aun quedan bastantes aspectos para definir.

Es importante observar el valor que los profesores asignan a los ejercicios colectivos ya sean reuniones generales de docentes o reuniones por áreas, ya que allí se hacen visibles las fortalezas y vacíos en la implementación del PC_LEF; es en el encuentro entre pares, en dónde se ha identificado la necesidad de ahondar en la comprensión y definición de la evaluación porque ella desencadena las más grandes contradicciones y paradojas. Algunas de las estrategias de evaluación de los profesores reflejan directamente su manera de asumir políticamente el currículo. Se puede afirmar que es la evaluación una especie de filtro que muestra el rumbo con el que cada profesor navega el mapa del currículo indicando los énfasis, los acentos, los silencios, los mayores esfuerzos y los enfoques que se asignan al aprendizaje. Todo esto podría resumirse así: ¿A qué se da más valor en un curso? La respuesta está en las formas y contenidos de la evaluación.

6. TEMÁTICAS¹⁴

Los aportes de este proyecto a la investigación sobre el currículo en la formación de licenciados en educación física pueden agruparse en cuatro aspectos relevantes que identifican los rasgos del pensamiento del profesor acerca del currículo y abren la puerta a nuevas posibilidades de profundización: El pensamiento del profesor como acontecimiento complejo; el currículo como red de relaciones; la práctica pedagógica cruce de sentidos; y la práctica pedagógica como escenario de un cambio de paradigma.

6.1. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR COMO ACONTECIMIENTO COMPLEJO

Puede afirmarse que como rasgo característico del pensamiento del profesor de la facultad de educación física de la UPN está la disposición a la búsqueda permanente de estrategias que permitan una mejor comunicación de los principios de la formación a través de la práctica; todo esto porque los profesores identifican en su reflexión una dinámica de permanente recepción de información que proviene de su lectura particular sobre los estudiantes, las necesidades del medio laboral, las exigencias institucionales, los problemas del aula y la propia valoración de los problemas de la enseñanza. Este tejido de situaciones son la base de un movimiento personal que el maestro denomina búsqueda permanente, que configura una manera de pensar el currículo como asunto colectivo y colegiado.

El pensamiento del profesor que se exterioriza a partir de la reflexión sobre su práctica pedagógica no se agota en la descripción de los procesos sobre la planeación, los guiones, las rutinas, las teorías implícitas, la didáctica; en este caso, el proceso investigativo hace visible el sentido y significado que los profesores asignan a todo el proceso de formación y propicia una comprensión de la cultura curricular en el PC_LEF y de la formación de maestros en general. En este sentido se incluyen aspectos relacionados con la cultura de los estudiantes, los problemas de la sociedad de consumo, el mundo globalizado, la discriminación de género en los programas de educación física, la necesidad de transformaciones estructurales de la sociedad; esto significa que se ha consolidado un pensamiento que relaciona, con fines didácticos, currículo-pedagogía-didáctica; escuela-cultura- sociedad; hombre-sociedad-cultura.

¹⁴ La crítica educativa de Eisner plantea las temáticas como punto culminante de la investigación, para identificar rasgos recurrentes y la proyección de los hallazgos. Esta fase final se propone como alternativa a las conclusiones ya que atendiendo a la naturaleza de la acción educativa no sería lícito pensar en conclusiones.

El pensamiento de los profesores de la facultad evidencia la aceptación de una realidad educativa compleja, dinámica y cambiante, en consecuencia se asumen como abiertos a las incertidumbres, singularidades y eventualidades que surgen en la cotidianidad de la práctica pedagógica, al tiempo que les permite incluir temas, modificar estrategias, buscar alternativas para asignar sentido a la enseñanza. Este pensamiento revela una actitud constante de evaluar lo realizado y ajustar lo que se considera necesario para garantizar el aprendizaje, hecho que señala un giro en el foco del ejercicio docente, ya no en los contenidos de la enseñanza sino en el aprendizaje deseable en los sujetos que aprenden, que en este caso serán sujetos maestros.

Formación, experiencia y reflexión constituyen los componentes del pensamiento del profesor del PC_LEF en la facultad de educación física, dicho pensamiento se hace público en la práctica pedagógica, en la participación en las jornadas pedagógicas, en las discusiones de maestros, de tal manera que es posible afirmar que la transformación de la práctica pedagógica también ocurre a través de la reflexión sobre la acción a través de las dinámicas que posibilitan el encuentro, el debate y la deliberación.

6.2. EL CURRÍCULO: RED DE RELACIONES

Es una constante en el proyecto de investigación identificar la complejidad que asume el concepto de currículo en las prácticas de los docentes: en efecto, en el pensamiento de los profesores sobre el currículo aparecen múltiples relaciones que contribuyen a su configuración desde los propósitos de formación, los criterios de selección de contenidos las múltiples estrategias de enseñanza que utilizan en el aula de clase, los recursos materiales y bibliográficos, así como diversas formas de evaluar. Esto es lo que podemos denominar currículo como acontecimiento complejo de saber y de práctica.

Esta situación se demuestra en la manera como cada docente se apropia, interpreta, aplica y toma posición crítica frente a la propuesta curricular PC_LEF, se nota aquí como la experiencia de cada docente hace del currículo una experiencia singular que da cuenta de sus intenciones y sus imaginarios y puede caracterizarse como una práctica pedagógica imposible de reducir al simple esquema del plan de estudios.

Este recorrido por el pensamiento del profesor muestra que existen factores fundamentales que aportan elementos a la hora de comprender el currículo, entre ellos aparece el contexto social;

la formación del profesor universitario; y la cultura instalada en el programa, todas particularidades que dan sentido y significado a las intenciones de apropiación y aplicación del currículo. A la manera como una partitura es interpretada por cada músico en su estilo propio, los profesores se apropian de una propuesta curricular y comienzan un recorrido que pasa por la experimentación, el ensayo y error; la evaluación permanente, y la crítica como factor que justifica la toma de decisiones que orientan la práctica.

Esta manera de tomar decisiones que parte del pensamiento particular de los profesores sobre el contexto social, configura una cultura social instalada que se manifiesta en el currículo; desde allí se intentan conciliar un conjunto de saberes sociales de diferente índole que permiten la actuación de los implicados en una propuesta educativa, con un conjunto de saberes normativos que ofrecen razones explicativas para la elección de los contenidos en los diferentes aspectos curriculares; este vínculo es muy importante en el deseo de transformación de la educación en general y especialmente del sentido que se otorga a la formación docente toda vez que permite como lo menciona Cullen (2004) dimensionar la educación en el campo de la filosofía práctica para hacer frente a los discursos que la han asimilado como política económica a través de los conceptos de calidad, la producción y el gasto público. Lo que queda claro en esta investigación es el carácter integral de los propósitos de formación del licenciado en educación física que no se reduce a los saberes normativos sino que tienen en cuenta y dan gran valor a las dimensiones ética, estética social, política y cultural.

6.3. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, CRUCE DE SENTIDOS.

Asumir una transformación curricular con implicaciones paradigmáticas exige una praxis social poderosa que, como en este caso, se vuelve discurso cotidiano y puede permear todos los ámbitos institucionales implicados en su implementación. Las estrategias individuales y colectivas que tienen como propósito la deliberación y el consenso ilustrado generan un efecto socializador no solamente de los contenidos que deben ser enseñados, sino de los problemas que deben ser resueltos para implementar, y asignan una especie de distinción a una propuesta formativa. Estas estrategias deliberativas que involucran, como en el caso del PC_LEF, a profesores, estudiantes, administrativos y comunidad académica de pares, evidencian una manera de avanzar en la superación de la idea culturalmente aceptada, de que un diseño educativo es letra muerta y que el papel aguanta todo. De tal manera y para no ahogarse en

discusiones interminables y poder concretar los asuntos necesarios, es deseable buscar un punto medio que sea lo suficientemente abierto como para permitir las actuaciones diversas de los profesores, en su apropiación y cerrado en la justa medida para que favorezca comprender un marco común que permita la identificación de los intereses de la comunidad.

Esta investigación permite identificar que, tratándose de una transformación curricular, no existe una fórmula predeterminada que garantice su efectiva realización. Muchos son los diseños excelentes que nunca se concretan en la realidad del ejercicio práctico. En este caso, las narrativas de los docentes expresan una cultura de búsqueda permanente que se ha instalado gracias a dos procesos institucionales que hacen visibles periódicamente las decisiones de los profesores y facilitan hacer ajustes sobre el desarrollo de los programas académicos. El primero, el taller de confrontación, espacio metodológico que por su naturaleza deliberativa y decisoria se convierte en dinámica de evaluación permanente, participativa y democrática que genera transformaciones en la práctica pedagógica. El segundo las jornadas pedagógicas por áreas de formación o por ciclos de formación que permiten visibilizar los problemas compartidos, las preocupaciones recurrentes y también las actuaciones que en el consenso aparecen como extrañas, ajenas o contrarias a la filosofía del currículo.

Puede afirmarse que la didáctica específica, cumple con dos funciones principalmente: la primera define la intencionalidad sobre la acción del docente en formación, es decir, sitúa políticamente la práctica pedagógica, los énfasis, relieves y silenciamientos que ocurren en el desarrollo de cada programa; la segunda establece las reglas del juego para los estudiantes, esto significa que concreta la puesta en escena de los dispositivos de control del desarrollo de un curso que identifican en el currículo las maneras de abordar los problemas, las situaciones de controversia y las rutinas que enmarcan de las acciones cotidianas. Si esto es así, entonces es posible superar la visión instrumental de la didáctica que la considera como el dominio de un conjunto de pasos para la enseñanza eficaz en función de los intereses del maestro.

En el área de educación física, la experiencia corporal como eje en la formulación de las tareas y actividades trae consigo la posibilidad de concretar un currículo flexible, diverso, integrado que abarca, además de las prácticas cotidianas de la actividad física y el deporte, la comprensión de prácticas corporales culturales emergentes que seguramente permitirán hacer realidad los planteamientos de la pedagogía como disciplina reconstructiva, es decir, una pedagogía de la corporeidad que se reflexiona permanentemente para atender las exigencias de un mundo en constante movimiento.

Si como plantea Kemmis (1993) “necesitamos una teoría más poderosa del currículo que nos permita efectuar mejores análisis de la naturaleza y efectos de los currícula contemporáneos y actuar más adecuadamente sobre la base de lo que conocemos” (p. 9) entonces es necesario pensar mucho más profundamente en la praxis, como una interacción social mucho más amplia ya que parece ser que los cinco elementos estructurantes del currículo dejan por fuera las relaciones intersubjetivas o como las denomina el profesor Ávila (2005) las relaciones intergrupales que ocurren en el encuentro pedagógico.

6.4. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO ESCENARIO DE UN CAMBIO DE PARADIGMA

EL objetivo primordial del PC_LEF fue sin lugar a dudas proponer un giro epistemológico, tanto en la comprensión de la educación física cómo en los procesos de formación de licenciados en educación física. En cuanto a la Educación Física se partió de situar la “experiencia corporal” como objeto de estudio para contrarrestar el tradicional deporte y actividad física. Por esta vía, y de acuerdo con Eisner sería posible que la educación física transite de asignatura cerrada, es decir, de área del conocimiento y del saber conformada por “un conjunto finito de ideas y conductas por aprender acerca de las cuáles hay considerable acuerdo entre los profesores y los programadores del currículo y cuya evaluación puede ocurrir en razón también a dominios limitados del aprendizaje” (1976, p. 32) hacia una comprensión de asignatura abierta esto es: no secuencial, donde se acentúa en el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad: Este hecho podría decirse que constituye un gran paso en el propósito de asignar un alto contenido educativo a la educación física y superar la crítica que permanente se ha hecho como área que “instruye allí dónde se espera una acción educativa” (Kirk, 1990)

En relación con la formación de licenciados, el giro paradigmático tiene que ver con la inclusión de la dimensión ético-política que participa en la formación de una subjetividad del maestro que promueve una lectura comprensiva de la realidad para propiciar transformaciones en el entorno. Este efecto que se comporta a manera de bucle retroactivo parte de la expresión de los sentidos y significados de la cultura vinculados alrededor de propósitos comunes de lo que se considera colectivamente deseable y promueve nuevas maneras de entender la profesión docente como escenario de poder para la transformación de la sociedad.

En este mismo sentido, cambiar la pregunta sobre la organización de los contenidos de “¿qué contenidos incluir?” por “¿Cómo están los contenidos socialmente organizados y

desarrollados?” significa incluir en la definición de los programas de asignatura la lectura de los contextos y los intereses de los sujetos individuales; es también comenzar a pensar cómo está organizada la sociedad en su conjunto, qué enfatiza, qué silencia, qué impone, quién impone y por qué. Esto nos permite hablar de un currículo en función de la cultura y del mundo de los sujetos en formación y superar la visión reducida desde el campo meramente disciplinar.

