

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL PROCESO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNLU

Por Mariel A. Ruiz*

Universidad Nacional de Luján, Argentina.

ruizmariel1@gmail.com

Recibido: 16/09/2016 Aceptado: 14/11/2016

Resumen

En tanto el estudiante de educación física transita su experiencia de formación en instituciones que “determinan repertorios de valores” (Remedi, 2005, p.76) “enraizados en un sistema cultural en donde lo simbólico e imaginario está en juego” (Remedi, 2005, p.11) y suponen un “modo de socialización o, para ser más preciso, un tipo de relación con el otro” (Dubet, 2002, p.22) nos interesó realizar una investigación encaminada hacia el reconocimiento del sujeto docente de la educación física que se forma en la Delegación de San Fernando de la Universidad Nacional de Luján. Nos centramos en el papel que cumple la institución en dichos procesos de formación docente, basándonos en el análisis de los relatos de experiencias de estudiantes de la carrera. Esta estrategia utilizada para la recolección de evidencias en el marco de la perspectiva biográfico-narrativa (Sautu, 1999; Aguirre, 1996; Arfuch, 2002, 1992, 2003, Balán y Jelin, 1979, etc.) nos fue aproximando desde los aspectos individuales a aquello que la institución dice de sí misma.

Palabras Clave: Institución – Experiencia – Estudiante – Cultura - Narrativa.

* Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona (2011) entre otras titulaciones de grado. Actualmente es Profesora Adjunta de la Universidad Nacional de Luján en la Carrera de Profesorado Universitario em Educación Física a cargo de las asignaturas de primer año correspondientes al módulo de la Formación Específica.

Abstract

The students of physical education during their training in institutions experience “repertoires of values” (Remedi, 2005, p.76), “rooted in a cultural system where the symbolic and imaginary are in jeopardy” (Remedi, 2005, p.11) assuming a “mode of socialization, or to be more precise, a relationship with the other” (Dubet, 2002, p.22). We were interested in making a research towards recognition of physical education teacher subject that trains in the Delegation of San Fernando at the National University of Luján. We focused on the role played by the institution in such process of teacher training. To do this we rely on the analysis of the stories of experiences of students in the context of the biographical-narrative perspective (Sautu, 1999; Aguirre, 1996; Arfuch, 2002, 1992, 2003; Balán y Jelin, 1979, etc.) which let us approach from individuals perspectives to what the institution says of itself.

Keywords: Institution – Experience – Student – Culture - Narrative.

Universidad y cambios para la formación en educación física

El contexto de formación actual para los profesionales de la educación física resulta diferente a la propuesta de los años noventa; impulsada por un proceso de descentralización de la educación superior que dio lugar a la oferta de licenciatura para el colectivo formado históricamente en instituciones de nivel terciario en esa disciplina. El cambio actual, se verifica en la amplitud de carreras destinadas a la formación en educación física en nuevas universidades tanto públicas como privadas. Sin embargo, estimamos que dicha amplitud no ha logrado garantizar una formación académica que transforme los escenarios actuales en nuevas posibilidades laborales. Esta idea nos forzó a recorrer las experiencias de formación de los estudiantes de la carrera con la intención de responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué papel cumple la universidad en relación con la construcción de conocimientos de educación física en el contexto actual?
- ¿Cómo y de qué forma la vida institucional incide en las experiencias de formación de un estudiante universitario de educación física?

En este artículo nos vamos a centrar en el segundo interrogante, dado que nos interesa aquí analizar los relatos de los estudiantes acerca de la institución. Entendemos la universidad como transmisora y productora, tanto de conocimiento como de subjetividades, como un ámbito de experiencias culturales, de aprendizajes sociales y políticos. Y que, en tanto construcción histórica, está atravesada por distintas temporalidades que signan su memoria y su devenir institucional.

La experiencia universitaria en educación física

La noción de experiencia la vinculamos con una forma más compleja de conocer, dado que implica una relación dialéctica con el mundo que el sujeto recibe, crea y recrea (Larrosa, 2003). Implica un acontecimiento en un tiempo y un espacio, entre lo propio y lo ajeno, entre lo posible y lo real, de cada sujeto en cada situación particular. Siempre implica un proceso reflexivo, subjetivo y de transformación. Reflexivo, dado que toda experiencia somete a quien la vive a un salir de sí, enfrentarse a algo ajeno y novedoso para luego regresar al lugar del yo. Es subjetivo, porque ese proceso deja marcas de la experiencia de alguna manera (de lo contrario, no se trataría de una experiencia sino de una repetición). Es transformador, porque para ser sujeto de la experiencia se necesita estar abierto, ser vulnerable y sensible, para poder elaborar el propio saber, singular y concreto, en relación con las experiencias de otros. Ese sujeto, abierto y sensible, será capaz de formarse y transformarse.

También consideramos que la experiencia siempre es una práctica de formación y autoformación. Ella ofrece la posibilidad de mirarse en el otro y cambiar o habilita ser transformado. De modo que la experiencia es lo que “nos pasa” y no lo que pasa en la universidad contemporánea. Pero eso, aquello que nos pasa, nos atraviesa y nos va conformando subjetivamente puede quizás no coincidir con los discursos sociales y culturales que sostienen una representación de institución universitaria menos contemporánea.

La experiencia universitaria en el presente supone habilitar miradas que permitan comprender tanto las nuevas configuraciones de la experiencia estudiantil como las transformaciones que se han producido recientemente en las instituciones y su impacto en la sociedad, sin dejar de reconocer la presencia de imaginarios que coexisten e impregnan los modos de ser estudiante en la actualidad (Carli, 2006).

Compartir las mismas rutinas académicas (actividades educativas, formalidades administrativas, clases, bibliotecas, exámenes, comedores universitarios, programas, profesores, cafés, etc.) evade el compromiso de establecer una condición estudiantil más o menos homogénea. Las diferencias respecto de los orígenes sociales, la inexistencia de una comunidad de residencia, la dependencia de la familia o de trabajos extrauniversitarios, impiden pensar en un grupo integrado.

Resulta imposible hablar de un grupo homogéneo, independiente e integrado. Corresponde más hacer mención a un *milieu* (medio) más cercano al agregado sin consistencia que a una comunidad profesional. En este sentido, apelando a aquello que hace a la condición de estudiante –su identidad– sostenemos que, en la actualidad, solo es posible rastrearlo en el terreno de la experiencia.

En este sentido, resulta necesario considerar el carácter cultural de la ex-

perencia universitaria que nos permite acercarnos a las condiciones institucionales, los contextos materiales, los procesos históricos en los cuales los estudiantes transitan la vida universitaria (Carli, 2012). Entendemos que asistimos a un “proceso de declive del programa institucional moderno” (Dubet, 2006, p.23) vinculado a la crisis de fabricación de sujetos, como una forma de trabajo sobre los otros que no surge armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución, sino de las experiencias (Dubet y Martuccelli, 1998) que nos ayudan a comprender lo que las instituciones educativas “fabrican” más allá de aquello que los programas, los roles y los métodos de trabajo creen proponer.

La institución “entre tiempos”

Las universidades conforman “instituciones de vida” (Remedi, 2005, p. 6) es decir, lugares de actuación en donde los sujetos, hacen, deshacen, aman, odian, viven, etc. y se hallan “enraizadas en un sistema cultural en donde lo simbólico e imaginario está en juego” (Remedi, 2005, p. 11). En este sentido, para aproximarnos a los diferentes aspectos de la experiencia en el marco de la institución universidad, consideramos el *día a día* en la institución, contado por los propios estudiantes, en tanto, estas narrativas condensan sus experiencias subjetivas y evidencian las estructuras de permanencia, garantes de la identidad en el sistema simbólico que instaura la institución. La cotidianidad muestra la vida de la institución: los recorridos, los atajos, desvíos y permanencias de los estudiantes, sus experiencias y formas de habitarla, dando cuenta de las formas en que se la asume, mostrando tanto sus posibilidades como sus límites de transformación.

Nos acercamos a la cuestión institucional desde la reconstrucción de experiencias de formación en educación física, a partir de cuarenta y una entrevistas biográfico-narrativas de aquellos formados desde los años cincuenta hasta el año 2014. A partir del trabajo con fuentes bibliográficas, documentales, hemerográficas y de fuentes secundarias (material audiovisual) consideramos la experiencia vinculada más a una empresa del pensamiento que a un procedimiento o esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados (Contreras y Pérez de Lara, 2010) y reconocimos la valoración de lo que piensan y comprenden los protagonistas a partir de sus vivencias. La ampliación del espectro de testimonios, de figuras representativas y anónimas nos permitió profundizar en la memoria y la reflexividad a la luz de situaciones del presente.

En la actualidad, la institución que referimos, en su “devenir cotidiano”, da lugar a una experiencia universitaria subjetiva, atravesada por cambios y adaptaciones constantes tras asumir la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLu) en el año 2008 el cumplimiento de los compromisos contraídos en el pasado. Esta universidad fue creada mediante la Ley 20031, del

20 de diciembre de 1972, con el fin de proponer carreras que no repitieran el esquema tradicional y que, al mismo tiempo, constituyan un aporte al conocimiento y a la formación de especialistas en diversos campos del saber, sobre todo de aquellas áreas no atendidas por otras altas casas de estudio del país. Organizada mediante una estructura departamental que define la relación entre las carreras y sustentada en el formato de asignaturas que evaden la disposición jerárquica de las cátedras, la UNLU, garantiza la confluencia de los docentes en más de una carrera permitiendo la constante vinculación de los grupos de trabajo, principalmente, en relación con la investigación para dar lugar a enfoques multidisciplinares de los estudios a afrontar. Los cuatro departamentos académicos (Ciencias Básicas, Tecnología, Educación, Ciencias Sociales) son propuestos como unidades de docencia, investigación y extensión y garantizarían los servicios necesarios también para los Centros Regionales de General Sarmiento, de Chivilcoy, de Campana, de 9 de Julio y, también, a la Delegación General Manuel Belgrano de San Fernando y a la sede de Capital Federal dedicada a reuniones académicas y carreras de posgrado.