Lo anterior implica también un tránsito de la pregunta por el conocimiento que se legitima para ser enseñable. Ir desde qué contenidos enseñar hacia la construcción colectiva del sentido de lo que se enseña, supera la racionalidad técnica ceñida al problema de la verdad científicamente comprobada, y dirige los esfuerzos de la formación hacia lógicas críticas en donde la verdad que se legitima no puede estar ausente del consenso social, histórico y cultural de los grupos humanos involucrados. De acuerdo con lo anterior: “Proporcionar sentido, significado y estructura al conocimiento es la base de una idea que permite construir propio conocimiento que parte de la posibilidad de satisfacer la propia necesidad y curiosidad de saber y configura un potente punto de partida para la acción en tanto involucra plenamente al sujeto en el deseo de aprender; Según Bruner (Bruner, 1966) esto concreta la oportunidad de “utilizar el pensamiento por el propio pensamiento con la confianza de un científico; y haría realidad la idea de Stenhouse del maestro como investigador de su propia práctica.

Se comprueba además que los docentes no comprenden su práctica curricular como la aplicación minuciosa y rigurosa de un modelo preestablecido, sino como una manera híbrida que utiliza y adapta los modelos como caja de herramientas según contextos específicos, sujetos particulares y niveles de formación. Acudir a las narraciones de los sujetos como puntos de partida para la toma de decisiones genera en los futuros licenciados un pensamiento más divergente, inclusivo, mucho más creativo y por lo tanto un pensamiento que se aleja de la tradición positiva que nos enseñó una sola manera de percibir la verdad y la realidad. Este planteamiento es explicado por Eisner cuando dice:

“cuanto menos gobernada por las reglas y más figurativa sea la sintaxis, tanto más permite una interpretación idiosincrática y novedad en la forma. O dicho de otra manera, cuanto más se aleja uno de la prescripción convencional, mayor es el margen que tiene para la elección personal...para cultivar la creatividad y fomentar la individualidad que participa en la creación colectiva” (1998, p. 114)

De otro lado, la investigación sobre el pensamiento y las actuaciones pedagógicas y didácticas de los profesores que ha dado como resultado la sistematización de los modelos pedagógicos que durante mucho tiempo han sido enseñados como cuerpos estancos para orientar la práctica de los futuros licenciados comienza a evidenciar sus debilidades, toda vez que cómo lo sospecharán Correa y Martínez en su investigación del año 2006, esa manera de enseñar los modelos inmoviliza la búsqueda de alternativas de realización práctica en lo docentes y los compromete con las formas establecidas de la educación física casi siempre asimilada a las estrategias del entrenamiento físico-deportivo que en la escuela no le han permitido participar en las decisiones sobre el currículo, la educación y la política educativa. La enseñanza como la vida no es asunto de modelos y de acuerdo con los resultados de esta investigación, la formación debe prepararse más bien para comprender las emergencias, las irregularidades, las fluctuaciones del ambiente, las condiciones de la vida que nunca podrán ser atendidas desde modelos rígidamente establecidos.

La discusión epistemológica que se hace visible desde este proyecto de investigación se relaciona con las confusiones que se hacen evidentes en los pensamientos de los profesores al referirse las teorías que soportan su acción, a sus comprensiones particulares sobre la enseñanza, el currículo, la educación, la educación física. Allí aparecen las llamadas “teorías implícitas” que muchas veces enrarecen la comprensión de los temas porque es notoria la dificultad de trazar límites entre las opiniones, la mera intuición y el saber construido metódicamente a través de la sistematización, la indagación organizada o la investigación formal. Este será un asunto sobre el que es necesario seguir trabajando para recuperar el estatuto epistemológico de la pedagogía, la pretensión de intelectualidad del maestro y la relevancia y pertinencia de la investigación sobre el currículo.

Finalmente, la determinación de iniciar este proceso de formación que se cierra con el desarrollo de este proyecto de investigación es ante todo una aventura de pensamiento, una experiencia enriquecedora y un esfuerzo riguroso en la búsqueda de comprensión de lo curricular. Puedo decir al final del camino, que esta aventura también a mi me ha transformado, aprendí de la investigación y considero que he hecho un aporte importante a la Facultad de Educación Física y al campo de la formación de licenciados en general; este esfuerzo que fue posible gracias a los aportes de los profesores de la Maestría en Educación y del Profesor Alfonso Tamayo, Director de esta tesis, debe ser continuado por otros investigadores para

atender la necesidad urgente de construir una comunidad académica de profesores de educación física que ponga en diálogo lo teórico con lo práctico, lo pedagógico con lo disciplinario y el pensamiento individual con las necesidades de la colectividad, para aportar en la transformación de la sociedad.

CONCLUSIONES

Aun cuando la crítica educativa propuesta por Eisner indica que la investigación educativa no puede concluirse si se atiende a su naturaleza siempre proyectiva y en constante transformación, y que son las **temáticas** –fase final de la investigación- las que agrupan, en este modelo, los rasgos característicos del pensamiento del profesor acerca del currículo y que cómo se mencionó en la metodología de la investigación (pag. 79) aportan la información pertinente sobre los temas en discusión y las posibilidades de continuar, profundizar o iniciar otras indagaciones que amplíen el horizonte de comprensión sobre la educación, y a riesgo de caer en la redundancia se presentan algunas conclusiones generales en relación con todo el proceso investigativo.

En cuanto al proceso general de la investigación se pudo establecer en primer lugar que la vinculación de los dos campos en escena: pensamiento del profesor y epistemología de la crítica educativa, demuestra que el enfoque investigativo sobre el pensamiento del profesor no se agota en la vía de la descripción de los procesos sobre la planeación, los guiones, las rutinas, las teorías implícitas, la didáctica; en este caso, el proceso investigativo dio cuenta del sentido y significado que los profesores asignan al pensamiento que orienta su práctica pedagógica y propicia una comprensión de la cultura curricular en el PC_LEF y de la formación de maestros en general.

De la misma manera el proceso metodológico permitió pasar de las narrativas individuales a la contextualización de lo descrito, esto es, a la comprensión del sentido colectivo de las acciones de los profesores del PC_LEF para identificar los factores que caracterizan el pensamiento que guía las prácticas pedagógicas en el marco del currículo. El proceso permitió reconocer los antecedentes que configuraron dichos pensamientos y valorar las consecuencias de las acciones pedagógicas ya no en sentido particular, sino como reconstrucción de una cultura curricular particular en el PC_LEF en la UPN; igualmente, los juicios valorativos proporcionaron elementos que identifican y distinguen el programa de formación de licenciados en educación física de la UPN y aportan razones explicativas sobre los sucesos que acontecen en la práctica pedagógica y ponen en diálogo las teorías acerca del currículo, la pedagogía y la didáctica para situarlas como guía de percepción y como estrategia global de comprensión con propósitos de transformación en el campo de la formación inicial de maestros para el siglo XXI.

La caracterización –es decir la descripción, interpretación, valoración y temáticas- de cada una de las categorías que componen este proyecto permite afirmar que en el proceso de implementación de un currículo no existen fórmulas predeterminadas que garanticen su implementación o realización efectiva; la búsqueda permanente, la discusión pública, el debate, el consenso, la vinculación de los puntos de vista de los actores, el diálogo permanente, la investigación juiciosa son entre otras, algunas estrategias que podrían posibilitar a los profesores formadores apropiaciones, articulaciones y maneras de circular el saber mucho más cercanas y coherentes con las finalidades planteadas explícitamente en el currículo.

En cuanto a la formación de licenciados en educación física, la UPN a través de la licenciatura, se ha configurado un pensamiento en permanente movimiento que evidencia la necesidad de concretar un efectivo rompimiento con la tradición histórica de las prácticas de formación para transformar la visión instrumentalizada y técnica. Este propósito de cambio paradigmático se consolida en la presencia de una racionalidad práctica y crítica que orienta la práctica pedagógica de los docentes y se concreta en la búsqueda de estrategias de enseñanza que favorezcan lecturas contextualizadas e inclusivas de la realidad, actitud investigativa, mayor compromiso social, compromiso con la resolución de problemas educativos, y conciencia y voluntad de cambio. Esto puede significar trascender la preocupación por la relación teoría y práctica para incluir la comprensión de las dinámicas estado-sociedad-cultura.

Los hallazgos de la investigación evidencian que un conocimiento y acercamiento importante de los profesores y estudiantes con el currículo prescrito que permita superar la idea del currículo como letra muerta, es posible si se conjugan estrategias combinadas que ajusten los esquemas de acción de la estructura organizativa y pedagógica de una institución para dar paso al debate público y a la deliberación permanente. En este caso las estrategias que se conjugan son el taller de confrontación (eje metodológico del PC_LEF) y las reuniones pedagógicas permanentes de docentes (eje administrativo).

Finalmente, los aspectos emergentes que constituyen las temáticas de este proyecto constituyen los aprendizajes más relevantes sobre el currículo en consonancia con los planteamiento de López Ruíz; Puede afirmarse así que el currículo es un acontecimiento de saber y de práctica que escenifica una apuesta formativa en un contexto determinado y se construye a partir de las dinámicas sociales y culturales que ponen en diálogo permanente la reflexión las finalidades de la formación con la práctica pedagógica. De la misma manera se

entiende que la realización coherente y pertinente de una propuesta curricular es posible si se atiende al carácter social de la construcción de conocimiento.

Las discusiones que propiciaron esta investigación ponen en escena la necesidad de seguir trabajando en la comprensión de la relación currículo y evaluación en dos aspectos fundamentales; el primero la necesidad de poner en cuestión el esquema construido para el estudio del currículo ya que si bien es cierto los cinco componentes estudiados son importantes, pueden resultar insuficientes para dar cuenta de la complejidad del acto educativo entendido como acontecimiento; y el segundo el fortalecimiento de procesos institucionales colectivos para la evaluación del currículo, ya que se corre el riesgo de que estos ejercicios, cómo el currículo prescrito, se conviertan en documentos vacíos de sentido si no tienen una incidencia en los contextos educativos evaluados.

Bibliografía

- Álvarez, L., & Angarita, M. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez, A. (2001). La expedición pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras. *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje I*, 238.
- Álvarez, J. (2000). La autoevaluación institucional. *Opciones Pedagógicas*, 29-52.
- Angulo, J. (1994). *¿A qué llamamos currículo?* Málaga: Algibe .
- Aguerrondo, I. (1991). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio* (2ª edición ed.). Buenos Aires, Argentina: TROQVEL.
- Arnold, J. (1991). *Educación física, movimiento y Currículo* (3ª edición ed.). Madrid: Morata.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. (S. Laclaud, Trad.) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bruner, J. (1966). *Hacia una teoría de la Instrucción*. Barcelona.
- Bruner, J. (2006). *La educación puerta de la cultura* (6ª ed.). Madrid: Antonio Machado.
- Carr, W. S. (1988). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Barcelona: Diada.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras, J. D. (1985). ¿el pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones en la formación del profesorado. *Revista de educación* (277), 5-28.
- Correa, I., & Martínez, N. (2006). El pensamiento del profesor de educación física: Un acercamiento a las prácticas institucionales. *Lúdica Pedagógica* (11), 34-51.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación* . Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. (C. e. Latina, Ed., & F. Temporetti, Trad.) Buenos Aires, Argentina
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Buenos Aires : Biblioteca Nueva.
- Díaz, Barriga, J. Á. (2003). *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Recuperado el 04 de 04 de 2013, de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

- Díaz, C. (2011). *Currículo y práctica pedagógica. Voces y miradas con sentido crítico*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Chaverra, B., & Gaviria, D. (2011). *Educación Física. Reflexiones conceptuales hacia la integración curricular*. (U. d. Antioquia, Ed.) Medellín, Colombia: Funámbulos Editores.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Díaz, M. (1998). *La formación de profesores en la educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Echeverri, A. (2000). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Cuadernos serie Latinoamericana de educación* (2).
- Echeverri, A. (2002). Surgimiento de la institución pública en Bogotá entre 1819 y 1842. En A. M. Bogotá, *Historia de la educación en Colombia* (pág. 38 ss). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum. Crisis nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Eisner, E. (1976). *Como preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El ateneo.
- Eisner, E., & Vallance, E. (1974). Five conceptions of curriculum. Their roots and implications for curriculum planning. En E. Eisner, & E. Vallance, *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley.
- Eisner, E. (1999). La relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los profesores. En Á. Pérez, J. Barquín, & F. Angulo, *desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros en educación infantil: entre el currículo y la práctica. En IDEP, & A. Castro, *Formación de docentes y educadores en educación infantil*. Bogotá, Bogt: Ediciones SM.
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. (1990). *Tendencias actuales de la educación en Colombia* (3ª ed.). Bogotá: Universidad Santo Tomás USTA.
- Facultad de Educación Física. (2009). Proyecto Curricular licenciatura en Educación Física. *Documento Institucional*. (UPN, Ed.) Bogotá.
- García, Ruso, H. (1997). *La Formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona, España: INDE.
- Gimeno, J. (1982). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo; una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J., & Pérez, Á. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje* (42), 37-63.

Gimeno, J., & Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profesía ejemplar. Cultura y política en el nuevo milenio. En I. F. & GRAO (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (págs. 53-62). Barcelona.

González, F., & Fensterseifer, P. (2009). Deconstrucción y reconstrucción de la educación Física: desafíos para la formación inicial. En W. Moreno, S. Pulido, & U. d. Antioquia (Ed.), *Universidad, currículo y educación Física*. Medellín: Funámbulos.

Gómez, Jairo; (2000). La pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes. En U. P. Nacional, *Formación de educadores en Colombia. geografías e imágenes* (pág. 237). Bogotá: UPN.

Herrera, M. (2000). Historia de la formación de profesores en Colombia. *Cuadernos serie Latin oamericana de educación*, II, 102ss.