La injerencia de la UNLU, en la Delegación General Manuel Belgrano de San Fernando (1) en el presente, responde a la aplicación de las políticas de ajuste de los años noventa, que impulsaron a las autoridades de esta reconocida institución terciaria –dedicada a la formación de profesores de Educación Física desde el año 1939-(2) a establecer los acuerdos necesarios con la universidad a fin de no depender de la Provincia de Buenos Aires. De los acuerdos establecidos durante los años noventa hasta la fecha, la experiencia de los estudiantes transcurrió dentro de un marco organizacional, curricular y administrativo de una institución de formación terciaria sujeta a sus propias tradiciones y leyendas (como la entrega de la “I”, el bautismo, las competencias intertribus, entre otros) que fueron, además, el fundamento de su constitución como institución pionera en la formación de profesores de Educación Física.

La propuesta de formación siempre ha tenido cambios y transformaciones producto de la implementación de políticas educativas de turno que afectaron, por un lado, la prolongación del periodo de formación (3) y, por otro, al predominio a unas áreas de conocimiento sobre otras. Estas condiciones fueron generando que las experiencias de los estudiantes se produjeran en concordancia con las iniciativas del Estado que vinculaba las necesidades educativas a un proyecto común para el conjunto social.

En nuestro país, la formación docente se caracterizó por ser una creación “desde arriba” (Alliaud, 1993, p. 10). Esto se refiere a un Estado que asumió el compromiso de la creación de una sociedad nueva desde la heterogeneidad cultural, étnica e idiomática, definiendo a la tarea docente que persiste, más allá del tiempo y los cambios sociales, políticos y económicos locales e internacionales. Si bien la docencia siempre ha sido objeto de debate desde

diversos sectores sociales, en los años noventa se manifestó una profunda crisis de los modelos precedentes. En este contexto, la docencia construida históricamente se vio amenazada por una amplia proliferación de discursos, tanto nacionales como de agencias internacionales, encargados de acentuar la responsabilidad de la actuación profesional al tiempo que desligaban de responsabilidad al Estado volviendo contradictorio el propio discurso profesionalizante en varios aspectos.

Estas consideraciones advierte una experiencia de formación cuyo destino se orientó a la educación formal en todos sus niveles educativos. La intención de la institución de formación en educación física tenía como objetivo más directo el ejercicio de la docencia en la escuela, aunque incluía otros contextos posibles, como el club, los centros recreativos, entre otros, vinculando a los futuros profesionales con el alto rendimiento, el deporte y la recreación.

Cabe considerar que la formación del profesor de Educación Física, según los relatos recogidos de los años cincuenta, eran resultado de dos instituciones terciarias: el Instituto Dr. Enrique Romero Brest –ubicado inicialmente en el predio donde funcionaba el Centro de Educación Física N° 1 (CEF 1)– y el Instituto General Manuel Belgrano, del partido de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. Relatos posteriores a este período van mostrando el surgimiento de otras instituciones de formación docente en educación física de carácter terciarias, tanto dentro de la gestión pública como privada, creados a partir de la década del ochenta como por ejemplo el Instituto General San Martín, que funcionaba en las instalaciones del Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (GEBA) (según entrevista N° 16) [4]. No se ignora que aunque históricamente la formación docente en educación física sucediera fuera de la universidad, la Escuela Superior de la Universidad de Tucumán y la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata (Giles, 2003), surgidas durante la segunda mitad del siglo XX, constituyeron una excepción en esa formación.

Según los relatos recogidos de los años cincuenta, la institución formadora Instituto General Manuel Belgrano, de San Fernando, ofrecía la modalidad de internado y seminternado que le confieren una particular organización y dinámica. La experiencia de internado estaba basada en un programa institucional, acordes a la época, marcado fuertemente por la combinación de tareas de rutina de formación específicas por la mañana, con otras de naturaleza artísticas como teatro, coro, música, baile, por la tarde y la noche. Aquellas tareas que se orientaban a la comunidad como el club de niños y otras actividades pensadas para “las imbricaciones”, como las denominó uno de los entrevistados, se realizaban los domingos. Es decir aquellas actividades que suponían la integración de las diferencias culturales y sociales —la mayoría de los alumnos provenían de las eran provincias o de otros países de Latinoamérica— como las competencias intertribus, el bautismo, la *pateada*, las batallas en el Campo

del Honor y la organización del comedor, entre otras. Dentro del internado, se asumía también la organización jerárquica de los sujetos, que ocupaban diversos roles y funciones, organizados a partir de valores y principios universales de responsabilidad. La vestimenta, la presentación cuidadosa basada en la higiene y el cuidado corporal, auspiciaban de garantes de este ordenamiento. Hacia el interior, el cumplimiento de las normas y la necesidad de mantenerlas como incuestionables e infranqueables, distinguieron la institución al tiempo que definieron un tipo de experiencia estudiantil.