Jackson, P. (1973). *Vida en las escuelas*. España.

Jiménez, A., & Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Kemmis, S. (1997). Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. *Opciones Pedagógicas No 18*, 16-41.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, S.A.

Kemmis, S. (1999). La investigación acción y la política de la reflexión. En Á. Pérez, F. Barquín, & F. Ángulo, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (págs. 95-118). Madrid: Akal.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia, España: Universitat de València.

López, Ruiz, J. I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Algibe.

López Ruiz, J. I. (2000). Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico de los profesores. *Revista de educación*, 245-268.

López, Jiménez, N. (2009). *Retos para la deconstrucción curricular*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Marcelo, C. (1984). La formación práctica de los profesores. *Educadores* (130), 691-702.

- Marcelo , C., & Mignorance, P. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, A., Castro, O., & Noguera , C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en la santafe colonial*. Bogotá: SOCOLPE.
- Meirieu, P. (2005). *En la escuela hoy*.
- Moreno , W., & Pulido, S. (2009). *Universidad, currículo y educación física*. (U. d. Antioquia, Ed.) Medellín, Colombia: Funámbulos.
- Niño , L. S. (1995). Referentes teóricos sobre la evaluación. En *Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación*. Bogotá: UPN.
- Niño , L. S. (2010). Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación. En Grupo Evaluando_nos, & UPN (Ed.), *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. (págs. 119-134). Bogotá.
- Niño, L. S. (2007). *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: UPN.
- Niño , L. S. (2000). currículo y evaluación. Sus relaciones en el aprendizaje . *Red Académica* .
- Noguera, M., & Medina. (1997). relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* , 1.
- Noguera , M., Viciano, J., Gutiérrez , R., & Medina, M. (1996). Experiencias profesionales en la enseñanza de la educación física. *Formación e Innovación* .
- Pabón , Nohora;. (2012). La acreditación en Colombia ¿esfuerzo e impactos institucionales? En COLCIENCIAS-ASCUN, *Educación Superior sociedad e investigación*. Bogotá .
- Pajares, M. (1992). Teacher deliefs and educational research: cleanings up a messy construct. *Review of Educational Research* (62), 307-332.
- Páramo, P., & Otálvaro, G. (2005). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio* (025).
- Perafán, G. (2004). *El pensamiento del profesor*. Bogotá, Bogotá: Magisterio.PC_LEF.FEF. UPN. (2009). PC_LEF. Bogotá.
- Pérez, A. (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Madrid, España: Akal.
- Pérez, Á., & Gimeno, J. (1988). De los estudios de la panificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje* , 42, 37-63.
- Pinar, W. (1983). *La reconceptualización en los estudios del currículo*. (3ª ed.). Madrid: Akal.

- Pinilla, A., & Páramo, P. (2011). Fundamento de la postura epistemológica del maestro universitario-investigador. (U. Surcolombiana, Ed.) *Entornos* (24), 287-294.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Restrepo, B. (1983). Las facultades de educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro. *Revista de estudios educativos* (18), 26-28.
- Quintero, M., & Ruíz, A. (2006). *¿Que significa investigar en educación?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ruiz, A., & Quintero, M. (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos* (5), 69-80.
- Santos Guerra, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8 (2), 78-81.
- Shön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Pa idós. Barcelona
- Serrano, R. (2007). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de educación* (352), 267-287.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza* (3ª edición ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tamayo, A. (2007). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Magisterio.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). (U. d. Campinas, Ed.) *HISTEDBR* (24), 110-113.
- Tamayo, A. (2010). Epistemología, currículo y evaluación (Una relación por reconstruir). En *EVALUANDO_NOS, De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Torres, & UPN (Ed.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 61-79). Bogotá.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo* (5ª edición ed.). Buenos Aires, Argentina: Troquel.

UPN. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: IESALC-UPN.

Vergara, J. (2005). *Historia del currículo escolar*. Madrid: UNED.

Zambrano, A. (2005). *Formación, experiencia y saber*. Bogota: MAgisterio.

ANEXO 1

Entrevistas realizadas a los profesores de la Facultad de educación Física.

Los textos que se presentan a continuación corresponden a las respuestas de los profesores relacionados en la lista. Las respuestas se organizaron por preguntas; a cada entrevistado se asignó un número de la siguiente manera:

E1 Víctor duran Profesor del área disciplinar y humanística

E2 Fernando Puerto del área disciplinar

E3 Angélica Larrota Profesora del área de pedagogía

E4 Lucy Álvarez (QPD) Profesora del área humanística

E5 Judith Jaramillo Coordinadora del PC_LEF profesora del área de pedagogía

E6 Nelly Martínez Profesora del área pedagógica

E7 Alfonso Martín Decano de la Facultad de Educación Física.

PREGUNTA 1

¿A partir de su práctica pedagógica, podría decir cuáles son las finalidades que le asigna a la formación de licenciados?

E1

Para hablar de las finalidades en la formación de licenciados tendría que remitirme a la función socio – cultural tanto de la universidad pública en general, como de la Universidad Pedagógica Nacional en particular (formadora de docentes), es decir, me baso en el entendimiento de la universidad pedagógica integrada en lo social como un dispositivo de reproducción cultural en primera instancia, también como transformadora de la realidad socio - cultural desde su esencia crítica, lo cual me permite tomar postura y ubicarme profesionalmente como docente que forma a docentes en la vía de la estructuración de sujetos políticos, sociales y culturales, de igual manera en la vía de la transformación social.

En otros términos, como docente creo que la formación de licenciados no se trata de la transmisión de saberes o de ejercicios exclusivamente académicos, sino más bien se trata de enfocar todos los esfuerzos a la formación de unos futuros docentes conscientes de la realidad que viven, transformadores, contextualizados, con criterio propio y sentido crítico, fundamentados teóricamente en un saber disciplinar pero comunicativamente competentes en el intercambio interdisciplinar.

E2

Significa una gran oportunidad para poder ofrecerle a la sociedad un equipo de maestros en el área de Educación Física, que sea muy consecuente con esta realidad. 2. a participar de todos los procesos de formación de los individuos holísticamente. 3 entonces es ver como desde lo disciplinar el estudiante adquiere algunas habilidades y destrezas en esta técnica del movimiento, sujeto-objeto, sujeto-objeto-objeto, 4. la cosa desde una pedagogía muy comprensiva y es saber el qué y el para qué se hacen las cosas, es como la orientación que yo tengo en mis espacios, que el estudiante descubra que lo que esta adquiriendo como aprendizaje pueda servirle y pueda darle respuesta al qué y al para qué ese aprendizaje. 5. entonces he hecho mucho trabajo con los grupos sobretodo desde la observación y problematización, que de la observación que ellos hacen pueda describir y plantearse problemas susceptibles de ser estudiados desde la óptica de la investigación, pero no desde lo formal, no he hecho ese trabajo, sino esas competencias de ir a observar, plantearse un problema, ir a describir un escenario. 6. es el desarrollo del ser humano, su potencial de desarrollo humano, potencializar ese desarrollo humano

Entrevista 3

Contribuir en la formación de profesionales de la educación con sentido crítico y comprometidos con la sociedad.

E4

EL educador físico necesita no solamente de conceptos, categorías e historia, sino también de una sensibilidad corporal, para decirlo de una manera categórica, de un tacto, como cuando uno percibe a través del cuerpo una cantidad de referentes que hay un ambiente pesado en una reunión, eso no es una categoría racional, uno lo percibe, es una cosa intuitiva, yo creo que hacia allá, la universidad debe formar hacia ese sentido, hacernos docentes con un buen tacto y eso es un trabajo de la piel, es un trabajo de todo el cuerpo, no solamente las prácticas

corporales y la reflexión, sino esa sensibilidad lograr que los estudiantes se reconozcan en su individualidad, no es hacer un apología del individualismo, ni al narcisismo, ni al yo quiero, yo pienso y a mi me gusta, no es por ahí, es una búsqueda de su individualidad, de que sean capaces de asumir la diferencia en el sentido de que valoren esas cosas de ellos seres humanos diferentes, en la medida que lo valoren tendrán capacidad de posesionarse frente a la homogenización, frente a la tendencia homogenizadora, de parecerse todos a lo mismo, de ser iguales, interrogar el desarrollo del pensamiento de la diferencia, necesitamos que el maestro se asuma como un pensador de la diferencia y sea capaz de salirle al paso a la homogenización, al unisex, a que todos somos iguales, no somos iguales, necesitamos igualdad en las oportunidades, pero hay que rescatar que cada uno se sienta único e irrepetible. La Humanística le aporta al estudiante el concepto de le aporta al estudiante el concepto de historia, el concepto de que la humanidad es un conjunto, que es valiosa por sí misma como humanidad, independientemente de todos los desastres, de todas las guerras, de todas las prácticas desafortunadas, de toda la competencia, discriminación, exclusión, eso también es humano, humanística no puede ser solamente la idealización de lo humano, sino también la comprensión del desastre, del dolor, del miedo y en ese orden creo que los maestros y el área de humanística hace su trabajo, de superar la idea de cuerpo máquina que esta tan interiorizada en los chicos

E5

Yo pienso que el oficio, la función del maestro no solamente es transmitir información, si veo que es exactamente formar a otros, incidir en procesos de transformación de otros 2. , necesita en su proceso trabajarse para que el mismo como persona se forme, y para que como persona se forme hacia la perspectiva de ser maestro necesita unos saberes que he concretado en el saber ser, que implica todos los procesos actitudinales, formarse como ser humano, con la responsabilidad socio-política de que va a salir a formar a otros; necesita el saber hacer, pero no un saber hacer instrumental, sino un saber hacer reflexivo, fundamentado, argumentado, y un saber saber, que significa el manejo del saber disciplinar con una característica, que sea capaz de adaptar ese saber disciplinar a los contextos y a los sujetos con los cuales interactúa 3. con base en los criterios propuestos por el currículo actual el estudiante entiende que ese saber hacer tiene una implicación mucho más impactante, que ya no es tanto el saber hacer, sino el saber ser, en síntesis la formación de ese educador físico, esta centrada más en el uso

del movimiento para que se logre construcción de sujeto. 4. saber articular, adaptar el saber disciplinar a los contextos y a los sujetos

E6

Las finalidades del PC_LEF se refieren principalmente a la formación de maestros, esto le asigna al programa, como a todos los programas de licenciatura un fuerte componente ético político. Quiere decir que se participa en la construcción de un sujeto enseñante que participará en la construcción de otros y por esa vía, de la sociedad y del país. En ese sentido las finalidades de la fonación tienen que ver con la construcción de una conciencia crítica que le permita a los futuros maestros hacer una lectura del mundo, de sus dinámicas, de sus necesidades humanas, de la cultura en la que está inmerso su trabajo, de los sujetos a quienes pretende enseñar, para plantear formas de relación que nos hagan definitivamente más humanos. Es una realidad que se debe prepara al licenciado para ejercer la profesión siguiendo unos principios éticos que a veces se muestran adversos en el mundo laboral. Ser maestro egresado de una universidad pública es, en mi opinión una gran responsabilidad que debe evidenciarse en la búsqueda de la equidad y la justicia social.

E 7

Bueno, así como un aspecto importante a anotar, es que el proyecto, curricular de licenciatura en Educación Física, recibió ese nombre como producto de toda una discusión entre una serie de intelectuales, y personas interesadas en ese fenómeno. Entonces el título del proyecto le da una condición diferente; entonces ya no se llama el programa de educación física, programa de deporte, programa de recreación.

Este es un proyecto curricular, eso significa que está en constante construcción, dentro de la construcción de unas cosas, implica la deconstrucción, la reconstrucción o la eliminación de otras. También es bueno recordar que el inicio del proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Física surgió como consecuencia de una observación que se hizo en muchas instituciones escolares, en la cual se constato que la educación física estaba completamente deportivizada. Ósea la educación física se reducía a futbol, baloncesto, voleibol, correr, con suerte natación, y pare de contar.

Entonces una de las grandes finalidades fue justamente como proyecto el dar respuesta, a la problemática planteada, de qué podría hacer la educación física sin deporte, como

elemento único y principal de su accionar; luego la pregunta respecto a la finalidad, pues considero que en estos 12 años que lleva este proyecto funcionando, se ha logrado construir conceptualmente y en la práctica, respuestas a esta realidad encontrada después de una observación sistemática, y es que efectivamente, la educación física se puede hacer sin necesidad de tener un elemento que ocupe una gran parte del accionar, ya en el transcurso de la clase, y se han ofrecido alternativas. Considerando que en el mismo currículo que ofrece el proyecto no está planteado el deporte como un elemento importante en su constitución, que no lo desaparece, pero es uno de los muchos elementos a los cuales puede recurrir la educación física para hacer su labor.

Después de todo este preámbulo, mi respuesta es que sí, efectivamente tiene que estar dándose, y cuando digo tiene que estar dándose, porque el currículo no plantea el deporte como un elemento constitutivo de suma importancia; luego entonces tiene que haber como proyecto que haber aparecido toda una serie de posibilidades, de alternativas a la única que antes ocupó el deporte.

¿esa digamos, fundamentalmente esa transformación como podría relacionarla uno como, qué efecto tiene en la formación de los niños en que podría tener, ya que la miramos, surge de allí, una práctica deportivizada, qué ventajas tiene no plantearla así, además de la búsqueda de otras alternativas que nos conduzcan a que fundamentalmente?