La disciplina estricta, impuesta como eje organizador de la institución, tuvo éxito en parte por haberse creado lazos afectivos fuertes –casi “familiares”–, en reemplazo de las familias distantes geográficamente. Por otro lado, esa imposición acorde a la época funcionó como un sistema de “enderezamiento laico” (Dubet, 2006, p. 33) para el logro de la autonomía de los estudiantes y el alcance de la famosa libertad que consistía en nada más y nada menos que en la encarnación de las normas, los ritos, las creencias y su ejercicio. La aparente desvinculación con la política (5) fuerza el desvanecimiento de la crítica social: la escuela –como era referenciada la institución fundada a principio de siglo– parecía funcionar autónomamente, resguardando sus propios intereses de los políticos o sociales. Desde la perspectiva de Dubet (2006) esta supuesta desvinculación se traduce en un programa institucional que otorga mayor importancia a los valores, a los principios y al funcionamiento que a los contenidos, expresando su economía simbólica en la estructuración profunda de la subjetividad de los individuos.

De aquellos tiempos a la actualidad se hace necesario advertir el cambio: la instalación de nuevas lógicas de organización y de funcionamiento acordes a la UNLU, generando los desajustes propios de todo cambio no deseado y el temor a la pérdida de lo conocido, lo propio y lo familiar para aquellos que han estado vinculados a la Institución por cercanía.

Universidad, vida cotidiana y experiencia estudiantil

La institución universitaria, como cualquier institución, se basa en reglas visibles e invisibles que regulan las relaciones y encuadran las formas de convivencia institucional.

En el presente, estas normas establecen ciertas rupturas, por un lado, con las prácticas escolares anteriores que todo estudiante transita para llegar a la universidad pero además, y particularmente, con las experiencias institucionales referidas a la formación terciaria. En estas experiencias iniciales, los postulantes se esfuerzan por hallar vínculos que, de alguna manera, aseguren la permanencia en la institución para el alcance de los objetivos previstos.

Estas relaciones se establecen desde el ingreso caracterizado por un examen médico estricto y una instancia de nivelación que consiste en un espacio de trabajo destinado a la formación corporal y motriz de las capacidades

motoras condicionales y coordinativas y las habilidades acuáticas. Desde el momento de la instancia niveladora se puede apreciar los modos en que los aspirantes a la carrera refuerzan el establecimiento de lazos afectivos para aproximar culturas y contextos individuales diferentes.

La Delegación Universitaria General Manuel Belgrano de San Fernando ofrece dos carreras referidas a la educación física: el profesorado universitario en Educación Física y la licenciatura en Educación Física. Ambas propuestas conllevan a un destino común a diferencia de la diversidad de destinos formativos que otras universidades o facultades ofrecen. La masividad del ingreso al profesorado puede reunir un número de ingresantes que oscila entre los 700 y 900 por año. El porcentaje de graduados ronda el 20 % por debajo de los ingresantes. Este número conduce a que el conjunto de representaciones que se han edificado en torno a la carrera, al profesional y a los conocimientos refuerzan aspectos cristalizados en el tiempo como la autoridad, la disciplina, la vestimenta, las formas de comunicación, etc.

Particularmente, en esta institución se evidencia una dificultad mayor, en tanto, la organización de internado histórica de la carrera se consideraba como una manera que permitía sostener en forma paralela a los estudios universitarios, actividades extra curriculares, laborales o familiares. Según los relatos de los estudiantes: “El año pasado estuve el año entero adentro del Profesorado cursando las materias, esperando dos horas, cursando otras” (Entrevista N° 15). “Un problema que tiene la Universidad (...) que no tiene franja horaria. Entonces por ahí cursabas de ocho a diez de la mañana y de cuatro a seis de tarde o, a veces, te quedaban muchos tiempos libres en el medio, que no llegas ni a volver ni a hacer algo” (Entrevista N° 3).

Esta dificultad, organizada por la institución, desconoce las necesidades de los propios estudiantes y hace que cada uno se esfuerce por sacarle el rédito suficiente que le permita sostener los estudios para avanzar en la carrera: “Cada persona lo aprovechaba de diferente manera, a veces para recrearse” (Entrevista N° 3). “Ese tiempo lo empleaba para estudiar cuando no cursaba.” (Entrevista N° 8).

Ese tiempo de estar en la institución, que al inicio parece muy extenso, resulta ser la ocasión para poner en relación “mundos de experiencias distintos” (Carli, 2006, p. 23) propios de la tradición plebeya de la universidad pública argentina que refiere a compartir la vida institucional con otros diferentes, con los que “vienen de las islas”, con los “hijos de los que se formaron acá”, con “los que entrenan en el club”. Es decir, ese lapso habilita el establecimiento de lazos afectivos particulares –transitorios, ocasionales o perdurables en el tiempo– con representantes de diversos niveles socioculturales, generando relaciones de amistad, experiencias que traspasan las fronteras institucionales.

Me llevé varias amistades que me sigo encontrando fuera del instituto. Los momentos que me gustaban mucho la verdad eran los momentos de pre

clases, esperando que llegue el profesor, todos sentados con gente conocida y hablando, riéndonos, hablando de la materia. Más que nada, de la parte social, me llevo algunos gratos recuerdos. (Entrevista N° 1)

La amistad, como sostienen Blanco y Pierella (2009), se refiere a relaciones que previenen orientaciones mutuas en el recorrido de formación, y se hacen efectivas acompañando las crisis respecto de la carrera o ante las instancias de evaluación. Pero también, la amistad se refuerza por las tradiciones propias de la carrera y de la institución que convocan a la regulación de la vida en común a través de reglas específicas de convivencia en tensión, contradicción o complementariedad con las que operan fuera de la institución.

Los espacios y las condiciones materiales que dispone la institución inciden en las relaciones que se establecen. Además, contribuye a la formación de estos vínculos el tiempo compartido entre las cursadas de las asignaturas, así como el dedicado a otras actividades como, por ejemplo, los rituales de iniciación –la entrega de la “I” de instituto (6), la conformación de las tribus (7) de caciques y las competencias intertribus–, sedimento de la historia institucional, que recuperan la composición simbólica de principios y valores considerados como “sagrados” (Dubet, 2006, p. 23) o incuestionables en el marco de la institución y aseguran la organización de los intereses y las pasiones de las experiencias estudiantiles.

La relación con las tradiciones institucionales configura un tipo particular de experiencia. Esto opera subjetivando a los estudiantes que interiorizan profundamente las normas hasta encarnarse en ellas. Excelencia y prestigio parecerían ser aspectos que aglutinan las experiencias de los estudiantes que participan de las tradiciones y comparten el sentido de los rituales. “Todos hablan de San Fernando. Es como que tiene un prestigio ya desde la historia que tiene el profesorado hasta la actualidad. Siempre se habla de San Fernando es como el prestigio” (Entrevista N° 7). “Primero, conozco mucha gente que ha estudiado acá y que me ha comentado el nivel excelente que tenía y todo lo que significa la institución en el área de educación física” (Entrevista N° 2).

Así a través de estas prácticas rituales se activa la memoria individual y las percepciones se orientan hacia ciertas relaciones humanas que son autorizadas, encaminándose procesos esencialmente dinámicos que crean mecanismos ocultos que influyen en los modos de obrar de los estudiantes. “Yo tomo lo del bautismo como un juego, como una forma de socialización más dentro de la institución, más allá que te guste o no” (Entrevista N° 7).

La vida institucional organiza experiencias alrededor de elementos simbólicos que resultan núcleos de identificación: “Como símbolos estoy identificada con la ‘I’ y el pino del INEF, y después con el tema de las tribus, con el escudo Huayna” (Entrevista N° 9). Estos símbolos sirven para promover una identidad común heredada de otros tiempos que, aun advirtiendo otro presente, debe conservarse a pesar de todo y con todo.

El significado, en realidad, es lo que cada uno le quiera dar, el pino y la “I” significa que pertenezco a esta universidad y a todo el grupo de persona que están en ella, a la institución digamos. El escudo Huayna, me hace significar a mi tribu y nada más, al grupo de personas que conllevan eso y lo que transmite en ese momento. A mí me sirvió para conocer a gente, para integrarme y pasar momentos divertidos dentro de esta institución que te hace vincularte más afectivamente al lugar. (Entrevista N° 9)

Las experiencias relatadas muestran el cruce y la convivencia de diferentes temporalidades en el devenir cotidiano de la institución formadora.

Pero además las experiencias que transitan los estudiantes muestran diferentes recorridos académicos. Mientras que en algunos casos la institución media el establecimiento de los vínculos con los otros, en otros, el establecimiento de dichos vínculos están basados en la autogestión. Es decir, mediante la elaboración de distintas tácticas los estudiantes logran generar otras formas de estar –otros tiempos, espacios y sentidos– y de compartir la vida en común (Blanco y Pierella, 2009) como sucede en otras universidades.

Las experiencias universitaria también conducen a la “deliberación y autonomía política de los sujetos capaces de argumentar racionalmente y en condiciones de igualdad de participación” (Kandel, 2005, p. 144) y permiten pensar que la institución contiene elementos que llevan a considerarla como un espacio público.

Bueno, cuando ingresé [a la universidad] lo hice con las expectativas de que era una de las mejores, prestigiosa por el título, por la formación que tenía. Hoy en día, a mí me parece que el prestigio que tenía se fue perdiendo, en calidad. No la conocí antes, la conocí por escuchar a otros, pero bueno. (Entrevista N° 15)

Se manifiesta un cuestionamiento respecto de la cristalización de cierto ideal institucional construido en el pasado que pareciera actualizarse en el presente.

El ejercicio de la razón crítica también se refleja en experiencias que no acuerdan con las tradiciones institucionales, ni con los escenarios simbólicos, que representan “modelos, o convenciones formales sobre los cuales interpretamos el sentido de la relación social y organizamos la expresión” (Paoli Bolio, 1994, p. 11). Un estudiante, al respecto señala:

Como simbología se utiliza la “I”, el pino, están las tribus con sus tradiciones. A mí no me interesó y no me identifica. Yo no hago bipedaje, esa era una práctica de antes. Entiendo que la intertribu es una actividad que uno utiliza en las escuelas con los típicos colores rojo y azul, es una práctica recreativa que promueve la participación de los grupos y el desarrollo de habilidades motoras. Ahora si eso se convierte en ponerte en la piel de un personaje y

convertir tu vida en eso, no. Siempre que te respeten y respeten la voluntad del otro... Algo de todo eso puedes rescatar. (Entrevista N° 10).