Poniendo el currículo como elemento fundamental, no es lo mismo centrado en deporte. Porque el deporte tiene unas características que lo hacen particular, ósea para llamarse deporte debe tener elementos constitutivos que permitan ubicarlo justo en esa denominación. Entonces el deporte por ejemplo, busca de manera ordenada un record, entonces efectivamente podría darse una clase de educación física antes de la propuesta en la cual los que obtenían los primeros lugares eran los que obtenían el primer puntaje, porque en el deporte es necesario uno confrontarse con otros y derrotarlos; derrotarlos en el sentido de que es más rápido o es más alto, o es más fuerte, o tiene más puntos o más cestas, más de algo. Uno para ganar tiene que vencer a los demás.

Y centrado en el deporte significa que los más aptos para esa actividad podrían lograr las mejores notas, pero es claro que para ser educado físicamente, que podría ser uno de los objetivos de la educación física o siendo el juego de palabras en últimas, es el objetivo de la educación física.

Ser educado físicamente significa que cada ser se puede hacer cargo de sí mismo, del cuidado de sí mismo, y si nos hacemos la pregunta si el deporte es necesario para eso, no hay mucho que pensar para decir no.

El deporte con esas características hacia que se alimentara, que se trabara mucho en vistas o tomando como base el mejor, el que más rinde, el que menos rinde, pues obtenía menor intención, justo por esa razón, que es lo que pasa en el deporte. El deporte es selectivo, el deporte busca records, el deporte inclusive requiere de entrenamiento, entonces podría darse el caso de personas que entrenaban para pasar las pruebas de educación física.

Ósea muy parecido al deporte porque lo importante era el resultado obtenido, entonces al quitarle eso, la educación física toma otra dimensión absolutamente diferente, porque para cuidar uno de sí mismo, para hacerse cargo de sí mismo, pues además de primero conocerse, después de saber los principios fundamentales que permitan hacerse cargo de si, y eso es lo que persigue la educación física, lo cual lo vuelve una disciplina totalmente transversal y necesaria, independiente de la actividad que se desarrolle, o del área del saber que este. Ser educado físicamente es una cuestión necesaria y fundamental para cualquier individuo, para cualquier sociedad, para cualquier comunidad.

PREGUNTA 2

¿Cuáles son los criterios de selección y organización de contenidos para el desarrollo de programas académicos?

E1

Como criterios de selección de contenidos tengo en primera instancia, las preguntas y temas propuestos por el PC-LEF en su plan de estudios, según el semestre, en segunda instancia, tengo en cuenta los intereses de las expectativas de los estudiantes con relación a los núcleos problémicos y en tercera instancia, la pertinencia de contenidos a partir de la valoración que como profesional de la educación física realizo frente a los dos criterios anteriores.

E2

En la selección de contenidos el énfasis se hace es en generar en ellos una actitud más crítica, más analítica, discursiva, más argumentativa, hasta llegar en los ciclos más adelantados a la parte propositiva, entonces hay más interés de ese lado que de abordar contenidos. 2. Uno fundamental es que debe conocer y debe manejar muy bien toda la temática del concepto de ser hombre. 3. y por el otro, una realidad contextual, porque el se va a desempeñar en diferentes espacios y debe tener la capacidad de estudiar esos contextos y adaptar de alguna manera su quehacer a esos contextos. 4.

E3

Se formula un problema que puede surgir de alguna situación actual; Comprensión e interpretación de los textos definidos en plenaria; análisis del problema en trabajo grupal; y conclusiones en plenarias. A veces para abordar los textos y profundizar oriento ejercicios investigativos como entrevistas que amplíen la comprensión sobre el problema; y construcción textual a manera de ensayo.

E4

No me doy permiso de repetirme en un curso con el otro, entonces hice una apuesta por la comprensión simbólica del mundo, que es mucho más allá de la comprensión categorial y del concepto racional en el que hemos vivido todos los docentes y el que esta cultura académica nos ofrece, yo creo que soy cuidadosa con los conceptos, pero también me interesa y estoy apostándole a eso, para afinar la mirada hacia una comprensión simbólica del mundo, hasta ahora ha sido un poquito difícil... se puede también formar en una interpretación del mundo, que no es la simple opinión, pero que la simple opinión y el preconceito valen, no descalificarlo, en ese sentido estoy también revisando mis propios supuestos educativos, por que hija también de la escuela, de la académica, entonces también, entonces el preconceito ha tendido a ser descalificado, a ser considerado pura doxa, opinión y que hay que llevar el pensamiento a la episteme y por supuesto que es un ejercicio importante, pero más que ir hacia la episteme, es entender eso un tanto misterioso, invisible que es la comprensión simbólica del mundo.

Gracias a la coyuntura de Valmaría, pudimos reunirnos por primera vez en dos años como área de Humanística, entonces intentamos ponernos de acuerdo como en bibliografía, contenidos curriculares, hasta donde va que, quién dicta que, en fin como repartirnos un poco el saber en cada semestre, como para mínimo de acuerdo para no repetirnos, un primer avance importantísimo, pero dado la fragilidad de nuestra academia, porque si la coyuntura de Valmaría

no hubiera sucedido, no hubiéramos tenido ese encuentro, hubiéramos cada uno arrancado sin esos mínimos acuerdos

E5

Venimos de un proceso de formación de maestros muy centrados en el cómo; yo pienso que es necesario sin abandonar eso, empezar a trabajar en el para qué y el por qué, nuestras prácticas han estado muy centradas en el que deben hacer y como lo deben hacer, pienso que sin abandonar eso hay que hacer más énfasis en el para qué y el por qué; porque hasta que uno no sea capaz de articular el qué, el por qué, el cómo, pues ahí no pasa nada. Necesita en su proceso trabajarse para que el mismo como persona se forme, y para que como persona se forme hacia la perspectiva de ser maestro necesita unos saberes que he concretado en el saber ser, que implica todos los procesos actitudinales, formarse como ser humano, con la responsabilidad socio-política de que va a salir a formar a otros; necesita el saber hacer, pero no un saber hacer instrumental, sino un saber hacer reflexivo, fundamentado, argumentado, y un saber saber, que significa el manejo del saber disciplinar con una característica, que sea capaz de adaptar ese saber disciplinar a los contextos y a los sujetos con los cuales interactúa .

E6

Organizo y determino los contenidos que se desarrollarán en mis espacios de encuentro académico en dos momentos. Uno la mirada retrospectiva de los que otros han desarrollado en el pasado y en relación con las propuestas temáticas del PC_LEF; es decir que leo los programas de otros colegas y reviso el documento PC_LEF para hacer una propuesta inicial. Luego pongo en consideración esa propuesta con los estudiantes, aunque la mayoría de las veces ellos lo aprueban tal cual yo se las presento. El programa finalmente lo entrego formulado a partir de preguntas o de relaciones entre los temas y contenidos para cada semestre. Decidí esta estrategia teniendo en cuenta que el PC_LEF es fundamentalmente un proyecto de carácter integrados, entonces hay que iniciar por organizar así los contenidos. En mi opinión, plantear problemas o preguntas facilita el desarrollo de los contenidos porque establece un principio de relación con la experiencia de cada estudiantes lo que facilita su desarrollo durante el semestre.

E7

Eso fue un tránsito doloroso, difícilmente digerido por algunos, rápidamente asimilado por otros, y cada uno de eso que acabo de nombrar pues tuvo su reacción coherente con ello, ósea se opusieron, o le ofrecieron el apoyo al proyecto. Curiosamente y eso hay que decirlo, entre el profesorado de planta no es que ocurriera mucho apoyo, porque entre otras cosas, como significaba una ruptura epistemológica, una ruptura de pensamiento, al plantear por ejemplo que era necesario hacer un curso de inducción para comprender toda la propuesta curricular y para apropiarse de ella y como consecuencia implementarla

Ya en los espacios encuentro que así se llama lo que en otros espacios se llama asignaturas, en el proyecto curricular de la Licenciatura de educación física, se llaman espacios de encuentro académico, porque ahí el mismo proyecto obliga a discutir desde diferentes perspectivas un mismo fenomenito, entonces para muchos eso fue entendido como un atentado al saber, como un atentado a una tradición. Ósea la tradición hizo lo que le corresponde entre otras cosas, quiso oponerse al cambio.

Inclusive me atrevería a decir que hoy, 2013 hay quienes aun no dirigieren, y consideran desafortunado el haber hecho ese tránsito en un proyecto curricular pensado, mas en la educación física, y menos en una de sus herramientas privilegiadas, por qué no, que se llama deporte, entonces eso fue difícil, fue complejo, exigió; y aun sigue exigiendo en mi opinión, los famosos cursos de inducción.

Porque este no es un cambio de pensamiento que uno puede hacer de un día para el otro. En últimas el profesor cierra la puerta y hace la clase como quiere, entonces este tipo de control e implementación al ciento por ciento, de la idea primaria, primigenia, yo diría que aun no se ha implementado en su totalidad.

¿a qué se acudió en el cambio de esa denominación, porque hay otros ejemplos, que usted daba sobre la importancia de cuando se cambia el paradigma sobre cómo se mira el asunto, hay que enunciar los mismos fenómenos de otra manera, entonces la asignatura no es asignatura es un espacio de encuentro académico, el programa curricular no es programa, es un proyecto curricular, entonces ahora aquí los contenidos, son contenidos, o cómo es eso ahora?

No, por supuesto hay contenidos, y es mas ahora el gran esfuerzo que se está haciendo, es para que queden bien definidos, y es justamente para evitar que el profesor en cuanto

cierre la puerta, haga lo que siempre ha hecho. Entonces la idea es justamente, y esa es una idea que además de plausible, es lo que ocurre en cualquier institución, digamos que este organizado, de manera bastante formal, y es que el estudiante, conoce previamente los contenidos que deben desarrollarse al interior de un espacio, e inclusive la misma metodología a que están sujetos.

Porque entre otras cosas a tratado de convertir el cuentico de la transdisciplinariedad, ya Interdisciplinariedad, en un elemento real y practico que ocurre todas las semanas por medio del taller de confrontación, que es un dialogo que no existe en otros proyectos curriculares, que se creen transdisciplinarios e interdisciplinarios. Entonces eso por ejemplo y los contenidos están definiendo cada vez con mayor precisión, para que no ocurra que el grupo de la tarde del mismo espacio y ven cosas distintas al grupo de la mañana. Lo cual fácilmente pudo ocurrir incluso ahora.

Entonces los contenidos existen y están definidos, solo que bajo un esquema bastante bien diferente, todo eso de los temas importantes, de la macro estructura y la micro estructura. Porque es que el proyecto es una cuestión bien rica y propositiva.

PREGUNTA 3

¿Qué estrategias didácticas elige para el desarrollo de su práctica pedagógica en el PC_LEF?

E1

Las estrategias didácticas en mi espacio tienden a ser muy variadas, en los últimos años he utilizado la estrategia de taller, aprendizaje problémico, guías didácticas de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, etc., según lo permita las necesidades del momento. sin embargo, para la elección de estas estrategias puedo decir que existe una tendencia personal a escoger aquellas que están más próximas al trabajo colaborativo y más próximas al trabajo autónomo del estudiante.

E2

El rol del maestro en ese momento es de orientador, no de solucionador de problemas, de orientar en la búsqueda, de mostrar algunos caminos, algunas alternativas, pero en últimas es el estudiante quien debe conseguir esa solución, así el ejercicio se vuelve más reflexivo que de

apropiación de contenidos, cada rato hacemos ejercicios, dinámicas, plenarias, socializaciones, donde eso se va asumiendo 3 Partir de la experiencia vivida y una reflexión para poder involucrar ese tipo de metodologías y contrastamos con otras metodologías, por ejemplo, me gusta mucho el trabajo que hemos venido desarrollando con los grupos y es un elemento, que es la observación, salimos mucho a observar contextos, hacemos registros de las observaciones y llegamos a clase conforme a los contenidos a hacer discusiones sobre la observación. 4. entonces miramos el rol del maestro, el rol del estudiante, como maneja el estudiante los contenidos, los recursos, el espacio y a través de eso venimos a la clase y hacemos un ejercicio reflexivo al respecto. Igualmente hay compromisos adquiridos ya dentro del espacio académico, en donde los niños preparan algunos temas y tenemos clases simuladas por nosotros mismos como práctica, dependiendo del tema hacemos prácticas en el sitio.

E3

Primero se formula un problema que se va a bordar durante todo el semestre; luego yo decido las lecturas con las cuáles se va a trabajar, se hace un trabajo individual, un ejercicio colectivo de construcción y una socialización o plenaria. Luego complemento con un ejercicio de tipo investigativo para que ellos puedan ver la relación de lo que se esta desarrollando en el espacio académico con la realidad. además insisto en la lectura y en la escritura como parte fundamental de su evaluación.

E4

porque es con los textos, yo me he adaptado a los PCP que los estudiantes están haciendo, mi ejercicio, mi intención es motivar hacia una escritura no formal, no porque toca, la expresión de esa subjetividad que estoy intentando que aflore...pero mi propuesta es que ellos expresen su sentir, su mundo interior a través de la escritura y eso por supuesto implica otro tiempo, es un tiempo más subjetivo, es un ritmo, es más lento, puede ser más complejo, pero bueno, pero ahí mis apuestas nunca se en que terminan, algunos se encarretan, logran pillarse la cosa ahí y lo intentan.