En el relato se manifiesta el conocimiento y el sentido de esas prácticas pero también se expresa la no adhesión a las reglas y los valores que hacen a la construcción del imaginario.

Sí, en el momento de la transición, nosotros sabíamos que era universidad, pero había una ceremonia de entrega de la "I", particularmente yo no me sentía identificada con la "I" que me regalaron porque era de instituto, de otro tipo de plan y no me sentía... Cuando me hicieron el regalo no sentía que era parte de esa "I". Sentía como una tensión y muchos tenían un amor muy especial por ese símbolo, pero los universitarios no pudimos entender lo que era ese símbolo, su significado. (Entrevista N° 15).

Las diferencias generacionales son elementos que se presentan cotidianamente en la institución y que hacen que la experiencia universitaria sea un lugar de encuentro de diferentes temporalidades y mentalidades. Y participar implica sostener la organización de una experiencia, asignándole un lugar paralelo a entre otras de la vida cotidiana.

¡La famosa intertribu! Será porque también yo no entré a los veinte años a estudiar. Yo entré con otra visión: estudiar y recibirme. No entré a jugar. Jamás me ibas a ver tomando mate en el campo porque yo entro corriendo y salgo corriendo, tengo otras obligaciones. También puede ser por ese tema, pero no me llevo nada de las intertribus. (Entrevista N° 11).

Esas diferencias generacionales pueden darse entre los estudiantes, entre estudiantes y docentes o entre docentes. Y todos ellos, además, conviven con aquellos que representan la memoria de la institución terciaria: algunos docentes históricos y la Asociación de exalumnos (8), que a través de ciertas actividades constituyen la memoria activa. Las diferencias generacionales, presentes en cualquier institución social, constituyen elementos de ensamble y ruptura que anuncian las posibilidades de transformación ante los cambios de época.

Las condiciones de las cursadas también establecen, en el marco de la institución, formas de socialización en donde confluyen diferencias generacionales no solo entre profesores y estudiantes, sino también entre los propios estudiantes: los egresados de la escuela secundaria recién llegados a la universidad con experiencias propias de este ciclo formativo y aquellos que, con diferentes condiciones y con otras experiencias de vida, deciden ser universitarios.

Esta convivencia hace a una vida institucional en la que se presentan aspectos agradables y desagradables: ser escuchado, atendido, cuidado, tener visibilidad o ser respetado parece ser un aspecto que adquiere cierta relevan-

cia en relación con los profesores. Al respecto, los estudiantes cuentan: “La verdad eso me marcó muchísimo. La parte del respeto, eso me lo voy a llevar para mí” (Entrevista N°11).

El profesor, me ayudó muchísimo, hasta en cuestiones de salud. En un momento, yo le dije que tenía problemas en el ciático y tenía que rendir Natación. ¿Qué hago, cómo hago? En ese momento no era profesor mío en el cuatrimestre. Sin embargo, se tomó veinte minutos de su tiempo, me llevó a un gimnasio, me enseñó un par de actividades para desinflamar el ciático. Me enseñó un montón de cosas que en otras materias no me enseñaron. Y bueno, gracias a Dios, se me desinflamó el ciático y pude continuar con la carrera. (Entrevista N° 12).

La seriedad, el compromiso, la entrega y la dedicación de los profesores adquieren una valoración positiva, según la mirada que los estudiantes, porque los ayuda a sostener la experiencia universitaria. “Él se entregaba en el momento de la enseñanza (...) Me acuerdo que, en ese momento, me pasaba con ese profesor que me daban ganas de acercarme por la buena onda que le ponía a la clase, la entrega que le ponía” (Entrevista N° 4). “Se tomaban la clase con seriedad y con compromiso. Algunos con inclinación más teórica y otros con mayor tendencia a lo deportivo, pero todos comprometidos con la clase. Te das cuenta quien viene preparado a dar la clase” (Entrevistado N° 10).

En los relatos, también aparece el desinterés, el maltrato y la desorganización institucional que los estudiantes enfrentan durante sus experiencias de formación como parte de lo cotidiano. En algunos casos, estas experiencias se relacionan con las diferencias entre pares, como cuenta el siguiente estudiante:

Alguna gente venía a pasar el rato acá. Porque había gente que venía a estudiar, y gente que se sentaba a molestar, momentos en el aula que uno trataba de escuchar y había personas atrás hablando. Yo entré un poco más de grande pero la mayoría de los chicos entran acá con dieciocho años, yo entré con veinte y pico, y era distinto. (Entrevista N° 15).

En otros casos, el malestar era producido por los profesores: “parecía que solo venían por su sueldo” (Entrevista N° 3) o “con un alto porcentaje de ausencia a las clases. Había otros que te ponían el PowerPoint y no se sentaban ni a leerlo” (Entrevista N° 10). “Muchos profes tenían un trato hiriente hacia los alumnos, especialmente en los deportes. El tema pasaba más por una cosa de competencia. Había que lograr tantos metros en tanto tiempo y si no pasaba, su trato era muy hiriente” (Entrevista N° 8).

La desorganización institucional es advertida como un producto administrativo que pone de relieve que en el pasaje de una institución terciaria a otra universitaria se produce la superposición de lógicas y formas de organización

de ambas estructuras. En los relatos, esta desorganización aparece como: “Me pasaron mal una nota y tuve que venir a hablar con el profesor, que se fijó. Me tuve que anotar en una mesa extra y me pasó la nota” (Entrevista N° 6). También convoca a que los estudiantes construyan estrategias de revisión de sus propios recorridos académicos: “Lo que hago ahora es verificar al finalizar el cuatrimestre mi situación académica y pedir un certificado. Ya aprendí” (Entrevista N° 6).

Para terminar

Sostenemos que aunque sea solo el comienzo de una indagación de este contexto de transformación, nos obliga a pensar a la Delegación General Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Luján y a los sujetos que en ella se están formando, en el marco de un proceso de cambio iniciado durante los años noventa que se concreta en el presente, atravesado por la caída o decadencia del modelo neoliberal del menemismo, la emergencia de la crisis de fin de siglo en el terreno social y político y la instalación de un proyecto de mayor integración social e intervención estatal (Carli, 2012).

La inauguración de nuevas universidades en diversos barrios del conurbano bonaerense, fruto de una nueva gestión de gobierno que se inicia en el año 2003, destinadas a la inclusión de la masa social desclasada y desplazada de toda posibilidad a estudios universitarios, en el presente se concreta también para aquellos que desean hacerlo en relación con la educación física que, históricamente –con excepción de unos pocos casos– era ofrecida por fuera de la universidad.

Esta situación nos anuncia un escenario más amplio y diverso al de otros tiempos, y en consecuencia a una experiencia de formación también más compleja.

En nuestro estudio la institución universitaria resulta una provocación para el cambio, administrativo, organizativo y curricular estableciendo un nuevo conjunto de reglas visibles que incide en las experiencias de los estudiantes de formas diversas. Pero también resulta una provocación para la inauguración de un conjunto de reglas invisibles que se acomodan entre un pasado forzado a buscar su futuro dentro de un presente incierto.

Interpretamos también, que la Universidad Nacional de Lujan, constituida como pionera en la oferta de formación de ‘post-grado’ para Licenciados en educación Física (1991) en el país, y comprometida con el traspaso de la institución terciaria ‘Gral. Manuel Belgrano’ a la misma, sustenta la formación actual en la creación de estrategias basadas en la negociación de intereses.

También, entendemos que la política educativa renovadora del 2007 bajo el ‘convenio- programa’ entre la Universidad Nacional de Lujan y la Unidad Educativa ‘Gral. Manuel Belgrano’ de San Fernando, al forzar la adecuación de los compromisos asumidos en 1991, produjo el enfrentamiento de lógicas y culturas diferentes y hasta contradictorias –propias de cada institución

particular- llevando a conformar una institución de formación universitaria en educación física particular, que impide explicaciones absolutas desde alguna de las lógicas conocidas, dado que se está dedicando a la elaboración de lógicas nuevas.

Por tanto, la apreciación de los estudiantes acerca de sus experiencias de formación docente en educación física, parecería constituirse entre el sedimento de las experiencias de formación construidas en el tiempo, y son atesoradas por el imaginario colectivo, y las posibles del presente.

Por último, entendemos que durante las experiencias de formación de los estudiantes, se producen estrategias que colaboran a la resolución de los problemas y las dificultades, como resultado de procesos cognitivos puestos en acto, con el fin de acceder a la culminación de sus estudios con éxito. Las mismas van cambiando a lo largo de todo el proceso de formación, asegurando la aparición de nuevos conocimientos y nuevas formas de relación que son perpetuamente cambiantes.

Por tanto, aspiramos a continuar profundizando en el estudio de las experiencias de los estudiantes en tiempo presente para conocer, entender y transformar carreras e instituciones del siglo pasado, lo que remite a configurar un nuevo tiempo, que permita instalar la sospecha sobre lo que existe, sobre lo que hay, como un comienzo para entender lo que allí se juega.

Notas bibliográficas

- (1) Durante los años noventa la política educativa sustentó la sanción de leyes que modificaron estructuralmente el campo de la formación superior, especialmente la aplicación de Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley N.º 24049/91) que reguló la transferencia de las instituciones de nivel medio y terciario que dependían de la Nación a las provincias (jurisdicciones) asegurando así un nuevo plan de formación que afectó también a la formación en educación física.
- (2) El docente de Educación Física, tradicionalmente, ha sido formado fuera de la universidad. Eran los institutos superiores de formación docente los encargados de formar los docentes para desempeñarse en la escuela, circunscribiendo la formación a un ámbito particular y determinado.
- (3) Las propuestas de formación según las entrevistas realizadas a sujetos formados en educación física, desde los años cincuenta hasta el 2003, muestran los cambios producidos en los planes de formación, tanto en su extensión –entre tres y cuatro años– como en sus áreas de conocimiento. Según los relatos de los formados en esa época (Entrevistas N° 1, 2, 3, 4, 5, 6) hasta los titulados de finales de los años setenta (Entrevistas N° 13, 14, 15, 16) la duración de la carrera era de tres años y tenía un título intermedio de Maestro de Educación Física a los dos años, que habilitaba a ejercer la docencia a nivel primario. Se advierte en narraciones de los

egresados en la década del cincuenta que su formación iba dirigida exclusivamente a la escuela secundaria.