Presento a los estudiantes una serie de preguntas inicialmente, como una serie de interrogantes, de preguntas, les muevo el piso las dos o tres primeras sesiones, cuestiono, pregunto, hago que hablen, que expresen sus ideas, creo que a veces soy un poco payasa en la presentación de esas ideas, que todo mi cuerpo expresa, no solamente con palabras, sino

que todo mi cuerpo expresa las intenciones, eso es como una motivación, un arranque, una presentación, hago, sin el rigor de una cátedra inaugural, que se hace muy rigurosamente, hago un poco el juego de hacer una cátedra inaugural, una vez queda lista y redondeada, presento el programa que es coherente con esa conversación inicial, con esa cátedra inicial, en esa presentación inicial, no hago referencia nunca a calificaciones, ni a evaluaciones, ni a que se vale, ni a que no se vale, en la medida que los estudiantes van preguntando, es decir, que son capaces de expresar sus subjetividades y salir de la rutina generalizada y en la medida en que son capaces de preguntar yo voy contestando, cuando preguntan. Las preguntas nacen del final del semestre anterior, de lo que quedo colgado el semestre anterior, de lo que yo observo, veo, de lo que miro en el patio, en el campo, en sus relaciones en la cafetería, no solamente soy... he entrenado mi mirada para ser una buena observadora, a veces yo misma me sorprendo, pero ya no tanto, yo me doy cuenta de cómo se peinan, como caminan, como se visten, como llevan el boso, de qué manera se rasca; la idea es como fortalecer esos momentos que están viviendo antes de hacer la proyección hacia la educación, con la idea de que esos mínimos de ellos mismos se fortalecen, crecen, ellos mismos creen en ellos mismos y se fortalecen, se mejoran y se transforman, serán mejores maestros, hacia allá apunta el proceso.

E5

la didáctica no en el sentido de los cómo operativos, sino de los cómo epistémicos, o sea, es necesario que cuando uno decide una forma organizativa de la clase, una forma comunicativa de la clase y una forma motivacional en la clase, eso es tener una coherencia y direccionalidad, dada por la intencionalidad que uno quiere darle a la clase, si yo quiero trabajar procesos de socialización e interacción, pues me preocupo mucho más por decidir formas organizativas de la clase, pero si yo quiero generar procesos cognitivos me preocupo mucho más por el construir formas problematizadoras a la clase, si yo quiero generar procesos eminentemente motores, pues me ocupo de trabajar fundamentalmente esas secuencialidades técnicas. 2. tengo un esquema de clase que es las categorías de evaluación, se que es lo que quiero y como lo voy a visualizar para saber si lo logre o no lo logre, establezco el propósito específico de la sesión, establezco el objeto de estudio de la sesión y establezco las actividades, qué actividades, pero así en forma gruesa, como para darle un ordenamiento, darme un ordenamiento y al finalizar de la clase hago lo que es la articulación de la información, o siempre hago una síntesis de lo visto, este esquema de clase no es tan rígido

E6

Eso depende del grupo de estudiantes, en general hago una lectura de la dinámica de cada grupo para saber por donde comienzo, en general comienzo por alguna estrategia que les permita a ellos identificar en su propia historia de vida cómo asumen su propia formación, qué expectativas traen y cuál es su proyección. Luego observo con algún ejercicio práctico su nivel de lectura y escritura, su capacidad de analizar, relacionar, sintetizar, comprender algunos fenómenos y luego decido que tipo de lecturas y en que orden las abordaremos. Propongo mucha reflexión y la búsqueda de relaciones con los eventos de su vida es decir de su experiencia, toda vez que mi trabajo es formación pedagógica, los ejemplos y situaciones son tantas como estudiantes en la clase, así que siempre hay mucho debate y controversia. pero, insisto mucho en la lectura, la escritura y la comprensión del mundo más cercano. En general la estructura didáctica podría ser lectura del contexto general del grupo, elección de una estrategia global para abordar el tema, identificar una actividad para iniciar y luego dar paso a la emergencia, si los propósitos son claros y la estrategia revisada permanentemente, el aprendizaje sucederá.

En cuanto a la estrategia del taller de confrontación como eje metodológico del PC_LEF me parece que es un espacio nuclear en el desarrollo de todas las áreas; aunque en un comienzo nadie sabía muy bien como se manejaría; hoy se entiende que todas las áreas deben desarrollarse teniendo en cuenta este proceso de encuentro semanal; así que las estrategias metodológicas que yo determino, surgen de pensar también en los temas que se discutirán allí y viceversa, lo que se hace en el taller es consecuencia de los temas propuestos para la asignatura; es una lástima que en el afán de controlarlo todo, o como consecuencia de las actuaciones dudosas de algunos profesores se esté tratando de diseñar el taller como otra asignatura con contenidos específicos. Como dice el adagio: “matamos el tigre y nos asustamos con el cuero.”

E7

Si, y digamos me gustaría hacer un recuento rápido: antes del 84 habían deportes en cantidad, ósea lo que descubrieron en el 2000, al hacer esa observación sistemática en las instituciones escolares, pues era la consecuencia de lo que se había hecho en los currículos en los años anteriores. Antes del 84 era baloncesto 1, baloncesto 2, baloncesto 3 y si uno pedía el cuarto, hasta se lo armaban, y cada uno de los deportes tenia eso, natación, y si iba apareciendo un deporte nuevo, entonces ya se armaba por lo menos el grupito par a ver el nivel 1.

El trabajo era entre los que les gustaba tener un grupo e inscribir y presionar para que apareciera el nivel 2 y el nivel 3 y así sucesivamente. Se dieron cuenta que eso era excesivamente deporte, pero la solución fue sencillamente y práctico, entonces la solución fue sencillamente en el 84 crear una cuestión que se llamaba "Teorías y Métodos", entonces uno decía a ya uno la cuestión no es meramente práctica, de un listado de pruebas físicas sino que ahora se estudia la teoría y el método; pero ahora era teoría y método del baloncesto 1, teoría y método del baloncesto 2 y bla bla bla bla. Entonces sencillamente dijeron que a eso había que ponerle teoría y hay que ponerle metodología.

La ruptura que plantea es descomunal, porque sencillamente elimina los nombres, nominal, baloncesto fútbol, y dice que puedo hacer yo con un objeto; entonces resulta que las cosas que puedo hacer yo con un objeto, pues los objetos son prácticamente infinitos, obviamente cabe el balón del fútbol, y el balón de baloncesto, pero yo con el balón de baloncesto puedo hacer cosas distintas al baloncesto, porque si el almacén nuestro tiene balones de baloncesto, voleibol y fútbol, pero ya hay pelotas de diversos tamaños, entonces al manipular yo un objeto. Es decir para yo desarrollarme motrizmente, no necesito jugar fútbol ni baloncesto, necesito es tener la habilidad de manipular objetos, entre otras cosas.

Entonces por eso fue que nos acogimos a la clasificación de Mendel, pero yo ¿qué puedo hacer con un objeto más otro objeto, yo y la naturaleza, o qué puedo hacer yo solo con mi propio objeto, entonces la idea es conocerse bien a sí mismo, ver las posibilidades de experiencia que yo puedo generar manipulando uno o varios objetos, o enfrentándome a diversas situaciones y con eso construir la posibilidad de yo conocerme pero además yo cuidar de mí, y poder transferirle a otros esa misma idea.

Entonces aquí se abrieron unas posibilidades enormes, porque yo con un objeto, caben cosas que fueron apareciendo, pero que el programa anterior respondía creando un espacio, una asignatura para eso, en esto no es necesario crear ninguna asignatura, sino que está abierto a todos esos cambios. Ahora ahí ultimate y eso es con un disco, pero también está el fuchi, entonces se puede hacer una bolsita rellena de arroz, pero también caben inclusive nuestros, antes habían deportes autóctonos, no aquí cabe absolutamente todo.

Porque en realidad el hombre en general, se va a enfrentar al mundo de afuera, lleno de objetos y cosas que no necesariamente van a ser un balón de fútbol, la ruptura conceptual es descomunal, y como lo plantea el currículo, necesariamente lo deben estar filtrando.

Y también en esa medida digamos que entonces podría uno decir, esa relación con las manifestaciones de la cultura es mucho más amplia, porque al ver esas otras prácticas, bueno surge allá.

Es absolutamente directa claro, porque inclusive ahora se plantea en el taller de confrontación una dinámica diferente y caben cosas bonitas, inclusive en el primer semestre se plantea que no se va a traer ningún conocimiento por parte de la Universidad sino que se va a apropiarse el conocimiento previo que traen los que logran la admisión a la universidad entonces se trabaja con lo que ellos traen, esto para empezar pues es hasta una cuestión como de respeto, sino que llega uno de manera, sin anestesia, impone a decirles mire, lo que hay de universidad para ustedes es esto, y por eso es que se hacen inicialmente observaciones de lo no formal, de formal, de lo informal, de toda una serie de situaciones en la cual en últimas el que trae, el que llega trae algo, es decir, en últimas el que llega es lo que ha vivido hasta ese día, por eso el cambio a tener como objeto de estudio la experiencia corporal que todavía no es aceptado por algunos, a mí me parece muy acertado, porque uno es lo que ha vivido, hasta el día de hoy, y con que lo ha vivido, con el cuerpo, y que es lo que ha tenido el cuerpo, experiencias corporales. Nosotros somos la suma de experiencias que hemos tenido con nuestro cuerpo, nuestra vida lo que estamos hablando.

PREGUNTA 4

¿Cómo asume las relaciones de poder con sus estudiantes?

E1

Las relaciones con el estudiante son planteadas según las características del grupo, en lo particular me gusta establecer relaciones horizontales en el ejercicio académico, mas no se logra en todos los casos. Estas relaciones horizontales implican aperturas al diálogo y a la

concertación, asumir roles distintos tendientes a lo no directivo en el proceso de enseñanza - aprendizaje y sobre todo una modificación en el sentido que se le asigna a la formación y la evaluación.

E2

Yo lo veo como la oportunidad que tiene el estudiante de participar en su proceso de formación, antes no participaban, recibían, eran simplemente un actor pasivo que hacía solamente lo que el profesor quería que hiciera y hacía las tareas que le imponía el maestro, pero no había una inquietud más allá, de indagar, de construir. En este proyecto curricular, lo que sí se hace muy evidente en algunos espacios, es esa inquietud que tiene el estudiante por su propia formación, quiere aprender y participa y discute.

E3

En últimas tomas las decisiones, hay una tensión permanente en esta relación porque no es una relación permanente en algunos momentos y sobre la evaluación y mucho más sobre la calificación, en lo cotidiano relaciones son muy cordiales

E4

entonces encuentro que fácilmente los estudiantes igual que los maestros, se saben portadores de un saber, pero no críticamente, lo dogmatizan, cerrados, generan una serie de resistencias. siento que los estudiantes y en general el ambiente de Educación Física es emocionalmente fraternal, les encanta el abrazo, el beso, para mi esto es sorprendente, porque no es parte de mi historia en general, y después de un tiempo me ha empezado a gustar, pero no lo hacen críticamente, no se atreven, no tienen el coraje, ni la audacia emocional o intelectual para revisar eso, esas prácticas personales, ese gusto por el abrazo, por el contacto físico

E5

La actitud fundamental es el respeto al otro, el nunca estigmatizar ni pordebajiar el error en el estudiante, el no estar calificando, el estar dándole adjetivos calificativos al muchacho, ni de bueno, ni de malo, reconociendo cuales son en verdad las posibilidades del uno, sus limitaciones, no pretender que todo el mundo sea igual, el tener la capacidad de adecuar el saber a las condiciones y características de cada uno de los estudiantes, el saber que uno tiene.

E6

Ese es un tema muy complicado, las relaciones con los estudiantes varían conforme se van configurando los grupos; es decir, hay grupos con los cuáles el consenso, el acuerdo, el compromiso fluye bien y se pueden abordar los contenidos con mucha profundidad, igualmente hay grupos duros, que no funcionan si no es a partir de unos acuerdos muy concretos. he descubierto que hay estudiantes que traen muy marcada la lógica del oficio, es decir, les gusta que se les diga qué, cuándo, cómo, dónde, cuantas veces, etc. con ellos hay trabajar muy duro, para establecer una comunicación cercana al diálogo, yo lo planteo. En general creo que los estudiantes a veces no están listos para asumir la relación democrática que piden a gritos. esa relación siempre será un campo de tensiones, desacuerdos y encuentros. lo importante es estar vigilante a la lectura de lo que sucede con cada grupo para sacarle mayor provecho a lo que va sucediendo en el desarrollo de las actividades. La reflexión sobre los eventos que suceden en cada espacio son también una buena oportunidad para fortalecer la formación ética y política de los estudiantes.

E7

Ese cambio en la relación, y la mirada sobre el estudiante que modificaría la relación ahí, digamos en el aula de clase, en el primer ciclo, como se mantiene o como se hace también evidente en el segundo ciclo, y en el ciclo de profundización. Ósea ayer en primer ciclo se hizo, el estudiante ya no es el que llega y yo le digo, sino se le reconoce allí como sujeto, desde otra dialéctica, a partir del reconocimiento de su experiencia, entendiéndolo como su propia vida, lo que trae lo pone. En los otros ciclos como se evidencia esa relación ahí. Qué pasa después del primer ciclo.

No sé, allí yo pienso que ya ser un poco mas de hipótesis, pero digamos a partir del quinto semestre, aparece una cuestión que se llama las técnicas construidas del movimiento, en otras palabras, una técnica construida, encaja un deporte de manera perfecta.

Pero el alumno ya ha explorado en un primer ciclo, toda una serie de posibilidades enormes y se encuentra con las técnicas construidas que no van a ocupar todo el momento de ese ciclo, pero se encuentra y las confronta, es un encuentro, no es una imposición, si no que el ya ha recibido toda una serie de elementos, y cuando llega a las

técnicas construidas, entonces es ese encuentro donde él va a tener esa posibilidad de analizarlas de mejor manera.

Ahorita para ejemplificarlo, estaba un alumno y yo le dije: oiga pero usted utilizó una técnica en el calentamiento, que eso es baile puro, me dice sí, profe, sí. Fíjate que él llega con eso, pero ahora yo lo estoy tratando de pasar eso al Hip Hop, y al baile urbano, porque cualquier tipo de danza, tiene que trabajar con balance, cualquier tipo de danza.

Pero entonces cómo alguien, que tiene unos elementos técnicos, lo va a meter al Hip Hop, aquí sería al revés, ahora yo tengo el Hip Hop, tengo todo lo que yo traigo como el producto de mi cultura de barrio, de cuadra, de ciudad, de país. Y ahora lo encuentro como una escuela construida en movimiento, entonces no llegan solos, me atrevería yo a decir, al encuentro, llegan formados, llegan como posibilidades.

Es más fácil evidentemente, cogerlos desde el primer semestre, y decirles mire mi mundo es así, porque esa es otra cuestión que plantea el PC_LEF y es que si inicialmente mucho proyectos curriculares y no es que este mal, está bien, tienen que responder a unas exigencias de la realidad.

Entonces se hizo una frase que es frase digamos, de base de su actuación, dice: la realidad no solamente se satisface, la realidad también se construye. Y entonces la idea es que de aquí salgan muy propositivos, y yo que he encontrado, ahí sí ya no como hipótesis, sino como elemento probatorio, yo me veo con directivos de Compensar, de Cafam, de Colsubsidio, y entonces dicen mire, nosotros tenemos ubicados los egresados de distintas universidades, hay unos que son el cuadro, y esos son organizados administradores netos, y ellos la tarea que se les pone, o se les dice, pero en cuanto se les rompo el cuadro, se les cambia el contexto, quedan muy locos.

Hay otros que saben cómo es el proceso, se saben el estiramiento, y se saben un poco de pasos y ya, los que vienen de la pedagógica, ellos se defienden en cualquier situación, son los más recursivos y los más creativos, cuando nosotros tenemos un problema, nosotros sabemos que los de la pedagógica lo pueden resolver, inclusive los problemas que no pudieron resolver los otros, porque son más adaptables, son más maleables, son más rápidos en una respuesta creativa, y entonces eso a mí me gusta.

Obviamente eso quiere decir que para los puestos en los que toca ser muy formal, muy absolutamente pegado al cuadro y al esquema, el de la pedagógica, ni siquiera se va a sentir cómodo.

Si, mire yo me atrevería a decir, esto también es una hipótesis, que buena parte de los problemas del deporte nacional, es porque han sido demasiado estrechos en su concepción y se han limitado a la cuestión técnica, a la cuestión medica, pero no han tenido ningún tipo de respuestas creativas.

Inclusive a PC_LEF lo acusan que se le da mucha énfasis en la teoría, y es que justamente esa marginalización a la que nos han tenido sometidos por mucho tiempo como a las bellas artes, y es porque pareciera que aquí solamente se hace y no piensa.

No aquí se piensa y se hace, y efectivamente, si antes a uno le presentaban un listado de 30 pruebas y pasaba el espacio o la asignatura, yo vi eso, yo viví así, ahora la respuesta es mucho más amplia, porque la evaluación, que son las otras preguntas, también se da de una manera mucho más amplia, entonces yo prefiero una persona que se pueda adaptar rápidamente a algo, e inclusive dar respuestas creativas, que una personas que siga el estricto orden, como lo ordena el deporte, porque las técnicas son invariables, inclusive a veces, terminan enseñando, con tanto recurso, una técnica, que se meten es en el terreno del estilo, y lo que pretenden es que todos se vena igualitos, lo cual no deja de ser un error.

Digamos que el PC_LEF promueve mas el estilo que la misma técnica, y el estilo es ese sello personal que uno le imprime a las técnicas, porque la técnica, en escancia tiene un principio fundamental, todas las técnicas tienen principios fundamentales emanados de la fisiología y de la física, de la biomecánica, de la cinemática, y de la dinámica, esos son invariables, esta la gravedad, la ley de las palancas, acción y reacción, no hay vuelta, son irrefutables no se pueden violar, pero de ahí sale cualquier técnica.

El estilo ese si no, es ese sello personal, esa característica propia que le imprime cada personaje, entonces aquí se promueve mucho el estilo. Yo me atrevería inclusive a ser esto como, unas implicaciones de carácter político, pero aquí la gente es mas ella, mientras que en otros lados, es mas colectivo y pues eso salió con el deporte, los del futbol son los del futbol, ciclismo-ciclismo, los de natación-natación. Inclusive entre ellos no hay eslogan.

Un egresado nuestro, al principio podría entenderse con cualquier deporte porque están en capacidad de caracterizarlo, tienen los principios básicos, del desarrollo de la teoría del entrenamiento, obviamente, para que se den los resultados, la federación, al liga, va preferir mas a uno que sepa más de la técnica. Inclusive que ojala allá sido ex deportista, o algo de ese estilo, lo que ha vivido, pero el ex deportista que no conceptualizo, que no analizo, que no profundizo sobre los por qué y para qué, está condenado sencillamente a repetir lo que hicieron con él.

Mientras que otro eventualmente puede salir, con cosas innovadoras, tiene menos miedo a enseñar y errar, esa sería como mi hipótesis alrededor de un egresado, por supuesto para cosas del rendimiento, que exija un requerimiento técnico alto, no es el mejor; pero por eso tenemos un programa de deporte.

Si, y a lo mejor tampoco le parecerá atractivos después de un curso de formación en ese sentido, de pronto no, yo también he percibido un poco eso, que ya no le parece tan atractivo estar en esa lógica del deporte, porque encuentra más riqueza en.

Si, de hecho muchos practicas de deportes en educación y muchos en las entrevistas lo plantean, es que uno con la educación física tiene un problema un poco más amplio, de posibilidades laborales, con deporte tiene un rango preciso muy competido de por cierto, porque ese más parecido a otros programas de deporte, de cultura física y deportes, ahí si están compitiendo de tu a tu. Obviamente lo nuestro tiene el seño, yo insisto, esto es como muy genérico, el seño pedagógico, ósea el sello pedagógico es lo que mantiene la universidad todavía fuerte y competitiva en el mundo laboral.

PREGUNTA 5

¿Qué estrategias y criterios tiene en cuenta para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el desarrollo de los espacios de encuentro académico en el PC_LEF?

E1

De manera general me enfoco más en la evaluación de proceso, en donde a manera de portafolio el estudiante va visualizando los avances individuales y colectivos del semestre, en

este sentido, la socialización de dichos productos como estrategia evaluativa me parece importante.

De manera más específica, considero válida cualquier forma evaluativa como las pruebas físicas y teóricas, los test, los ensayos, problemas, etc. en tanto permitan ubicar al estudiante frente al ejercicio de valorar su producción académica.

E2

Esta más dado por la capacidad que tengan de realizar aplicaciones prácticas entre los contenidos que van a asumir, que van a apropiarse, que capacidad tienen de aplicación en un contexto, o como analizan la cosa para poderla aplicar en X contexto, más que la experticia y el dominio de la técnica,

E3

Revisión de textos y recomendaciones y corrijan lo realizado, Retroalimentación a los textos escritos y las acciones del trabajo en grupo y califico tareas y textos.

E4

no hago referencia nunca a calificaciones, ni a evaluaciones, ni a que se vale, ni a que no se vale, en la medida que los estudiantes van preguntando, es decir, que son capaces de expresar sus subjetividades y salir de la rutina generalizada y en la medida en que son capaces de preguntar yo voy contestando, cuando preguntan ¿y los parciales?, ¿y las notas?, ¿y las asistencias? Y yo voy contestando, pero nunca inicio una clase ni una sesión de semestre teniendo de antemano mis reglas, sí me preguntan hago sugerencias, propuestas, me paso también un tiempo en la negociación, desarrollando en ellos algunas capacidades de negociación para que puedan subvertir el poder de la docente, en el PC_LEF cuando un estudiante es capaz de subvertir ese poder, pienso que la maestra ha ganado un buen punto, entonces de resto, alrededor de las lecturas, porque es Humanística, hay muchas lecturas, en las lecturas soy muy cuidadosa, no es una lectura, es una lectura que va a cosas que a ellos les parece invisibles o que en el primer párrafo, una entrada, un conector puede hacer una buena lectura sobre una palabra muy importante como parece, cuando un párrafo empieza con un parece, entonces en el parece media hora explorando que significa parecer, porque es un conector que expresa la subjetividad del escritor, y el lector interprete tiene que enfrentarse con esa subjetividad, o sea, me da la papaya para justamente explorar esas profundidades de la

subjetividad y valorarla, siento que es muy importante que los estudiantes desarrollen su autonomía a partir de valorar lo que a ellos les parece.

Estamos haciendo propuestas de otras cosas, de sentarnos a ser entrenamientos investigativos con una mirada geográfica, solamente de ver como actuamos, como nos movemos en la cotidianidad y que ellos también se miren en esos ritos cotidianos, no en como levanto la pierna y en la fuerza de mi brazo, en la rectitud de mi espalda y en la aceleración y el impulso de la fuerza, sino en los ritos cotidianos, entonces estamos ahí diseñando unas estrategias para hacer ese ejercicio de cómo nos vamos a mirar.

E5

Como en el proyecto curricular establecimos unas categorías de evaluación, entonces las categorías de evaluación, las propongo, entonces que es lo que quiero, que la persona analice, que la gente interprete, que la gente establezca relaciones, ¿Qué es lo que quiero?, entonces las categorías de evaluación, en el segundo ciclo... en el primer ciclo las categorías de evaluación sabemos todos que eran esas, interpretar, argumentar, proponer, sistematizar, en el segundo ciclo las categorías de evaluación están construidas sobre dominio disciplinar, sobre dominio pedagógico y sobre dominio actitudinal, dos, hemos venido en el proceso de formación de maestros muy centrados en el cómo, yo pienso que es necesario sin abandonar eso, empezar a trabajar en el para qué y el por qué, nuestras prácticas han estado muy centradas en el que deben hacer y como lo deben hacer, pienso que sin abandonar eso hay que hacer más énfasis en el para qué y el por qué; porque hasta que uno no sea capaz de articular el qué, el por qué, el cómo, pues ahí no pasa nada, 3. Como cualquier evaluación, los dominios tienen unos criterios y los criterios tienen unos referentes y los referentes tienen unos indicadores, pero eso hay que construirlo, ah, sí es que tiene dominio disciplinar pero ¿por qué? Y ¿cómo lo está manifestando?, por lo menos el dominio disciplinar se manifiesta cuando un muchacho en su toma de decisiones es capaz de adaptar el saber disciplinar o el saber que dice saber adaptarlo a las diferentes circunstancias, verlo desde diferentes referentes, entender y dar razones explicativas desde criterios y referentes distintos, ahí empieza el muchacho a hacer visible su dominio disciplinar, cuando es capaz de decir, mire, en esta técnica de movimiento, las cualidades motrices sobre las cuales se fundamenta son estas, estas, estas y se construye esta técnica de movimiento sobre esto, ese tipo de relaciones son evidencia de dominio disciplinar, 4. Debe ser concertada, no para que cada uno hagan la misma prueba, sino para que tengan los mismos criterios y referentes, respetando las particularidades del espacio que

cada maestro tiene... 4. pero una evaluación con carácter más de formación y no de castigo, ni de regaño, sino de formación, una evaluación que sea un elemento constitutivo del mismo proceso de formación, a nosotros nos ha faltado un poquitico de carácter cuando vemos en las evaluaciones que hacemos al estudiante, que no hay unas condiciones actitudinales de los muchachos que van a ingresar, no somos capaces de decirle no, usted no se gradúa, no somos capaces. 5. lo actitudinal fundamentalmente es observacional pero se puede hacer visible y explícito a la persona, por ejemplo, es un elemento, es un indicador de dimensión actitudinal la responsabilidad, el cumplimiento, como no va a ser que uno no tenga como elemento visible que si usted pide una tarea para tal día y el muchacho no la trae, usted no sea capaz de decirle, mira, esto es un indicador de no responsabilidad, esto es un indicador de incumplimiento, pero eso hay que hacer lo explícito, 6. por eso tiene validez la evaluación subjetiva, pero evaluación subjetiva no es sustentada en las corazonadas, no, la evaluación subjetiva también tiene criterios y tiene referentes, pero va desde el maestro, el cómo me doy cuenta que la gente ha logrado progresos en estos dominios, pues a través de la evaluación, el problema es que cuando yo estoy enmarcada en un criterio de objetividad, esto es muy difícil de evaluar, lo actitudinal es muy difícil de evaluar, por que lo actitudinal se evidencia fundamentalmente a través de los comportamientos, a través de las acciones y muchas veces sin que el otro quiera mostrar, sino que se constituye en un elemento estructural de la personalidad, entonces uno no puede pensar en evaluar puntualidad solo porque llega temprano a clase, sino que hay otras manifestaciones de puntualidad.

E6

La evaluación siempre es un asunto crítico. En general la evaluación de los aprendizajes la hago de manera continua, es decir pido algún ejercicio, lo reviso, lo comento, lo devuelvo, pido que lo retomen, lo rehagan y así, hasta que les quede, desde mi punto de vista razonable. Por ejemplo los estudiantes de primeros semestres o bueno casi todos tienen problemas para entender esta dinámica. ellos quieren calificación y ya. y yo no acostumbro a calificar sino hasta que el asunto esté coherente con lo esperado, entonces algunos se chocan porque no entienden el sentido formativo de la evaluación. Los criterios de la evaluación tienen que ver con la comprensión y todo lo que ello implica: entender un texto, una realidad, analizarlo, es decir identificar sus elementos, relacionarlo con la realidad, problematizarlo, si se quiere teorizarlo así sea de manera incipiente, situarlo en el contexto de la profesión y proponer algunas estrategias para superarlo. Me interesa que los estudiantes evidencien que se

apropian de un discurso propio de la profesión de maestro y que a partir de ese discurso pueden dar cuenta de las situaciones de la educación, que puedan relacionarlo con los textos y las ideas de los autores. Me interesa que identifiquen tendencias, autores, ideas y las puedan valorar ética y políticamente y que puedan observar cómo todo ese acumulado solamente tienen sentido cuando lo relacionamos con la vida, con la profesión, con la realidad. siempre soy la última en calificar y subir notas eso es lo de menos.

E7

Mira, tú te metes en el terreno que eventualmente podría ser el más sencillo de todos, pero dado todo el peso histórico, que tiene es el más delicado y es la evaluación, yo te voy a decir, que no pretende evaluar el PC_LEF, que por ejemplo es no una evaluación por logros, pro rendimiento, de que el mas salta, el que corra; es decir, no es una evaluación en la cual en principio es posible medir el metro, el cronometro o veremos de resultados del primero al último, esa no es la idea y ya que tu lo mencionas lo de sentí-pensante actuante, la idea es que el PC_LEF en ultimas trata de convencer, de seducir, de llenar de argumentos a la persona del por qué y para qué hace algo, no solamente del cómo, que es a lo que nos hemos dedicado por muchísimo tiempo.

Entonces cuando uno sabe por qué y para qué, pues básicamente lo que se está hablando es de las consecuencias , de las causas, y en ese procesos es donde tienen que haber una coherencia del ser integro, es el que piensa, dice y hace, en coherencia, obviamente ese es un ideal. Todos nos terminando traicionando en algo.

El absolutamente coherente, yo he vivido dentro de los procesos de educación, un proceso inicial de información, que en ultimas ahorita esta altísimamente cuestionado, porque esto lo digo como para explicarle lo que te iba a decir, y cuestionado por qué. Porque la información ya está allá, en internet, en la red mundial, en el triple w, ahí está la información, buena, mala, precisa, mentirosa, pero hay información, y si uno sabe buscar encuentra lo que sea. En las bibliotecas también esta.

Entonces el proceso educativo puede ser meramente informativo, las personas muy bien informadas son unos eruditos, muy buenos par a resolver crucigramas y participar en clase, se saben las respuestas a las preguntas precisas y perfectas.

Después se habla de la sociedad del conocimiento, la sociedad del conocimientos es aquella que es capaz de reflexionar de manera organizada sobre esa información. Para qué me sirve esa cosa, sus consecuencias, toda esa cosa. se dice que dizque nosotros somos la sociedad de la información, del conocimiento, llama Logan: el que tiene la información tiene el poder, la información ya está por todos lados, ahora es la sociedad del conocimiento.

Yo creo que el PC_LEF, esta como la elaboración igualmente mía, da un salto, y dice no, nosotros tenemos que llegar es a la sociedad del saber. Qué es la sociedad del saber, saber es ser, como uno se expresa, esa si no me la estoy inventando, es como la tercera acepción de saber en un diccionario un poquito más completo que el de la real academia de la lengua, que ese es muy bueno, pero es el mas pobrecito de todos, entonces no tiene muchos acepciones para la misma; ser como uno se expresa es saber, la acepción si dijimos que la extensión del bien informado es un erudito, la extensión del que tiene buen conocimiento es un intelectual.

Pero la extensión del que tiene el saber es un sabio. Ósea aquel que está libre de contradicciones, eso es muy fregado, pero entonces básicamente es que uno sea como se expresa, y uno se exprese como piensa: ser sentí-pensante actuante, palabras de Judith Palacios. Entonces ese es el deseo, es un ideal,, pero en ultimas sí, lo que debemos lograr es un edufísico que sepa cuidar de sí mismo, luego eso explicaría que aquí se ven menos casos de consumo, que en otras facultades.

Ser sentí-pensante actuante, es que yo para construir no necesito destruir, ahí ves los elementos y las consecuencias en las conductas. Un ser educado se puede medir por conductas, comportamientos coherentes, no porque tiene un policía al lado, si no en ultimas por una actitud, lo que logra es un cambio interno, una conquista espiritual. Esa es la ética, porque la ética es sencillamente la que me dice a mí, como vivir; y las expresiones de eso, se refiere a la estética. Creo que aquí son bien distintas, pese a todo lo que pase, y pese a todo lo que se diga, yo creo que el PC_LEF podría demostrar eso entre otras cosas, como resultado, porque sigue siendo el programa que más peso tiene en la facultad, es más del 50% de la facultad, tiene dos grupos mañana – tarde, mientras que deportes y recreación, son grupos pequeños, que solo funcionan en una jornada, entonces el 60 o 70% de esta facultad es del programa de licenciatura en educación física.

Entonces que evaluaríamos, entonces lo que tendría que evaluarse es el procesos y la coherencia entre las cosas que piensan, dicen y hacen las personas, eso es complicado, es muy fregado, se evalúa mas es el procesos que el resultado, mientras que antes era, si yo hago 50 golpes de dedos y 10 de antebrazos y 30 servicios, listo pase voleibol. Aquí sería distinto, sino que significa que yo pueda interactuar con un objeto.

¿para poder identificar un poco esa diferenciación, usted como decano recibe solicitudes de los estudiantes; me evalúan así, no estoy de acuerdo con esta evaluación, digamos tengo una mirada desde los profesores, y tengo una mirada desde los estudiantes, desde su rol de administrativo, porque ese es un tema, los estudiantes por lo general no viene a decirle mire, el profesor no hace la clase con una metodología, o utiliza unas estrategias que se salen del PC_LEF Pero si vendrían a decir en algún momento le ha tocado, recuerda que digan, no me evaluaron desacuerdo, y a que se refiere, todavía un poco par a mirar también buen, qué haría falta en ese sentido, de ir siempre en busca de, pues de hecho algunos si se han subido, han estado de acuerdo, otros todavía no lo están, otros están todavía en ese camino, a qué se refieren las reclamaciones de los estudiantes en torno a la evaluación, como es ese desencuentro?

Yo podría o puedo asegurar con absoluta certeza, que la construcción del programa curricular de la licenciatura en educación física, fue una construcción colectiva, en la cual participaron, 60 docentes, y en la cual hubo debates, en la cual hubo argumentaciones, contra-argumentaciones, en la cual hubo propuestas, pero se fue construyendo poco a poco, hasta que se dejo un armazón suficiente par a iniciar el proyecto e irle poniendo más cositas en el camino.

Esos que estuvieron presentes en ello, pues como construcción colectiva digamos, el mayor porcentaje se plegaron, al producto de su construcción colectiva, pero otros no participaron en eso y como no 'participaron, ni siquiera la comprendieron, y mucho menos la aceptaron, par a muchos la universidad es un sitio donde se transfiere información, entonces se reduce a que hay un profesor que sabe arto y unos alumnos que saben poquito, y él les da todo lo que tiene, dentro de las posibilidades que tiene, y después le evalúa a que repitan igualito, tal cual como dice el libro, o como lo dice él o ella.

Obviamente esa es la educación mas clásica arcaica y primitiva que se da en la historia, pero según ellos esa es la valida, porque si uno no se sabe una cuestión con pelos y

señales, como para contestar un crucigrama, entonces se raja, no puede llenar el crucigrama; de esos hay, y además de defender su posición y se burlan de la propuesta del PC_LEF. Como una cuestión muy pobre, por fuera de la ciencia y de la modernidad, yo creo personalmente que no han comprendido su nombre. Entonces aquí hay profesores que efectivamente se niegan, por ejemplo de asistir a un taller de confrontación, dicen que eso es una pérdida de tiempo, y efectivamente si no están convencidos de él, pues mejor que no vayan y esa plática se la ahorra la universidad. No van, entonces hay talleres de confrontación con tres docentes y efectivamente justos esos personajes tienen problemas en la evaluación, porque como ellos dan un montón de información, de mayor o menor tamaño, los alumnos algunas veces no pueden digerir la información, que no es digerible, es sencillamente cogerla para repetirla tal cual. Sería lo contrario de digerir porque eso es de meter y sacarlo de inmediato.

Entonces en ocasiones hay razones encontradas, porque no se supieron la forma de aquello o de otro o cosas de ese estilo, y esos alumnos naturalmente escriben, han habido reuniones con esos docentes para explicarle, pero ellos se niegan a cambiar, como también tienen derecho, solo que no se están plegando a una construcción colectiva, sino que ellos están tratando de hacer, el famoso rancho aparte, o acudir a la libertad de cátedra, entonces se les dice, miren estos son los contenidos que tienen, obviamente son unos contenidos que ellos describen como asépticos.

Son mera información, la información pura y roma, yo no creo que conduzca a muchas cosas, inclusive ni para conseguir una dirección.

Podría decirme para el ir ya terminando, una, usted diría que si tratáramos de decirlo en términos cuantitativos, de la apropiación y de la posibilidad de esa implementación del PC_LEF. Desde el espíritu que el plantea estaríamos pensando en los profesores que orientan los diferentes espacios de encuentro académico y viendo que hay todavía algunos que no han estado ahí, cómo sería esa relación, como la ve usted, no sé si sería sano y legítimo, el 80-20 o como lo ve usted.

Yo creo que los que digamos han comprendido o aceptado e intentado modificar, eso es lo más difícil del mundo, para mí eso fue muy duro, porque yo soy del deporte, y creo que el deporte tiene mucho que mover, es más que no jugar, no entiendo ni siquiera porque no lo ha hecho todavía, pero el deporte tiene algo en sus pies, es decir el trabajo de difusión, de

promoción y de financiación de eso ya lo hicieron otros, eso está promovido, difundido y financiado, solo está para disfrutar de ese pastel sabrosísimo del deporte, ahí yo creo que hemos hecho mucho en el mismo sitio.

Lo que voy a decir es una cuestión, obviamente mía, me hago responsable, pero se me acaba de ocurrir una cuestión solamente con lo que dices, si esto hubiera sido instalado en una institución privada, eso ya estaría en unos niveles de adelanto impresionantes, pero aquí, en la participación democrática, que de hecho este proyecto es mucho más participativo, en la evaluación, cuando es parte del procesos la evaluación, es mucho más participativo.

Entonces yo por ejemplo puse hacer observación entre los alumnos, muchas veces ellos dan el tema de unas evaluaciones, discuten entre ellos, igual esas son metodologías que se pueden dar en la otra propuesta, pero digamos cuando es el proceso, la evaluación se vuelve mas parte de la persona que cuando es el examen final, específico, un parcial difícilísimo, con preguntas sacadas por allá de la manga y cosas de ese estilo.

Yo diría que uno de los problemas es ese exceso de democracia, o más bien la democracia mal entendida que aquí los docentes alegan de que ellos, puede hacer lo que les dé la gana por la libertad de cátedra, inclusive no dar cuenta de los contenidos que están establecidos de antemano, porque a ellos les parece que se debe ver otra cosa, eso obviamente cuando hay un CLIC. Es un proyecto altamente sincrónico, que debe funcionar de una manera muy coherente, un espacio con el otro, par a que se puedan encontrar. Es decir es muy fino y preciso en las articulaciones.

Por ahí hay rueditas sueltas que temporalmente entorpecen, pero los alumnos son muy inteligentes, los alumnos se dan cuenta de quien esta digamos, disonando dentro de un gran coro, pero eso no impide que hayan violines, violas, pianos, tenores, contra-altos y cada cual hace su papel, pero todos tienen que integrarse par a hacer un buen concierto.

Hay personas que son fuera del concierto, por ahí cositas que se oyen raras, pero en ultimas no afectan tanto el concierto, porque quienes están inmersos en el asunto se dan cuenta, e inclusive esos se dan cuenta que están disonando, pero entonces hablan de ética, y del encuentro, de posiciones, ye so es importantes, y a la larga si es importante, que existan, porque PC_LEF. En últimas es una luz, que va en contra del unanimismo, del absolutismo.

ha tenido algunos momentos de evaluación de toda, ósea digamos se haya dicho, se va a evaluar cómo vamos, y que hay que transformar, que hay que cambiar, estamos caminando, etc.

El CLIC. Tiene una virtud, y es que como proyecto, y no es que ha sido bien explotada, como proyecto inclusive, debería ser muchísimo más propositivo, por ejemplo con respecto a las epistemologías, yo veo ahí todavía que, es decir la tecnología crece millones de veces más rápido que la cuestión conceptual, o que la evolución normal, llamémosla la natural, la de Darwin, la evolución biológica es lentísima, y de pensamiento es lentísima, de hecho seguimos repitiendo discursos de hace 80 años, como si fuera los únicos posibles, cuando hay propuestas mucho más novedosas, entonces me perdí un poquito.

El PC_LEF. Ha tenido respuestas muy buenas, porque tuvo su registro calificado, cuando apareció el asunto que habían unas opciones que se llamaban acreditación previa voluntaria, me perdona, la previa es el registro calificado, había una acreditación voluntaria, que llamaban de calidad, el PC_LEF. Dijo, oiga metámonos en eso, y lo que se encontró, era que se podía dar cuenta de los factores y de las características y todo eso, sin mayor esfuerzo, eso habla de la consistencia de la construcción, pero se adentro en el procesos, que todos sabemos, de auto-evaluación, y plan de mejoramiento, y ellos han continuado en todo su procesos de autoevaluación y de planes de mejoramiento, desde que se recibió ese registro.

Ahora mismo se que están trabajando para la renovación de la acreditación de calidad, y eso obliga a que estén haciendo autoevaluación y a que estén haciendo renovación, pero llamémoslo de que esa es la formal, la necesaria para dar cuenta de las exigencias del ministerio, para poder seguir siendo un plan de , un proyecto, ellos tienen un grupo de estudio, tienen su grupito de investigación, tiene reunión de docentes.

En mi opinión siguen siendo, con el respeto de mis compañeros, el proyecto mejor organizado de los tres, podríamos excusarlo porque los otros tres, hasta ahora están dando sus pinitos iniciales, recreación y deporte, recreación, le ha quedado particularmente más difícil, ósea que mi respuesta a esa pregunta es , si se hacen evaluaciones constantes que yo inclusive, podría decir, yo me reúno como me corresponde, con el coordinador de cada uno de los programas, y a veces nos reunimos aquí.

Yo esperaría el PC_LEF. Más propuestas, el PC_LEF. En últimas, ya debería haber, voy a utilizar esa palabra, permeado, a otros sitios del país. Nosotros por ejemplo en arcofader, que es la asociación colombiana, como no hemos pagado afiliación, yo fui allá unas dos o tres veces e intervine, pero buena parte del país, todavía vive en el esquema deportivo. Y ahí creo que hay un empobrecimiento y una tergiversación e iba perversión, de lo que le corresponde a la educación física, y a una persona que se le dice educado físicamente, el deporte no le responde a eso, porque no funciona además, puede ser una herramienta privilegiada para eso, pero tienen que bloquearle tantas cositas, que a veces terminan no siendo deporte, terminan siendo educación física,

Es decir el deporte para ser educación física, deben cambiar tantas cosas, que ya no es deporte, es educación física, entonces ellos dicen que con eso se puede hacer toda una serie,. Y si se puede, pero cambiándolo, entonces tocaría definir que es deporte en rigor, que es deporte modificado, que es deporte adaptado, que es deporte par a hacer la educación física, que termina pareciéndose al juego, el juego tiene reglas, el deporte tiene reglamento, entonces uno prefiere por ejemplo un elemento privilegiado de la educación física es mas el juego, porque el juego te deja toda una serie, es espontaneo, el deporte es obligatorio, se pueden hacer unos paralelos, entonces si se hacen pero inclusive yo lo que pienso es que podríamos ser mucho más, como es que es la palabra, decimos un montón de cosas más, tener más coraje para asumir cambios, cambios como los que ha asumido recreación, que recreación si tiene, son de esperarse con mayor razón, porque fue recreación, fue un proyecto que está parado en otro paradigma totalmente distinto.

Eso es más o menos lo que pienso, que afortunadamente es discutible, hay muchas posiciones, trato de ejemplificarlos, hay muchos que no están de acuerdo, lo reconozco.

¿Qué sería, algo ya para terminar, digamos que crea que se haya quedado, en cuanto al proyecto curricular del PC_LEF y que tenga que ver, que se a relevante como en su desarrollo, en su puesta en escena, ¿qué sería?

La historia del PC_LEF. Está llena de anécdotas muy simpáticas, por ejemplo me atrevo a decir una, que muchos igualmente no estarán de acuerdo. El primer problema que tuvo el PC_LEF. Es que fue una construcción en la cual el género femenino tuvo un peso descomunal, osea a era el 98% mujeres, y eso genero el rechazo de, ya no voy a decir de hombres, genero el rechazo de muchos machos, que no podían aceptar que un grupo de

mujeres estuviera dándoles cátedra en lo que ellos se habían desenvuelto toda la vida, entonces fíjate que aquí hay un conflicto generacional. Generacional no, un conflicto de género, Mariela Herrera, Judith Palacios, llegaron a estar hasta amenazadas de muerte, por hacer ese adefesio de propuesta curricular.

En el cual entre el 2003-2005. Todos los docentes de planta de la facultad estuvieron condenados a trabajar, porque no habían más programas, lo otro que presento el PC_LEF. Es que es muy eficiente, es muy eficaz, sabe cumplir sus tareas, sus compromisos, están muy bien organizados, entonces sus respuestas en documentos, en los procesos de acreditación, y todas esas cosas, son muy activas, siempre van adelantados, no lo mismo ha pasado, obviamente pues la gente que tomo deporte, recreación no tenía esa experiencia, bueno aunque ya ahorita se están poniendo más o menos a la par, las respuestas de recreación a mi me han encantado.

Yo creería que pese a todas las cuestiones ideológicas que se cocinan en la Universidad, yo creo que el proyecto mas revolucionario que ha ocurrido en los últimos 15 o 20 años en la Universidad Pedagógica Nacional es el PC_LEF. porque inclusive los que se crecen de revolucionarios, crean unos programas que son exactamente la misma historia de hace 50 años, profesos que sabe, alumnos que no saben y reciban cátedra que aquí ustedes salen igualitos a mí. Lo cual considero un absoluto adefesio conceptual en el 2013, segunda década del siglo XXI, ósea que las propuestas revolucionarias, de revolucionario no tiene ni cinco. Mientras que una facultad que dicen que no es de las revolucionarias en realidad si hizo una propuesta revolucionaria, es inclusive subversiva, empodera muchísimo, respeta mucho mas el conocimiento, le permite a los alumnos hacer propuestas reales, y además ha generado unos comportamientos de carácter ético interesantes. Yo creo que eso es en buena parte el PC_LEF.

Y obviamente eso también a afectado profesores y toda esa cuestión, no voy a decir que solamente es ese factor, hay muchísimos otros factores, y viene el gran reto ahorita si vamos a tener una modificación, no será par a convertirlo en la universidad de siempre, yo creo que ahí mismo el PC_LEF. Le respondió con una propuesta que la universidad en su conjunto no ha hecho. O que inclusive ahí si yo paso a otro tema, la universidades más revolucionarias son las privadas, cada vez que uno va, están distintas y mejor, para mi ese es el significado de revolución, cambiar y cambiar par a mejor, pero aquí a veces cambiamos para pero, entonces eso es involución, regresión, reversión, cualquier cosa que

signifique de pa ´tras, entonces no poder erradicar violencia y cosas de ese estilo, creo que por la funci3n docente, por el car3cter de la tarea que van a desempeñar los egresados de la universidad, entonces no hay coherencia entre eso que se siente, entre eso que se dice y entre eso que se hace, 3sea el famoso ser sent3-pensante actuante, que est3 dentro del PC_LEF.

ANEXO 2

SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El siguiente cuadro ilustra la manera en que se trabajo sobre la información recolectada. Una vez leídas en su totalidad las entrevistas y a la luz de los referentes teóricos, se procedió a seleccionar trozos de registro de las narrativas de los profesores; luego a partir de la lectura de las narraciones seleccionadas se construyeron las llamadas categorías emergente CE que orientan la interpretación cuyos textos están en el capítulo de los resultados.

ENTRE VISTAS /CATEGORÍAS	SELECCIÓN DE TEXTOS PARA LA DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS EMERGENTE
1	<p>Esta primera construcción narrativa describe las finalidades que se asignan a la formación de Licenciados en Educación Física en el PC_LEF</p> <p>“la función socio-cultural de la Universidad pública en general se trata de enfocar todos los esfuerzos a la formación de unos futuros docentes contextualizados, con criterio propio fundamentados teóricamente, pero, competentes en el intercambio disciplinar</p> <p>superar el “deportivismo</p> <p>la necesidad de formar docentes conscientes de la realidad en que viven</p>	<p>CE1 Formación profesional para aprender a leer y transformar el contexto; del saber qué hacia el saber para qué.</p> <p>CE2 Formación crítica en perspectiva ético-política</p> <p>CE3 Formar profesionales con capacidad para romper con la tradición técnica e instrumental de la formación de los licenciados en educación física, a partir de la deliberación sobre los contenidos de la enseñanza.</p> <p>CE4 Formación profesionales con capacidad de trabajar sobre sí mismos</p>
2	<p>una formación centrada en el saber qué y para qué</p> <p>superar el mecanicismo que caracteriza la práctica de la educación física</p> <p>el desarrollo del potencial humano</p> <p>tanto “que adquieran unas habilidades y destrezas en esas técnicas de movimiento</p> <p>debe “descubrir lo que está adquiriendo cómo aprendizajes para darle respuesta al para qué de ese aprendizaje</p> <p>“descubrir aquello que pueda servirles para actuar en la sociedad</p>	

3	la formación de un profesional comprometido con la sociedad.	
4	<p>Formar estudiantes con capacidad para comprender el desastre, el dolor, el miedo...la formación aporta el conocimiento de la historia, el concepto de la humanidad que es valiosa por sí misma que sean capaces de posicionarse frente a la homogenización, al consumo...que pueda interrogar el desarrollo del pensamiento y que se asuma como un pensador de la diferencia</p> <p>un educador "sensible y atento al sentido humano de la formación y superar la idea de cuerpo máquina</p> <p>lograr una cierta sensibilidad corporal...un tacto...cierto asunto que incluye lo femenino en las prácticas corporales...esto no es una categoría racional, es una cosa intuitiva que se siente y yo creo que hacia allá vamos, el estudiantes debe ir en la búsqueda de su individualidad para desde allí asumir la diferencia</p>	
5	<p>Las finalidades tienen que ver con la formación de una conciencia crítica que permita hacer una lectura del mundo, de sus dinámicas, de sus necesidades humanas, de la cultura en la cual está inmerso su trabajo</p> <p>que permita superar la instrumentalización de la educación física</p> <p>la formación debe garantizar cómo que "él mismo como persona se forme hacia la perspectiva de ser maestro... que entienda que necesita unos saberes actitudinales y una responsabilidad ético-política de quien va a salir a trabajar con otros</p> <p>articular y adaptar el saber disciplinar a los contextos, situaciones y poblaciones con las cuáles interactúa</p> <p>la formación de un educador físico más centrada en el uso del movimiento para lograr la construcción de un sujeto</p> <p>la enseñanza centrada en el <i>saber hacer</i>" y "en el <i>saber cómo</i>".</p> <p>Un estudiante que trabaje sobre sí mismo, necesita trabajarse para que él mismo se forme</p>	
6	<p>debe evidenciarse en la búsqueda permanente de la equidad y la justicia social</p> <p>la formación de un nuevo educador físico más centrada en el uso del movimiento para lograr la construcción de un sujeto con sentido ético y político aun cuando a veces los principios éticos del mundo laboral se muestren adversos</p> <p>se debe preparar al licenciado para ejercer la profesión siguiendo unos principios éticos</p> <p>los licenciados de la UPN se reconocen por su fortaleza "no tanto en las ejecuciones técnicas, sino en, justamente la capacidad que tienen para resolver problemas que se presentan en el ejercicio la profesión</p>	
7	<p>superar la deportivización en la que ha caído la educación física para dar respuesta , a la problemática planteada, sobre lo que podría hacer la educación física sin deporte, como elemento único y principal de su accionar.</p> <p>pero es claro que para ser educado físicamente, que podría ser uno de los objetivos de la educación física; a manera de juego de palabras en últimas sería el objetivo de la educación física;</p> <p>Ser educado físicamente significa que cada ser, se puede hacer cargo de sí mismo, del cuidado de sí mismo</p> <p>el PC_LEF fue una propuesta construida por mujeres, en un mundo donde los machos creían saberlo todo y lo dominaban tanto en la teoría como en la práctica: el deporte " en ese sentido se afirma que "ese hecho histórico marco tanto las dificultades para su aceptación en la facultad, como su impacto en términos de lo que propuso como eje de la formación: la experiencia corporal</p> <p>la educación física toma otra dimensión absolutamente diferente, porque para cuidar uno de sí mismo, para hacerse cargo de sí mismo, pues... además de primero conocerse, después de saber los principios fundamentales que permitan hacerse cargo de sí, y eso es lo que persigue la educación física... lo cual la vuelve una disciplina totalmente transversal y necesaria, independiente de la actividad que se desarrolle, o del área del saber que este.</p>	