- (4) Según relatos históricos, el mismo Enrique Romero Brest, es quien instrumenta el Sistema Argentino de Educación Física, cuyo origen se enmarcó en los primeros cursos dictados para formar docentes de Educación Física en el año 1901. Estos cursos temporarios de ejercicios físicos, dictado durante las vacaciones, “se declararon permanentes en algunas Escuelas Normales de Buenos Aires en 1903” (Brest, 1913, p. 15) y finalmente se creó en 1905 el Curso Normal de Educación Física por González, que en 1906 fue elevado a la categoría de Escuela Normal por decreto del Ministro Naón y en 1912 bajo el ministro Garro, se conformó el Instituto Nacional Superior de Educación Física. Durante las décadas del 1920 y de 1930, Romero Brest continuó con la dirección del Instituto Nacional Superior de Educación Física, manteniendo en vigencia el Sistema Argentino de Educación Física, no solo en el Instituto sino también en los establecimientos escolares argentinos hasta que fue derogado en el año 1938.
- (5) En relación con la política, un egresado de la Institución General Manuel Belgrano, de San Fernando, en el año 1950 expresa lo siguiente:
Murió Evita en el 52 y yo como abanderado tuve que ir al velatorio con la bandera. Después acá durante un mes y medio me tocó, después de la ceremonia de bandera, juntar a todo el alumnado y yo como abanderado... Leer el libro *La razón de mi vida*, de Evita. (Entrevista N° 1)
- (6) La entrega de la “I”, la simbología de las tribus, el himno del Instituto, la canción de las tribus y las tribus en sí mismas se constituyen en símbolos identitarios en la experiencia de formación de los docentes de Educación Física de los años cincuenta que expresa el sentido de su propia experiencia en dicha época:
El pino, el pie de ese árbol tan famoso que existe en la actualidad, en donde se hacían las reuniones de “corazones abiertos” con cantos y conjuntos folklóricos. El lema más importante que se nos inculcaban en aquél entonces y lo tenemos grabado a fuego, es: “Lo que hagamos se proyectará”, eso nos marcaba para que todo lo que pudiéramos decir y hacer, nos iba a quedar como modelo y como un perfil para el futuro egresado. (Entrevista N° 3)
- (7) Análisis ya realizados sobre algunos de dichos aspectos, como por ejemplo la conformación de las tribus, Churos y Huaynas, muestran cómo la organización de los ingresantes en dos grupos (tribus) se asume como un rito de iniciación expresado en la palabra “bautismo”, en donde los estudiantes deben pasar por una serie de prácticas iniciáticas que concluyen con la entrega de “I” de “Instituto”, simbolizando su reconocimiento como alumno/estudiante de la carrera y de la institución formadora.
- (8) El testimonio de los ex graduados el “Tam Tam”. “Tam Tam”, una publicación que siguen haciendo los ex alumnos” (Entrev. N° 1)

Referencias bibliográficas

- Aguirre Lora, M. E. (1996). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: FCE.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Arfuch, L. (1992). *La interioridad pública. La entrevista como género*. Buenos Aires: IIGG.
- Arfuch, L. (2003). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Balan, J. y Jelin, E. (1979). La estructura social de la biografía personal. *Estudios CEDES*, 2 (9), p. 25.
- Blanco, R. y Pierella, M. P. (2009). Experiencias estudiantiles en la Universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, 6, pp. 69-84.
- Carli, S. (2006a). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, (25), pp.1-11.
- Carli, S. (2006b). Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 99-108). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Carli, S. (2012). *El estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Giles, M. (2003) La formación profesional en Educación Física. En Crisorio, R. y Bracht, V. (coord.) (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata. Ediciones Al Margen.
- Kandel, V. (2005). Espacio público y universidad. En S. Emiliozzi, A. M. García Raggio, V. Kandel y otros, *La política en conflicto: reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 57-71). Buenos Aires: Prometeo.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica.. Colección Espacios para la lectura.
- Paoli Bolio, A. (1994). Los sistemas simbólicos y sus contextos de enunciación. En *II Foro departamental de educación y comunicación*. UAM-X. México, D.F.
- Remedi, E. (2005). Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas

en una institución de educación superior. En T. Bertussi (Coord.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva* (pp. 379-399). México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Sautu, R. (1999). *El método biográfico*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Fuentes primarias

- Ley N° 24049 (1991). Ley de Transferencia Servicios Educativos. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Ley N° 24195 (1993). Ley Federal de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Ley N° 24521 (1995). Ley de Educación Superior. Dirección General de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Ley N° 26206 (2006). Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Resolución N° 058 (1990). Aprueba la creación y puesta en marcha de la Carrera de Licenciatura en Educación Física. Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina.
- Expediente N° 5439/90 (1990). Creación de la Licenciatura en Educación Física. Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina.
- Resolución del Honorable Consejo Superior N° 001/2008 (2008). Resuelve la creación del Profesorado en Educación Física en la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina.