

Evolución del Profesorado de Educación Física y su Transición a la Educación Superior Universitaria.

Gloria del Carmen Campomar

Tesis de Maestría para obtener el Título de Maestría en Docencia de la Educación Superior

Director: Javier Augusto Nicoletti

Escuela de Posgrado

Universidad Nacional de La Matanza

Buenos Aires

Año 2014

A mi hermano Fernando... que aunque ya no puedan estar a mi lado, fue quien desde muy pequeña me enseñó a valorar y disfrutar del conocimiento...

Resumen del Trabajo

La sociedad está experimentando por estos días profundos cambios, se parte del supuesto que desde un punto de vista histórico, la modernidad también conlleva a una nueva configuración de sentido social, con una nueva trama de subjetividades. La humanidad queda atrapada en una crisis única que requiere de un profundo análisis y revisión de las nuevas formas de relación social.

Las nuevas tendencias y exigencias de una economía globalizada, en concordancia con los innumerables y sorprendentes avances tecnológicos han producido distintas demandas en la capacitación profesional. Schön (1987), afirma que las formas tradicionales de conocimiento no son adecuadas a las nuevas prácticas, y propone desarrollar una nueva “*epistemología de la práctica*”. Es decir, pensando en la complejidad de la realidad y sus prácticas en la actualidad, la educación superior, los actores involucrados en sus instituciones y la comunidad en general, se asumen como corresponsables de esta necesaria transformación educativa.

Es en este marco, la problematización de los nuevos paradigmas a través de la innovación y la investigación, buscan desarrollar un nuevo conocimiento, donde la *reflexión sobre la acción* pueda ser interpretada y analizada en base a lo que los profesionales realmente *hacen* (Furlong, 2002). En este sentido, según Días Sobrinho (2012:18) “*los complejos fenómenos interrelacionados de la sociedad globalizada concitaron la necesidad de poner en acción mecanismos confiables de control, certificación y aseguramiento de la Educación Superior*”. Por su parte, Fernández Lamarra (2012), expresa que a partir de las renacientes democracias en América Latina se produce una creciente reflexión acerca de la *calidad y la equidad* en la educación, y se asume como tema prioritario en las políticas educativas de los países de la Región.

Asimismo, según Vaillant (2010: 544), en la región de América Latina existe una marcada preocupación de los responsables de las políticas educativas, de los profesores en ejercicio y de los formadores de profesores, respecto de la capacidad de las universidades e institutos para responder a las necesidades actuales de la formación docente. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, afirma la necesidad de “*reconocer al cuerpo docente como actor fundamental, garantizando su formación*” (CRES, 2008).

En el campo específico de la Educación Física, la formación de los profesores data de comienzos del siglo XX, y desde su origen ha sido pensada para Instituciones de Formación Docente. Fue a partir de la Ley Nacional de Educación Superior, (N°24.521) del año 1995, que se crean los mecanismos necesarios y se elaboran los procesos concretos para constituir la Formación del Profesorado dentro del sistema de Educación Superior. En este contexto, el siguiente trabajo de investigación expresado en esta Tesis de Maestría, indaga acerca de **la Formación del Profesorado en Educación Física en la Argentina y su transición a la Educación Superior Universitaria. Asimismo, y en todo este recorrido, se piensan y se construyen las complejas relaciones entre los saberes, que conformaron y han atravesado el campo.**

Esta investigación tiene como hipótesis de trabajo que la actual sociedad del conocimiento y de información del campo **disciplinar, requiere de una actualizada y permanente reflexión acerca de la formación de profesores en Educación Física, siendo que su transición de los *Institutos de Formación Docente a la Educación Superior Universitaria*, ha promovido algunas situaciones que diferencian los procesos formativos. Por ello, el objetivo general que guía este estudio es el análisis de la configuración del campo en la República Argentina y su transición a la formación Universitaria, identificando las relaciones entre los saberes teóricos y prácticos como aportes para la formación.**

Summary of work

The society is undergoing profound changes these days, it is assumed that from a historical point of view, modernity also leads to a new configuration of social meaning, with a new frame of subjectivities. Humanity is trapped in a single crisis, which requires a thorough analysis and review of the new forms of social relationship.

New trends and demands of a global economy, according to the innumerable and amazing technological advances have produced different demands in vocational training. Schön (1987) argues that traditional forms of knowledge are not suited to the new practices, and aims to develop a new "epistemology of practice". I mean, considering the complexity of reality and its current practice, higher education stakeholders in their institutions and the community at large, are assumed to be stewards of this necessary educational transformation.

The problematization of new paradigms through innovation and research, seeking to develop new knowledge, where reflection on action can be interpreted and analyzed based on what practitioners actually do (Furlong, 2002). In this sense, according Days Sobrinho (2012:18) "the complex phenomena interrelated global society stirred up the need to put into action reliable control mechanisms, certification and assurance of higher education." In this regard, Fernandez Lamarra (2012) states that he was from the resurgent democracies in Latin America a growing reflection on the quality and equity in education, taken as a priority in education policies in countries occurs region.

Vaillant (2010: 544) also argues that in Latin America there is a strong concern of those responsible for educational policy, practicing teachers and teacher educators, about the ability of universities and institutes to meet the current needs of teacher education. The Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean, said the need to "recognize the faculty as a key actor, ensuring their training" (CRES, 2008).

In the specific field of Physical Education, training teachers since its inception in the early twentieth century, has been designed for teacher training institutes. It was from the National Higher Education Act, (No. 24,521) in 1995, to create the necessary mechanisms and specific processes are developed to provide teacher education within the higher education system. In this context, the following research expressed in this Master Thesis, asks about Teacher Education in Physical Education in Argentina and their transition to University Education. Also, throughout this section, are intended and built the complex relationships between knowledge, that shaped the field and have been through.

In this context, this research is a working hypothesis, that society of knowledge and information among the field requires a current and ongoing reflection on the training of teachers in physical education, and it is believed that the transition from Tertiary Education at the University, has promoted some situations differing training. Therefore, the overall objective that guided this research was to analyze the configuration of the field in Argentina, the transition from the Tertiary formation to the University, and this journey as the theory and practice was sized.

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPITULO 1. CONSTITUCIÓN DEL CAMPO DISCIPLINAR. ARQUEOLOGÍA DE UN SABER.....	14
1.1 EL PERÍODO 1880-1940. HIGIENISMO Y FORMACIÓN PATRIÓTICA	16
1.1.1 <i>El paradigma de la formación patriótica.....</i>	<i>18</i>
1.1.2 <i>El paradigma higienista o de la gimnasia racional.....</i>	<i>20</i>
1.1.3 <i>El Sistema Argentino de Educación Física del Dr. Romero Brest como caso paradigmático</i>	<i>21</i>
1.2 EL PERÍODO 1940-1970. LA HEGEMONÍA DEL DEPORTE.....	23
1.3 EL PERÍODO 1980-2000. LOS APORTES DE LA PSICOMOTRICIDAD, DE LA EXPRESIÓN CORPORAL, DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA SOCIOLOGÍA DEL CUERPO.	28
1.3.1 <i>La corriente psicomotriz.....</i>	<i>29</i>
1.3.2 <i>Las Ciencias de la Educación.....</i>	<i>34</i>
1.3.3 <i>La expresión corporal: “El cuerpo comunicación”</i>	<i>35</i>
1.3.4 <i>La Sociología del cuerpo.....</i>	<i>39</i>
CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO CAMPO DISCIPLINAR	45
2.1 LA PROBLEMÁTICA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL CAMPO.	46
2.2 LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA.....	49
2.3 EL DEVENIR DEL CUERPO Y SUS PRÁCTICAS.....	51
2.3.1 <i>El cuerpo y el movimiento en el campo.....</i>	<i>56</i>
2.3.2 <i>El cuerpo en sus prácticas reales: La Educación Corporal.....</i>	<i>57</i>
CAPITULO 3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ARGENTINA.....	61
3.1 DESARROLLO HISTÓRICO NORMATIVO	64
3.1.1 <i>Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521</i>	<i>68</i>
3.1.2 <i>Ley de Educación Nacional N° 26.206.....</i>	<i>73</i>
3.1.3 <i>Proyectos para la mejora de la Formación del Profesorado en el campo de la Educación Física.....</i>	<i>79</i>
3.2 DOCUMENTOS DE AGENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES	80
3.3 LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PENSAMIENTO UNIVERSITARIO	83
3.3.1 <i>La Primera Reforma, la autonomía y el gobierno.....</i>	<i>84</i>

3.3.2	<i>La Segunda Reforma: La mercantilización y diferenciación</i>	84
3.3.3	<i>La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización.</i>	85
3.4	LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SU TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA....	89
3.5	ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS FORMADORAS EN LA ACTUALIDAD	97
3.5.1	<i>Espacios otorgados para cada área de conocimiento:</i>	102
3.6	POSGRADO.....	106
CAPITULO 4. CONSTITUCIÓN DE LOS SABERES EN LA FORMACIÓN		110
4.1	LOS SABERES EN LA FORMACIÓN -ACERCA DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA-	110
4.1.1	<i>Dimensión filosófica</i>	111
4.1.2	<i>Una mirada desde el campo.</i>	116
4.1.3	<i>Dimensión Pedagógica</i>	120
4.2	ANÁLISIS Y RELACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS SABERES DE LA FORMACIÓN.....	124
CAPITULO 5. CONCLUSIONES: APORTES PARA PENSAR LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN.		130
BIBLIOGRAFÍA.....		138
INDICE DE GRAFICOS.....		153
ANEXOS.....		154

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX, y en los comienzos del siglo XXI, variados fenómenos sociales han atravesado e impactado en la vida cotidiana de las personas. Desde una mirada sociológica, vivir en la modernidad significa una transformación radical de todas las condiciones externas de existencia humana (Berger y Luckmann, 1997). Al respecto, Beck (2002) afirma que en una sociedad individualizada, esas transformaciones radicales tienen su origen en el proceso de *globalización*, el cual ha traído consecuencias en las sociedades de todo el mundo. El mismo fenómeno es expresado por Vallespín (2000), quién atribuye a la *mundialización* el proceso progresivo de *extensión* que ha producido esta gran transformación social.

La sociedad está experimentando por estos días profundos cambios. En este mismo sentido, Berger y Luckmann (1997), parten del supuesto que desde un punto de vista histórico, la modernidad también conlleva a una nueva configuración de sentido social, con una nueva trama de subjetividades. Es por esto que la humanidad queda atrapada en una crisis única, que requiere de un profundo análisis y revisión de las nuevas formas de relación social.

Las nuevas tendencias y exigencias de una economía globalizada, en concordancia con los innumerables y sorprendentes avances tecnológicos han producido distintas demandas en la capacitación profesional. Al respecto Schön (1987), afirma que las formas tradicionales de conocimiento no son adecuadas a las nuevas prácticas, y propone desarrollar una nueva “*epistemología de la práctica*”. Es decir, que pensando en la complejidad de la realidad y sus prácticas en la actualidad, la educación superior, los actores involucrados en sus instituciones y la comunidad en general, se asumen como corresponsables de esta necesaria transformación educativa.

La problematización de los nuevos paradigmas a través de la innovación y la investigación buscan desarrollar un nuevo conocimiento, donde la *reflexión sobre la acción* pueda ser interpretada y analizada en base a lo que los profesionales realmente *hacen*. (Furlong, 2002). En este sentido, Días Sobrinho (2012:18), expresa: “*los complejos fenómenos interrelacionados de la sociedad globalizada concitaron la necesidad de poner en acción mecanismos confiables de control, certificación y aseguramiento de la Educación Superior*”. Por su parte, Fernández Lamarra (2012), explica cómo partir de las renacientes democracias de América Latina, se produce una creciente reflexión acerca de la *calidad y la*

equidad en la educación, y se asume un tema prioritario en las políticas educativas de los países de la región.

En este marco, durante la Conferencia Mundial sobre Educación Superior del año 2009, “*las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*” (UNESCO, 2009:1), se proclamó a la Educación Superior como un “*bien público e imperativo estratégico para todos los niveles educativos y base de la investigación, la innovación y la creatividad debe ser asumida con responsabilidad y apoyo financiero por parte de todos los gobiernos. Tal como se enfatiza en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos* (Artículo 26°, parágrafo 1).

Vaillant (2010: 544), sostiene que en la Región de América Latina existe una marcada preocupación de los responsables de las políticas educativas, de los profesores en ejercicio y de los formadores de profesores, respecto de la capacidad de las Instituciones para responder a las necesidades actuales de la Formación del Profesor. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, afirma la necesidad de “*reconocer al cuerpo docente como actor fundamental, garantizando su formación*” (CRES, 2008).

En el campo específico de la Educación Física, la Formación de los Profesores, desde su origen, ha sido pensada para los *Institutos de Formación Docente*¹. Fue a partir de la Ley Nacional de Educación Superior N°24.521 del año 1995, que se crean los mecanismos necesarios y se elaboran los procesos concretos para constituir la Formación del Profesorado dentro del sistema de Educación Superior². En este contexto, es que este trabajo de investigación expresado en esta Tesis de Maestría, indaga acerca de *la Formación del Profesorado en Educación Física en la Argentina y su transición a la Educación Superior Universitaria. Asimismo, y en todo este recorrido, se piensan y se construyen las complejas relaciones entre los saberes, que conformaron y atravesaron el campo.*

¹ La denominación de **Institutos de Formación Docente**, antes **Educación Terciaria**, ha sido modificado por el término de **no- universitaria** (ESNU) a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521/ 95, y por la Ley 26.206/06 en su Art. N° 133, con el nombre de **Instituto de Educación Superior**. **Esta investigación utilizará el término Educación Terciaria, No - Universitaria o Instituto Superior de Formación Docente, en acuerdo con la denominación que recibe en cada momento.**

² La Ley N° 26.206 del año 2006 consolida la Ley N° 24.521. En su Art. N° 34- 35 ratifica y regula lo establecido para las Instituciones de Educación Superior por la mencionada Ley.

Birgin y Dussel (2004: 3), sostienen que la mirada histórica de la Formación del Profesorado orienta a los estudiantes a comprender de "*donde vienen las prácticas*", se cree que este conocimiento aporta a la comprensión de cómo y porque "*se llega a ser lo que somos*". Hoy en día, indagar respecto de la Formación de los Profesores de Educación Física en la Educación Superior Universitaria, conlleva conocer y analizar entre otras cuestiones, las complejas relaciones que se establecen entre los *saberes teóricos* y los *saberes prácticos*, entendiendo que dichas relaciones se construyeron y se construyen en forma permanente dentro del proceso educativo de la formación.

Deleuze (1979:78), aporta una visión filosófica al problema cuando afronta esta relación señalando:

"quién habla y quien actúa". La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra (...) un sistema de conexión en un conjunto, en una multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y práctico"

Así, sumergidos ya en este iniciado siglo XXI y atendiendo a las actuales demandas de formación inicial del Profesorado en Educación Física, es que actuando como orientadoras del este estudio, surgieron las siguientes preguntas:

¿Cómo se configuró la Educación Física en un campo disciplinar en la en Argentina?

¿Cómo ha sido la transición de la Formación Terciaria - hoy Instituto de Educación Superior a la Formación Superior Universitaria?

y en ese recorrido, ¿cómo se dimensionó la teoría y la práctica?

Según la UNESCO (2005), cada sociedad tiene sus proyectos para construir conocimientos, los cuales se deben articular con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión de ese saber para ser transmitido y depositado en las distintas sociedades, en acuerdo con su modelo de economía de conocimiento. La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos, en cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas.

En este marco, la presenta investigación tiene como hipótesis de trabajo, que la actual sociedad del conocimiento y de información del campo **disciplinar, requiere de una**

actualizada y permanente reflexión acerca de la Formación de Profesores en Educación Física, siendo que su transición de los *Institutos de Formación Docente a la Educación Superior Universitaria*, ha promovido algunas situaciones que diferencian los procesos formativos. Por ello, el objetivo general que guía este estudio es el análisis de la configuración del campo en la República Argentina y su transición a la formación Universitaria, identificando las relaciones entre los saberes teóricos y prácticos como aportes para la formación.

Los objetivos específicos son:

1. Describir y analizar los datos históricos y políticos en los cuales se ha construido el campo disciplinar y reconocer los paradigmas, enfoques y perspectiva más sobresalientes en las distintas épocas, que configuraron el campo.
2. Indagar acerca de la Formación del Profesorado en Educación Física, su constitución y su traspaso a la Educación Superior Universitaria.
3. Identificar las actuales Instituciones de Educación Superior Universitaria que poseen la Carrera de Profesorado en Educación Física, Licenciaturas y Posgrados, en la República Argentina.
4. Describir las Normativas que regularon y regulan a la disciplina.
5. Reflexionar acerca de las relaciones que se establecen entre los saberes de la formación, la *Teoría y la Práctica*, desde una perspectiva filosófica y pedagógica.
6. Elaborar aportes para la mejora en la Calidad de la Formación y dejar planteados algunos interrogantes que de esta investigación surgieron, para continuar con la discusión.

Introducir el encuadre metodológico de toda investigación permite comprender las perspectivas desde las cuales fue pensado y observado el problema planteado, de esta forma dar cuenta del método propuesto, otorga cierta lógica y coherencia que facilita las posibles respuestas. *“Lo primero, a poco que reflexione el lector, resulta evidente: no hay modo de crear nuevos conocimientos sobre un tema -de resolver los pequeños o grandes enigmas de nuestro mundo- si no se tiene intuición e imaginación, sino se exploran, con mente abierta, los diversos caminos que pueden llevar a la respuesta. Pero esa disposición creativa, que es verdaderamente indispensable, de nada sirve si no se la encauza por medio de un riguroso proceso de análisis, de organización del material disponible, de ordenamiento y de crítica a*

las ideas pues, de otro modo, no obtendríamos un conocimiento científico sino simples opiniones, de similar valor a las que cualquiera puede expresar sin mayor reflexión sobre un determinado tema” (Sabino 1992:216). Las afirmaciones del autor, confirman la importancia de los criterios metodológicos utilizados en cada propuesta. En ellos, se reconocen el modo en que se presenta el objeto y se desarrolla la investigación.

Al respecto, Mendicoa (2003) expresa que el trayecto debe realizarse como un *continuum*, por lo tanto no se sabe bien cuando abordar uno u otro paso. Si bien, este pensamiento otorga cierta movilidad para recorrer el camino, desde los comienzos de cada indagación se deja ver la intención y el deseo de cómo realizarlo. Lo seguro, es que hay un modo de plantear el problema, hacer las preguntas y de encontrar las respuestas, denominado *método científico*. Por lo tanto, esta investigación, basada en un *diseño descriptivo, de análisis de los discursos, de fuentes históricas*, triangula con los datos obtenidos con el propósito de encontrar los diferentes caminos que conducen a una comprensión más abarcativa del problema estudiado.

De esta forma, se configura en una investigación predominantemente *cualitativa*, pero complementada por la contribución de datos *cuantitativos* y estadísticos contrastados. Esta decisión de utilizar ambos enfoques-métodos tiene como propósito adoptar de cada uno de ellos sus fortalezas. Así, en el marco de un contexto como referente de producción, que construye conceptos basados en la dinámica de las acciones sociales, describiendo el fenómeno estudiado, se lo relaciona con la visión de la realidad que propone el análisis de los datos.

Por tanto, este trabajo pensado y elaborado desde el comienzo en ese *continuum* expresado por Mendicoa, se organiza en los siguientes capítulos:

En el *Primer Capítulo*, se realizaron las consideraciones epistemológicas de la disciplina que permitieron construir las rupturas y discontinuidades devenidas en la Educación Física. Pensada desde una perspectiva *arqueológica* en términos de Foucault, permitió romper con un relato de una historia tradicional, para desarrollar "*una historia de las condiciones históricas de posibilidades del saber*" (Castro 2004: 32). En este sentido, se busca dar cuenta de cómo se ha construido la disciplina y sobre que paradigmas, enfoques o perspectivas se pensó la formación y se construyeron sus prácticas.

En el transcurso del *Segundo Capítulo*, continuando con el enfoque histórico - político, y dada la importancia del concepto de *cuerpo* para pensar la Educación Física, se desarrolla un estudio que plantea cómo los pensamientos sobre el *cuerpo* devenidos de otras disciplinas, han producido un problema de identidad, que si bien hoy se reconocen a través de trabajos anteriores al presente, aún determinan un camino por momento alejado de las propias realidades educativas. En este sentido, se plantea y se reflexiona acerca de la construcción de la disciplina *desde la perspectiva de la Educación Caporal*.

Por su parte, en el *Tercer Capítulo*, y con la intención de introducir el análisis de la Formación del Profesorado, se realiza una revisión de las leyes y normas de educación que han dado origen a la Educación Física como disciplina escolar, y en este marco como se pensó y se configuró la Formación del Profesorado en la Argentina. Luego, se construye una síntesis a través de los relatos y documentos analizados, que dan cuenta de las distintas formas de *transición de la Educación Terciaria a la Educación Superior Universitaria*. Se detallan las Universidades que actualmente poseen la Carrera de Educación Física dentro de su oferta académica y por último, se reflexiona acerca de los espacios otorgados por cada institución a los saberes generales y específicos de la formación.

Si bien, a lo largo de todos los capítulos se hace referencia a las distintas formas de abordar los saberes relacionados con el *cuerpo y sus prácticas*, es en el *Cuarto Capítulo*, que se realiza un enfoque filosófico y pedagógico sobre el tema. La *Teoría y la Práctica*, problemática investigada y pensada desde distintas perspectivas en diferentes campos, es una tensión largamente estudiada, siendo en la actualidad, un tema no resuelto y en permanente crisis.

Finalmente y a través del *Quinto Capítulo*, se concluye con una reflexión y síntesis de este recorrido histórico político, como así también las posibles triangulaciones y relaciones que se han encontrado entre las distintas Instituciones. Además, se plantean en forma de propuesta, algunos temas-preguntas que de esta investigación surgieron, como aporte para continuar con la indagación de *la formación y sus saberes* desde la mirada del propio del campo disciplinar.

Capítulo 1. Constitución del campo disciplinar. Arqueología de un saber

Esta investigación, centrada en la Formación del Profesorado en Educación Física y sus *Saberes*, requiere de un análisis de corte histórico, epistemológico que interprete su constructo.

Para tal fin, se partirá de la revisión del concepto de Educación Física, en el devenir de la disciplina, desde su nacimiento, fechada a *finales del siglo XIX* hasta la actualidad, y en este recorrido se reflexiona acerca de cómo se han construido y relacionado los saberes teóricos y prácticos en la formación³. Cabe aclarar, que los autores a los cuales se hacen referencia son tomados como ejemplos de ideas fuertes pensadas para cada época, pero no por ello los únicos que han influenciado en los procesos históricos-políticos, sin embargo ayudarán a comprender las rupturas y particularidades que dieron forma a la Educación Física y sus prácticas.

Desde una perspectiva integradora, explicativa que oriente a la comprensión del proceso emergido de esta disciplina, es decir, desde una mirada holística, tal como se ha mencionado en la introducción de esta investigación, la Educación Física ha sido signada por distintos paradigmas que le han otorgado diferentes acepciones, pero siempre en relación a dos conceptos dominantes: *cuerpo y movimiento*; mientras la idea filosófica de *Hombre*, de *Ser hombre*⁴, en una sociedad determinada, ha condicionado los discursos y sus prácticas en cada momento.

Así entonces, se reconocen enfoques muy diversos, atravesadas por distintas perspectivas como la biológica, la psicológica, la pedagógica, o más recientemente la humanística social, las cuales han resignificado a la Educación Física a lo largo de su existencia. Sin embargo, en el transcurso de una buena parte de este camino que se intenta reconstruir, la Educación Física fue básicamente influenciada por dos pensamientos: la

³ “El nacimiento de la Educación Física como disciplina puede atribuirse a la segunda mitad del siglo XIX, por tanto la Educación Física es un producto moderno. No solo nació en medio de la modernidad -1880 -1890 – sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del estado” (Crisorio, 2009:48; Scharagrodsky, 2006, 2008; Aisenstein, 2006)

⁴ “Con el término “hombre” Foucault se refiere aquí a dos figuras de la disposición de la episteme moderna la “analítica de la finitud” y las “ciencias humanas”. Estas se formaron hace apenas dos siglos cuando se comenzó a pensar lo finito a partir de lo finito” (Castro, 2004:167)

concepción dualista o cartesiana, que se expresa en la clásica escisión entre cuerpo y mente, y el movimiento positivista, que reivindica el papel de las ciencias naturales como modo de legitimación de nuestro campo de saber.

Con el propósito de otorgar una organización y coherencia al trabajo, y dar cuenta de los enfoques y paradigmas sobre los cuales se ha construido esta disciplina, es que se ha dividido el mismo en cuatro apartados que permiten agrupar y sistematizar la información obtenida. Esta división se corresponde con momentos históricos en los cuales se identifica la preeminencia de una concepción o tradición respecto de otras.

Por tal motivo, los apartados construidos son los siguientes:

- **El período 1880-1940. Higienismo y formación patriótica**

A lo largo de este apartado, se intenta explicar los orígenes de la Educación Física escolar, y su fuerte vinculación con el paradigma médico-positivista por un lado, y con la formación patriótica y militar por otra.

- **El período 1940-1970. La hegemonía del deporte**

Este período, marcado por la expansión del deporte como fenómeno cultural, se construye a partir de la relación con las transformaciones políticas y sociales de la época, y se continúa con el posterior tratamiento en el campo de la Educación Física escolar.

- **El período 1980-2000. Los aportes de la psicomotricidad, de la expresión corporal, de las ciencias de la educación y de la sociología del cuerpo.**

A lo largo del mismo se intenta explicar cómo la Educación Física, influenciada por otros campos como el de la Psicomotricidad, de la Expresión Corporal, de las Ciencias de la Educación, y de la Sociología del Cuerpo, intenta trascender la concepción orgánica o biológica del cuerpo y la mirada biomecánica del movimiento (claramente hegemónicas hasta ese momento, en el campo disciplinar).

- **En busca de una nueva concepción: "La Educación Corporal"**

En este último apartado, incluido y desarrollado en el *Segundo Capítulo*, se deja planteado los discursos que orientan el pasaje del cuerpo orgánico de la Educación

Física, para comenzar a pensar en un cuerpo- además- simbólico desde la Educación Corporal.

1.1 El período 1880-1940. Higienismo y formación patriótica

“Entre sus ideas fundamentales, Sarmiento se preocupó en erigir la educación del cuerpo como agente de saneamiento público, en busca de una sociedad libre de enfermedades infecciosas y de los vicios que deterioran la salud. Objetivo primordial para cualquier sociedad que se pretendía modernizar y civilizar... Acorde con el proyecto de la modernidad, planteaba la construcción social de un nuevo comportamiento corporal, es decir, la preparación de cuerpos sanos y robustos que estuvieran al servicio tanto de la patria como de la civilidad”.

Barcelona (2006)

Según el pensamiento de Foucault (1976), la sociedad moderna se caracterizó por el entrecruzamiento entre *la norma de la disciplina y la norma de la regulación*, y fue a través de la biopolítica que este discurso penetró en los ámbitos escolares, garantizando el control del saber y la intervención del poder.

El 8 de julio de 1884, luego de grandes debates en el Congreso Nacional y en la prensa en general, se aprueba la Ley N°1420, considerada la piedra basal del Sistema Educativo Argentino. La discusión giraba en torno a la enseñanza religiosa, la escuela mixta y la necesidad del control del Estado. La aprobación de esta Ley estableció fundamentalmente la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual, además obligaba a los padres a dar educación a sus hijos. Asimismo, al respecto a la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública- quedó en manos del Estado. Sin embargo, la sociedad tenía a través de los llamados distritos escolares en los que participaban padres de familia (elegidos por el Consejo Nacional de Educación), la facultad de inspeccionar la calidad, higiene y cumplimiento de las leyes en las escuelas.

Fue también a partir de dicha Ley, que se produce la aparición formal de la Educación Física Escolar en el país. Dicha normativa establecía en su Art.1°, el claro objetivo de *favorecer el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad*. Asimismo, en el Art.6°, *incluía dentro de la Instrucción mínima y obligatoria a la gimnástica... y para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares*. La

Ley marcaba una visible diferencia de género, la cual se observaba además, al otorgarle a las niñas conocimientos de labores de mano y economía doméstica. De hecho, mientras que al hombre se lo preparaba para la defensa de la patria, la mujer debía ser instruida para ser madre y esposa de un ciudadano. Finalmente, en el Art.14º, *expresaba que las clases diarias de la escuela pública eran alternadas con intervalos de descanso, ejercicios físicos y canto.*

El modelo civilizatorio de la generación del '80 en general, y de Sarmiento en particular, así como las concepciones higienistas y militaristas se materializaron a través del concepto que se tenía de lo que debía ser una clase de Educación Física en la escuela. Por ejemplo, este enunciado se ve reflejado en Thamier (1907) quien definía a la Educación Física como: *"conjunto de reglas necesarias de observar, cuando sometemos al adiestramiento el aparato loco-motor, buscando desarrollar armónica y racionalmente los órganos y las masas musculares; beneficiarlas para la acciones ejecutadas, dimanadas de las prescripciones que deben regir al movimiento del cuerpo por sus diversas secciones; aumentar las energías funcionales de la economía y la potencia muscular"* (Aisenstein, 2006:19).

Una mirada a los términos utilizados por Thamier: **someter**, **adiestrar**, sintetizan y dan cuenta como y para que fue pensada la Educación Física en sus orígenes. Según la Real Academia Española: someter es: *l.tr. sujetar, humillar a una persona, una tropa o una facción*; mientras que el termino adiestrar: *hacer diestro, enseñar, instruir.*

Esta primera concepción da cuenta del lugar del *Ser Hombre*⁵, que en ese momento social dominaba la época: *"cuerpo anatómico fisiológico, asumido como "natural"* (Galak, 2009:2), para *adiestrar, someter*, en busca de un *aumento o desarrollo del organismo* que beneficie el movimiento. De estos términos se infiere, que la Educación Física ha sido en sus orígenes, una forma más de disciplinamiento del cuerpo en la escuela, legitimado por el discurso médico, fisiológico, en línea con el discurso de la higiene: *"desde fines del siglo XIX y principios del XX el poder de la práctica y el lenguaje médico en la trama escolar se manifestó muy claramente... el discurso médico penetró en las instituciones escolares por diferentes vías. Por un lado, la creación del médico escolar y del Cuerpo Médico Escolar con un mandato autorizado a la hora de definir normalidades corporales. Por el otro, a través de los planes y programas escolares y de los manuales y textos obligatorios"* (Scharagrodsky,

⁵ Término que ha sido explicado en la página N° 14.

2013:29). Fue a través de ese discurso que la Educación Física venía a mejorar el estilo de vida y la salud de las personas, y para tal fin organizaba sus prácticas.

En suma, justificada en sus orígenes por las "ciencias médicas" permitió a la Educación Física, erigirse como disciplina "científica" y ser incluida en los diseños curriculares. **Esto puede ser entendido en el marco de la corriente de pensamiento positivista -de fuerte matriz biologicista y evolucionista-** imperante en el contexto de época al que se hace referencia.

La matriz biologicista, en efecto, puede hallarse en la confianza depositada en las ciencias naturales, pero sobre todo, en la fisiología como fundamento y modelo de legitimación de las prácticas de la Educación Física. La matriz evolucionista, en cambio, se pone de manifiesto en la confianza en el progreso, y en la adopción, por parte de algunos sectores dominantes, de la teoría darwinismo social de Spencer. Según Ghiraldelli (1988; en García, 2001: 43), *"las distintas manifestaciones de la cultura de lo corporal que se abordan (gimnasia, juegos motores, deportes, natación, etc.) se comportan como tamiz que permite que se detecte a los más fuertes, a los cuales luego se los prepara mejor"*. En este sentido, hay quienes postulaban que la Educación Física tenía como función colaborar con el proceso de selección natural, descartando a los débiles y premiando a los más fuertes.

1.1.1 El paradigma de la formación patriótica

Otra de las razones por la cual la Educación Física pudo conquistar un lugar en los currícula de la época, guarda relación con su innegable aporte a la inculcación del sentimiento nacional o patriótico: *"el saludo a la bandera, solemnidad que los niños cumplen diariamente, sugiere en aquellos dentro de su sencillez espartana una silenciosa y honda emoción de patria. Las procesiones infantiles a las plazas y monumentos históricos, llevando cada escuela su bandera, el canto colectivo del himno nacional, el juramento sagrado a la bandera, la palabra clara y emocionante de nuestros oradores, la concurrencia de las autoridades (...) llaman al sentimiento del niño con fuerza imperecedera y despiertan vivamente su patriotismo."* (El Monitor. 1918, en Amuchástegui, 1995)

Tal como sostiene Amuchástegui (1995: 15), *"la realidad social y cultural, económica y política del país de fines del XIX presentaba, sin dudas, rasgos de heterogeneidad como consecuencia del arribo paulatino de una multitud de nuevos inmigrantes. La diversidad de*

lenguas, costumbres, culturas políticas, competencias técnicas, etc., marcaban una nueva realidad que afrontaba, en particular, la capital de la República... En el ámbito de la educación se impone una voluntad de aumentar la centralización y uniformar el sistema". En este escenario diverso surge con gran fuerza en las clases dirigentes, el deseo de instalar una identidad nacional en el marco de un particular proyecto de Estado Nación.

Sábato (1988:22; en Aisenstein 1996) lo explica: *"una concepción hegemónica durante largas décadas en Occidente, entendía que la creación de una identidad nacional que tendiera a disolver las identidades regionales, étnicas, sectoriales, era un paso indispensable en la construcción de las naciones"*. En efecto, uno de los grandes desafíos de la burguesía nacional era la construcción de un Estado Nacional, de un Estado moderno con fronteras claras donde ejercer la soberanía, instituciones nacionales que demuestren la presencia del Estado, y construir un espíritu común que supere las diferencias de clases.

Una de las tácticas más utilizadas para alcanzar su objetivo fue la instauración de algunos rituales escolares con tinte patriótico⁶: *"(...) el silencio, la postura firme, la mirada atenta, cobran significación de conducta patriótica cuando su realización es colectiva y dentro de un contexto prefijado: homenaje a la patria, a la nación, a los próceres, a los símbolos"*. (Sábato, 1988: 23). Sin embargo, si la escuela, por intermedio de estos rituales, fue señalada como la fortaleza encargada de velar por el cumplimiento del afán de formación patriótica, la Educación Física fue una de las disciplinas que dio sostén a este objetivo. En efecto, el conocimiento por parte de los alumnos de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas como saludo, alineación, formación, evolución, conversión, giro, pasos y marchas, aparecía claramente prescripto en la Ley N° 1420. Sin duda, este tipo de prácticas están íntimamente vinculadas a la búsqueda de la formación de soldados y patriotas, pero entre otras cosas, la gimnasia militar enseña a los futuros hombres que los intereses colectivos del Estado Nacional están por encima de los individuales.

Es decir, en el proyecto de Nación de la generación del '80, la Educación Física fue pensada como una de las tantas acciones del Estado para conformar al ciudadano

⁶ El ritual se caracteriza por ser una práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación. Su particularidad se afirma en su necesaria realización grupal y en la carga de significación que poseen los gestos practicados por cada uno y el conjunto de los participantes (Amuchástegui, 1995)

argentino en el sentido de dotarlo del sentimiento de patria e identidad nacional que la naciente república necesitaba.

1.1.2 El paradigma higienista o de la gimnasia racional

“En cuanto a la instrucción pública, los deberes de la autoridad son ineludibles. Si cuidamos la salud. ¿Cómo descuidamos la educación pública y la higiene moral que son los factores de bienestar y de la felicidad y los mejores preservativos de las enfermedades? Educando el cuerpo por medio del ejercicio metódico y de la gimnasia, se lo fortalece, educando la inteligencia y dirigiendo por el buen camino la conducta se robustece en general las aptitudes morales y se prepara una sociedad civilizada”

Eduardo Wilde

Según Puiggros (1990:118), los motivos por los cuales el discurso médico calzó perfectamente en los orígenes del sistema educativo, guarda relación con el alto consenso en la población del lenguaje de la medicina y los poderes mágicos que se le atribuía, especialmente incrementados luego de algunas epidemias experimentadas en las décadas de los '60, los '70 y los '80; *"también puede haber incidido la prioridad que tomaba el tema del cuerpo, en una población de inmigrante que veía bruscamente cambiadas sus condiciones de vida, sus parámetros y sus hábitos higiénicos, alimenticios, de relación sexual y social "*. La autora destaca además, la trascendencia que tuvo este discurso en la conformación de un colectivo de sujetos -provenientes de las capas populares-, cuyas conductas y hábitos eran considerados como una enfermedad social, o como expresiones de deficiencias provenientes de la raza, la cultura, o la sociedad originaria.

De la mano de este singular discurso se configura en las escuelas el *higienismo escolar*, cuya misión principal tiene que ver con la profilaxis de estos comportamientos sociales considerados desviados: *"lo anterior permitiría formular como hipótesis que el registro moral es parte del proceso de conversión del discurso científico de la Cultura Física en la asignatura escolar...es entonces cuando aquel comienza a formar parte de las justificaciones complementando y reforzando el argumento médico higiénico"*. No es casual entonces que, tal como sostienen Aisenstein y Scharagrodsky (2006: 82), los artículos que refieren al proceso de construcción de la Educación Física en nuestro país como disciplina científica reiteren el registro epistémico de la medicina y la higiene.

Por tanto, en el marco de este paradigma, la práctica de la Educación Física está ligada directamente a la preservación de la salud individual y colectiva. Siguiendo a García (2001), la Educación Física higienista se preocupa por la prevención de enfermedades, por la eliminación de los vicios sociales o el intento del mejoramiento de la raza (darwinismo social).

1.1.3 El Sistema Argentino de Educación Física del Dr. Romero Brest como caso paradigmático

“El trabajo muscular es el agente más importante de la cultura física, aunque no el único. Las posiciones habituales o profesionales, los hábitos higiénicos en general, influyen también poderosamente en la evolución física del individuo. Pero es el movimiento muscular, traducido en forma de trabajo mecánico o fisiológico, el medio más poderoso de la cultura y educación física del sujeto, en la acepción más amplia del concepto”

Enrique Romero Brest (1917)

La gimnástica fisiológica

Debido a la necesidad de preparar a profesores para impartir las clases de Educación Física en las escuelas, a partir del año 1901, el Dr. Romero Brest, destacado médico, pedagogo Argentino, organiza y dirige los cursos de capacitación encargados de cumplir con dicho propósito. Años más tarde, 1909, será el Director de la Escuela Normal de Educación Física, que da origen en el año 1912 al Instituto Normal Superior de Educación Física.

Brest, con la intención de encontrar un orden en la educación del cuerpo escolarizado, propone un concepto científico de la clase racional de ejercicios físicos a través de un Sistema, que él mismo denominó *Sistema Argentino*, cuyo objetivo era: *“producir en los alumnos, por medio de ejercicios físicos apropiados, una serie de efectos fisiológicos y psicológicos intensos, graduados y suficientes, para satisfacer los fines fundamentales de la educación física racional en su acepción escolar”*. (Brest,1917:19).

Este Sistema, contemplaba para la clase de Educación Física, tres agentes que eran base para la construcción de sus prácticas: *los ejercicios metodizados gimnásticos, y los juegos y los sports educativos y los trabajos manuales*. Según Brest, los primeros eran analíticos, y contribuían a educar el trabajo muscular dado que permitían localizar con relativa exactitud la acción del movimiento: *“(…)actúan sobre las masas musculares de una manera precisa, hasta donde es posible esperar, dada la complejidad del organismo humano(…) permiten además medir la intensidad del trabajo(…)”*. A su vez, los efectos fisiológicos que producían

en el organismo afectaban solo a determinadas regiones orgánicas. Los segundos, en cambio, llamados sintéticos, compartían una educación emocional y social: “*de estos hechos resulta la extremada importancia que tienen en la educación física del niño, desde que contribuyen a integrar la acción educativa del movimiento mediante una intensa acción psíquica y moral*” (Brest,1917:10-11). En los juegos, los efectos se hacían sentir sobre las funciones vitales como la respiración y la circulación. Además, proponía un orden de los efectos fisiológicos que estipulaba para la clase de Educación Física, así como el tipo de ejercicios recomendados para cada momento:

- 1° *Excitación suave de la circulación: posiciones gimnásticas / actitudes gimnásticas - marchas rítmicas / pasos de baile sencillos / juegos apropiados*
- 2° *Excitación suave de la respiración: Movimiento de la cabeza / movimientos de extensión y elevación de los brazos / extensiones moderadas del tronco / cantos respiraciones profundas / juegos apropiados*
- 3° *Excitación relativamente moderada de los músculos: movimientos de elevación de los talones / marchas en puntas de pie / flexiones de rodillas / movimientos de piernas / marchas sobre tirantes horizontales / juegos apropiados*
- 4° *Trabajo intenso y localizado de las masas musculares: Ejercicios del tronco: Extensiones y flexiones sagitales del tronco / torsiones del tronco / flexiones laterales del tronco / extensiones del tronco en posición sentada, arrodillada y acostada / luchas / cinchadas / escalamiento de escaleras y cuerdas / juegos*
- 5° *Regularización circulatoria: marchas lentas y rítmicas / movimientos gimnásticos de piernas y brazos / respiraciones profundas*
- 6° *Excitación intensa y sostenida de la respiración, circulación, secreción, etc., así como de ciertas funciones psíquicas por los ejercicios sofocantes: saltos / carreras / luchas / juegos apropiados*

7° *Regularización y calma de los fenómenos fisiológicos excitados:
marchas lentas /respiraciones profundas / cantos*

Asimismo, para Brest la Educación Física, orientaba su acción hacia la formación física (se refiere con preferencia al cuerpo- movimiento-relación con el medio particularmente físico), se realizaba especialmente, por medios físicos (cuerpo- movimiento- agentes físicos naturales) y sostenía que la Educación Física completa la educación y que sin ella, la educación es incompleta.

De estas expresiones se deduce, que por aquellas épocas se anunciaba que la **Educación Física debería estar vinculada a la educación de las personas y pensada en forma integral. Este concepto de educación integral entre lo intelectual, lo moral y lo físico, corresponde a un pensamiento de doctrina positivista pedagógica**, justificada en los postulados de Spencer. *“la educación física debía formar parte integral de la instrucción del hombre, en su rol de compensadora del gasto y de la fatiga intelectual a partir de procurar que los alumnos establezcan una relación higiénica con su cuerpo que esté en equilibrio con lo moral”* (Galak, 2013:63). Para este entonces se evidencia el carácter político que interviene en la idea de cuerpo.

1.2 El período 1940-1970. la hegemonía del deporte

El deporte sufre en el período de posguerra un gran desarrollo cuantitativo. Paulatinamente se afirma en todos los países bajo la influencia de la cultura europea, como elemento hegemónico de la cultura de movimiento.

Bracht (1996)

El deporte suma otros beneficios a la educación de los cuerpos. Además del dinamismo que comparte con los juegos y que tiene efecto sobre los procesos energéticos... el deporte porta otras virtudes... es una actividad cercana a lo lúdico, hasta cierto punto placentera, que recupera los rasgos del deporte moderno y compite con la gimnasia por el efecto sobre el carácter y el esfuerzo colectivo que se desarrolla con su práctica, junto con los valores morales que porta el trabajo en equipo.

Aisenstein (2006)

En este apartado se desarrolla la expansión del deporte como fenómeno cultural en relación con las transformaciones políticas y sociales de la época, y su tratamiento posterior en el campo de la Educación Física escolar, al cual se lo denomina como el *paradigma deportivista*:

El más antiguo antecedente que se registra del deporte en nuestro país, según Saraví Riviere (1988:52), data de 1806: *“durante los 45 días que los ingleses ocupan la ciudad de Buenos Aires, en las Invasiones de 1806 los oficiales británicos juegan varios partidos de cricket en el Retiro y en otros lugares de la ciudad”*. No obstante ello, y tal como afirma Massarino (2002), fue el gobierno justicialista en sus dos primeros mandatos constitucionales, el que ubicó al deporte en un lugar excluyente en la agenda de su gestión a partir de varios aspectos: incorporó a la actividad a miles de jóvenes; fomentó la creación y desarrollo de instituciones deportivas; organizó competiciones nacionales e internacionales, como los Torneos Juveniles Evita y los Primeros Juegos Panamericanos, e impulsó y subsidió la participación de deportistas argentinos en el exterior.

Esta propuesta, entraba en la concepción de los derechos sociales propios de un Estado de Bienestar de alcance universal, en la política de extensión de la salud hacia todos los sectores sociales y en la clasificación y el registro del potencial humano nacional (González de Álvarez, 2006). En este sentido, esta política era ejecutada desde organismos estatales y entidades controladas por el oficialismo, como la Fundación Eva Perón y la Confederación Argentina de Deportes, entre otras.

El deporte, en definitiva, fue uno de los lugares desde donde Juan Domingo Perón construyó su movimiento político, social y económico desde 1945. Estaría fuertemente asociado al sentimiento nacional, y cada logro sería leído como producto de una nacionalidad casi épica –entrega por la patria– (Rodríguez, 1997). Por su parte, Massarino (2002: 1) sostiene: *“así, el deporte sirve para ser mirado como factor de diferenciación ante los demás, desde donde se producen imaginarios, símbolos y héroes”*

El programa deportivo del peronismo se propuso lograr un gran caudal de deportistas. Para ello se construyeron instalaciones deportivas y recreativas como nunca antes se hizo en la historia de nuestro país. También se crearon las organizaciones que darían un fuerte impulso al deporte en términos legislativos, organizativos y tecnológicos. En este período, a su vez, asistimos al nacimiento en todo el territorio nacional de miles de clubes de barrio y de

clubes y/o predios deportivo- recreativos de sindicatos u organizaciones de trabajadores, y se genera una expansión en términos de participación, infraestructura deportiva y dirigencia.

Por otro lado, el desarrollo del deporte tuvo dos orientaciones bien distintas en esta época: por un lado el *deporte de alto rendimiento*, cuyo fin estaba íntimamente relacionado con el hecho de producir récords y lograr competitividad a nivel internacional, y el *deporte social* o *comunitario* en donde el foco no estaba puesto en la búsqueda tales hazañas deportivas, sino en garantizar la plena participación de todos los sectores sociales –pero muy especialmente aquellos cuya ciudadanía política y social les había sido hasta ese momento negada- en las actividades culturales de la nación.

La primera de las modalidades que adoptó el deporte en este período, estuvo apoyada por un conjunto de medidas tales como: la fusión de la Confederación Argentina de Deportes (CAD) con el Comité Olímpico Argentino (COA), el otorgamiento de subsidios para aquellos deportistas que competían representando al país, y la entrega de premios suplementarios a campeones de distintas especialidades, entre otras (Rodríguez, 1997.).

En paralelo con esto, la imagen argentina se consolida internacionalmente a partir de los resonantes triunfos en distintas especialidades deportivas que se sucedieron en esa época (1946 y 1947: campeones sudamericanos de fútbol, 1948: medalla de oro de Delfo Cabrera en El Maratón de los JJ.OO. de Londres, 1950: campeones mundiales de Básquet, entre otros).

Respecto de la segunda modalidad, se podría afirmar que el deporte comunitario fue entendido, desde un enfoque de práctica masiva, como la posibilidad genuina de consumo de la cultura popular. Es decir, aparece aquí el Estado Argentino como garante del acceso de los sectores populares a un conjunto de bienes culturales en general, y a las prácticas deportivas en particular. Los multitudinarios Torneos “*Evita*” y Torneos Juveniles “*Juan Perón*” resultaron emblemáticos de esta concepción.

Asimismo, asociadas al deporte social, se llevaron adelante políticas de salud impulsadas por el Dr. Ramón Carrillo, que garantizaban revisiones médicas obligatorias para todos los niños y niñas participantes. En este sentido, Aisenstein (2006) explica, que la práctica del deporte tiene también el aval de las ciencias médicas y de quienes quieren planificar el desarrollo de la sociedad y, son estos argumentos -alineados con las prácticas higiénicas- los que le permiten ingresar a la matriz disciplinar de la Educación Física.

Fue a partir de dichas políticas que en la formación del profesorado se produce un gran cambio. Continuando con lo expresado por Aisenstein (1994: 59) *“el cambio más notable en la historia de los planes de estudio se dio en el año 1945 en el área de las materias didácticas (deportivas). Se incluyeron diversas líneas de gimnasia y la mayoría de los deportes conocidos (que salvo esgrima, equitación, y boxeo, conforman el actual plan de formación)”*. Indudablemente, este giro en la formación de profesionales del área contribuyó notoriamente para que el deporte se terminara de instalar definitivamente en la Educación Física escolar y fuera suplantando, de a poco, a algunas corrientes gimnásticas de cuño más tradicionales.

La hipótesis de Bracht (1996: 23 - 24).—a propósito del caso de la Educación Física en Brasil en relación con el mismo período histórico— sostiene que *“a la Educación Física se le da la tarea de proveer la base de la pirámide deportiva. Es el lugar donde el talento deportivo va a ser descubierto”*. Es decir, la línea del *deporte comunitario o social*, sostenida a partir de premisas como la inclusión, la coeducación, la participación, y la recreación —entre otros— fue casi dejada de lado por la escuela, y la que se volvió claramente hegemónica fue la corriente del rendimiento. Quizás esto pueda entenderse mejor a partir de la comprensión de dos cuestiones: por un lado, el tipo de formación recibida en esos años por los profesores de Educación Física en las disciplinas deportivas, y por otro, el perfil predominante en los formadores de formadores en este mismo período.

Respecto del primer punto, resulta apropiado mencionar el estudio de Aisenstein (1996: 73) respecto del modelo didáctico dominante a lo largo de los años en la formación de profesores de Educación Física en I.N.E.F. Dr. Enrique Romero Brest: *“si bien se incluyen ejercicios teóricos y trabajos prácticos de aplicación de lo teórico técnico a la enseñanza, el primer elemento que determina la acreditación de la materia es el dominio de la destreza deportiva, gimnástica o atlética. Este hecho es considerado aquí como una de las características fuertes del modelo didáctico con que se forman los docentes”*. Este modelo de evaluación, en el que se acentúa el rendimiento por sobre los aspectos pedagógicos y didácticos referidos a la enseñanza de los deportes, en el que se prioriza la ejecución motriz en detrimento de otros aprendizajes, va de la mano con prácticas cuyas propuestas metodológicas se basan en teorías del aprendizaje cercanas al conductismo.

A su vez, lo que predomina en estos formatos evaluativos son los análisis biomecánicos de los movimientos, de dónde se extraen los modelos ideales de ejecución

motriz, que actúan luego como marco de referencia con los que se evalúa a los futuros docentes.

En este marco formativo, entonces, resulta más comprensible por qué las clases de Educación Física en las que se incorpora el deporte como contenido, no incluyen por lo general reflexiones acerca de la necesaria inclusión de todos los alumnos y alumnas en la propuesta, y de la necesidad de utilizar el juego como elemento pedagógico entre otras, y si adoptan, siguiendo a Bracht (1996), las siguientes características:

- Clases donde las tareas mecánicas sustituyen a los aspectos lúdicos de los deportes.
- Clases en las que se conservan las divisiones por sexo.
- Clases en las que los profesores no operan la diferenciación de los papeles de entrenador y profesor.
- Clases en las que el alumno es concebido como un atleta.

Respecto del perfil dominante en los Formadores del Profesorado, lo que se puede afirmar es que su selección se operó, de forma recurrente, en base a los currículum deportivos de los profesores. Es decir, los formadores de formadores fueron contratados en base a sus desempeños en el mundo deportivo. No era raro entonces que, los principales referentes en el mundo del entrenamiento deportivo ocuparan los cargos de formación de los futuros *monitores y entrenadores deportivos*. En este punto, tal como sostiene Bracht (1996:24), la distinción entre el buen entrenador y el buen profesor no era posible. Siguiendo con su análisis, *“se pasó de un modelo del profesor-instructor y del alumno-recluta hacia el profesor-entrenador y del alumno-atleta”*.

En suma, a partir de haber sido construidas predominantemente sobre una mirada excluyente y elitista del deporte, las prácticas deportivas en las escuelas durante este período no han logrado instalar la tradición comunitaria y social que este deporte supo detentar de la mano del Estado en los años ´40 y ´50 en los ámbitos no formales de educación.

No obstante ello, esta última si supo apropiarse de numerosos espacios de educación no formal (clubes, asociaciones barriales, centros municipales de educación física, etc.) en los

cuales el componente lúdico o recreativo por un lado, y social, por otro, encontró un lugar para desarrollarse.

1.3 El período 1980-2000. Los aportes de la psicomotricidad, de la expresión corporal, de las ciencias de la educación y de la sociología del cuerpo.

La educación psicomotriz debe ser considerada una educación básica en la escuela elemental. Condiciona todos los aprendizajes preescolares y escolares: estos no pueden llegar a buen fin si el niño no ha logrado tomar conciencia de su cuerpo, a lateralizarse, a situarse en el espacio, a dominar el tiempo, si no ha adquirido suficiente habilidad y una coordinación de sus gestos y movimientos. La educación psicomotriz debe prevalecer desde edad muy temprana; dirigida con perseverancia, permite prevenir algunas inadaptaciones siempre difíciles de reducir cuando son estructuradas.

Informe de la Comisión de Renovación Pedagógica para primer grado. (Francia, 1970)

La expresión corporal se define como actividad artística, entendiendo como artísticas todas las actividades que tienen hacia el desarrollo de los sentidos, la percepción, la imagen estética, la capacidad creativa y el impulso de la comunicación que el ser humano trae como proyecto al nacer. Por medio de este quehacer se pretende ayudar a que el cuerpo piense, se emocione y transforme esta actividad psíquicamente afectiva en movimiento, gestos, ademanes y quietudes cargados de sentido propio.

Stokoe (1970)

Desde luego, nadie dudaría razonablemente de la gran importancia que para la salud tiene la Educación Física. La medicina ha certificado suficientemente sus cualidades profilácticas, así como su utilidad para mantener la salud o restablecerla. Pero la cuestión está en saber si con esa indiscutible importancia de los ejercicios físicos para la salud basta para justificarlos expresamente también desde el punto de vista pedagógico.

Grupe (1976)

Cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etc. Le otorga sentido y valor. Las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de la persona

Le Bretón (1995)

El período en cuestión relata un giro copernicano respecto de la comprensión de lo corporal y el movimiento humano. **En este marco, se infiere que a partir de finales del siglo XX y principios del XXI, la Disciplina tuvo una fuerte influencia humanista - pedagógica-social.**

Sería difícil comprender la ruptura epistemológica que supone este período respecto de los anteriores, si no se explicara inicialmente como se fue modificando el núcleo duro de todo el edificio teórico que sostuvo a la Educación Física desde sus orígenes.

En este sentido, hay quienes sostienen que han sido fundamentalmente los aportes de la Psicomotricidad, de las Ciencias de la Educación, de la Expresión Corporal, y de la Sociología del Cuerpo, -desde principios de los '80-, los que han venido a cuestionar el biologicismo reinante y las posturas marcadamente dualistas o cartesianas respecto del cuerpo que dominaban las prácticas.

Por distintos caminos, tal como sostiene Vázquez (1989), éstas disciplinas fueron poniendo de manifiesto que el cuerpo humano no es una entidad meramente biológica sino que presenta también estructuras cognitivas, expresivas y afectivas o relacionales. En efecto, el mayor aporte de estas corrientes guarda relación con el hecho de considerar al hombre como una unidad y como una totalidad, pero fundamentalmente, con el de poner de manifiesto otras dimensiones de lo humano que, hasta aquí, habían quedado relegadas

Este giro copernicano respecto de la forma de entender y concebir al cuerpo y sus prácticas, puso en crisis a la cosmovisión clásica de la Educación Física y coadyuvó a la construcción de unos nuevos cimientos para la disciplina.

A los efectos de generar una mejor comprensión de los pensamientos más fuertes de estas corrientes, y atendiendo a sus cualidades particulares, se describen a continuación la corriente psicomotriz, y seguidamente se hace lo propio con las demás.

1.3.1 La corriente psicomotriz

La educación básica por el movimiento, asociada con juegos y actividades deportivas, constituye un medio educativo esencial que debería ocupar un lugar de privilegio en la enseñanza de los niños de 6 a 14 años...Dentro del contexto educativo actual, el método psicocinético constituye asimismo un importante medio de

prevención de los problemas de inadaptación escolar, entre cuyos aspectos más frecuentes hallamos la dislexia, la disgrafía, y la disortografía.

Le Boulch (1969)

Casi sin duda alguna, uno de los autores paradigmáticos de este período –al menos en los primeros años- fue Jean Le Boulch, quién criticó abiertamente -desde los años `60 en Francia- la tendencia de la Educación Física a deportivizarse, y las prácticas de los profesores de la especialidad dirigidas sobre todo a los factores de ejecución de los movimientos en detrimento de los factores de programación o perceptivos. Esta corriente, tal como sostienen Cena, Fascina y Garro (2006) se enmarca en la pedagogía nueva y tiene como objetivo, más que el aprendizaje de gestos, el desarrollo de capacidades y actitudes personales como base para los procesos de adaptación e integración grupal.

La prolífera producción teórica de Le Boulch, contribuyó en la construcción de una nueva mirada de la Educación Física en nuestro país.

Los principales axiomas de su teoría podrían resumirse de la siguiente forma:

1. *La ciencia del movimiento humano debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad (Le Boulch, 1991: 14)*
2. *La ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos (Le Boluch,1991:15)*

El primero de estos axiomas puso en jaque uno de los principales supuestos sobre los que se construyó la Educación Física desde principios de siglo XIX: la concepción dualista del cuerpo. Pero a su vez, este dualismo cuerpo-mente, o cuerpo-alma, no suponía que ambas dimensiones de la existencia humana tuvieran el mismo valor. La hegemonía del alma respecto del cuerpo debe rastrearse, según Le Boulch (1991) en las ideas de Platón. Para este antiguo filósofo, si bien el hombre es alma y cuerpo, es el alma la que predomina, la parte principal, el principio y el fin. *“la parte que le corresponde al cuerpo en una concepción intelectualista de la educación es modesta y se ciñe prácticamente a la sola preocupación por el mantenimiento de la salud”* (Le Boulch, 1991: 12). En este contexto de ideas, puede comprenderse el papel instrumental que, durante muchos años, se le ha atribuido al cuerpo.

El segundo de los axiomas, en línea con el primero, dio lugar a un desplazamiento de las disciplinas sobre las que históricamente se fundó la Educación Física. *“hasta entonces, la educación física, por su orientación higienista, estaba relacionada con la medicina, y la formación de profesores estaba asegurada en las instituciones de educación física vinculadas a las facultades de medicina. Como quiera que los objetivos pretendidos estaban orientados a la educación y no a la terapia o al simple hedonismo, la vinculación de la educación física al dominio de las ciencias humanas me parecía necesario”* (Le Boulch, 1997: 29). En efecto, se puede decir aquí que la hegemonía que las ciencias biológicas supieron detentar, se vio fuertemente amenazada por la necesidad de pensar la disciplina pero desde el marco de las ciencias humanas.

Este movimiento iniciado por Le Boulch sentó las bases para instalar un cambio radical al interior de la disciplina. En esta línea de pensamiento, otro autor que sumo sus aportes teóricos fue Pierre Parlebas, cuyos escritos también impactaron –aunque algo más tardíamente- en nuestro país durante este período.

Según este último, -y en acuerdo con el planteo de Le Boulch- durante mucho tiempo se pensó que el movimiento debía constituir el principio fundamental de la educación física, sin embargo, esta concepción le parecía sobrepasada: *“creemos que la educación física encierra un objeto original que le permite afirmar su identidad: su objeto no es otro que la conducta motriz(...). Querámoslo o no, la noción de movimiento reduce la acción física a las características de desplazamiento de la máquina biológica e hipervaloriza de modo abusivo la descripción técnica. Por el contrario, el concepto de conducta motriz coloca en el centro de la escena al individuo en acción y a las modalidades motrices de expresión de su personalidad”* (Parlebas, 1989:2).

¿Qué consecuencias traería aparejadas este giro respecto del objeto de estudio?

En primer lugar, este cambio de centro incorporaba puntualmente a la pedagogía como disciplina sobre la que debía procurarse construir la legitimidad de la Educación Física *“la educación física es una pedagogía, es decir, una disciplina de intervención que busca una influencia de tipo normativo sobre sus practicantes”* (Parlebas, 1989:3). **Es decir, todos estos cambios vendrían a instalar una tradición humanista, que tendría como propósito una actuación pedagógica centrada en el niño en general, y en el ser que se mueve en particular.**

En segundo lugar, el concepto de conducta motriz permite incluir aspectos subjetivos de la conducta –como los componentes afectivos, relacionales, cognitivos y expresivos- que fueron históricamente dejados de lado por la Educación Física. Es a partir de estas ideas que los términos tales como *corporeidad* y *motricidad* aparecen con más fuerza en los discursos de la Educación Física.

¿Y qué alcances tendría esto en el campo de las prácticas pedagógicas?

La clásica discusión cuerpo-espíritu, y la hipertrofia de lo espiritual por sobre lo corporal, dejó algunas huellas innegables en el plano de las prácticas de la Educación Física. Por un lado, una gran diferenciación entre la educación intelectual o espiritual y la educación corporal –con un claro desequilibrio a favor de la primera-. Estas particularidades se podrían resumir en los siguientes enunciados:

1. **Una representación mecanicista del cuerpo:** la preocupación acerca del movimiento estaba orientada hacia los aspectos mecánicos y hacia el rendimiento.
2. **Una concepción instrumental del cuerpo:** el cuerpo supone una sencilla maquinaria movida por el espíritu.
3. **Una concepción utilitaria del movimiento:** el movimiento estaba orientado a satisfacer las exigencias de la vida corriente y de la profesión a la que uno se dedique.
4. **Una representación biológica del cuerpo:** todo ejercicio físico se reduce a la faz biológica del ser.

De acuerdo con estos supuestos de base, el método que mejor se correspondía con ellos era la pedagogía del dril (Le Boulch, 1969). Esta pedagogía consistía en descomponer el acto que se deseaba aprender, luego adquirir por separado cada una de sus secuencias, y finalmente repetir las hasta lograr el objetivo.

Así, se comenzó a pensar en la importancia de poner en juego métodos alternativos que fueran capaces de asignar un lugar de privilegio a la experiencia vivida por el alumno, y que permitieran trascender aquellas representaciones reduccionistas y utilitaristas del cuerpo y del movimiento.

Es en el marco de estas ideas y concepciones, que la Educación Física empieza a proclamar los métodos que favorezcan sobre todo la experimentación: *“lo que aprendemos dependerá, pues, esencialmente de lo que realmente hayamos vivido y del carácter de esta vivencia. Así el niño comprende una situación nueva por medio de su propia exploración y no por referencia a la experiencia de su maestro. De ahí que las explicaciones y las demostraciones no lo ayudan y, por el contrario, solo sirven para impedir y limitar su propia experiencia. Nada puede sustituir a la práctica personal”* (Le Boulch, 1969: 22). A su vez, tal como sostiene Bracht (1996), esta propuesta desplazó la prioridad del producto hacia el proceso de enseñanza, introduciendo el principio del proceso de enseñanza no directivo, los objetivos de la Educación Física se sitúan más en el plano de la educación física integral, y el contenido es mucho más un instrumento para promover las relaciones personales y facilitar el desarrollo de la naturaleza del niño.

En definitiva, de la mano de la psicomotricidad lo que se observa en este período es la aparición de la reflexión pedagógica asociada al desarrollo de las conductas motrices. De hecho, en esta época se produce un corrimiento desde las preocupaciones iniciales de la Educación Física en relación con la mejora del rendimiento hacia el desarrollo de la persona como totalidad.

Sin embargo, desde el campo existe una crítica al discurso propuesto por este paradigma. Hay quienes observan a través de sus investigaciones⁷, que esta corriente también, basada en el denominado paradigma psicomotriz, se ha construido en parte desprendiéndose de lo biológico, orgánico, pero al mismo tiempo imponiendo la importancia de estandarizar el coeficiente intelectual de acuerdo a una construcción psíquica predeterminada. Según Galak (2009:6): *"para las diversas teorías psicológicas, tanto las que provienen de la Psicología Genética como del Psicoanálisis, el cuerpo es una construcción psíquica, y una representación que desde sus comienzos así como se apuntala en lo biológico (organismo) se desprende de él, tomando las reglas que rigen el funcionamiento psíquico"*. Estos enunciados, demuestran ciertas tensiones que proponen temas actuales para la discusión.

⁷ Investigaciones realizadas por el grupo GEPDEF, Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física, derivado actualmente en GEEC, Grupo de Estudios en Educación Corporal, dirigido por el Dr. Ricardo Crisorio. Entre ellas: Educación Física: Identidad y Crisis" (1994) y "La Educación Física, prácticas y normativas teóricas y demandas sociales: dificultades para elaborar modelos didácticos disciplinares"(1998).

1.3.2 Las Ciencias de la Educación

Se denomina Ciencias de la Educación al conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los fenómenos educativos desde distintas perspectivas. Es a través de las Ciencias Sociales y Humanas como la Sociología, el Derecho, la Psicología, las Ciencia Política, la Historia, la Economía, y la Filosofía, que se realizan abordajes y estudios específicos de dichos fenómenos. Así, en la actualidad estos distintos enfoques han dado origen a la Sociología de la Educación, a la Historia de la Educación, a la Antropología de la Educación, a la Psicología Educacional, a la Política Educacional, Economía de la Educación y a la Filosofía de la Educación.

Hameline (2002: 591), expresa que en *"el siglo XIX- y particularmente su segunda mitad en el cual todos los países desarrollados junto con la escuela popular toman su carácter de moderna- puede ser llamado, en verdad, la edad de Oro de la pedagogía. [...] El siglo XX, será entonces la era de las ciencias de la educación. El paso del singular al plural no es un simple hecho lingüístico, señala un cambio epistemológico y social"*. Para Ríos Beltrán (2013), luego de algunos intentos a partir del siglo XIX, por transformar la pedagogía en las universidades de Francia o Suiza, por ejemplo, fue a partir de la creación *del Instituto de Ciencias de la Educación*, 1912 en la ciudad de Ginebra, que se considera como su inicio.

En el seno de esta corriente, un científico del deporte Alemán, considerado el *decano de las ciencias del deporte*, Ommo Grupe (1976: 30), escribe: *"para la educación física y su ámbito de cuestiones y problemas, la pedagogía representa una especie de elemento unificador que no solo mantiene unidas las tendencias centrífugas de esta especialidad, sino que, además, es la base para su propia comprensión como ciencia y sus rendimientos científicos"*. En efecto, si hay algo que preocupa a este autor es que la Educación Física halle su legitimidad en el campo de las Ciencias Médicas, en vez de hacerlo en el marco de las Ciencias de la Educación.

Por lo tanto, y estando convencido del valor pedagógico que comporta el juego, postulará la necesidad de ubicar a esta actividad como contenido central de la Educación Física. ¿Por qué haría ello? La respuesta se vislumbra en el siguiente fragmento:

"La razón de por qué precisamente el juego resalta de forma especial como pedagógico la tenemos, en primer lugar, en que en comparación con otras

conductas humanas, en la conducta lúdica el aspecto social está más marcado, las exigencias son mayores y las relaciones interhumanas se activan en mayor medida; en segundo lugar, en que esa activación de las relaciones interhumanas obedece a los imperativos de un determinado tipo de moral que no es accidental sino constitutiva del juego mismo, a saber; la conducta limpia” (1976: 63).

Justamente, el hecho de que los juegos activen y pongan a jugar de forma marcada las relaciones sociales, le permitió suponer que su práctica podría configurar un terreno fértil para el aprendizaje de ciertas conductas importantes para la vida social. En este sentido, las expectativas en *el elemento dialógico que comporta el juego*⁸, y en la factibilidad, a partir de ello, de modelar ciertas conductas de corte social, convertirían a la práctica del deporte en la escuela en un medio pedagógico privilegiado para la socialización de los/as niños/as y jóvenes.

En definitiva, si bien el juego no podría garantizar por sí mismo el éxito educativo, si podría ofrecer ocasiones en que la conducta social aparezca como exigencia, y estas oportunidades -debidamente aprovechadas- supondrían la base para la formación de ciertas virtudes sociales que facilitarían las relaciones humanas.

1.3.3 La expresión corporal: “El cuerpo comunicación”

La expresión corporal suele ser definida, en términos generales, como una actividad que habilita la posibilidad de comunicar y manifestar tal como se *es* a través del cuerpo, buscando siempre la posibilidad de la creación. Sir Herbert Edward Read, filósofo inglés crítico de literatura y arte, que vivió entre los años 1893 y 1968, realizó más de mil escritos acerca de diferentes áreas del pensamiento. Su tesis acerca del *sentido del arte como base de toda educación natural y enaltecedora*, tiene su fundamento en los escritos de Platón:

“La teoría de Platón postula este principio de libertad: Evitad la compulsión – dice- y que las lecciones de vuestros niños tomen la forma del juego. Esto os

⁸ Según Grupe el elemento dialógico del juego deviene de la naturaleza propia del hombre: *“es la naturaleza dialógica del hombre la que hace que pueda hablarse de lo dialógico del juego... el juego solo es posible porque el hombre se define por lo dialógico” (1976: 61).*

ayudará también a apreciar cuáles son sus aptitudes naturales (República, VII). Mi objetivo será demostrar que la función más importante de la educación concierne a esa “orientación psicológica y que por tal motivo revista fundamental importancia la educación de la sensibilidad estética”

Herbert Read (1943:27)

Herbert, (1982: 80-35) anuncia que el arte debe ser la base de la educación y lo entiende como el modo natural que tienen los niños para integrarse: *"es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento"* Además dice, *"mi punto de partida es la sensibilidad estética"*. Esta concepción del *arte para la educación* propuso un cambio de paradigma, generando una invitación a los Estados para que su política educativa otorgue espacios reales para la enseñanza y la práctica del arte en las escuelas, como un hecho revolucionario.

A partir, de esta visión en el campo, *la educación por el Arte* aparece en todo movimiento cultural educativo que reivindica al individuo como un ser integral, creativo y libre.

Alineada e influenciada por Herbert, la Sra. Patricia Stokoe, fue quien a partir de mediados del siglo XX, introduce en Argentina, una nueva dimensión en la pedagogía de la danza, del arte, cuya diferencia central se basa en no tener que cumplir con técnicas de movimiento pre-establecidas, organizadas en diferentes habilidades, sino en un nuevo modo de percibir, producir, pensar y vivir el cuerpo.

Stokoe, fue una luchadora y promotora incansable de sus ideas. Bailarina y pedagoga, creadora del método Expresión Corporal Danza, nació en Buenos Aires, en el año 1929. En 1938, viaja a Inglaterra a estudiar danzas clásicas en la Royal Academy of Dance de Londres y danza moderna. Durante la IIª Guerra Mundial integra la compañía de ballet Anglo-Polish Company y dicta sus primeras clases en escuelas municipales de Londres. Para ese entonces, influenciada por los movimientos culturales vanguardistas de nuevas expresiones artísticas, y por el concepto de danza libre iniciada por Isadora Duncan, enriquece su formación por las técnicas pedagógicas de conciencia corporal y del movimiento de Moshé Feldenkrais, las investigaciones de Rudolf Von Laban sobre el movimiento en el tiempo y el espacio, y la rítmica de Dalcroze. Todos estas escuelas, desarrolladas a finales de la guerra, parten de una

gran necesidad de construir un saber, un arte, una forma de moverse que, desde sus distintas metodologías y técnicas, favorecieran la *libertad corporal*. Es en estos contextos sociales que Stokoe, regresa a la Argentina.

Esta mirada, tan distante a la planteada para aquella época, fines de los años 70', en la formación del profesorado, donde la enseñanza del deporte en íntima relación con las teorías conductistas, habían penetrado y capturado las prácticas, atrae la mirada de los que pensaban en una formación diferente. En estos contextos, es que Patricia Stokoe, encuentra un espacio vacante en la disciplina y se comienza a relacionar con algunos profesores, en especial mujeres, formadoras del profesorado. Así, y a través de su presencia en innumerables Encuentros, Talleres y Congresos en Educación Física, es que se relaciona y propone a la Expresión Corporal, como un *recurso didáctico* para ser utilizado en las prácticas escolares. Es aquí, que piensa a la Educación Física como un medio posible para cumplir con dicho propósito.

Esta corriente, se diferencia de otras prácticas porque tiene por objetivo el desarrollo de las personas de acuerdo a sus propias capacidades sin quedar fijados a ninguna forma particular de moverse. Stokoe (1986:3), profundiza el concepto y propone a la Expresión Corporal como una fuente motivadora de su propia danza. *“él es su propia fuente, pero a la vez es su propio instrumento. El va construyendo su instrumento- cuerpo para tener con que expresar toda su riqueza interna”* . Asimismo, definió un conjunto de objetivos que resumen la esencia de esta actividad:

- *Recuperar esta actividad como lenguaje cargado de significado artístico; como adquisición de una pluralidad de lenguajes expresivos, como instrumento de recuperación de un lenguaje corporal antropológicamente libre de esquemas y condicionamientos, como apoyo auxiliar al aprendizaje, y a la investigación en general, como modalidad de integración y como manera de jugar.*
- *Recuperar para el ser humano lo que él siempre tuvo como premisa pero no siempre como permiso para desarrollar: su danza*
- *Fomentar la posibilidad de ser poeta creador tomando impulso para corporizar a su manera los movimientos de su vida interior, único e irrepetible (Stokoe, 1990:30)*

Si bien, tal como se puede apreciar en la descripción precedente, esta disciplina hace foco fundamentalmente en las dimensiones expresiva y comunicativa del cuerpo, mantiene

con la educación psicomotriz una fuerte relación en el sentido de que se propone no dicotomizar al cuerpo de la mente: “*la Expresión Corporal, como actividad escolar contempla esta necesidad de integración del niño al trabajar el cuerpo, los afectos, la motricidad, el pensamiento, la creatividad y comunicación simultáneamente*” (Stokoe, 1990:34). Indudablemente, esta ideología del cuerpo trajo también aparejadas algunas consecuencias sobre las estrategias didácticas. En efecto, los seguidores de la expresión corporal rechazan toda pedagogía basada en la imitación del profesor y realzan aquellas técnicas que fomentan los procesos creativos, de búsqueda y de exploración de la riqueza corporal en procura de un lenguaje corporal propio.

En este contexto, es que la Educación Física, al igual que otras disciplinas como el mimo, el teatro o la danza, desde mediados de los años 70, utiliza a la expresión corporal como un recurso didáctico que favorece los aprendizajes corporales, encontrando su justificación en el desarrollo de las *facultades humanas* que desde esta disciplina se pueden y se deben fomentar: *la expresión, la comunicación y la creación*.

Otro dato importante para comprender lo ocurrido entre la Expresión Corporal y la Educación Física, para algunos con una relación fluida y enriquecedora, y por otros resistida, fue que a lo largo de los años tuvo muchas seguidoras como por ejemplo su discípula, profesora en Educación Física Susana González, quien replicaba y profundizaba sus enseñanzas en el marco de las cátedras de Danza Creativa Educacional de los Institutos Formadores en los que ella se desempeñaba en la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. González, alumna e integrante del grupo de Danza Aluminé, dirigido por Stokoe, ha sido una de las encargadas de relacionar, a través de sus acciones, los principios y métodos de la Expresión Corporal, con los contenidos curriculares propios de la Educación Física.

Otro ejemplo, son las profesoras Oliveto, Vacarini, entre otras, quienes tuvieron a su cargo a partir de los 80', las cátedras de Danza Creativa Educacional, en los profesorados del área Metropolitana, profundizando la relación con los contenidos y los métodos de la Expresión Corporal. Asimismo, es interesante destacar que también para aquellos momentos políticos y sociales, años de violencia de Estado, las clases propuestas por Stokoe y sus discípulas, eran casi incomprensibles y hasta subversivas, que solo tenían sentido para algunas (solo estaba pensada para mujeres) de las pocas alumnas que alcanzaban a comprender el objetivo de las mismas, y llegaban a realizar los encuentros, sin temores.

Es decir, que tal ha sido su influencia en la educación de los formadores de algunas Instituciones, en especial del área metropolitana, que hoy la Expresión Corporal además de configurarse en un marco propio y autónomo en las escuelas, es también estudiada por otras perspectivas como: la sociología, la psicología, la asesoría de imagen etc. *"y de entre todas las áreas curriculares, parece ser que la Educación Física, es la que poco a poco se va afianzando como su más enérgica abanderada"*. (Zamorano y otros, 2006:13). Dicho autor, explica que en España la Expresión Corporal ha evolucionado notablemente en los últimos años y ha sido estudiada con cierta *profundidad "bien desde su perspectiva antropológica (como pura y simple manifestación del ser humano, de forma individual o colectiva) o como especialidad en el ámbito de las artes escénicas (cine, danza, mimo, teatro), sea como contenido específico de la Educación Física"*.

Si bien en la Argentina, no se han encontrado estudios referidos a la Expresión Corporal y a su vinculación con el campo de la Educación Física, algunas Instituciones como la Universidad Nacional de La Matanza, en su Plan de Estudios (2000), aparece el término *Expresión Corporal*, como una materia obligatoria de un año completo (solo para mujeres). O con otras denominaciones, por ejemplo en la Universidad Nacional de Lujan, la materia lleva el nombre de *Movimientos Expresivos y su enseñanza*, y/o en la Universidad Nacional de Tucumán que se la denomina *Expresión por el movimiento*. Estas variadas formas de designar las materias-contenidos relacionados con las *prácticas corporales expresivas*, demuestran que todavía quedan por delate muchos debates y discusiones al respecto del porqué o para que se deben incluir estos contenidos dentro de la Formación del Profesorado en Educación Física.

1.3.4 La Sociología del cuerpo

"La Sociología del Cuerpo forma parte de la sociología cuyo campo de estudios es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios"

Le Bretón (2002)

Sería una falacia pensar que la Educación Física es la única disciplina que se ha ocupado del cuerpo, o la única que ha impactado en él. Para la filosofía y las ciencias sociales, el cuerpo ha sido también un tema de estudio sobre el cual muchos investigadores y pensadores han dedicado una parte significativa de sus trabajos. En este sentido, el filósofo francés Onfray (2006), asegura que para la vida de un filósofo el cuerpo desempeña un papel

protagónico. A su vez, el enfoque genealógico de Foucault ha marcado un antes y un después en la comprensión del asunto, así como ha renovado los trabajos realizados anteriormente por Norbet Elias, Marcel Gauss y George Simmel.

Pero si bien a lo largo de la historia hubo muchos esfuerzos -en especial filosóficos- para definir la condición y el sentido del cuerpo para el ser humano, solo recién en las últimas décadas se ha intensificado el poder explicativo del cuerpo y los asuntos asociados a él por intermedio de los trabajos de Bourdieu, Giddens, y Le Bretón, entre otros. Lo que caracteriza el pensamiento de estos autores, es el planteamiento de la corporeidad humana como un fenómeno social y cultural, y de la intervención de la construcción corporal como un reflejo de las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana de las personas.

En este marco, para encontrar las fuentes de representaciones del cuerpo en la sociedad, se trata de observar el vínculo social entre el individuo y su cuerpo. De hecho, las concepciones de cuerpo emergen siendo propias de cada sociedad: hay algunas, más tradicionales, que no distinguen al hombre de su cuerpo, mientras que para la sociedad actual occidental -con un pensamiento más racional y laico- el cuerpo es el signo del individuo, lo distingue y lo diferencia, en una vinculación directa con el ascenso del individualismo que caracteriza la época.

En suma, desde mediados del siglo pasado, hay una gran cantidad de conocimiento producido alrededor del cuerpo, configurado en la “*Sociología del Cuerpo*”, estos discursos del cuerpo expresados hoy -con gran valorización- en algunos contenidos propios de la Educación Física, demuestran el impacto que ha tenido en el campo. Esta mirada sociológica del cuerpo, se retoma en el capítulo dedicado al *cuerpo*.

Acerca de la Formación del Profesorado en este período

La impronta de estas corrientes en este período llevó a la Educación Física a adoptar un conjunto de decisiones que reorientaron el proceso de formación de docentes del área de una forma particular.

Entre las más significativas se podría nombrar el cuestionamiento de la dualidad psique-soma, la crítica hacia las progresiones analíticas de ejercicios físicos, la aparición de un conjunto de contenidos referidos a nociones perceptivas que habría que desarrollar luego durante las clases, y la incorporación del juego como recurso pedagógico, entre otras.

A propósito de los aportes de la psicomotricidad en relación con la formación de docentes de la especialidad, este es un momento en el que la psicocinética de Le Boulch, y la educación psicomotriz de Pick y Vayer se vuelven trascendentes. A su vez, en este período, se tiende a reconocer la estrecha relación entre las actividades de lecto-escritura y de cálculo, y las conductas perceptivo-motrices. Es por ello que los profesores debían aprehenderlas para luego aplicarlas en los patios.

Pero es sobre todas las cosas, el concepto de reeducación psicomotriz o reeducación por el movimiento el que se termina imponiendo en las prácticas formativas primero, y en las de Educación Física después.

Este concepto puso de relieve todo un conjunto de nociones fundamentales que, según Pick y Vayer (1969), no solo forman la base de toda educación por el movimiento, sino que además son básicas en todos los aprendizajes escolares, profesionales y deportivos:

- 1) *Conductas motrices de base: equilibración, coordinación dinámica general, y coordinación óculo manual.*
- 2) *Conductas neuromotrices ligadas a la maduración del sistema nervioso (sincinesias, paratonías, lateralidad).*
- 3) *Conductas perceptivo-motrices ligadas a la conciencia y a la memoria, e incluyen la estructuración espacio-temporal.*
- 4) *Organización del esquema corporal*

En línea con esta concepción, Le Boulch (1969) propondrá la adquisición de las siguientes nociones:

- 1) **Estructuración perceptiva:** Conocimiento y percepción del “propio cuerpo” con miras a la estructuración del esquema corporal. Percepción temporal y orientación en el espacio con miras a la estructuración espacio-temporal
- 2) **Ajuste postural:** Mantenimiento de una buena y fácil postura habitual. Adecuado equilibrio, sea en reposo o en movimiento
- 3) **Ajuste motor:** Habilidad manual. Coordinación motriz general. Aprendizaje de *praxis* que ponen en juego capacidades de coordinación, simultáneamente con el dominio de ciertos factores de ejecución.

Saber enseñarlas y desarrollarlas, en pos de una mejor adaptación al medio, sería entonces la principal misión que se les encomendaría a los profesores. Pero la expresión corporal también hizo sus aportes, logrando instalar de a poco en los diseños curriculares de Educación Física y de la formación docente el tratamiento de contenidos tales como:

1. *La experimentación de los distintos niveles de percepción corporal: formas, volúmenes, superficies de apoyo, ejes, planos, verticalidades, límites.*
2. *La exploración y el reconocimiento de las posibilidades de movimiento de cada segmento del cuerpo desde diversos puntos articulares.*
3. *El reconocimiento del gesto y de la postura corporal como manifestaciones de la motricidad humana.*
4. *La toma de conciencia sobre la ocupación y orientación en el espacio.*
5. *La percepción, la conciencia, y la ejecución rítmica, entre otras.*

(Castañer B., 2000)

La sociología del cuerpo, a su vez, hizo lo propio al proponer:

1. *La corporeidad humana como material simbólico de representaciones y de imágenes*
2. *El cuerpo y su contexto social y cultural, su relación con el mundo y los demás*

Y las ciencias de la educación también, en tanto comenzaron a señalar la necesidad de recuperar las formas lúdicas para las clases en general.

Como se puede observar, esta impronta particular que recibe la Educación Física a lo largo de estos años, propone un desplazamiento del foco de la disciplina desde los aspectos objetivos de la conducta motriz (comportamientos observables) hacia los aspectos subjetivos de la misma.

Finalmente, y para comprender las ideas, conceptos que se tenían y aun se tiene al respecto de la Educación Física, es que se extrae la definición de educación Física del INFD - Instituto Nacional de Formación Docente-. Documento elaborado para realizar recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para la formación de docentes en Educación Física. (2008). Organismo dependiente del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación:

"(...)disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social".

Esta definición, concentra cada una de las ideas más fuertes que fueron observadas en el recorrido de este apartado. Es decir, cada una de las corrientes desarrolladas en este período, son sintetizadas en este documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, para delinear la Formación del Profesorado, donde confluye el paradigma psicomotriz, con tradición humanista, pedagógica y social.

A modo de síntesis

A lo largo este recorrido histórico- político de la disciplina, desde sus orígenes hasta inicios del presente siglo, se pone de manifiesto que el derrotero de la disciplina no ha sido lineal sino sinuoso, y que ha estado compuesto por grandes rupturas epistemológicas, destacándose lo ocurrido a partir de mediados del siglo XX.

Para esa época, la sociedad en su conjunto había producido un giro de gran trascendencia en la concepción y configuración del Hombre y su sentido social. El campo de la Educación Física, que hasta ese entonces había sido fuertemente descripto como una estrategia de disciplinamiento social que colaboraba en la construcción de cuerpos disciplinados demostrando un claro anclaje en la tradición platónica-cartesiana, comienza a pensar en nuevos discursos con los cuales intenta modificar sus práctica.

Siguiendo a Vázquez (1989), se podría afirmar que a lo largo de todos estos años el péndulo ha oscilado básicamente entre dos grandes concepciones: *la educación de lo físico*, y *la educación a través de lo físico*. Quienes sostuvieron la primera de estas concepciones, tomaron posición por una educación del movimiento o educación motriz, los partidarios de la segunda, en cambio, estuvieron mucho más pendientes del impacto de lo específicamente motor sobre los factores de orden cognitivo, afectivo y/o social, propios de los sujetos.

Por un lado, los primeros por tanto, han intentado enseñar los movimientos humanos en base a una concepción de cuerpo definida por la anatomía, la fisiología y la biomecánica, por

el otro los segundos a su vez, intentando trascender esta concepción, se han preocupado por el desarrollo de cuestiones relativas a la personalidad de los ejecutantes.

Indudablemente, tomar partido por una u otra concepción supone claramente un reduccionismo en tanto, entender la Educación Física como *educación de lo físico* solamente, es limitar sus funciones, pero entenderla únicamente como *educación a través de lo físico* significaría perder la especificidad y subordinarla a fines ajenos a ella misma.

Capítulo 2. La Educación Física como campo disciplinar

Con el objeto de comprender lo acontecido en la campo de la Educación Física, se toma el pensamiento de Bourdieu, quien elabora la noción de *campo* como ese espacio que se establece entre dos polos, *un universo intermedio* que denomina *campo literario, campo artístico, jurídico o científico*. Lo describe como un espacio relativamente autónomo y con un microcosmos construido por sus propias leyes, y que si bien está influenciado por las leyes sociales, estas no son siempre las mismas. A su vez, destaca que la diferencia entre los campos será entonces, el grado de *autonomía* que cada uno posee.

Estas concepciones mediadoras pensadas por Bourdieu, son evidentes construcciones teóricas singulares, que se presentan como una acción contraria a los mecanismos estructuralistas y objetivistas que regulaban la sociedad y reducían el papel de los sujetos a simples ejecutores de estructuras predeterminadas.

En palabras de Bourdieu (2008:75), *“una de las diferencias relativamente simples pero siempre difícil de apreciar y cuantificar, entre los distintos campos científicos lo que se denomina las disciplinas, será en efecto su grado de autonomía. Lo mismo vale para las instituciones”*. Además, asegura que *“cuanto más heterónimo es un campo, más imperfecta es la competencia y más legítima resulta que los agentes hagan intervenir fuerzas no científicas en las luchas científicas. Por el contrario, cuanto más autónomo es un campo y más cerca está de una competencia pura y perfecta, más puramente científica es la censura, que excluye la intervención de fuerzas meramente sociales (argumentos de autoridad, sanciones profesionales, etc.); las coacciones sociales adoptan la forma de coacciones lógicas y recíprocamente: para hacerse valer, hay que hacer valer razones, y para triunfar, hay que hacer triunfar argumentos, demostraciones y refutaciones”* (2008:85).

El Diccionario de la lengua española DRAE (2001), define el término *heterónimo*, utilizado por el autor, como un adjetivo sujeto a un poder externo o ajeno que *impide el desarrollo de su voluntad y naturaleza*. La Pregunta es entonces, ¿cuál es el grado de

autonomía de la educación física? ¿Cuál es su *capital*⁹ específico? ¿Cómo construyó su identidad y cómo la hizo valer?.

2. 1 La problemática construcción de la identidad del campo.

Según Bourdieu (1996), el *campo*, pensado como una red de configuraciones y relaciones que se establecen entre las posiciones de los agentes,¹⁰ o instituciones que lo componen, define la situación actual y los espacios de poder que se fueron construyendo a lo largo de su existencia, lo cual supone el otorgamiento de una determinada identidad.

En este sentido, el término identidad pensado a partir de la crítica de Marx a la filosofía alemana, desplaza una concepción abstracta e individual al de un concepto construido en base a las relaciones sociales del individuo y su contexto histórico. Este pensamiento marxista introduce una nueva dimensión al concepto: la identidad está socialmente modelada.

Varios autores explican los problemas que surgieron desde los orígenes mismos de la disciplina para construir su identidad. Crisorio (2009:48) expresa: "*la Educación Física es joven, incluso muy joven*", su nacimiento data a fines del siglo XIX. "(...)por tanto la Educación Física es un producto moderno. No solo nació en medio de la modernidad -1880 - 1890, sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del estado(...)". Se puede inferir entonces, que la expresión *Educación Física* fue consolidada en los contextos de la modernidad y pensada por médicos, fisiólogos y expertos, a cargo de los propios Estados Nacionales. Así, entre los años 1880 y 1890, la Educación Física reemplaza definitivamente al término *Gimnástica*.

Para Rodríguez (2009:47), "*la Educación Física nace en la segunda mitad del siglo XIX, dentro de un movimiento denominado 'reforma de la gimnástica', realizada por médicos y fisiólogos que procuraron el desplazamiento de la gimnástica alemana por el sport inglés, cuyo emergente y correlato científico fue la fisiología. Es decir, se buscó dejar de considerar*

⁹ Bourdieu, habla de capital para referirse a todo aquello que pueda entrar en las "apuestas" de los actores sociales, que es un "instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos" (1980: 109).

¹⁰ Bourdieu reemplaza el termino *sujetos* por *agentes*. " Quería introducir de alguna manera a los agentes, que Lévi - Strauss y los estructuralistas, especialmente Althusser, tendían a abolir, haciendo de ellos simple epifenómenos de la estructura. Digo bien agentes y no sujetos" (1996:22)

al cuerpo humano como máquina para pasar a concebirlo como un organismo en intercambio con el medio ambiente. Consideraban necesario reformar la gimnástica, cambiar su curso, y situarla en la dirección que marcaba la fisiología, siguiendo “las leyes de la naturaleza”.

Esta misma situación es expresada por otros autores de la Región, por ejemplo Bracht (2003:42), explica lo ocurrido en Brasil a través del siguiente párrafo: *“así influenciaron en la construcción del universo simbólico de la Educación Física, inicial y principalmente, las instituciones médicas y militares, fundiéndose más o menos intensamente con el universo simbólico propio de la institución escolar (pedagógicamente del discurso médico y/o militar), el mismo fenómeno que más tardíamente, va a ocurrir en la relación de la ya razonablemente establecida Educación Física con la institución deportiva”.*

Por su parte Soares (2009: 18), confirma lo expresado por Bracht cuando asegura que en ese país el pensamiento médico- fisiológico, configuro la Educación Física escolar como síntesis de una pedagogía higiénica: *"sin duda la pedagogía higiénica se construye en profunda dependencia con la salud, en dependencia con sus referencias y según los análisis de Rauch, (...) la educación física será el prolongamiento pedagógico de la higiene (...)".* Estos enunciados, además de confirmar lo acontecido en la Región, demuestran que el pensamiento médico, cercano a la concepción de higiene, como el dispositivo social para mantener una *vida saludable*, es que le otorga las directivas al pensamiento educativo en general y a la Educación Física en particular.

Mientras tanto Herrera Beltrán, (2008: 51) explica lo ocurrido en Colombia con el discurso pedagógico y las prácticas corporales: *“lo que caracteriza el modelo escolar y la educación a finales del siglo XIX y comienzos del XX, en relación al cuerpo de los niños en las escuelas, es una práctica moral que si bien toma al cuerpo como objeto de disciplina, su función fundamental no es conocerlo o protegerlo, sino inscribirlo en la escuela como resultado de procesos estratégicos de institucionalización. Desde 1920 podemos observar, leyendo las revistas educativas de la época, un cambio significativo en el tratamiento que se le da al cuerpo infantil en la escuela”.* Esta autora asegura que en su país, y a decir por todo lo expresado hasta aquí, en común con toda la Región, esta estrategia de dominación política a través del cuerpo como objeto, ha requerido de la aparición de disciplinas tales como la

anatomía, la biología, la fisiología y la higiene, que en su conjunto constituyen las ciencias de la salud.

En suma, este recorrido ha sido resumido por Crisorio en los siguientes párrafos (2007: 134; 2003:34):

“Hace tiempo ya, propuse que la Educación Física del siglo XX se había orientado en tres direcciones principales: una Educación Físico deportiva, una Educación Psicomotriz y una Educación Física Pedagógica (Crisorio, 1995, p. 177), las cuales se corresponden con las tres perspectivas que, según Valter Bracht (1999), cruzan y recortan el campo académico de la Educación Física brasileña, a saber: una tentativa de construcción de una teoría de la Educación Física entendida como una práctica pedagógica; otra de montaje de un campo interdisciplinario a partir de las Ciencias del Deporte y otra que pretende erigir una Ciencia de la Motricidad Humana (p. 25). Hice un análisis más exhaustivo de ellas y de sus posiciones con respecto al cuerpo y al conocimiento en mi contribución a La Educación Física en Argentina y en Brasil (Crisorio 2003, p. 2831). Aquí, vuelvo a ellas sólo para recordar que la Educación Físico deportiva encuentra sus fundamentos teóricos en la Fisiología, la Anatomía, la Biomecánica, la Química, la Física, que la Educación Psicomotriz nació de la Psiquiatría y busca sus referencias teóricas en la Psicología Experimental y en las Neurociencias, y que la Educación Física Pedagógica procura fundamentarse teóricamente en la Filosofía y la Psicología de la Educación, la Antropología, la Sociología. Esto es, para decirlo con Remedi (1995), en disciplinas que teorizan sobre Educación Física y no en Educación Física, disciplinas que abordan a la Educación Física precisamente como espacio de aplicación de teorías elaboradas en otros sitios, con otros conceptos y otros procedimientos que los que impone la investigación de las prácticas corporales.”

“No se trata entonces, de una crisis sino de un defecto de la identidad; la Educación Física moderna no es el resultado de la reflexión de los entonces maestros de Gimnástica- que como vimos tampoco había recuperado la Paidotribia original- sino de la intervención de sus prácticas por el discurso de los fisiólogos, fundado en la autoridad de la ciencia”

Este mismo pensamiento ha sido expresado por autores como: Bracht (2003); Giles (2003); Carballo (2009); Rodríguez (2009); Galak (2009), entre otros, quienes confirmarían lo acontecido en el inicio de la construcción del *campo*. Se afirma entonces, que la matriz

conceptual que ha regido esta disciplina ha sido fuertemente influenciada por otros campos que han sabido luchar con armas más poderosas que las del propio. En palabras de Bourdieu (2008:85): “*la lucha científica es una lucha armada, entre adversarios que poseen armas tanto más poderosas y eficaces cuanto más importante es el capital científico colectivamente acumulado en y por el campo (por lo tanto incorporado en cada uno de los agentes) y que se ponen de acuerdo para invocar, como una especie de árbitro final, el veredicto de la experiencia, es decir, lo real*”. Así entonces, **la Educación Física desde sus comienzos ha formado parte y ha sido base de los sistemas escolares, estructurando modelos educativos y prácticas corporales, tales como la higiénica, militar, gimnástica, psicomotricista, deportiva o expresiva, que si bien la han configurado en un campo disciplinar, también le otorgaron una visible complejidad y particularidad a la construcción de su identidad.**

2.2 La Educación Física en la escuela

Como ya se ha señalado al comienzo del primer capítulo, en el contexto de conformación del Estado Argentino, la asignatura escolar hoy conocida como Educación Física ha sufrido un recorrido hasta lograr alcanzar el código disciplinar necesario para quedar definida y delimitada como tal (Aisenstein, 2006). Este recorrido, que se puede analizar desde comienzos del siglo XIX, donde todas las tareas de enseñar y aprender en la escuela partían de la localización de *los cuerpos*, es decir, **la preocupación por educar a los cuerpos** de los niños en edad escolar, pertenece a la pedagogía, sin embargo, esto no está enunciado por ninguna rama del saber o disciplina escolar. La organización de los cuerpos, sus movimientos, sus infracciones, sus aprendizajes son el eje alrededor del cual se elabora todo reglamento sobre el uso del tiempo y el espacio con relación a los movimientos corporales de todos los sujetos que participan en la escuela (Aisenstein y Gvirtz, 1999; en Zimmerman y otros, 2013).

Aisenstein y Scharagrodsky (2006), en su libro *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina, Cuerpo Género y pedagogía 1880-1950*, realizan un estudio del **cuerpo en la escuela**, con el fin de trazar las líneas históricas, arqueológicas, de una signatura como disciplina: *la educación física escolar*. Revisan e interpretan *el cuerpo* y su interjuego con los procesos sociales, *el cuerpo* con el saber y *el cuerpo* con el poder. Con la idea de “*Huellas*”, los autores describen y reflexionan acerca de los dispositivos- conjuntos de prácticas y enunciados- que forman parte de las relaciones de poder que se establecen dentro

del sistema y que producen un efecto indiscutible en la educación de los cuerpos, según los distintos momentos sociales.

Aisenstein (2006), explica que a finales del siglo XIX, cuando se sanciona la Ley N° 1420 en el año 1884, prescribiendo educación básica obligatoria, gratuita y laica, existía una marcada preocupación por observar el curriculum como un espacio a examinar y controlar. Las asignaturas escolares se habían creado y desarrollado como resultado de un diálogo entre los saberes y actores del contexto de producción de conocimiento, las orientaciones de las políticas públicas y los conocimientos y habilidades de los maestros.

En este sentido, Scharagrodsky (2008:13) en sus estudios acerca de la educación y de la Educación Física en perspectiva de género, **destaca que el cuerpo en la modernidad nunca fue obviado ni olvidado**, y que ha sido uno de los ámbitos de mayores tensiones y disputas, en todos sus espacios institucionales, inclusive en la escuela: "*cualquiera de los grandes pedagogos de ese período, que contribuyeron a configurar el discurso pedagógico moderno (Comenius, Rousseau, Lasalle, Pestalozzi, etc.), con enunciados, problemas y prioridades diferentes, coincidieron –en mayor o menor grado- , en la necesidad de controlar y regular los **cuerpos infantiles**. La administración de los cuerpos fue un aspecto central en sus relatos; inclusive en muchos casos más importantes que las discusiones sobre el método didáctico, la forma de secuenciación más correcta, el tipo de actividad más conveniente o el saber a transmitir más pertinente*". En el caso de la Educación Física, este diálogo se dio entre tres grupos o ámbitos de procedencia: *los militares y deportistas, gimnastas y esgrimistas; los médicos y el campo pedagógico*. Para Narodowsky (1999), luego de producirse una lucha de campos, la Educación Física queda definida como disciplina escolar cuando se conforma el código disciplinar, que aun está vigente hoy en día, pero con ciertas alteraciones ya que la pedagogía moderna, en tanto instancia de delimitación, está en crisis. (Zimmerman y otros, 2013)

Si bien, la Educación Física a lo largo de los años se ha erigido como un *campo* de saber socialmente válido y significativo, se han hallado distintas tradiciones y enfoques que han condensado no sólo un espíritu de época, sino también luchas y tensiones producidas en el interior de la disciplina.

Finalmente, y dada la importancia del estudio del concepto de *Cuerpo*, visiblemente observado hasta aquí, es que se propone continuar con un recorrido histórico-político del

mismo, que dé cuenta del lugar, las concepciones y las relaciones que han asociado al cuerpo y sus prácticas hasta alcanzar la construcción actual, desarrollado en el siguiente apartado.

2.3 El devenir del cuerpo y sus prácticas

Como ya se ha mencionado, el cuerpo y en espacial el cuerpo en sus prácticas, es un tema central para el estudio de la disciplina. Según Zamorano, (2007), la preocupación por los cuerpos y sus subjetividades data desde la prehistoria: *“treinta mil años de evolución humana hacen que haya tenido distintas concepciones, pero siempre ha sido para los hombres un gran misterio”*. El cuerpo, con sus límites y profundidades, sus extensiones y sus posibilidades expresivas, comunicativas, se ha construido en directa relación con las etnias, los lugares geográficos y las construcciones sociales. En palabras de Bourdieu, (2002:41), *“el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo”*.

Este mundo social - occidental, está influenciado básicamente por tres culturas: la Greco-Romana, la tradición Judeo - Cristiana y el Capitalismo Moderno. Estos componentes son a grandes rasgos la cuna de la actual civilización y para cada momento el tratamiento del cuerpo fue muy diferente.

Según Ferro (2004:115), para los antiguos, por ejemplo en el año 724 a.C. durante la XIV olimpiada, un episodio originó la desnudez de los cuerpos en las prácticas gimnásticas. Relata que Orispo, mientras competía se le cayó su taparrabos y esto fue causante de su derrota. *“desde entonces se impuso la costumbre de correr desnudos. Gymnos o Gymnetéia significaba desnudez. Con esta palabra se agrupan una variedad de conceptos: Gimnasia: Que es lo que se hace desnudo Gymnásion: el lugar donde se hace gimnasia, o sencillamente donde se aprende o se estudia”*. A partir de este suceso la juventud helénica se presentaba desnuda en los *Gymnásion*.

Sin embargo Crisorio (2011:14) explica, según sus estudios que no es la desnudez la que le da lugar a la palabra gimnasia: *“el análisis permite afirmar que la acuñación de la palabra gymnastikh̄ estuvo más relacionada con la revolución que la sofística y la filosofía produjeron en el pensamiento griego, que con la costumbre de desnudarse para realizar ejercicios corporales, como se piensa habitualmente”*. Asimismo, a medida que las personas iban desarrollando artísticamente sus cuerpos, más se alejaban de la idea de “rubor”. Sabían que por su naturaleza, el cuerpo estaba en lucha con el espíritu y su objetivo era eliminar esta dicotomía,

para ellos absurda. A través de la disciplina y la ley embellecían y vigorizaban los cuerpos, buscando armonizar el hombre interior y el hombre exterior, espiritualizando la materia y materializando el espíritu (Campomar, 2008).

Este enunciado se observa en algunas imágenes como el Discóbolo de Mirón (455 a.C.), o el Canon de 7 Cabezas de Policleto, Siglo V a.C., y el de Lisipo, siglo IV a.C. en la Antigua Grecia, que expresan con claridad la admiración que provocaba en esa sociedad la belleza corporal, lo estético, la armonía de los movimientos y sus cuerpos, destacando la desnudez, sus proporciones y la perfección de la figura humana, como las bases del ideal Griego.

A partir de la Edad Media, las concepciones y pensamientos de las religiones judeocristianas cambiaron el lugar del cuerpo para los humanos, otorgándole otras significaciones. El cuerpo debía ser ocultado, reprimido, para poder salvar el alma era necesario dominar el cuerpo, relacionándolo con el pecado y el alma con la salvación. Para Platón por ejemplo, *el cuerpo era el sepulcro del alma*. La educación de la mente era superior a la del cuerpo, creando una distancia significativa entre la materia, el cuerpo y la mente, el espíritu.

El mundo medieval era un mundo cerrado, los cuerpos estaban ocultos por temor al pecado. El mundo moderno aparece para romper esas estructuras que ponían límites espaciales y espirituales. Para Tauraine (1993), la modernidad es la antitradición, la inversión de las convenciones, costumbres y creencias, la salida de los particularismos, y la entrada en el universalismo, o también la salida del estado de naturaleza, y la entrada en la edad de la razón.

Es así que, en la modernidad, se inventaron nuevas “*máquinas*”. Lewis Mumford (1969), asegura que antes de la máquina a vapor, se inventó el reloj. El tiempo dejó de ser algo cualitativo y subjetivo para pasar a algo que se podía ahorrar y también utilizar. Como expresa Franklin en el siglo XVIII, *The Time is Money* (Etchegaray y García, 2001).

La Transformación en la concepción del tiempo, el espacio y la ciencia le dieron a este período su característica particular. Para Michel Foucault (1976), el poder se articuló directamente con el tiempo; asegurando su control, y garantizando su uso.

Las revoluciones sociales producidas, como la francesa o la inglesa, instalaron una nueva concepción del hombre y su cuerpo. “*el principio del fin de la monarquía, la creciente industrialización y el éxodo a las ciudades, hizo necesario que aquello que producían las prácticas escépticas religiosas fueran funcional a los nuevos modelos económicos, estatales y sociales, de los que la fábrica y la escuela fueron las instituciones vehículo*” (Galak, 2009:274).

En este contexto, se manifiesta un cambio radical en la cohabitación humana y en las políticas de vida. Le Bretón (1995:8) apoya este enunciado cuando expresa que: “*el cuerpo moderno pertenece a un orden diferente. Implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte) consigo mismo, (poseer un cuerpo más que ser su cuerpo).*” La lógica capitalista instaló una nueva forma de relación económica y una nueva mirada del cuerpo y su uso. El cuerpo máquina, como un instrumento para ser utilizados con fines específicos, de producción. En síntesis “*con este nuevo orden económico persistió el cuerpo como factor de individuación (Le Bretón, 1990:45). Así, este cuerpo individuado del capitalismo puede ser entendido como “Instrumento”, de la fábrica (marxismo), del Estado (Foucault), de moda (Bourdieu), etc.*” (Galak, 2009:275).

Es decir, a partir de la Revolución Francesa que marcó el final definitivo del absolutismo dando origen a una nueva burguesía, permitió que en ocasiones las masas populares se convirtieran en la fuerza política dominante para el país. A partir de allí, y ya iniciados en el siglo XX, más precisamente en los años ‘60, y en particular luego del *mayo francés* del ‘68, grandes movimientos sociales, como los feministas o los juveniles, han producido transformaciones culturales que han impactado nuevamente en la concepción del hombre y su cuerpo.

Siguiendo a Bauman, la sociedad que ingresa al siglo XXI, no es muy diferente o menos moderna que la del siglo XX, sin embargo, palabras como *liviandad, emancipación, individualismo, libertad, fluidez*, resultan muy contrarias a las vividas hasta los años 70' y se oponen a palabras tales como *pesado, sólido, estructurado, disciplinado, conducido* dominante hasta ese momento. Estas oposiciones demuestran los cambios sufridos y las consecuentes transformaciones producidas a lo largo de los últimos años, que han modificado

de forma sustancial las percepciones y las subjetividades de toda la sociedad (Campomar, 2008).

Algunos pensadores afirman, que uno de los fenómenos que más ha impactado en esta transformación social ha sido el proceso de globalización, trayendo consigo una profunda *crisis de sentido* (Beck, 2000). Para Vallespín (2000), la mundialización produjo una transformación progresiva de la “extensión” de las formas de relación y organización social. Berger y Luckmann (1997) parten del supuesto que desde un punto de vista histórico, la modernidad también conlleva a una nueva configuración de sentido social, una nueva trama de subjetividades. Es por esto que la humanidad queda atrapada en una crisis social única, con una marcada complejidad para ser vivida.

Asimismo, la tecnología con su vertiginoso avance, ha modificado las formas de relación humana, la comunicación verbal o corporal ha cambiado. Bauman (2002:16), explica lo ocurrido con la siguiente frase: *"el largo esfuerzo por acelerar la velocidad de movimiento ha llegado a su Límite Natural. El poder puede moverse con la velocidad de la señal electrónica; así, el tiempo requerido para el movimiento de sus ingredientes esenciales se ha reducido a la instantaneidad"*. Es el caso de la telefonía celular, la aparición de las computadoras con Internet, las redes sociales, el polar para evaluar la frecuencia cardíaca o los mega-gimnasios con máquinas computarizadas.

Al respecto del cuerpo, dice Le Bretón (1995: 9), *"el hombre occidental descubre que tiene un cuerpo, y la noticia se difunde y genera discursos y prácticas marcados por el aura de los medios masivos de comunicación. El Dualismo contemporáneo opone el hombre y el cuerpo. Las aventuras modernas del hombre y de su doble hicieron del cuerpo una especie de alter ego. Lugar privilegiado del bienestar (la forma) del buen parecer (las formas, body-Building, cosméticos, productos dietéticos, etc.) pasión por el esfuerzo (maratón-Jogging-Windsurf) o por el riesgo ("andinismo "aventura" etc.)"*. Estas expresiones ponen de manifiesto que si bien el cuerpo recupera un lugar en la vida de las personas, al mismo tiempo sufre un nuevo sometimiento en relación al uso que se hace de él.

Desde aquel dualismo cuerpo-alma que castigaba al cuerpo para salvar las almas, ó de los modernos cuerpos *disciplinados, útiles, económicos, cuerpo "fábrica"*, se llega finalmente a los cuerpos *relativamente liberados* de hoy, en esta *humanidad sentada* como prefiere

denominarla Le Bretón. (Campomar, 2008). Así, surge un nuevo imaginario del cuerpo que da lugar a distintas prácticas y discursos, enfatizando una repentina y marcada pasión por él.

Díaz (2012:1), resume este recorrido cuando afirma que “*el cuerpo humano había sido elevado, por los griegos, a la categoría de obra de arte. Más tarde fue ocultado, negado, despreciado. Hoy, a partir de nuevas prácticas y de nuevos discursos, asistimos a su exhumación*”. Si bien, hubo a lo largo de la historia muchos esfuerzos, sobre todo filosóficos, para definir la condición y el sentido del cuerpo, solo recién en las últimas décadas se ha intensificado el poder explicativo del cuerpo y los asuntos asociados a él. Un breve análisis nos lleva a pensar que no es casual que en esta segunda modernidad, se produce en la *teoría social* avances que dan forma contundente y con mayor profundidad al carácter corpóreo de la vida humana.

Michel Onfray (2006) asegura que para la vida de un filósofo el Cuerpo desempeña un papel protagónico. Esta afirmación se vio en Nietzsche, en el prefacio a *La Gaya*, en el cual afirma que toda filosofía se reduce a la confesión del cuerpo, a la autografía de un ser que sufre. Además, Nietzsche, habla de la Gran Razón, que siempre es el cuerpo. Asimismo, el enfoque genealógico de Foucault marca un hito en la comprensión del asunto y renueva los trabajos realizados anteriormente por Norbet Elias, Marcel Gauss y George Simmel. Como también lo hacen la teoría de la práctica de Bourdieu o La Teoría de la estructuración social de Giddens.

Desde los años ´80, autores como Turner, Fecher, Nadaff y Tazi, Kamper y Wolf, Le Bretón, entre otros, a través de un gran número de publicaciones, fueron intensificando el poder explicativo del cuerpo, reconociendo el carácter corpóreo de la vida humana y su peso político y social. Bajo el nombre de “*Sociología del cuerpo*” es que se intenta determinar el haz de relaciones en el discurso del cuerpo.

Al respecto del estudio del cuerpo, se puede concluir diciendo que además de la preocupación mostrada por la filosofía, a lo largo de la historia, son las ciencias sociales las que como categoría de análisis, aparecen con más fuerza, junto con esta nueva configuración. La noción de cuerpo en el pensamiento occidental ha ganado autonomía y ha fundado un terreno propio en la teoría social.

2.3.1 El cuerpo y el movimiento en el campo.

Como ya se ha mencionado, la preocupación por educar y disciplinar los cuerpos de los niños en la escuela ha sido un tema central desde comienzos del siglo XIX, en particular en el País y en toda la Región. Sin embargo Crisorio (2011:6), se opone a este pensamiento asegurando que no fue el **cuerpo el objeto para la disciplina, sino el movimiento**, y lo argumenta en siguiente párrafo: *“la Educación Física prácticamente no ha problematizado el cuerpo hasta bien entrados los años noventa del siglo pasado, probablemente porque desde el principio asumió como propio el cuerpo como sustancia extensa que la Fisiología determina en su objeto, es decir, el organismo”*.

Con el fin de confirmar este enunciado se retoma la definición de Thamier¹¹ en la cual se observa lo expresado por Crisorio a través de conceptos tales como: *“aparato loco-motor, buscando desarrollar armónica y racionalmente los órganos y las masas musculares*. Estas forma de definir a la disciplina evidencian que la tarea que debía llevar adelante el profesor era el desarrollar físico de las personas pensado como un organismo que debería ser mejorado.

Asimismo este autor, continúa su análisis expresando que el objeto que mantuvo la atención a lo largo de los años fue el **movimiento**: *“así lo evidencian los objetos que ha procurado asignarle la pretensión de hacer de ella una ciencia y los títulos que se entienden más apropiados para designar sus alcances. Objetos como el hombre en cuanto se mueve, la revelación del espacio en el movimiento, la acción motriz, el deporte, el movimiento humano, los ejercicios físicos, propuestos para ocupar a la Educación Física, conviven con expresiones como Fisiografía, Homocinética, Kinantropología, Psicocinética, Praxología Motriz, Semiótica Motriz, Teoría del movimiento, Ciencias del Movimiento Humano, acuñadas para redesignarlas. En las universidades europeas, americanas e, incluso, en las brasileras, colombianas y chilenas, el nombre que han tomado las carreras de estos estudios es Ciencias de la Actividad Física, al que algunos casos se agrega y del Deporte. Todos los objetos nombres que se proponen están en relación con el movimiento”*.

Esta apreciación se ve también asumida en la definición de Thamier, cuando dice: *“(…)prescripciones que deben regir al movimiento del cuerpo por sus diversas secciones;*

¹¹ Definición expresada en la página N° 11

umentar las energías funcionales de la economía y la potencia muscular". Así, el desarrollo del organismo a través del movimiento parecería haber sido el eje y el fin fundamental de la disciplina.

En suma, se podría concluir diciendo que la Educación Física ha sido pensada desde sus orígenes como la encargada de desarrollar el *físico a través del movimiento*, y que con el trascurso de los años y las transformaciones sociales, aproximadamente a partir de mediados del siglo pasado, la *educación del cuerpo y el movimiento* se ha instalado como el objeto en el que se han centrado los estudios de la disciplina.

2.3.2 El cuerpo en sus prácticas reales: *La Educación Corporal*.

*“Actualmente, la educación física es concebida como una **educación corporal** o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social”*

Crisorio, R (1994:36)

El concepto de Educación Corporal ha sido y es utilizado por diferentes autores y profesores de la disciplina en la actualidad, deviniendo del término *corporeidad, o educación de la corporal*. Sin embargo fue a través de los estudios realizados por el grupo GEEC- Grupo de Estudios en Educación Corporal-, derivado del original GEPDEF - Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física- (UNLP) dirigidos por el Dr. Ricardo Crisorio, que en Argentina desde principios de los 90', el término cobró una notable fuerza como antónimo de Educación Física. Dice Giles (2005:1): *"la formación inicial en Educación Física se encuentra atravesada por distintas formas de pensar la disciplina que no logran poner en claro cuáles son los principios que la constituyen como practica"*. Así, esta corriente plantea entre otras cuestiones, que hasta aquí la Educación Física ha tomado los discursos ajenos a sus propias practicas para luego hacerlos propios. Es decir, para la Educación Corporal, el objeto de estudio se va construyendo a partir del cuerpo y sus prácticas, y no apropiándose de discursos producidos en otros campos.

Basados en los escritos y estudios de Michel Foucault, pensador que ha sido productor de una vasta teoría al respecto del cuerpo, entre otros, es que se construye una idea

superadora. De aquel cuerpo orgánico, fisiológico, natural, vinculado a lo social, se construye una teoría de la educación del cuerpo en relación a las prácticas.

En palabras de Giles (2008:2): *"la Educación Física, nacida al amparo de la evolución de las naciones-estados, para sus sistemas educativos y basada en la ciencia como el dispositivo central de organización de las poblaciones, permite o admite el nacimiento de diferentes corrientes, complementarias entre sí, que condicionan y determinan nuestras prácticas y discursos. Estas corrientes, al centrar su preocupación en convertir a la Educación Física en ciencia, a imagen y semejanza de las formas hegemónicas de ella, dificultan e impiden el entendimiento de qué es, o está siendo, la Educación Física... La Educación Física adhiere en todas sus formas a considerar el cuerpo como un organismo. De hecho, el cuerpo no es sólo nuestro organismo; no es sólo huesos, músculos, articulaciones, órganos y un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos. Hablar de cuerpo sin considerar a la cultura puede ser peligroso. Es la cultura y más precisamente el lenguaje lo que sostiene el cuerpo, sin ella o sin él no habría la posibilidad de un cuerpo, es más no habría nada. Pero como hay lenguaje y por ello hay cultura, podemos hablar de cuerpo"*.

Es decir, la Educación Corporal admite que si bien el organismo vivo y el sistema nervioso son el soporte material, no alcanza para hacer un cuerpo. El cuerpo se construye en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan la construcción del cuerpo. Asimismo, no se reconoce el cuerpo como propio y unificado por efecto de la maduración del sistema nervioso, lo cual permitiría una percepción cada vez más ajustada del mismo, sino a partir de la imagen que devuelven otros y a partir de la cual reconocemos nuestro cuerpo como propio, diferente del de los demás y, al mismo tiempo, semejante (Crisorio y Giles, 1999; Giles, 2008).

En esta misma línea, Rodríguez (2013: 2), expresa *"de este modo, el cambio al que aludimos, transforma el planteo epistemológico tradicional, que concibe al sujeto como una esfera de evidencia apodíctica, por consiguiente problemática, inaugurando nuevos núcleos problemáticos, entre los que la discusión del sujeto reviste una peculiar importancia. Si la Filosofía del sujeto piensa al conocimiento como el reflejo del objeto en el sujeto, en la Filosofía del concepto, el sujeto aparece como derivado del concepto, estructura o tradición. Ciertamente, la Filosofía del concepto nos proporcionaría nuevos argumentos para precisar*

la tensión entre la Educación Física y la Educación Corporal". Estas expresiones confirmarían entre otras cuestiones, que la Educación Corporal, cuestiona e intenta diferenciarse de la Educación Física, tal como se la ha pensado o construido hasta aquí.

Así, una de las ideas más fuertes para la Educación Corporal es que *El cuerpo y en especial el cuerpo en las prácticas*, resulta un tema central para comprender el *Ser y el Hacer* de la disciplina en la actualidad.

En este marco, y respecto a la *teoría y la práctica*, en acuerdo con el pensamiento de Foucault, la Educación Corporal sostiene que es una "*relación de relevos, en los que los problemas de la práctica -práctica se resuelven con prácticas teóricas y los problemas de las prácticas teóricas se resuelven con prácticas*" (Giles,2008:3). Una de las crítica que le hace la Educación Corporal a la Educación Física es que tanto la Educación Física- Deportiva, como la Educación Psicomotriz, o la Educación Física-Pedagógica, impiden a través de sus discursos y acciones que esta relación de relevos se consolide. Por lo tanto, las denominadas Ciencias del Deporte, relacionadas con la Psicología Deportiva, la Medicina del Deporte o la Gestión, así como también las Neurociencias, la Antropología o la Filosofía de la Educación, entre otras, construyen las teorías que deben ser aplicadas en las prácticas, "*dejando a los prácticos fuera de prácticas y convirtiéndolos en técnicos*" (Giles, 2008: 2). Esta falta de relación provoca una brecha, una ruptura entre la producción teórica y la realidad practica, difícil de superar.

Este enunciado, resulta un tema central para esta investigación, que se retomará en el cuarto capítulo correspondiente al análisis de los *saberes de la formación*.

A modo de síntesis

A partir de lo desarrollado hasta aquí se deduce que:

1. La educación física desde sus orígenes ha sido constituida como una estrategia pedagógica concebida y amparada por el Estado, a finales del siglo XIX. Han sido los médicos, fisiólogos y militares los que elaboraron los discursos que guiaron las prácticas, en función de sus objetivos.
2. El campo de la Educación Física ha estado mediado, al igual que otras disciplinas, por las relaciones y construcciones sociales marcadas en cada época, en especial las distintas concepciones del cuerpo y sus subjetividades.

3. Se presenta como un campo predominantemente *Heterónimo*¹², que por su concepción, origen de la disciplina no ha favorecido la lucha científica necesaria para proporcionar su autonomía.
4. Las situaciones de discontinuidades y sus rupturas han provocado cierta dificultad para la construcción y comprensión de su identidad.

Es decir, no hay duda que la crisis social educativa iniciada a mediados del siglo pasado e instalada en el presente, requiere de una revisión y transformación de todas las disciplinas y su formación inicial. Estas nuevas necesidades sociales educativas propiciaron la necesaria construcción de nuevos discursos vinculando a la educación del cuerpo y sus prácticas en los contextos actuales.

A partir de estos enunciados, una de las hipótesis que tiene esta investigación es que estos hechos tanto históricos como políticos, están íntimamente relacionados con el predominio del sistema en donde ha sido pensada y gestada la Formación del Profesorado en la Argentina, y su recorrido hasta la actualidad. Con el objetivo de encontrar los fundamentos y confirmar este supuesto, es que se ha construido el siguiente capítulo en el que se desarrolla y se vincula el Sistema de Educación Nacional, sus Leyes y Normativas, con la Formación del Profesorado, particularmente en Educación Física.

¹² Término utilizado por Bourdieu, y explicado al comienzo de este capítulo, página N° 45

Capítulo 3. La Formación del Profesorado en las Instituciones de Educación Superior en la Argentina.

El término *formación*, del latín "*formatio*", quiere decir acción y efecto de forma y formarse" (Nicoletti, 2009:15), se relaciona con la intención de *dar forma a algo*. La Real Academia Española define a la formación como: *criar, adiestrar educar*. Esto supone que cuando se forma, se educa. En estos contextos, pensar en la formación de un profesor requiere no solo del abordaje de los conocimientos técnicos, habilidades y destrezas, que guían su práctica, sino también de la comprensión de los procesos de reflexión que faciliten la construcción de los elementos integradores entre los saberes, su gestión y su política. La educación, concebida como la encargada de la transferencia de la cultura en la humanidad, en la actualidad, requiere de una constante reflexión acerca de temas tales como: ***la equidad, la inclusión y la calidad, basados en la democratización de los procesos educativos***, considerados indicadores de progreso social.

Según Pugliese (2005:2), en la última década se evidencia una voluntad política y social de reconstruir sobre nuevas bases un porvenir de institucionalidad democrática, crecimiento económico sostenido, disminución de la pobreza y de desigualdad social, y que las instituciones, en especial las universidades, tienen un rol protagónico. Para tal fin, es necesario organizar los esfuerzos dispersos entre las instituciones y optimizar el cumplimiento de las funciones sociales del sistema universitario: "*crear conocimiento, organizarlo, difundirlo y hacerlo con calidad creciente y pertinente*". Estas acciones permitirán una transformación en la sociedad de conocimiento que favorezca, a través del desarrollo sostenido de los recursos humanos adecuados para gestionar, una mejora en la calidad de vida.

Argentina, desde comienzos del siglo XX se caracterizó como la pionera en Latinoamérica en incorporar nuevos sectores sociales a los estudios de Educación Superior otorgando un espacio a los hijos de los inmigrantes.

Por un lado, las universidades quienes se fueron configurando a través de los años en un abanico de distintas disciplinas, se constituyeron en las diferentes carreras de pregrado, grado y posgrado, con un claro sesgo hacia aquellas más demandadas por los estudiante: de corte profesional.

Asimismo, las políticas públicas encaminadas a la mejora de la calidad, promueven a las universidades para lograr niveles más satisfactorios de sus funciones: ***enseñar, investigar y de extensión***. *"para satisfacer esta compleja y rica demanda social se requiere no solo mejorar la calidad y el rendimiento de las enseñanza, la investigación, y la extensión, sino también orientar estratégicamente todas las actividades en pos de objetivos institucionales y sociales claros"* (Pugliese, 2005:5). Por lo tanto, se espera que la formación en todo el sistema universitario no termine accionando solo en sus funciones básicas, sino que cumpla con otros objetivos sociales: formar líderes políticos y empresarios, ciudadanos dotados con mayor conocimiento cultural general; contribuir con la mejora de la distribución de la riqueza, diseminar los valores culturales y otorgar un conocimiento crítico e independiente.

Por otro lado, y en forma simultánea se fue construyendo un amplio sector de instituciones públicas y privadas, hoy denominadas Institutos de Educación Superior, encargados de formar docentes y técnicos de variadas especialidades. De esta forma, la constitución del Sistema de Educación Superior en la Argentina presenta una base institucional compleja, diversificada, en forma vertical y horizontalmente.

Por tanto, este trabajo requiere de un particular análisis acerca del marco normativo y el contexto legal que organizó y dio origen a el Sistema Educación de la Argentina y en especial a la Formación del Profesorado Inicial. A través de esta perspectiva, se analizan los enfoques políticos, las Leyes que construyeron los derechos y obligaciones de los involucrados en los proceso educativo, como así también a las Instituciones encargadas de la formación, particularmente lo acontecido en la Educación Superior Universitaria Estatal.

Con el objetivo de comprender las transformaciones educativas a través de las distintas políticas de Estado que fueron marcando las épocas, se construye el siguiente cuadro que expresa las distintas denominaciones que ha tenido el organismo encargado de regular y organizar a la educación en la Argentina, a lo largo de los años. Esto indicaría la impronta o la ideología, política hegemónica según cada período:

Denominaciones del Ministerio a cargo de la Educación en la República Argentina

Años	Denominación del Ministerio
1900	Justicia e Instrucción Pública
1952	de Educación
1962	de Educación y Justicia
1970	de Educación
1973	de Cultura y Educación (por un corto lapso de tiempo, luego vuelve a ser de Educación)
1981	de Cultura y Educación
1983	de Educación
2003	de Educación, Ciencia y Tecnología
2007	de Educación (y se crea por separado el Ministerio de Ciencia y Tecnología e innovación productiva)

Cuadro N° 1. Ministerios a cargo de la Educación Nacional

Estas diferentes formas de denominar al Ministerio, demuestran las variadas conceptualizaciones que se tuvieron y se tienen, acerca de la cuestión. Así, a principios de siglo XX, y por más de cincuenta años, a la educación se la asociaba con la Justicia y la Instrucción. Esta misma idea se observa en el análisis realizado por este trabajo, expresado a lo largo del capítulo uno y dos, con referencia a la *constitución de la disciplina* y la *educación del cuerpo en las escuelas*, como así también, en la *Formación del Profesorado: disciplinamiento del cuerpo, a través de la instrucción*.

El Ministerio, siempre giró alrededor de la palabra *educación*, sin embargo, a mediados del siglo pasado, hay un cambio radical en la concepción del término asociado a la *Cultura* y *la formación integral del hombre*. Ese giro copernicano¹³, se ve interpretado con un claro cambio de paradigma basado en una educación más humanística y social, asociada a la cultura.

Finalmente, se crea el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, marcando otro momento de gran transformación ocurrido en la última década. Sin duda, a partir de comienzos del presente siglo a la educación se la relaciona con la ciencia y la tecnología, la "*cibercultura*", como un tema central de necesidad social, basada en una política inclusiva.

En el año 2007, y bajo el paradigma del conocimiento como eje de desarrollo, se separa el Ministerio de Educación y se crea el Ministerio de Ciencia y Tecnología e innovación productiva, cuya misión es además de generar mayor inclusión social, mejorar la competitividad económica a través de un nuevo modelo de innovación productiva.

Así, el Ministerio, al igual que en los años 1952 y 1983 retoma el nombre de Ministerio de Educación, sin estar asociado a otro concepto.

Este análisis, respecto del Ministerio y sus cambios de denominaciones son acordes a los momentos sociales referidos a lo largo de los capítulos anteriores. Esta situación, denota cómo las políticas a través de sus acciones, influyen y construyen la historia, en este caso, de los procesos educativos en todo el Territorio Nacional, incluida la Formación del Profesorado.

Finalmente, cabe aclarar que este estudio se referirá a dicho organismo y a las denominaciones que le otorgan a todo el Sistema Educativo, según haya sido nominado en el momento al que se hace referencia.

3.1 Desarrollo Histórico Normativo

Se puede afirmar que fue a partir de la Ley N° 1420, conocida como *Ley de Educación Común* y sancionada el 8 de Julio de 1884, que se dio origen al Sistema Educativo en el país. La *Colección de Leyes y Decretos*, (1995 Tomo 1:282) el Art 1° expresa: *"la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad"*. Mientras que en el Art. 2°

¹³ Momento histórico expresado y desarrollado en Capítulo N° 1.

dice: "la instrucción primaria, debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene". Tal como se observa, con la expresión de **desarrollo físico** de todo niño, y atendiendo al concepto de **físico** que se tenía para aquella época -reflexión descripta y desarrollada en el capítulo primero- es que la Educación Física, reconocida para ese entonces como *Gimnástica*, fue contemplada en los diferentes diseños curriculares. Es decir, la formación o **educación de lo físico** fue pensada desde el inicio en base a una determinada carga horaria, que fue variando a lo largo del tiempo, tanto en cantidad de horas semanales como también en la relevancia que se le asignó como espacio formativo.

Estas Leyes, surgidas en épocas de un marcado centralismo político, con una ideología predominantemente conservadora, se pueden resumir en el siguiente cuadro:

Primeras Leyes de Educación Nacionales:

N° de Ley	Nombre	Sancionada
1420	Ley de Educación Común	8 de julio de 1884
2737	Ayuda Nacional a las Provincias	4 de octubre de 1890
3559	Sobre Subvenciones Nacionales	20 de octubre de 1897
4874	Escuelas Láinez	19 de octubre de 1905

Cuadro N° 2. *Leyes de Educación*. Fuente Silva, 2009.

Con la sanción de estas Leyes se intentaba apaciguar los planteos y reclamos que surgían desde las provincias ante el poder demostrado y centrado en Buenos Aires. Así, basados en un formato de Instrucción Primaria, promueven la organización y el financiamiento a las Escuelas, con el fin de mantener y consolidar el orden político y social.

Por su lado, las Leyes de Educación Superior en la Argentina se enmarcan en tres períodos, sintetizados en el siguiente cuadro:

Períodos según tipo de Ley

	<i>Ley-marco</i>	<i>Ley reglamentarista</i>
<i>Alcance sectorial</i>	Primer período (1885-1947)	Segundo período (1947-1995)
<i>Alcance p/el conjunto</i>	Tercer período (1995-2006)	

Cuadro N° 3. *Leyes de Educación Superior*. Fuente: Sánchez Martínez, 2002.

En este diagrama, tal como se observa, la primera Ley que regula las universidades en el país data del año 1885, con el N° 1597, conocida con el nombre de *Ley de Avellaneda*, en homenaje al legislador y Rector de la Universidad de Buenos Aires, quien presentó dicho proyecto. Con vigencia a lo largo de seis décadas, fue la más duradera y menos conflictiva.

El segundo período, que duró aproximadamente cuatro décadas pudiéndose subdividir en varios más, se produce en épocas de turbulencia acorde a los sucesos sociales. Dentro de ese período, se destaca la Ley N° 24.195, denominada *Ley Federal de Educación* del año 1993. Dicha Ley, tuvo la particularidad de ser la primera en la historia de la Argentina pensada y formulada para el conjunto del sistema educativo, incorporando un capítulo de siete artículos sobre la Educación Superior y otro con dos artículos acerca de la Educación Cuaternaria. Otra cuestión para destacar es que se incorpora por primera vez en la agenda educativa un capítulo sobre la calidad educativa y su evolución.

El tercer período comienza con la sanción de la Ley N° 24.521, denominada *Ley de Educación Superior*, en el año 1995. Esta Ley es la primera en abarcar en su conjunto a la Educación Superior Universitaria y no Universitaria, anunciando el carácter *Binario del sistema*, el cual queda conformado por: Universidades Nacionales de Gestión Pública, Universidades de Gestión Privada; e Institutos Universitarios; y por Instituciones de Educación Superior no Universitario: carreras de Formación Docente, carreras de formación Técnico Profesional y carreras de Enseñanza Artística, resumidas en el siguiente esquema:

Matriz de Instituciones en la Argentina según la Ley N°24.521/95

	<i>Estatales</i>	<i>Privadas</i>
<i>Universitarias</i>	Universidades Nacionales Institutos Universitarios Nacionales	Universidades Privadas Institutos Universitarios Privados
<i>No-Universitarias</i>	Institutos de Formación Docente Institutos de Enseñanza Técnico-Profesional Institutos de Formación Artística	Institutos Privados de Formación Docente Institutos Privados de Enseñanza Técnica

Cuadro N° 4. *Matriz de Instituciones en la Argentina según la Ley N°24.521/95.* Fuente: Sánchez Martínez, 2002.

Al respecto de las Leyes que regulan a todo el Sistema Educativo Nacional, hay una cuarta y más reciente normativa, que reemplaza la N° 24.195, Ley Federal de Educación del año 1993, denominada ***Ley de Educación Nacional***, N° 26.206, sancionada en nuestro país el 14 de Diciembre del año 2006 y promulgada el día 27 de Diciembre del mismo año, aprobada en la Cámara de Diputados por amplia mayoría (133 votos a favor y 34 en contra). Esta Ley, precedida por otras como la Ley N° 26.075 que establece un incremento progresivo de la inversión en educación hasta alcanzar el 6% del PBI, la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional y la Ley N° 26.150 que aprobó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, forman un conjunto de leyes que marcan un hito en la Educación en todo el país.

Con referencia a la Educación Superior, esta nueva Ley, cambia la denominación de las Instituciones Formadoras de Profesorados expresada en la anterior. La misma, en el Capítulo V, en el Art. 34° dice: "*la Educación Superior comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521. b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada*". Lo expresado en este Art. modifica el cuadro anterior de la siguiente manera:

Matriz de Instituciones en la Argentina según la Ley N°26.206/06.

	<i>Estatales</i>	<i>Privadas</i>
<i>Universitarias</i>	Universidades Nacionales Institutos Universitarios Nacionales	Universidades Privadas Institutos Universitarios Privados
<i>Institutos de Educación Superior</i>	Formación Docente (8 modalidades) Institutos de Enseñanza Técnico-Profesional.	Institutos Privados de Formación Docente Institutos Privados de Enseñanza Técnica

Cuadro N° 5. *Matriz de Instituciones en la Argentina según la Ley N°26.206/06.*

Como se observa a través de dicho cuadro, la diferencia fundamental es que el término Educación Superior -no Universitaria, es modificado por el de Institutos de Educación Superior.

Otro dato importante expresado por esta Ley para las Instituciones de Educación Superior en la Argentina, es que esta normativa será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521 y la de Educación Técnica Profesional N° 26.058.

Dada la importancia de estas dos últimas Leyes -N°24.521 y N° 26206- que determinan el estado del Sistema Educativo Nacional actual, es que en el siguiente apartado profundiza el análisis de sus Artículos más destacados y sus alcances.

3.1.1 Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521

Es a partir de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521, sancionada el 20 de julio de 1995, promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95) y publicada el 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro. 28.204) es que la Educación Superior encuentra su anclaje a un marco más definido. En su Art. 1° expresa: *"están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales*

forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195". Aclara desde un comienzo como se estructura el Sistema (ver cuadro N° 2) y que dicha normativa está regulada por la anterior Ley.

Además, plantea su finalidad a través del Art. 3°: "*proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático*".

Para poder pertenecer y permanecer bajo el Sistema de Educación Superior, todas las Instituciones, deberán cumplir con los requisitos pautados en la mencionada Ley:

- En el Art. 43°, el Régimen de Títulos corresponden a profesionales que con su ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.
- Asimismo, expresa que las mencionadas carreras deberán ser Acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado que funciona bajo la jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación, o por entidades privadas constituidas para ese fin y debidamente reconocidas.
- Además, y según el Art. 44°, las instituciones universitarias deberán asegurar una *evaluación interna*, que tendrá como objetivo realizar un análisis de los logros y dificultades que presenta cada institución, y sugerir medidas para su mejoramiento. Dicha evaluación, se complementará con una *evaluación externa*, cada 6 años mínimos, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. La misma estará a cargo de la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* o de entidades privadas según Art. 45°, y se abordarán las funciones *de docencia, investigación y extensión*, como así también la *gestión institucional*. Sus miembros serán *pares académico*, "*comité de pares*" de reconocida competencia.

Al respecto, de la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* que se hace referencia, se le atribuye las siguientes funciones, entre otras:

1. Coordinar y llevar a cabo la evaluación externa de las instituciones, según el Art. 44°.
2. Acreditar las Carreras de Grado y Posgrado, a que se refiere el Art. 43°.
3. Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional requerido por el *Ministerio de Cultura y Educación*, para la autorización y puesta en marcha de una nueva Institución universitaria.
4. Preparar los informes requeridos para la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias.

Esta comisión, estará integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional. Del total de sus miembros tres deben ser del *Consejo Interuniversitario Nacional*, uno del *Consejo de Rectores de Universidades Privadas*, uno de la *Academia Nacional de Educación*, tres de cada una de las *Cámaras del Honorable Congreso de la Nación* y uno del *Ministerio de Cultura y Educación*. Todos ellos deben ser personalidades reconocidas con un jerarquizado nivel académico y científico, y una renovación cada cuatro años. La comisión contará con presupuesto propio.

Respetando a la autonomía establecida para las instituciones universitarias, es el Ministerio de Cultura y Educación quien formula las políticas universitarias generales. Los órganos de consulta y coordinación del sistema universitario son:

- *El Consejo de Universidades*
- *El Consejo Interuniversitario Nacional- CIN*
- *El Consejo de Rectores de Universidades Privadas- CRUP*
- *Los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior- CPRES*

El *Consejo de Universidades* estará presidido por el Ministro de Cultura y Educación o por quien éste designe, y estará integrado por Comité Ejecutivo del *Consejo Interuniversitario Nacional*, Comisión Directiva del *Consejo de Rectores de Universidades Privadas*, un representante de cada *Consejo Regional de Planificación*, que deberá ser Rector de una institución universitaria y un representante del *Consejo federal de Cultura y Educación*.

Entre sus funciones figuran:

1. Proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promover la cooperación entre las instituciones universitarias y la adopción de pautas para la coordinación del sistema universitario.
2. Pronunciarse cuando se requiera su intervención.
3. Acordar criterios y pautas con el Consejo federal de Cultura y Educación, para la articulación entre las instituciones.
4. Expedirse sobre los temas que le correspondiera.

Por su parte el CIN, Consejo Interuniversitario, estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación, que estén definitivamente organizadas y el CRUP, Consejo de Rectores de Universidades Privadas, estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias privadas. Entre sus funciones se establecen:

1. Coordinar los planes y actividades en materias académicas , de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos.
2. Ser órganos de consulta de Universidades.
3. Participar en el consejo de Universidades.

A su vez, cada uno de estos consejos tendrá su propio reglamento y regulará su funcionamiento interno.

Las instituciones universitarias nacionales son personas jurídicas de derecho público, que solo pueden *crearse* por *Ley Nacional*, como así también será a través de la Ley que determinará el cese de tales instituciones. En ambos casos requerirán de un informe previo del *Consejo Interuniversitario Nacional*:

- Así, cuando una institución es creada, el *Ministerio de Cultura y Educación* designa un *rector-organizador* quien conducirá el proceso de formulación del proyecto institucional hasta su normalización, en un plazo no superior a cuatro años. El Ministerio antes mencionada analizará el proyecto institucional y lo pondrá a consideración de la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*, la cual ya hemos abordado anteriormente.

- Cada Institución dictará sus normas sobre por ejemplo, la *regularidad en los estudios*, previendo que los alumnos deberán aprobar por lo menos *dos materias* por año, como lo establece el artículo 50 de la Ley. Solo en el caso de carreras que prevean 4 asignaturas anuales, es que tendrán que aprobar solo una. En universidades con más de cincuenta mil estudiantes, el régimen quedará definido por cada facultad o unidad académica.
- El ingreso a la carrera académica universitaria será mediante *concurso público y abierto de antecedentes y oposición*. El jurado estará integrado por profesores por concurso o personas idóneas, con máximo rigor académico. Se podrá designar además *docentes interinos*, hasta realizar el correspondiente concurso. No menos del 70 % de los docentes deberán ser concursados.
- En cuanto a los *órganos de gobierno* de cada institución, serán *órganos colegiados o unipersonales*. Los Colegiados tendrán funciones normativas generales, de definición de políticas y de control de sus ámbitos. Los *unipersonales* tendrán funciones ejecutivas.

Con respecto al *aporte financiero*, la Ley prevé que el sostenimiento de las Universidades Nacionales, estará a cargo del Estado Nacional, garantizando su funcionamiento, desarrollo y cumplimiento de sus fines. La distribución de los aportes del Estado a las instituciones, se realizará a través de indicadores de eficiencia y equidad y en ningún caso podrá disminuir el aporte por la generación de recursos complementarios por parte de las instituciones universitarias.

Por otra parte, las Universidades Nacionales tienen *autarquía financiera*, por tal motivo corresponde a las instituciones:

1. Administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto, Siendo los recursos no utilizados en el cierre de cada ejercicio, transferidos al siguiente
2. Fijar su régimen salarial y de administración de personal.
3. Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportados por el Estado, mediante venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas o por cualquier otro recurso correspondiente a títulos o actividad.

4. Garantizar el normal desenvolvimiento de sus unidades académicas.

A modo de síntesis, por todo lo expuesto se puede decir que esta Ley establece la *autonomía académica y la autarquía económica* de las instituciones y sienta las bases para el funcionamiento de los *órganos de coordinación y consulta del sistema universitario*. También establece la diferencia *entre Instituto Universitario y Universidad* y por primera vez abarca, en su conjunto a la Educación Superior Universitaria y no Universitaria. Estas denominaciones serán luego modificadas por la siguiente Ley, tal como se expresa en el Cuadro N° 5 (página N° 67). Se destaca, entre otras cuestiones, que presenta un capítulo destinado a *la calidad de la educación y su evaluación*.

3.1.2 Ley de Educación Nacional N° 26.206

La *Ley de Educación Nacional*, N° 26.206, sancionada en nuestro país el 14 de Diciembre del año 2006 es la última y más reciente normativa pensada para el conjunto del sistema educativo del país. Como ya se ha expresado, esta Ley, precedida por otras como la Ley N° 26.075, la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional y la Ley N° 26.150, forman un conjunto de leyes que marcan un hito en la Educación de todo el Territorio Nacional.

En su Art. 2° expresa: *"la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado"*. Dejando en claro, que es el Estado el que debe marcar los lineamientos de las políticas educativas. Estos principios están basados fundamentalmente en:

- El fortalecimiento de la identidad nacional,
- La igualdad de oportunidades,
- La equidad de los servicios educativos,
- El apoyo y estímulos de los programas alternativos de educación,
- La participación de la familia,
- La comunidad, asociaciones docentes u organizaciones sociales, entre otros.

Además, esta nueva Ley incrementa la obligatoriedad del secundario y unifica el sistema educativo en todo el país. Dicha normativa, en el Art. 16°, prevé: *"asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, comprendiendo a la Educación Secundaria a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se*

ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país y en todas las situaciones sociales". Asimismo, se establecen distintas modalidades para la Educación Secundaria: Artística; Especial; Rural; Permanente de jóvenes y adultos; Domiciliaria y Hospitalaria; Intercultural Bilingüe; y Técnico Profesional.

Por ejemplo, luego de la sanción de dicha normativa se promulga en la Provincia de Buenos Aires, la adecuación legal correspondiente, a través de la Ley N° 13.688/07, la cual tomando las líneas directrices de la legislación nacional, realiza apropiaciones en base a las particularidades regionales de la citada provincia. A partir de esta Ley es que se vuelve a denominar Educación Secundaria, para el Nivel Medio, ya que con anterioridad, la Ley Federal de Educación, había cambiado por el de Polimodal. Además, en ésta jurisdicción, se da como obligatorio al Nivel Inicial a partir de los cuatro años.

Al respecto de la disciplina, se observa que para la Provincia de Buenos Aires, entre las orientaciones que presenta la Educación Secundaria (dicho Nivel Educativo, resulta tratado en los Art. 28° y 29°, de la normativa provincial), surge la modalidad en Educación Física, entre otras, las cuales reciben aprobación, por el Consejo Federal de Educación, como se puede constatar en la Resolución N° 142/11.

En decir, que a partir de esta nueva Ley, la Educación Física, no sólo se desarrollará desde el Nivel Inicial hasta la finalización de la Secundaria, sino que también éste último Nivel Educativo ofrecerá desde el denominado Ciclo Superior Orientado, una opción focalizada en profundizar dicha disciplina. En este marco, es que resulta sumamente interesante y necesario repensar la formación del profesor en Educación Física, ya que no sólo deberá tener en cuenta un grupo de alumnos sumamente heterogéneos en cuanto a su actitud y aptitud por la actividad física, sino que podrán contar con alumnos particularmente interesados y mejor preparados para continuar con los estudios de Grado.

Retomando lo la Ley de Educación Nacional, en el Capítulo II denominado *La formación Docente* en su Art. 71° expresa: "*la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea,*

el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as". Este enunciado define a la Formación del Profesorado dentro de un marco de educación inclusiva y democrática, visiblemente marcado por la búsqueda de la igualdad y la equidad, pensado a partir de las necesidades sociales y culturales que se presentan desde hace algunas décadas en la Argentina y en toda Región de América del Sur.

Además, el Art.72° describe que *"la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa".* Así, esta Ley le otorga a la Educación Superior, además de la Formación Inicial, otras funciones, entre ellas la de favorecer las acciones para que el profesor realice investigaciones educativas y que la formación docente se estructurara en dos ciclos, uno de formación básica, común a todos y otro de formación especializada, de acuerdo a cada nivel y modalidad.

Asimismo, en sus Disposiciones Generales, a través de los Art. 12° al 15°, dispone que es el Estado Nacional, sus Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, serán los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Además, se proclama que este Sistema tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

Esta mirada unificadora del Sistema Educativo es un tema central de esta Ley. Para cumplir con dicho propósito, se crea el **Consejo Federal de Educación**, un organismo que atraviesa todo el país, expresado en el Capítulo III, Art. N° 116 y N° 117 de la siguiente manera:

ARTÍCULO 116.- *Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.*

ARTÍCULO 117.- *Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son: a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades. En las reuniones participarán con voz y sin voto dos (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.*

Con el fin de continuar con estas políticas de integración y unificación del sistema, también se crea a partir de esta Ley el **Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)**, a través de los siguientes Artículos:

ARTÍCULO 76.- *Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:*

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.*
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.*
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.*
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.*
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.*
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.*
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.*
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.*
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional*

ARTÍCULO 77.- *El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.*

ARTÍCULO 78.- *El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.*

ARTÍCULO 139.- *La concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el Consejo Federal de Educación, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente*

Por lo expresado se entiende que este organismo, asistido y asesorado por un Consejo Consultivo, integrado por representantes de los distintos niveles educativos, será el encargado de planificar, impulsar y coordinar las acciones necesarias para la integración y mejora en la calidad educativa de la formación docente, de todo el Territorio Nacional. Su meta es la reconstrucción del sistema de formación docente, la superación de la fragmentación actual y la configuración de un sistema integrado.

El INFD, define dos estrategias políticas que guían sus acciones:

1. *El Desarrollo Institucional,*
2. *Formación e Investigación.*

1. Por su parte, la Dirección Nacional de *Desarrollo Institucional* tiene como objetivo:

"El fortalecimiento e integración progresivo del sistema formador, la planificación de su oferta de formación inicial y continua, la gestión del sistema, el mejoramiento de la organización de los institutos superiores de formación docente y el apoyo a los estudiantes de las carreras de formación docente:

Fortalecimiento Jurisdiccional

Fortalecimiento ISFD

Políticas Estudiantiles

Registro y Validez de Títulos

Desarrollo Normativo

Consejo Consultivo

2. Mientras que la Dirección Nacional de *Formación e Investigación*, se encarga de:

"La Dirección Nacional de Formación e Investigación está abocada a la actualización y mejora de la formación inicial (profesores) y a garantizar su articulación y equivalencia entre carreras y entre jurisdicciones; a consolidar la formación continua de los docentes en ejercicio, en función de atender los requerimientos del sistema formador en su conjunto, de los ISFD y de los propios docentes; a promover el desarrollo de la producción de conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente en el sistema formador; y a instalar la cultura de las TIC en la formación inicial y continua de los docentes"

Desarrollo curricular

Desarrollo Profesional Docente

Investigación Educativa

TIC.

Estas estrategias definidas por el INFD, demuestran las preocupaciones o debilidades marcadas por el organismo, como las problemáticas más sobresalientes encontradas en el Sistema de Formación Inicial del Profesorado en todo el país, las cuales se fueron gestando a partir de las rupturas y discontinuidades devenidas a lo largo de su historia:

- ***La falta de articulación entre las Instituciones y Jurisdicciones***
- ***La falta de producción de conocimiento sobre la enseñanza y la formación inicial.***

Estos dos debilidades, *fragmentación del Sistema y escasa investigación educativa*, ha provocado la necesidad de encontrar los mecanismos adecuados para fortalecer dicha situación, a través de distintas acciones, cuyos principales organizadores y referentes son el

INFD y la SPU, Secretaría de Políticas Universitarias, ambos organismos dependientes del Ministerio de Educación.

3.1.3 Proyectos para la mejora de la Formación del Profesorado en el campo de la Educación Física

Es entonces, a partir de esta Ley que se comienzan con las acciones directas para debatir y encontrar los acuerdos necesarios entre las distintas Instituciones y actores involucrados en los procesos educativos, en pos de esta anunciada unidad del Sistema Educativo Nacional.

Dentro de las acciones establecidas a partir de la Ley 26.206 y la Resolución CFE N° 2/07, la cual asume la necesidad de elaborar un **Plan Nacional de Formación Docente**, es que el Instituto Nacional (INFD) y la SPU, comienzan a realizar encuentros y debates entre los integrantes de toda la comunidad educativa Nacional, con el fin de elaborar las recomendaciones que guíen la construcción de dicho Plan.

Luego de una sumatoria de acciones realizadas por el INFD, entre distintos sectores y actores que componen el Sistema Educativo Nacional, se confecciona un Plan referente a la Formación del Profesorado. Entre dichas acciones, se desataca la aprobación por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, de el documento “*Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente*” (Resolución N° 223, Agosto de 2004), el cual reinstala la formación de los docentes como un tema prioritario en la agenda educativa nacional.

Dentro del marco del Plan Nacional de Formación Docente (2007-2010), el INFD y la SPU elaboran una serie de Documentos impactando de lleno en el campo de la Educación Física, entre ellos:

- Las *Recomendaciones para la elaboración de Diseño Curriculares- Profesorado de Educación Física*, elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente, en el año 2009.
- El *Proyecto de Mejora para la Formación Docente Inicial de profesores de nivel secundario. Articulación INFD-SPU. INFD*, en el año 2011.

- Los *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios - ANFHE* (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación)-CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) 2011.

Sin embargo, se observa que en el primer trabajo, *Recomendaciones para la elaboración de Diseño Curriculares*, no está incluida la Secretaría de Políticas Universitarias, SPU, como sí lo está en el *Proyecto de Mejoras para la Formación Docente Inicial*. Esta situación, denota una reciente y marcada integración de parte de los organismos encargados del desarrollo educativo del País, cumpliendo con uno de los objetivos del Plan: *la superación de la fragmentación educativa a través de una integración del Sistema*. expresadas en los Documentos elaborados por el INFD, en el apartado correspondiente a *articulación de la formación docente*:

- Res. ME N° 113/08 – Proyecto “*Articulación e Integración de la Formación Docente. Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente*”. Bases 1ra convocatoria (2008).

- Res. ME N° 563/09 – Proyecto “*Articulación e Integración de la Formación Docente. Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente*”. Bases 2da convocatoria (2009).

Ambas resoluciones establecen que el Ministerio, a través de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), promueve políticas y acciones que impulsen la integración y articulación de todos el Sistema de Educación Superior. Por un lado el INFD, a través de sus aportes al Plan Nacional de Educación y por el otro, la SPU cooperando con el acercamiento y fortalecimiento entre las relaciones de los Institutos de Formación Docente y las Universidades.

3.2 Documentos de agencias Nacionales e Internacionales

Tal como se anuncia en la introducción de esta investigación, las renovadas y recientes democracias que en América Latina se produjeron a partir de las últimas décadas, requirieron de una reflexión conjunta acerca de la *calidad y equidad* en la educación de todos los sujetos que habitaban estas tierras. Para tal fin, además de las políticas de Estado a través de sus Normativas expresadas anteriormente, se han creado distintas organizaciones Nacionales e

Internacionales que asumieron la responsabilidad de pensar y construir diferentes acciones que colaborasen con el objetivo de brindar una educación más justa e inclusiva.

Estas agencias fueron creadas con diferentes fines y entre sus funciones se destaca la de hacer circular el conocimiento de punta en educación en las diferentes regiones del planeta. Una de las más antiguas y reconocidas entidades de este tipo es la UNESCO (*Organización de las Naciones Unidas para la Educación La Ciencia y La Cultura*). Los documentos que UNESCO son creados y utilizados por los gobiernos e instituciones educativas, motivo por el cual cuentan con un consenso internacional generalizado. Así, mediante una “*Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*”, fechada el 21 de noviembre de 1978, la UNESCO se refirió al tema de la Educación Física en los siguientes términos (Zimmerman, Marchesich y otros: 2014:22):

Preámbulo

Proclama la presente Carta Internacional, a fin de poner el desarrollo de la educación física y el deporte al servicio del progreso humano, favorecer su desarrollo y exhortar a los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales competentes, los educadores, las familias y los propios individuos a inspirarse en ella, difundirla y ponerla en práctica.

Artículo N° 1. La práctica de la Educación Física y el deporte es un derecho fundamental para todos

1.1. Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la Educación Física y el Deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social.

Artículo N° 2. La Educación Física y el Deporte constituyen un elemento esencial de la educación permanente dentro del sistema global de educación

2.1. La educación física y el deporte, dimensiones esenciales de la educación y de la cultura, deben desarrollar las aptitudes, la voluntad y el dominio de sí

mismo de cada ser humano y favorecer su plena integración en la sociedad. Se ha de asegurar la continuidad de la actividad física y de la práctica deportiva durante toda la vida, por medio de una educación global, permanente y democratizada.

Artículo N° 3. Los programas de Educación Física y deporte deben responder a las necesidades individuales y sociales

3.1. Los programas de Educación Física y Deporte han de concebirse en función de las necesidades y las características personales de los participantes, así como de las condiciones institucionales, culturales, socioeconómicas y climáticas de cada país. Estos programas han de dar prioridad a las necesidades de los grupos desfavorecidos de la sociedad.

Artículo N° 4. La enseñanza, el encuadramiento y la administración de la Educación Física y el Deporte deben confiarse a un personal calificado

4.1. Todo el personal que asuma la responsabilidad profesional de la Educación Física y el deporte debe tener la competencia y la formación apropiadas.

En documentos posteriores, se observan similares referencias en relación a la Educación Física y el Deporte, tal como puede observarse en el documento *Educación Física y el Deporte* (UNESCO, 2005): “*el deporte está adquiriendo una importancia cada vez mayor en nuestras sociedades y en su desarrollo, convirtiéndose en un fenómeno sociocultural que trasciende el ámbito estricto de las instalaciones deportivas, los estadios y los demás lugares en que se practica*”. De hecho, el auge espectacular que ha cobrado el deporte gracias a los medios de comunicación de masa, la popularidad que ha alcanzado, y su consiguiente capacidad para atraer masivamente a aficionados de muy diversos tipos, hacen inevitable que se tenga cada vez más en cuenta su función educativa para difundir los mensajes y propagar ideales, claramente visibles en los documentos de la UNESCO.

Por tanto, cabe realizar algunas reflexiones que explican los discursos más hegemónicos:

- Por un lado el término utilizado para nombrar la disciplina es ***Educación Física y Deporte***. Esta denominación expresa una clara división entre la Educación Física y el Deporte, pero además establece un concepto de horizontalidad, ubicando a la Educación Física, en término de Foucault (1966:38) "*semejante a lo que le es semejante*", el Deporte. Esta semejanza y a la vez diferencia, marca la gran importancia que asumió el deporte dentro del campo de la Educación Física, una corriente que se la conoce con el nombre de *Deportivización de la Educación Física*, ya expresada y descripta en el Capítulo N° 1, de esta investigación.
- Por otro lado aparece la idea de la ***Actividad Física*** como un bien común, un derecho social, y en especial para todas las personas, de todas las edades.

3.3 La Educación Física en el pensamiento Universitario

La Educación Superior en la Argentina comienza en un colegio jesuítico en el año 1613, en la provincia de Córdoba. En 1622 se le otorga la calidad de Universidad, con el nombre de Universidad Mayor de San Carlos. Este mismo nombramiento se le asignan a 20 instituciones de la colonia española en América.

Estas acciones fueron utilizadas como estrategias para el adoctrinamiento religioso, y al mismo tiempo la formación de jóvenes de elites gobernantes (Fernández Lamarra, 2012). En estos contextos, la Universidad en Latinoamérica que estuvo en un principio influenciada por la tradición ibérica, alejada del pensamiento científico y ocupada por la formación de profesionales, presentó algunas tensiones y contradicciones.

Según Pérez Lindo (2003:23), "*el siglo XX se caracterizó por las tensiones contradictorias entre el control por parte de gobiernos autoritarios y la búsqueda de una autonomía que a veces deriva en la feudalización académica y otras veces se presenta como espacio para formular alternativas de poder*". Esta situación demuestra que desde el comienzo la búsqueda de autonomía universitaria ha sido una problemática emergente del sistema.

Por otro lado, como ya se ha expresado en este trabajo la Educación Física es una disciplina que tiene sus orígenes a partir de la segunda mitad del siglo XX. El siguiente apartado propone encontrar las comparaciones y relaciones posibles entre los momentos históricos y políticos que atravesó el campo disciplinar y las reformas universitarias. Siguiendo a Rama (2005), dichas reformas se podría sintetizar en tres períodos:

3.3.1 La Primera Reforma, la autonomía y el gobierno

Hacia comienzos del siglo XX, y en respuestas a las nuevas demandas de los niveles medios de la sociedad, la conformación de los Estados modernos y la industrialización, requirió de una democratización y expansión de las universidades y una nueva orientación en la formación de los profesionales. La Reforma de Córdoba en 1918, se expandió por toda la región, contribuyendo a la autonomía y expansión de las universidades públicas, mucho más democráticas, superando los modelos de elite:

“Tal modelo monopolítico educativo universitarios, público, laico, gratuito cogobernado y autonomista, tuvo larga y destacada vigencia, se fue imponiendo progresivamente en cada uno de los países de la región hasta inicios de los setenta, cuando la crisis de los modelos económicos golpearon a las puertas de las instituciones de educación superior y sentaron las bases”(Rama, 2005 :11).

Aquellos años son también para la Educación Física muy relevantes. En el año 1912 se crea el primer Instituto Nacional Superior de Educación Física, bajo la dirección del Dr. Enrique Romero Brest. La Educación Física, para ese entonces, era concebida como *“una disciplina que velaba el orden moral y cultural de los alumnos”* (Di Paolo; en Villa 2009:82). Siguiendo al propio Romero Brest (1917:19) el concepto científico de la clase racional de ejercicios físicos según el Sistema Argentino es el siguiente: *“producir en los alumnos, por medio de ejercicios físicos apropiados, una serie de efectos fisiológicos y psicológicos intensos, graduados y suficientes, para satisfacer los fines fundamentales de la educación física racional en su acepción escolar”*. Alejándose de la impronta Higienista y de las práctica Militarista, ligadas a las clases de Educación Física escolar, como una forma de autonomía y búsqueda de su propia identidad.

3.3.2 La Segunda Reforma: La mercantilización y diferenciación

En este período, un movimiento estudiantil latinoamericano, demostró que la universidad no respondía a los nuevos escenarios políticos y económicos, ni a las demandas sociales actuales. Promovían cambios curriculares, gerenciales u organizativos, expresando una gran necesidad de renovación en los sistemas universitarios:

“La Segunda Reforma se caracterizó por la instauración de un complejo modelo binario - público y privado; de alta y baja calidad; universitario y no universitario –

como resultado del contexto mercantil y heterogéneo, y que promovió modelos de calidad, de precios, de financiamiento diferenciados. Ello facilitó la significativa expansión del sector privado, medido en términos de cobertura, matrícula e instituciones, sobre la base, en general, de un pequeño sector de calidad y otro mayor orientado a la absorción de la demanda insatisfecha y con menores exigencias de calidad”. (Rama, 2005:12)

Para estos tiempos, la formación de profesionales de la Educación Física había llegado a la Educación Superior Universitaria, a través de la Universidad de La Plata y Tucumán, que datan del año 1953.

En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, la Carrera fue impulsada por la Dirección General de Educación Física en el año 1947, dirigida por Amavet¹⁴, que entre sus objetivos fundamentales proponía “*propender al ciudadano y conservación de la salud colectiva y la aptitud física del estudiante para completar el proceso integral de la educación. Orientar a la Educación Física hacia una dignificación colectiva del hombre, sorteando las minorías selectas y exclusivistas para impulsar la Educación Física social (justicialismo biológico)*” (Villa, 2009:83). Por otro lado, se sumó la ideología de la época acerca de la enseñanza de la Educación Física integral expresada en el Segundo Plan Quinquenal de la Nación, prefigurada en la Ley de 14.148. La misma, enuncia los objetivos generales y especiales relacionados con la Educación Física y el Deporte, en conexión con la cultura y la educación¹⁵.

3.3.3 La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización.

Las nuevas tecnologías que favorecen cada vez más la globalización y la internalización de la educación, han promovido una respuestas a este fenómeno que se conoce como *masificación*. Rama (2005:12) afirma que “*un verdadero “shock” sufren hoy en América Latina los sistemas de educación superior causa de la internacionalización de la ES, las nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas demandas de acceso de la*

¹⁴ Amavet era un capitán graduado de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, había llegado a La Plata a impartir clases de Gimnasia y rápidamente se vinculó con la Universidad. Sus propuestas pedagógicas coincidieron con el ideario espiritualista anterior del '60, logrando posesionar un discurso sobre Educación Física que la reclamaba como disciplina preocupada por la verdadera educación. (Villa, 2009:82)

¹⁵ Se continua con el desarrollo de la Carrera de la UNLP en la página N°89.

población, incluyendo sectores fuertemente marginados con anterioridad como los grupos indígenas u otras minorías como las personas con discapacidad o los migrantes y la presencia creciente de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes”

A esta masificación de la Educación Superior, se la considera uno de los fenómenos más sobresalientes ocurrido a mediados del siglo XX, en América Latina, y en especial en la Argentina.

Fue a partir de este momento, y dada las reivindicaciones sectoriales que evidenciaban una clase media en ascenso, que hay una creciente lógica y necesidad de las personas a estudiar como una instrumento de defensa social: *"por un lado, dado que constituyen sectores sociales con menor stocks de capital cultural, reafirma los circuitos diferenciados de calidad en la educación, pero al mismo tiempo, también contribuye a la ampliación de las ofertas disciplinarias, una mayor flexibilización de las estructuras curriculares y por sobre todo, un nuevo rol del Estado estableciendo procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación superior, desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas e institucionales"*(Rama, 2005:12).

Según Fernández Lamarra (2003), fue en la presidencia de Juan Domingo Perón que la matrícula universitaria pasó de 47.400 a 136.362 en el año 1955, con un crecimiento del 187%. En este sentido, asegura que fue a partir de los años 90 que las Universidades presentaron una fuerte expansión.

En estos contextos, la Educación Física comienza a afianzarse como Carrera de Educación Superior Universitaria y no Universitaria. Dados los cambios sociales y estructurales que se venían gestando en nuestro país, es que a partir de los años 90, y con las Leyes emanadas del Congreso Nacional que refieren a la educación general y la Educación Superior en particular -La Ley Federal de Educación, (LEF) N° 24.195, la Ley de Educación Superior, (LES) N° 24.521, es que se incorpora definitivamente la formación del profesorado al sistema Universitario.

A modo de síntesis, se realiza un cuadro basado en las fases de Educación Superior en América Latina, construido por Rama (2005:14) y relacionado para este trabajo, con el estado de la Formación del Profesorado en Educación Física, descripto a lo largo de este recorrido:

Reformas de la Educación Superior en América Latina y la Carrera de Educación Física en Argentina.

Modelos de Educación Superior	Modelo político	Objetivos Políticos	Instrumento	Formación del Profesorado en EF
Primera Reforma: Autonomía y cogobierno. Modelo monopolítico público.	Lógica pública Lucha por la Autonomía	Búsqueda de fondos. Estado educador	Luchas políticas. Alianzas con estudiantes y partidos	1912 primer Instituto Nacional de EF.
Segunda Reforma: Mercantilización. Modelo Dual Público Privado	Diversificación. Lógica privada. Lucha por la libertad de mercado. Restricciones a la Educación pública	Competencia por los estudiantes. Libertad de enseñanza.	Competitividad basada en la publicidad y en diferenciaciones de calidad-precio	1953 Universidad de La Plata y Tucumán.
Tercer Reforma: Internalización. Modelo trinario (público- privado- internalizado)	Lógica Nacional defensiva. Sistema de aseguramiento de calidad. Asociaciones Rectorales. Nuevo rol del Estado	Búsqueda de la regulación pública nacionales e internacionales. Incremento de cobertura. La educación como un bien público internacional.	Alianzas internacionales. Educación Transfronteriza. Posgrado. Nueva competencia internacional.	Leyes de Educación, (LEF-LES) que integran a la formación del profesorado a la ESU Masificación de la EF, en Institutos de Educación Superior en todo el país.

Cuadro N° 6. *Reformas de la Educación Superior en América Latina y la Carrera de Educación Física en Argentina.*

Luego de este análisis, que relaciona la trayectoria de la Educación Superior con la evolución de la Carrera de Educación Física en el Sistema Educativo Nacional, se deduce que hay una evidente demora en incluir a la Formación del Profesorado dentro del sistema

universitario, y que esto ocurre en épocas de *masificación*¹⁶ e *internalización*¹⁷ de la Educación Superior.

Finalmente, se reconoce que la Educación Superior en la Argentina alcanzó un desarrollo significativo a partir de los años '70-'80, con un fuerte proceso de expansión de la matrícula tanto en las universitarias, como en los Instituto de Educación Superior.

Por un lado, y según un informe realizado por la CONEAU (2012), la evolución y expansión de las **Universidades** presentan los siguientes datos:

- En el año 1955 existía solo 6 universidades, siendo las más antiguas del sistema.
- Entre 1956 – 1970 se caracteriza por la creación de instituciones universitarias de gestión privada, llegando a las primeras veinte privadas del país.
- En el período 1971-1976 se crea un importante número de instituciones de gestión estatal.
- A partir de la década de 1990, con la creación de nuevas instituciones universitarias de gestión estatal y privada, se reanuda el proceso de expansión del sistema universitario.

Asimismo, este documento explica que en 1960 Argentina contaba con 159.643 estudiantes universitarios. La expansión de la matrícula universitaria fue constante y en el año 2009 realizan estudios en las Instituciones de Educación Superior Universitaria Argentinas 1.650.150 estudiantes y que las instituciones universitarias de gestión estatal concentran aproximadamente el 80 % de la matrícula.

Por otro lado, el proceso de expansión de los **Institutos de Educación Superior** en la Argentina han desarrollaron tres modalidades principales:

- Las Carreras de Formación Docente
- Técnico- Profesional
- Artística (en menor medida)

¹⁶ La *masificación de la Educación Superior* ya ha sido tratada en la página N° 86

¹⁷ "*La internacionalización es un proceso que prepara a la comunidad para la participación exitosa en un mundo cada vez más interdependiente. En el caso de la Educación Superior, el proceso debe envolver todas sus facetas promoviendo el entendimiento global y desarrollando habilidades para vivir y trabajar eficientemente en un mundo multicultural*" (Francis, 1993)

De todas las modalidades las Carreras de Formación Docente son las que mayor matrícula presentan. En la mayoría de los casos los Institutos fueron pensados como una extensión de la educación Media. Entre 1992 y 1994, a partir de la descentralización educativa propuesta por el Estado, los Institutos pertenecientes a la Nación, fueron transferidos a las jurisdicciones provinciales, hecho que ya había ocurrido con la educación primaria en el año 1978, y la educación media en el 1992.

Finalmente, se extrae una síntesis desarrollada por Pérez Rasetti (2009) mencionando las Estrategias institucionales producidas a partir de la Ley 24.521 (1995), que explicarían las políticas de expansión geográficas propuestas por el Estado a partir de dicha Ley, en la cual se incluye la articulación de las Universidades con los Institutos de Formación Docente, expresado en el punto N° 3 y 4:

1. Creación de sedes propias, extensiones áulicas, centros universitarios
2. Desarrollo de sistemas de desconcentración
- 3. Articulación con carreras de IES o Colegios Universitarios**
- 4. Radicación de carreras universitarias en IES o en Colegios Universitarios**
5. Asociación con otras Universidades
6. Asociación con organismos públicos
7. Asociación con organizaciones no estatales (Gremios, ONGs.)

3.4 La Formación del profesorado y su transición a la Educación Superior Universitaria.

La Formación del Profesorado en Educación Física ha sido fundada en las Instituciones de Educación Superior No Universitarias / Terciarias. Así, algunos de los Institutos Provinciales de Educación, tuvieron su propio desarrollo y evolución hasta su transferencia al sistema Universitario. Para comprender este enunciado, se desarrolla la evolución de la Formación del Profesorado en las Universidades que poseen la Carrera de Formación inicial en la actualidad.

En este apartado se extraen algunos relatos realizados por las Instituciones y/o profesores que han indagado y escrito acerca de los orígenes, desarrollo y evolución de las Carreras y su transición a la Educación Superior Universitaria. Cabe aclarar que como ya se ha mencionado, este estudio está recortado a las Universidades Nacionales, en particular a las Universidades Nacionales que poseen la Carrera Inicial de Profesor y Licenciado en

Educación Física: Universidad Nacional de La Plata -UNLP- Universidad Nacional de Tucumán -UNT- Universidad Nacional de Luján -UNLu- Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC- y Universidad Nacional de La Matanza- UNLaM.

Se parte del año 1953, cuando tanto la Universidad Nacional de Tucumán, como la Universidad Nacional de La Plata incluyeron en su oferta académica la Carrera de Profesorado en Educación Física.

Universidad Nacional de La Plata -UNLP-

La UNLP, ha sido la primera Universidad que se vincula con la Formación del Profesorado en Educación Física de todo el Territorio Nacional. Villa (2009:84), en su relato explica que la UNLP fue creada a fines del siglo XIX, en el año 1891, vinculada directamente con el Estado, de corte Liberal, acorde a la ideología expresada por la generación del '80. En el año 1914 se crea la Carrera de Profesor dependiendo de la Facultad de Ciencias de la Educación. Finalmente, a partir de los años 50 es que aparece la idea de la Carrera de Profesor en Educación Física: *"la EF era concebida como "una disciplina que vela por el orden moral cultural de los alumnos" (Di Paolo,1990), no muy alejada de las concepciones higienistas de muchos de los creadores de la UNLP, centradas en el disciplinamiento del cuerpo como complemento de la formación intelectual"*.

Adorni, para ese entonces interventor de dicha Universidad, forma una comisión encargada de planificar la Carrera. Uno de sus integrantes fue el Capitán Alejandro Amavet, quien logra posicionar un discurso de la Educación Física, más cercana a la *verdadera educación*. Así Amavet, luego de ser nombrado Director de la Dirección General de Educación Física, dio el impulso necesario para consolidar a la Educación Física como disciplina académica de la UNLP.

Es conocida la valoración de los gobiernos peronistas por el deporte y sus fines para la salud y la educación de las personas, en este caso parecería que fue dicho gobierno quien facilitó las discusiones acerca de la legitimidad de la Educación Física, como una Carrera más de la Universidad. Al respecto Villa (2009: 84-85) sintetiza lo siguiente:

"Tal apoyo se cristalizó en la Resolución del Honorable Consejo Superior que crea en 1953 el Profesorado Superior en EF" El Profesor Superior Universitario de EF debería preparar educadores especializados que tuvieran " un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas, y culturales indispensables en el arte de enseñar [...]con materias a dictarse en la facultad de Ciencias Médicas, Naturales, Humanidades y Dirección de EF"... Cómo se verá, la formación no estaría circunscripta solamente a aspectos técnicos y prácticos de la gimnasia y el deporte, sino que se complementaría con una formación de corte teórico conceptual sobre aquellos y una formación humanística y pedagógica general que impartiría la Facultad de Humanidades

Este relato da cuenta que la Carrera en la UNLP ha sido pensada desde sus bases y fundamentos, dentro del ámbito universitario e integrado a la Facultad de Humanidades, con una marcada formación teórica conceptual universitaria, siendo su último cambio de Plan N° 345 en el año 2000.

Universidad Nacional de Tucumán - UNT-

Por su parte, en los documentos encontrados de la Universidad Nacional de Tucumán (2012), se reconoce que fue también en el año 1953 que se crea la Escuela Universitaria de Educación Física ((E.U.D.E.F.), como Instituto de Educación Física, con la finalidad de formar profesionales en el área, acorde a las necesidades del medio y de la época:

Creación del Instituto de Educación Física y del Ateneo de Educación Física.

El 11 de diciembre de 1953, en San Miguel de Tucumán, se creó el Instituto de Educación Física, por Res. N° 1530-214-953. "El organizador del Instituto fue el Prof. Enrique Carlos Romero Brest., prestigioso docente, autoridad en el ámbito nacional, internacional e ideólogo de la Educación Física de avanzada. Dicho docente se desempeñaba como Interventor Organizador del Departamento de Educación Física y como primer Director del Instituto el Prof. Nicolás Russo.El 11 de diciembre de 1953 asumió como Interventor el Prof. Francisco Cuenya y el 3 de mayo de 1954, por Res. N° 271-219-954 se puso en vigencia el reglamento para el Instituto de Educación Física

A partir del año 89, este proceso se concreta con 26 concursos, en el año 1990 se realizan 14 concursos, en el año 1991 se realizan 35, y finalmente, en el año 1993, 20 concursos, lo que hace un total de 95 cargos.

Después de 50 años de historia la comunidad educativa de EUDEF recuerda, aprende, se asombra, pero fundamentalmente se proyecta hacia el futuro para cumplir un anhelado sueño, ser este año Facultad.

Hechos Relevantes 1993 – 2000 Cambio Curricular 1993 – (Res. N° 2302/993). El nuevo Plan (93) ofrece:

- *Título: Profesor en Educación Física para la Educación Inicial y General Básica (4 años duración)*
- *Título: Profesor de Educación Física (duración 5 años incluyendo el Ciclo Común).*
- *Licenciatura en Educación Física, que tiene una duración de 5 años (incluyendo el Ciclo Común).*
- *1994 – III Congreso Latinoamericano De Educación Física, Deporte y Recreación. Y Primer Encuentro Internacional de Educación Física Para El Tercer Milenio.*
- *II Congreso Panamericano De Educación Física Deportes y Recreación Para la Mujer.*
- *Se declara a la Educación Universitaria de Educación Física “Sitio Permanente de la Memoria”, por haber funcionado en la misma un centro clandestino de detención, durante la pasada dictadura militar.*
- *En el año 2000 bajo la dirección del Prof. Mario Alfredo Abaca la institución afronta un nuevo cambio curricular. El nuevo cambio que se hace real en la aprobación del plan de Estudios 2000 y su inmediata implementación al año siguiente. Este nuevo plan respetando las normativas actuales del Ministerio de Educación, cumple también con las exigencias de **un Plan de estudio Universitario.***

Por lo expresado por la propia Institución, se infiere que para mediados del siglo pasado, había una fuerte demanda en la formación de profesores en Educación Física, visible a través de estos relatos. Ambas Carreras, si bien pertenecían a Instituciones de Universitarias, fue recién a comienzos del presente siglo, y a partir de las Leyes de Educación Superior (LEF y LES), ya descriptas en este capítulo, es que sus títulos tienen el alcance de Licenciado.

Universidad Nacional de Lujan -UNLu-

Otro ejemplo lo aporta la Unidad Educativa Instituto Nacional de Educación Física "General Manuel Belgrano" (INEF), una de las instituciones más tradicionales de Buenos Aires, que haciendo un rastreo de su historia (2012), se encuentra la siguiente explicación:

- *Desde 1939, se encuentra abocada a la formación de Profesores Nacionales de Educación Física, en 1993, el INEF fue transferido a la Universidad Nacional de Luján, con un título intermedio de Maestro de Educación Física*

Con el respaldo de la Universidad Nacional de Luján, en el instituto también se dicta la Licenciatura en Educación Física desde 1991. LA vinculación de la UNLu. con el Instituto Nacional de Educación Físicas se originó en el convenio suscripto en el año 1991 entre el entonces Ministerio de Educación y Justicia y la Universidad, por el cual ésta se comprometió a implementar, con sede en dicho Instituto, un ciclo de Licenciatura dirigido a egresados de los Profesorados Nacionales de Educación Física

La Licenciatura, la segunda carrera universitaria de estas características en el país y pionera en el área Metropolitana, se puso en marcha ese mismo año, contando ya con el primer grupo de egresados, los que se están insertando en las diferentes áreas de la

actuación profesional

En el año 1993, en el marco del proceso de transferencia de los servicios educativos del Ministerio Nacional a las distintas jurisdicciones y mediante un nuevo convenio, la Unidad Educativa queda incorporada a la UNLu., que se hace cargo de todas las actividades educativas y de servicios a la comunidad que se desarrollan en la misma. Entre éstas merecen destacarse, además de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, las múltiples actividades educativas, deportivas y recreativas que ofrecen a niños y adultos de su zona de influencia. Por sus particulares características físicas y su infraestructura, el instituto es, además, un espacio privilegiado para el cumplimiento de trabajos que desarrollan otras carreras de la Universidad .

Continuando ese proceso de transformación, el instituto ha realizado recientemente sus primeras elecciones de claustro para elegir un Director (anterior Rector) y un consejo Directivo

Este relato, comprueba la gran cantidad de años - desde el 39' al 93'- que tardó en llegar a formar parte de la oferta académica Universitaria. Esta tradición Terciaria, ha marcado el perfil de los profesores egresados en todos esos años. Cabe aclarar que otro Instituto tradicional de Buenos Aires, como el Instituto Romero Brest¹⁸, al día de hoy no ha realizado traspaso al sistema Universitario. Ambas instituciones son referentes históricos de la formación del profesor en Educación Física, en la Ciudad de Buenos Aires y el área Metropolitana.

Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-

El caso de Río Cuarto, relatado por el Profesor Sergio Centurión (1990):

“El compromiso con la Formación de Profesores de EF. Comienza en Río Cuarto en el año 1970 en una institución que marcara un hito en la vida cultural de la Ciudad: el Instituto Superior de Ciencias (I.S.C.); establecimiento educacional preocupado por la formación en el nivel Terciario no Universitario

Según consta en el informe presentado por el Director del Profesorado el 4 de Agosto de 1973 (que también forma parte del expediente 3121 donde obran todas las actuaciones que terminaron con la incorporación del I.S.C.

Por resolución Rectoral N° 030 del 16 de Abril de 1974, se decide crear la

¹⁸ Se considera como fecha de fundación del Instituto Nacional de Educación Física de la ciudad de Buenos Aires el 1° de febrero de 1906, oportunidad en que, por Decreto firmado por el vicepresidente en ejercicio de la presidencia, Dr. José Figueroa Alcorta, y refrendado por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Joaquín V. González, se Declara instalado definitivamente el CURSO NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA’.

"Coordinación de Estudios de Nivel Terciario, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, con dependencia directa de la Secretaría Académica" (Artículo 1º de la Resolución). A fin de "proceder al estudio de factibilidad de incorporación de los ex-alumnos del I.S.C. como asimismo de ex-docentes y ex-no docentes de la referida Institución" (parte del artículo 2º, de la Resolución 030).

La virtual desaparición de una Institución que había marcado rumbos en la formación de docentes y profesionales en la Ciudad de Río Cuarto, conmocionó la estabilidad presente y comprometió el futuro próximo, tanto de estudiantes y docentes como así también el de empleados y funcionarios.

De los doce Profesorados existentes en el I.S.C., nueve tenían posibilidades de articularse en Carreras ya existentes en la Universidad. Sólo tres no gozaban de la ventaja de esa correlación, entre ellos EF., por lo tanto se solicitaba su creación. Luego de abundar en fundamentos, con fecha 28 de Marzo de 1974, firmaba el documento en el folio 199, el profesor Daniel Jorge Cano del Departamento de Ciencias Sociales de la U.N.R.C.

Con fecha 18 de Diciembre de 1974 se conoce la Resolución Rectoral N° 077 compuesta por seis artículos y el primero se transcribe en forma textual:

"Créase el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media como Unidad Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto con las siguientes especialidades: Historia; Ciencias Naturales; Castellano, Literatura y Latín; Educación Física; Inglés; Geografía; Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; Psicopedagogía; Francés; Matemática, Física y Cosmografía; Química y Merceología; Actividades Prácticas y Jardín de Infantes."

Este acto resolutivo, legaliza la permanencia institucional y a la vez garantiza la continuidad de los estudios de Educación Física en la U.N.R.C"

En este recorrido realizado por el profesor, se observa que la Formación de Profesores en Río Cuarto, Córdoba, comienza en 1970, a cargo de una Institución de Educación Superior, y que en 1974 se relacionó con la Universidad Nacional de Río Cuarto a través de una Unidad Académica perteneciente a ella con varias especialidades, entre ellas Educación Física.

Universidad Nacional de La Matanza -UNLaM-

Muy diferente inicio tuvo la Universidad Nacional de la Matanza; en 1996 la UNLaM crea la Carrera en el seno de la entonces Dirección de Planeamiento, dependiente de la Secretaría Académica, cuya estructura curricular consagró el Profesorado y como rasgo innovador la Licenciatura en Educación Física, con diferentes Tecnicaturas. Esta oferta académica se mantiene en la actualidad, pero en el marco del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

El siguiente párrafo se extrae del Informe de Evaluación Curricular de la Carrera del Profesorado y Licenciatura, presentado ante las autoridades del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM (Campomar, 2011):

En el marco de la Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en junio del año 1995, se estructura el Profesorado Universitario de Educación Física, que resulta aprobado por Resolución Ministerial 1414/95. El mismo contemplaba la posibilidad de que el graduado pudiese desempeñarse como docente en todos los niveles del sistema educativo y tuviera herramientas para llevar adelante acciones de investigación en relación con su área de incumbencia profesional, y pudiera planificar actividades de extensión –entre las cuales se destacaba el deporte-.

Siguiendo la política de la Universidad y específicamente del Departamento, en relación a la revisión y actualización periódica de los Planes de Estudios de las carreras que se dictan en el mismo, en el año 2000, se modifica el Plan, y es aprobado por R.M. N° 324/00.

En el año 2007 se conforma nuevamente una Comisión de Docentes con el fin de reflexionar sobre el Plan de Estudios vigente en la actualidad. Sin duda alguna, la intención última sigue siendo la actualización permanente de los contenidos, en función de alcanzar la excelencia académica. Por otro lado, la demanda de matrícula estudiantil de la oferta académica referida al Profesorado y Licenciatura en Educación Física resulta incrementada de manera significativa según la tendencia observada en los últimos años, situación que nos obliga a optimizar los recursos en cuanto a los requerimientos y exigencias de esta avasallante Sociedad del Conocimiento en constante evolución y con significativas demandas.

Se deduce entonces, que en la UNLaM, el Profesorado y Licenciatura en Educación Física no ha sido un traspaso de otra institución, como si lo ha sido en algunos casos mencionados anteriormente. En este sentido, desde sus orígenes fue pensada y desarrollada dentro del Sistema de Educación Superior Universitario.

En síntesis, a partir de estos relatos se puede inferir que las Universidades mencionadas, UNLP, UNT, UNLu, UNRC y la UNLaM- fueron pensadas en distintos contextos históricos y sociales. Sin embargo fue a partir de la Ley de Educación Superior del '95, que se comienza elaborar los Planes de Estudio necesarios para otorgar el Título de Licenciado.

Como dato importante se observa, que tanto la UNLP y la UNT serían las Universidades más antiguas que poseen la Carrera, ambas datan de mediados del siglos pasado, evidenciando una mayor tradición Universitaria. Esto ocurre porque desde sus comienzos se han desarrollado dentro del ámbito universitario. Dicha situación, se ve

reflejada en que ambas Instituciones en la actualidad, son las únicas que poseen Carreras de Posgrado¹⁹ propias del campo.

Finalmente, y si bien fueron los Institutos de Educación Física, Romero Brest, año 1906 y luego General Belgrano año 1939, las primeras Instituciones formadoras, la aparición de Institutos de Educación Física en todo el territorio Nacional en las dos últimas décadas, ha tenido una marcada evolución. Sólo en los informes del Ministerio de Educación Nacional, en Validez de Títulos, existe una guía, desde el año 1997 al 2009, detallando la creación de 43 nuevos Institutos, entre privados y públicos.

Según el listado publicado por el Ministerio de Educación existen en la actualidad 40 Universidades que poseen las Carreras de Profesor o de Licenciado en la disciplina. Sin embargo, se ha confirmado que son 37 las Instituciones que en la actualidad ofertan las Carreras, siendo cuatro las que expresan haber tenido años anteriores esta formación pero que en la actualidad no lo hacen, esta situación se describe en la siguiente página.

Por otro lado, y según los informes del INFD, son 139 (57 Estatales y 82 privados) el total de Instituciones de Educación Superior de Formación Docente que tienen a su cargo la formación inicial en todo el territorio nacional, denotando una gran superioridad:

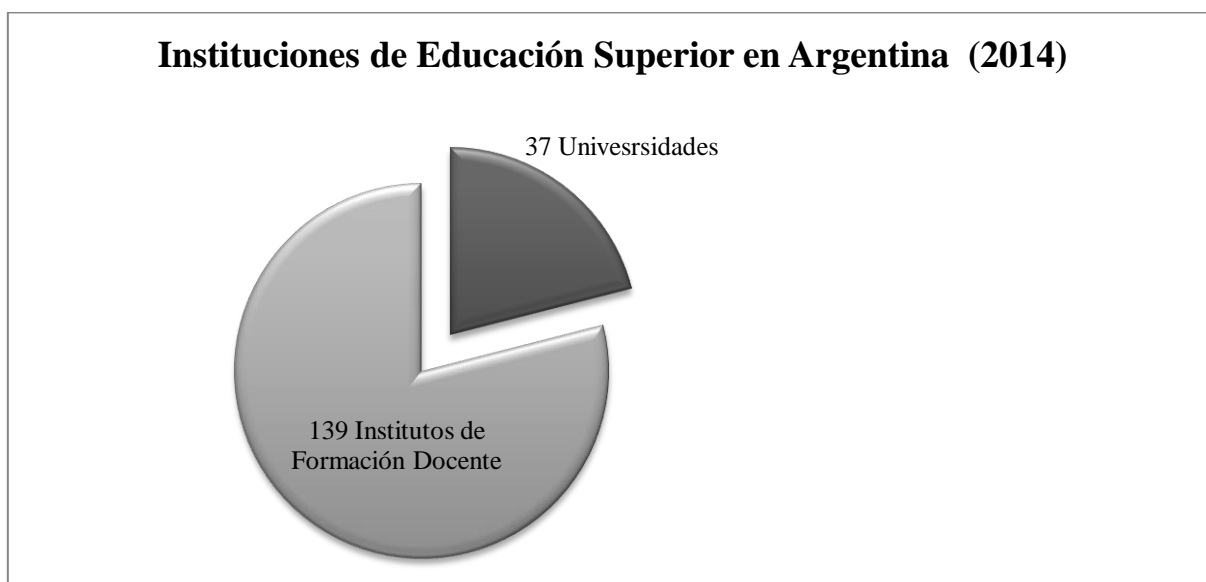


Gráfico N° 1. *Instituciones de Educación Superior*. 2014

¹⁹ Se continua con la descripción de los Posgrados en la página N° 105, de este capítulo.

3.5 Análisis de las Instituciones Universitarias formadoras en la actualidad

Con relación a las Universidades que poseen la Carrera de Profesor o Licenciado de la disciplina, la actualidad da cuenta de la siguiente situación:

Universidades	Título de Profesor	Título de Licenciado/Profesor
Nacionales	2	17
Privadas	2	19
Provinciales	1	No poseen

Cuadro N° 7. Número de Universidades que poseen Títulos de Formación del Profesorado y Licenciado en Educación Física en la Argentina. 2014.

De estos datos surge que hay 37 Universidades, 17 nacionales, 19 privadas y 1 Provincial, que han incluido dentro de su oferta académica Carreras vinculadas con la Disciplina, de Formación inicial o como Complementación Curricular.

El siguiente cuadro tiene por objeto realizar una descripción de las Universidad Nacionales que presentan la Carrera de Educación Física en sus ofertas académicas en la actualidad²⁰. Los datos, se han obtenido de los listados publicados por el Ministerio de Educación (2014):

Descripción las Carrera de las Universidades Nacionales Argentinas (2014)

N°	Universidades Nacionales	Siglas	Carreras	Unidad Académica	Orientaciones de la Licenciatura
1	La Matanza	UNLaM	Profesorado y Licenciatura	Departamento de Humanidades y Cs. Sociales	En Educación física (predominio materias en deportes)

²⁰ Este apartado está basado en un estudio realizado en la UNLaM al respecto de las: "Problemáticas actuales de la Educación física: Estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios (2012-2013) Director Zimmerman, Equipo: Campomar, Añasco y otros. De su informe final, se extraen los siguientes datos que han sido actualizados y reorganizados para esta investigación.

2	Luján	UNLu	Profesorado y Licenciatura	Departamento de Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Problemáticas sociales y educativas • Gestión de la Actividad Física y el deporte • Salud individual y comunitaria
3	La Plata	UNLP	Profesorado y Licenciatura	Facultad de Humanidades y Cs. de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Educación • Filosofía • Cs. sociales • Ciencias Biológicas
4	Tucumán	UNT	Profesorado y licenciatura	Facultad de Educación Física	En Educación física (predominio materias en Educación)
5	Río Cuarto	UNRC	Profesorado y Licenciatura	Facultad de Cs. Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Tercera edad • Análisis del movimiento
6	Comahue	UNComa	Profesorado	Centro Regional Universitario de Bariloche	
7	José C. Paz	UNPAZ	Profesorado	Departamento de Cs. Sociales y Humanas	
8	Lanús	UNLa	Licenciatura	Departamento de salud comunitaria	Gestión y Salud
9	San Martín	UNSAM	Licenciatura	Instituto de Rehabilitación y Movimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Fisiología del trabajo físico • Actividad física para la salud y personas con discapacidad
10	Del Oeste	UNO	Licenciatura	Escuela de Humanidades	En Educación Física (predominio de materias en Gestión Educativa)
11	Cuyo	UNCUYO	Licenciatura	Facultad de Filosofía y Letras	Tiempo Libre para el Deporte y el Turismo
12	Avellaneda	UNDAV	Licenciatura en Actividad Física y Deporte	Departamento de Actividad Física, deporte y Recreación	Gestión de las Organizaciones Deportivas
13	Río Negro	UNRN	Licenciatura en Educación Física y Deportes	Escuela de Humanidades y Cs. Sociales	Educación física y deportes
14	Villa María	UNVN	Licenciatura en Educación Física	Instituto de Cs. Humanas	En Educación Física (predominio de materias en deportes)

15	Tres de Febrero	UNTREF	Gestión del Deporte	Departamento de Administración y económicas	Gestión del deporte
16	Catamarca	UNCA	Licenciatura	Facultad de Cs. de la Salud	Salud y entrenamiento deportivo
17	Rosario	UNR	Postítulo y Licenciatura	Cooperadora Rubén Porta	Educación Física

Cuadro N° 8. Carreras de profesorado y Licenciatura de las Universidades Nacionales.2014.

A partir de la revisión de las Carreras acreditadas con N° de Resolución según el listado publicado a la fecha por el Ministerio de Educación, se han encontrado algunas diferencias con la realidad:

- La Universidad Nacional de Formosa figuran aprobado el Profesorado y la Licenciatura, con los números 1076/03 y 0900/99 respectivamente, esta información es incorrecta. No hay en esa Universidad ninguna Carrera asociada a la Educación Física en la actualidad.
- La Universidad Nacional de La Pampa, con los números 1323/99 y 0288/10, parecería también poseer las Carreras, sin embargo propia Universidad explica que tuvieron una solo cohorte y que en la actualidad no la están ofreciendo.
- La Universidad Tecnológica Nacional, con el número 0252/04, dictaba la Carrera de Licenciado, como complementación curricular en la Ciudad de Villa María, en convenio con el Instituto de Formación Docente ubicado en la misma ciudad, sin embargo desde el año 2013 no se ofrece.
- La Universidad Nacional de la Patagonia Austral, N° 0144/01, está en esa misma situación. Ellos mismos confirman que en algún momento se dictó la Licenciatura en articulación con la Universidad Nacional de La Plata, pero que actualmente no está dentro de su oferta.

El análisis de los datos obtenidos da cuenta que en la actualidad hay 17 Universidades Nacionales que poseen la Carrera de Profesorado y/o Licenciatura en Educación Física, que siete de ellas tiene en su oferta el profesorado, de las cuales dos no otorgan Títulos de Licenciado.

Con relación a las **Unidades Académicas** en las cuales se gestionan las Carreras, se sabe que **siete** están asociadas con las Ciencias Humanas y Sociales, **dos** de Educación y solo una, la UNT, posee **Facultad Educación Física**. Asimismo, las Universidades que poseen solo la Licenciatura -Complementación Curricular del profesorado- **tres** pertenecen a Departamentos de relacionados con la Salud, **tres** a Departamentos de Humanidades y/o Cs. Sociales, **una** a filosofía y Letras, **una** a Actividad Física y Deportes, y solo **uno** al Departamento de Administración y economía, representadas en el siguiente gráfico:

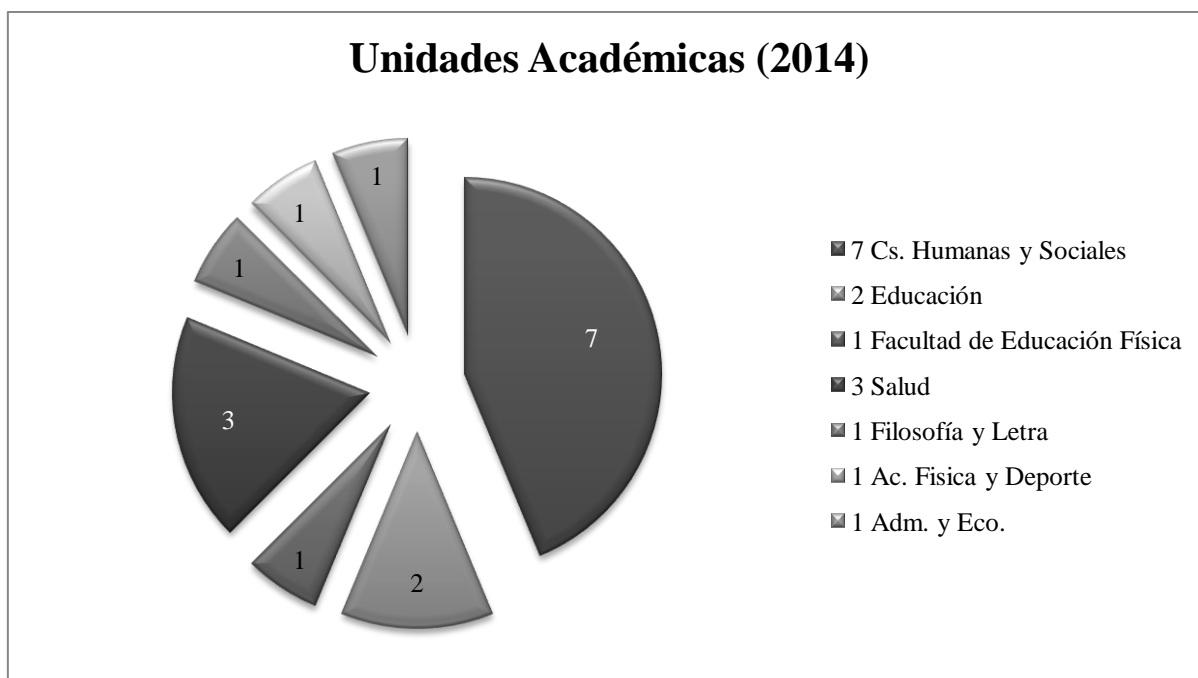


Gráfico N° 2. *Unidades Académicas*. 2014

Al respecto de las **orientaciones de la Licenciaturas** se observa que la mayor cantidad de Carreras están centradas en áreas relacionadas con el **Deporte (ocho)** y con las **Cs. biológicas y/o de la Salud (ocho)**. Que, algunas menos tiene como eje la **educación (cuatro)** o la **gestión (cuatro)**, y menos aún en otras perspectivas como la **discapacidad (una)** o las **Cs. Sociales (una)**. Se destaca que las Universidades que no poseen Carreras de Formación Inicial, se relacionan en su mayoría con el Deporte y su gestión, y en menor medida con la salud. Estos datos se ven expresados de la siguiente manera:

Orientaciones de las Licenciaturas (2014)

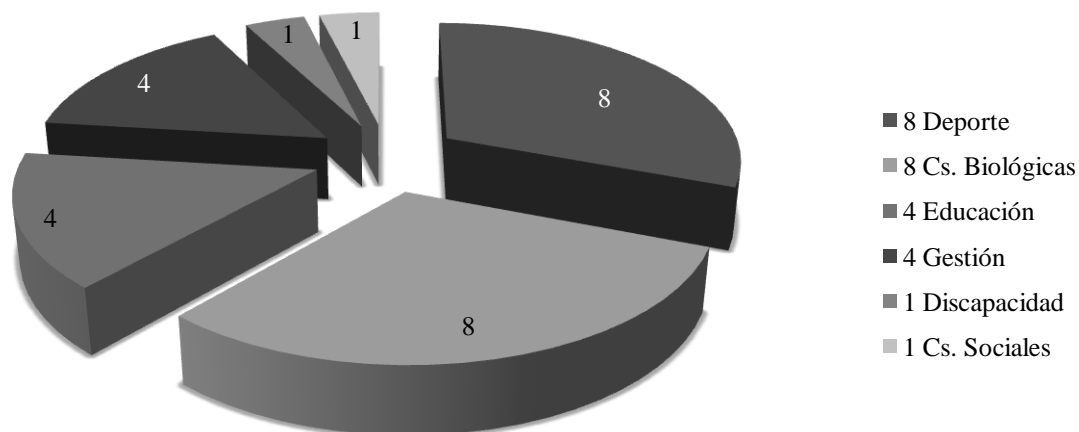


Gráfico N° 3. Orientaciones de las Licenciaturas. 2014

Cabe aclarar que si bien son 17 las Universidades mencionadas, algunas presentan más de una orientación, por tanto el número total es mayor.

Por su parte, el Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, dependiente de la Universidad Nacional del Comahue, si bien no posee la Carrera de Licenciatura, es el único a nivel Nacional que incluye dentro de su oferta académica actividades de montaña, como prácticas de andinismo y de esquí en tres de sus modalidades, Valariño, López y Fernández (2012:4) explican la evolución de la Carrera en la siguiente frase: *"desde la creación de la carrera en el año 1991, se realizan tres reformas curriculares. Por primera vez la formación docente en Educación Física incluye, además de las tradicionales actividades, aquellas referidas a las prácticas de montaña. En los primeros documentos curriculares las incumbencias profesionales permiten al egresado actuar en senderos de montaña de baja y mediana complejidad y en actividades de esquí. A partir del último cambio de plan, en el año 2004, resulta necesario aclarar o definir con más exactitud el campo de acción en las citadas prácticas, por lo que, luego de un intenso y compartido trabajo, se distinguen incumbencias profesionales propias de actividades de montaña que abarcan el esquí, la escalada y el trekking"*. Evidencia una propuesta de modalidad original, ya que desde la formación inicial plantea una orientación específica.

Esta diversidad de orientaciones, como así también la disparidad de las Unidades Académicas en las que fueron pensadas y que son gestionadas las Carreras, demuestran la gran variedad en el concepto de formación de un profesional de la Educación Física, en una clara *concepción ecléctica*. Asimismo, se deduce que el estudio de los Deportes y las Cs. Biológicas /salud, son las más ofertadas, en especial en la formación del Licenciados.

3.5.1 Espacios otorgados para cada área de conocimiento:

En este apartado se realiza una descripción de los espacios otorgados por cada Institución que poseen la Carrera de Formación Inicial de Educación Física, a los campos de saber. Para tal fin, y dada la gran diversidad que existe entre las denominaciones y divisiones de los temas, contenidos, representados y aglutinados en materias, que poseen las Universidades en la actualidad, es que se realizó en base a la división que presenta el *Diseño Curricular del Profesorado en Educación Física correspondiente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires del año 2009*²¹. La decisión de utilizar esta división fue tomada solo para dar un orden ya establecido, que posibilite el análisis y la reflexión sobre la cuestión y una posible comparación entre las mismas, incluidos los Institutos de Formación Docente de la Provincia, en este caso de Buenos Aires:

El diseño curricular está organizado alrededor de cinco Campos y Trayectos opcionales, vinculados a preguntas centrales y organizadoras de relaciones entre las diferentes Materias que las componen. Se denominan “campos” a los diferentes componentes curriculares. Esto significa considerar a cada campo como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas. Asimismo, significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones. El campo es una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora.

Cabe destacar, que la hora de realizar este análisis se tuvieron en cuenta los nombres afines y cantidad de materias presentes en cada Plan de Estudio, pensado en porcentajes por campos y trayectos. Aspectos tales como carga horaria de cada asignatura y contenidos incluidos en los programas no se ven plasmados en el siguiente cuadro. Se ubicó en el eje

²¹ Este documento se encuentra expresado y desarrollado en la página N° 73.

vertical a las distintas universidades que presentan plan de Profesorado de Educación Física, y en el eje horizontal a la organización planteada por el Diseño Curricular. En él se pueden observar los porcentajes atribuidos a cada campo o trayecto en cuanto a la presencia de materias dentro de cada uno de ellos. Finalmente se ubicó al plan de la Provincia de Buenos Aires, para poder pensar en una comparación con los Planes que poseen las Universidades.

Las áreas fueron divididas según la denominación de las materias y sus relaciones, donde:

1. *Actividad formativa*: se relaciona con las acciones anteriores al ingreso de la Carrera.

2. *Fundamentación*: corresponde a Filosofía, Didáctica General, Pedagogía, Análisis del mundo contemporáneo, Teorías sociopolíticas y educación, Políticas, legislación y administración del trabajo escolar, Reflexión filosófica de la educación, Dimensión ético-política de la praxis docente.

3. *Área de subjetividad y cultura*: Psicología del desarrollo y del aprendizaje, I Psicología del desarrollo y del aprendizaje, II Pedagogía crítica de las diferencias, Configuraciones culturales del sujeto educativo.

4. *Saberes específicos*: Didáctica de las Prácticas Gimnásticas, Didáctica de las Prácticas Acuáticas, Didáctica de las Prácticas Lúdicas, Anatomía Funcional, Historia de la Educación Física en Latinoamérica y Argentina, Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II, Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa, Didáctica de las Prácticas Deportivas, Didáctica de las Prácticas Atléticas, Fisiología de la Motricidad, Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I, Didáctica y currículum de la Educación Física del Nivel Inicial y Primario, Talleres Formativos Opcionales, Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III, Didáctica de las Prácticas Deportivas II, Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II, Metodología de la Investigación en Educación Física, Análisis de las Acciones Motrices, Didáctica de la Educación Física del nivel Secundario y de otros Ámbitos Educativos, Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales, Didáctica de las Prácticas Deportivas III, Didáctica del Entrenamiento, Antropología y Sociología del Cuerpo, Talleres Formativos Opcionales.

5. Prácticas Docentes: Práctica en terreno, Taller integrador interdisciplinario, Taller de Educación social y estrategias de educación popular, Práctica en terreno, Taller de Integración interdisciplinar, Taller de Educación social y estrategias de educación popular, Práctica en terreno 2, Práctica en terreno 3, Práctica en terreno.

6 Opcionales: Se refiere a los recorridos complementarios propuestos por cada institución.

Espacios otorgados a los saberes en la Formación en la actualidad (2013)

<u>Campos y trayectos</u> <u>Universidad</u>	<u>Act. Formativa</u>	<u>Fundamentación</u>	<u>Subjetividad y las culturas</u>	<u>Saberes Específicos</u>	<u>Práctica docente</u>	<u>Opcionales</u>
UNLP	0 %	18 %	7 %	64 %	7 %	4 %
UNRC	0 %	23 %	6 %	65 %	10 %	0 %
UNLaM	0 %	12 %	10 %	75 %	3 %	0 %
UNT	5 %	12 %	4 %	69 %	4 %	7 %
UNLu	2 %	10 %	5 %	66 %	17 %	0 %
UNComa	5 %	10 %	5 %	60 %	5 %	15 %
UNPAZ	0%	12 %	6 %	67 %	15 %	0 %
Plan de Prov. de Buenos Aire	5%	10 %	5 %	50 %	15 %	15 %

Cuadro N°9. Campos y Trayectos de la Formación. Fuente Zimmerman y otros, 2013.

En los datos analizados podemos observar que existe un predominio de materias en el campo de los *saberes específicos*, la mayoría de ellos relacionados con las *prácticas*

Deportivas y asignaturas que tienen contenidos específicos de la Educación Física, como las didácticas especiales y las materias de formación específica, mayor en la UNLaM: 75%, menor en UNComa: 60%, y diferente a lo propuesto por el Diseño de los Institutos de Formación Docente que es del 50%.

A su vez, el campo de la **actualización formativa y los trayectos formativos** opcionales presentan porcentajes muy bajos o nulos de presencia de materias en todas las Universidades, con la salvedad de UNComa y al UNT: 5 %.

En el campo de la **subjetividad y las culturas** los porcentajes de materias en cada plan de estudios oscilan entre el 5 de la UNLu y UNComa y el 10 % correspondiente a la UNLaM. Algo similar ocurre en al **campo de la fundamentación**, salvo en el caso de la universidad de UNRC, que presenta un porcentaje claramente superior a las demás: 23 % y la UNLP: 18%.

Una marcada diferencia entre las Universidades se observa en el espacio otorgado para la **práctica docente**, donde la UNLu se presenta como la de mayor porcentaje: 17 %, muy similar con el Diseño de los Institutos de Formación Docente que proponen el 15%. Este porcentaje es el mismo que le otorga dicho diseño a las materias opcionales, al igual que UNComa.

A partir del análisis realizado acerca de los saberes de la Formación del Profesorado de las Instituciones estudiadas por esta investigación, se confecciona el siguiente grafico:

Saberes de la Formación del Profesorado en las Universidades Nacionales y el Plan propuesto en la Prov. Bs.As. (2013)

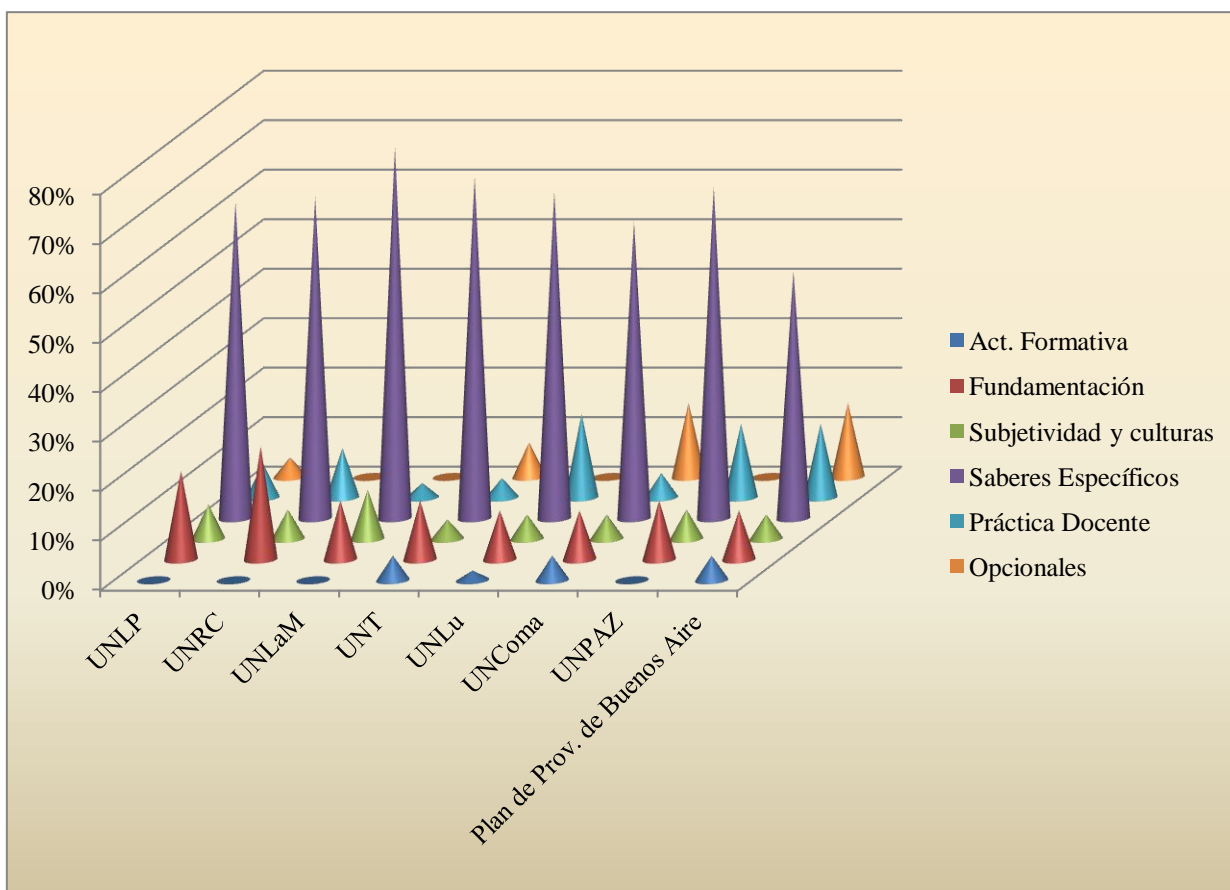


Grafico N° 4 *Saberes de la Formación del Profesorado en las Universidades Nacionales y el Plan propuesto por la Prov. Bs.As. (2013)*

Se espera que este gráfico, el cual detalla cómo están pensados los saberes de la formación en los Planes propuestos por las Universidades Nacionales referidas, sirva como insumo para nuevas y futuras indagaciones. Se considera, que ahondar sobre estos datos no aportaría al tema propuesta por esta investigación.

3.6 Posgrado

Como ya se ha mencionado, la Formación del Profesorado de Educación Física en la Argentina posee un marcado sesgo no universitario; por tanto, las propuestas de Posgrados son aun insuficientes. Carballo (2003), confirma este enunciado cuando explica que en la Argentina los programas de Posgrado son también tardíos, ellos fueron propuestos por primera vez recién en el año 2001, año que comienza el primer curso de Maestría específico de la disciplina en la UNLP, para más tarde aparecer otras propuestas de dudoso valor

académico provenientes de universidades europeas o estadounidenses. Esta tendencia, se ve expresada hoy, en las escasas ofertas que existen en todo el Territorio Nacional.

Según los registros del Ministerio de Educación, en la actualidad existen tres Carreras de Posgrado en **Universidades Nacionales**:

- Universidad Nacional de La Plata:
 - ✓ Maestría en Educación Corporal. En proceso de acreditación
 - ✓ Maestría en Deportes. Res. 251/07.
 - ✓ Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio. Res. 046/10.

- Universidad Nacional de Tucumán:
 - ✓ Especialización de Entrenamiento en Deporte Social. En proceso de Acreditación.

Cabe destacar, que ambas Universidades fueron gestadas a mediados del siglo pasado en estrecha relación con el ámbito Universitario, esto supone que las Carreras ofrecidas en dichas Universidades son las que poseen mayor vínculo y tradición universitaria, siendo ambas las primeras en ofrecer Carreras de Posgrado propias del campo, de todo el país.

Universidades Privadas

- Universidad de Flores
 - ✓ Maestría en Actividad Física y Deporte. Res. RM276/15

Existen otras Carreras de Posgrado acreditadas por la CONEAU (2014) todas vinculadas con la Actividad Física o el Deporte y la Medicina:

- Universidad Nacional de Tucumán:
 - ✓ Especialización en Medicina del Deporte Hospital Centro de Salud - Servicio de Medicina del Deporte Res.160-P86/98
 - ✓ Especialización en Medicina del Deporte. Facultad de Medicina Res.291/08

- Universidad CAECE: Maestría en Actividad Física y Deporte. Escuela de Posgrado Res. 469/3
- Universidad Favaloro:
 - ✓ Especialización en Kinesiología del Deporte Secretaría de Posgrado Res. 377/01.
 - ✓ Universidad Favaloro: Especialización en Kinesiología del Deporte. Facultad de Posgrado Res.493/08.
- Universidad Nacional de Córdoba: Especialización en Medicina del Deporte. Facultad de Ciencias Médicas Res.069/06.
- Universidad Maimónides: Especialización en Medicina del Deporte Facultad de Ciencias Médicas. Res. 035/06.
- Universidad de Buenos Aires. Especialización en Medicina del Deporte. Departamento de Salud Pública de Ciudad Universitaria. Facultad de Medicina Res.556/03.

A partir de estos datos se infiere, que la reciente llegada a la Educación Superior Universitaria de la Formación del Profesorado en la Argentina, produjo una falta de demanda propia del campo para continuar con estudios Superiores. Si bien en la actualidad hay una notable oferta para realizar Especializaciones, Maestrías y Doctorados relacionadas con la Medicina o la Educación, las elaboradas por la propia disciplina son aún muy escasas.

A modo de síntesis

A lo largo del capítulo se observa la preocupación demostrada por el Ministerio de Educación por el fragmentado Sistema Educativo en el que se configuro la Formación del Profesorado en todo el Territorio Nacional, y la marcada necesidad de promover un cambio que favorezca la *integración educativa*, pensada y propuesta por las políticas de Estado, a fines del siglo pasado.

En este sentido, y con el propósito de abordar la tan anunciada democratización educativa, es que a partir de la Ley 24.541/95, y luego la Ley 26.206/06, se visualizan acciones concretas para vincular y articular el Sistema Educativo en toda la Nación.

En relación a estas acciones Gómez (2006:1) sostiene: *"más de diez años transcurrieron desde entonces y, no sin dificultades, se han producido avances significativos en el tránsito de alumnos y egresados de institutos no universitarios hacia las universidades, para ampliar su formación de base, alcanzar el grado universitario o cursar estudios de posgrado"*. Este mismo pensamiento es expresado por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP, 2003: 7), *"es innegable que los ciclos de licenciatura o de profesorado son adecuados para satisfacer las expectativas de los egresados de las instituciones superiores que quieren continuar estudiando en las universidades y, en este sentido, constituyen un progreso respecto de la situación que se planteaba anteriormente, cuanto tenían que comenzar de cero, como si ya no hubiesen hecho una carrera"*. Estas expresiones reflejan el impacto que han tenido las acciones de articulación propuestas por el Estado en todo el Sistema Educativo Nacional, particularmente en los últimos años.

A partir de los datos obtenidos, se reconoce que si bien en la actualidad la Formación del Profesorado en Educación Física se incluye dentro del sistema Universitario, a través de las 37 Universidades en todo el país, de las cuales 17 son Nacionales Estatales y 19 Privadas, este proceso, tanto de transición de los Institutos a las Universidades como de creación de Carreras universitarias, ha sido reciente e incipiente en relación al total de Institutos de Formación en todo el país:139. Esta situación es representada, entre otras cuestiones, por las escasas ofertas de posgrado que existen en la actualidad, tres en total.

En relación a las 17 Universidades Nacionales referidas en este capítulo se observa un dato significativo: la diversidad de orientaciones, como así también la disparidad de las Unidades Académicas en las que fueron pensadas y que son gestionadas las Carreras, demostrando la variedad en el concepto de formación de un profesional de la Educación Física, constituyendo una clara *concepción ecléctica*, acorde a sus múltiples y diferentes enfoques, desarrollados a lo largo del capítulo 1, que confirmarían la particular concepción de su identidad.

Finalmente, se confirma que hay una tardía llegada de la Formación del Profesorado de Educación Física a la Educación Superior Universitaria. Esta situación ha provocado una demora en la formación de investigadores que dificultó la construcción de grupos de trabajo, equipos de investigación para la producción de conocimientos del propio campo, reflejada en la compleja y heterónoma construcción de su campo disciplinar.

Capítulo 4. Constitución de los saberes en la formación

4.1 Los saberes en la formación -acerca de la teoría y la práctica-

"La distancia entre la teoría y la práctica que todo el mundo deplora es, en la actualidad, endémica dentro de la perspectiva de que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos en el que se pretende aplicar"

Wilfred Carr, 2002

Tal como se expresa en la introducción de este trabajo, indagar respecto de la formación del profesorado de cualquier disciplina conlleva conocer y analizar, entre otras cuestiones, las complejas relaciones que se establecen entre los saberes *teóricos* y los saberes *prácticos*. Dichos saberes son inherentes a toda actividad humana de cualquier orden, entre otros, científico, artístico, institucional o educacional. El concepto *teoría y práctica* ha sido estudiado desde los distintos campos y desde diferentes perspectivas. Dicha situación, facilitó la búsqueda de información, pero al mismo tiempo dificultó encontrar los límites adecuados para realizar su estudio.

A partir de la construcción tanto epistemológica, como histórica y política, de la disciplina en relación a la Formación del Profesorado en Argentina realizada en los capítulos anteriores, es que se construye el siguiente apartado que reflexiona acerca de los *saberes de la formación*, realizando un análisis de las posibles vinculaciones entre *la teoría y la práctica*.

En este marco, con la intención de hacer factible esta indagación, es que se piensa esta problemática, desde dos perspectivas fundamentales:

- Una dimensión filosófica, que facilita la construcción del concepto.
- Una dimensión pedagógica, en íntima relación con la formación del profesorado, en especial en Educación Física.

Si bien este estudio, pensado desde el inicio fundamentalmente alrededor de estas dos dimensiones, a continuación se presenta la idea filosófica del problema.

4.1.1 Dimensión filosófica

"Quién habla y quien actúa". La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra (...) un sistema de conexión en un conjunto, en una multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y práctico"

Gilles Deleuze, 1992

Una de las hipótesis que se ha pensado para la elaboración de esta investigación es que se cree que la Educación Física no ha sabido construir el andamio necesario para que las *opiniones*²², en particular acerca de la *teoría y la práctica en la formación*, sean ideas representativas para el colectivo a través de una necesaria confirmación científica producida por el propio campo. Este hecho, es acorde a la situaciones que se ven reflejadas en el desarrollo y análisis de los capítulos anteriores, expresados a través de la configuración de la disciplina, de la problemática construcción de su identidad, ó la trayectoria y la situación actual de las Carreras. Se cree que la tardía llegada de la Formación del Profesorado a la Educación Superior Universitaria ha construido un "*paraguas*"²³ que si bien ha marcado el camino de la practica y sus discursos, como un conjunto de *opiniones*, la Educación Física no ha sido "*pensada*" desde el campo, ni se ha basados en los procesos educativos reales producidos por las propias acciones.

Por tanto, los *saberes* no se terminan de construir, o su significado va cambiando en acuerdo con cada realidad educativa. En palabras de Deleuze (1991:186):

"En este contexto, el pensador (artista o filósofo) será aquel que haga un tajo en ese paraguas, de modo que entre un poco de aire fresco, y el pensamiento sea posible nuevamente. Pensar es ir hacia el caos, y extraer de él unas creaciones que den que pensar. La lucha del pensamiento es, entonces, doble: contra la opinión que lo sofoca,

²² Deleuze (1991: 186) concibe el pensamiento a partir de la característica principal que tiene la filosofía desde Platón: la lucha contra la **opinión**. Y el sentido dado a la opinión es también muy preciso: se trata del conjunto de mecanismos (discursos, formas de la percepción, lenguaje, hábitos, cultura, etc.) que sirven para darnos una estructura estable, un orden en el caos.

²³ En el mismo párrafo de la cita anterior, Deleuze ,usa una metáfora de Lawrence, la opinión aparece en *¿Qué es la filosofía?* como un **paraguas** que nos resguarda de la tormenta, y sobre la cara interna de ese paraguas dibujamos diagramáticamente las coordenadas de nuestra "realidad" (es decir, nunca vemos el cielo). Ese dibujo que vemos en el paraguas es sólo un conjunto de hábitos y clichés que nos permiten reaccionar a los distintos estímulos sin pensar (justamente, pensar es algo que rara vez ocurre).

pero también contra el caos que puede aniquilarlo (muerte o locura). El pensador busca el caos para luchar contra la opinión, pero debe a su vez extraer una creación de ese caos, evitando caer en el abismo del sinsentido. El pensamiento, entonces, realiza un corte y un montaje en el caos, y en eso consiste la obra. En el caso de la filosofía, esta crea conceptos, mientras que el arte crea bloques de sensación".

Así, yendo hacia el caos y con la intención de producir, sumar conocimiento que ayude a agujerear el "paraguas" mencionado por Deleuze, es que se intenta en este apartado construir *los conceptos teoría y práctica*, pensados por y para el propio campo, en línea con la perspectiva utilizada a lo largo de este estudio.

Para tal fin, se extraen y se vinculan los ideas principales con las que Gilles Deleuze, Michel Foucault y Pierre Bourdieu, reflexionan acerca del problema.

En un primer momento, se analiza una discusión- debate protagonizado por Deleuze y Foucault (Foucault, 1992:84-85); de su lectura se desprenden las ideas y conceptualizaciones que poseen al respecto del tema:

Deleuze: *"en cierta forma estamos viviendo una nueva manera de relacionar teoría y práctica"*, este autor sostiene que la práctica se la pensaba para aplicar a la teoría y que al mismo tiempo, como un proceso totalizador, inspiraba la teoría y se construía una nueva práctica. Asimismo, observa que hoy en día las relaciones *teoría y práctica* se han parcializado y fragmentado y que *la teoría* se la construye dentro de pequeños campos, de forma local, pudiendo ser o no tomada o no por otros.

A su vez, afirma que: *"ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo"*. Esta frase demuestra que para Deleuze las acciones, tanto prácticas como teóricas se relacionan y se conectan: *"no existe ya la representación, no hay más que acción, acción de teorías, acción de practica en relaciones de conexiones o de redes"*.

Esta manera de pensar la *teoría y la práctica*, en tanto acciones interconectadas, ha llevado a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las prácticas que han agujereado la teoría en la Educación Física? o bien ¿si fueron las teorías - construidas en otras campos- las que agujerearon las prácticas en la clase de Educación Física?

Por su parte Foucault, en línea con sus pensamientos acerca del funcionamiento del poder, agrega: *"el papel del intelectual no es el de situarse "un poco en avance o un poco al margen" para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del "saber", de la "verdad", de la "conciencia", del "discurso". Es en esto en lo que la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; "es" una práctica. Pero local y regional, como usted dice: no totalizadora. Lucha contra el poder, lucha para hacerlo aparecer y golpearlo allí donde es más invisible y más insidioso... una teoría es el sistema regional de esta lucha".* Es decir, Foucault agrega que para él toda acción es una *práctica*, inclusive la *teoría*; además coincide con Deleuze, cuando explica que el intelectual lucha en un contexto regional, local contra las formas de poder, a través de su verdad, su discurso, su saber:

"el intelectual decía lo verdadero a quienes aun no lo veían y en nombre de aquellos que no podían decirlo: conciencia y elocuencia, y que lo que los intelectuales han descubierto después de la avalancha reciente que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben claramente , perfectamente, mucho mejor que ellos".

Por otro lado, lo relaciona con el poder al momento de afirmar que: *"existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber, poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que está presente sutilmente en la malla social"*. Ambos pensadores dejan ver que el concepto de *teoría* y *práctica* en la actualidad ha cambiado y que hoy la *teoría* se la concibe como una *práctica*, y que en toda *práctica-práctica* hay *teoría*, porque ambas son acción.

Sin embargo, el concepto de *-práctica-* construido por Foucault utilizado desde comienzos de sus escritos, no siempre lo ha determinado con precisión. Castro (2004:273), explica que en un primer texto, *"Que es el iluminismo"* en 1984, este pensador plantea a la Modernidad como un *éthos*, como una actitud:

"Esta actitud debe traducirse, según Foucault, en una serie de investigaciones a su vez arqueológicas y genealógicas acerca de las practicas que nos constituyen históricamente. Foucault atribuye a estas investigaciones tres características que en definitiva, delimitan y definen lo que se entiende por práctica 1) Homogeneidad: estas investigaciones no se ocupan de las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o de las representaciones que los determinan, sino más bien "de lo que hacen

y la manera en que lo hacen". 2) Sistemática: exigen además que se considere sistemáticamente el dominio de las prácticas, es decir, que se tome en consideración el eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de la ética (las relaciones con uno mismo) en lo que tiene de específico y su entrelazamiento. 3) Generalidad: (...) la generalidad es en las prácticas una configuración histórica singular".

Una de las primeras reflexiones acerca de estas interpretaciones del pensamiento de Foucault, es que para este pensador la episteme son prácticas discursivas y que los denominados dispositivos, son utilizados como prácticas discursivas y no discursivas, de relaciones de poder, que las articula con otras prácticas.

El pensamiento, según Foucault es una forma de *acción*; que las prácticas organizan lo que los hombres hacen como un sistema de acciones en la medida en que están habitados por el pensamiento y que al mismo tiempo, presentan un carácter sistemático (de saber, poder y ética), y general, constituyendo en definitiva una Experiencia o un pensamiento.

Por su parte Bourdieu, quien fundamenta sus ideas centradas en el Marxismo y dedicado a estudiar los *sistemas simbólicos* representados en la sociedad, establece el concepto de prácticas como un mediador entre el *habitus*²⁴ y el *cuerpo*. Estos conceptos mediadores que plantea el autor, en sus construcciones teóricas, tales como *habitus, capital, estrategia, campo* y *sentido práctico*, denotan un pensamiento superador de los mecanismos estructuralistas y objetivistas que simplificaban a los sujetos a meros ejecutores de las estructuras determinadas.

Por tanto sus tesis distanciadas de las perspectivas escolástica, las cuales suponen que la idea mecanicista que sostiene el comportamiento de los sujetos se comprende como efecto de la acción coercitiva de las estructuras y que las teorías establecen que los sujetos actúan de manera independiente y plenamente consciente, dando por entendido que la acción es resultado de un cálculo de posibilidades y beneficios.

²⁴ "El *habitus* no es otra cosa que esa ley inmanente, *lex insita* inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no solo de la concentración de las prácticas sino también de las prácticas de concertación". (Bourdieu, 2007[1980]:96).

Contrariamente a esta corriente, Bourdieu ha propuesto el concepto de *habitus* "el cual permite a los sujetos llevar a cabo actos de conocimiento prácticos, (...) así engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los define" (Bourdieu 1999:183). Por lo tanto, asume las acciones de los sujetos siempre en relación a los mediadores que determinan un *contexto social*.

En este sentido, la tarea principal de Bourdieu ha sido la de buscar un sistema explicativo capaz de dar cuenta los hechos sociales, y a partir de sus estudios encuentra en el *sistema escolar* la clave para comprender a las sociedades modernas. Bourdieu (2009:1), nunca dejó de investigar las escuelas y las universidades, considera que en ellas se observa realmente "lo que hace la gente" "(...) desde una sociología explicativa es vital examinar cómo se hace, y el sistema escolar en las sociedades modernas, es uno de los lugares donde se fabrica las personas, donde se crea las formas de pensar, las formas de actuar en relación directa con la familia (...) donde se fabrican las diferencias sociales, etiquetas, legítimas: ahí se fabrica los títulos escolares, que son al mismo tiempo los títulos profesionales que dan derecho a ejercer una profesión (...) **la escuela es un lugar de reproducción de las estructuras sociales**"

Por lo tanto, para este autor, a través de la familia, la escuela se hereda el *capital cultural* como una forma de hacer, de expresar, de saber hacer a través de las técnicas, los modos, las maneras e trabajar. Esas formas de hacer, pensar y decir, transmitidas en un primer momento por la familia, luego por la escuela "son inconscientes y constituyen enormemente al éxito académico".

Hasta aquí, las ideas más destacadas de estos pensadores, confluyen en que las - teorías y practicas- o en pensamiento de Foucault - practicas discursivas y no discursivas- deben ser pensadas, investigadas, a partir de los sentidos sociales, históricos y simbólicos que **las acciones** en relación al poder, al saber, y a la ética, constituyen un pensamiento o experiencia.

Desde esta perspectiva, y según los conceptos actuales, es que la teoría y la práctica se piensan como acciones que solo pueden ser observadas, indagadas dentro de un contexto o red social que las construye y significa. .

Con la intención de continuar y concluir esta Tesis de Maestría, es que centramos este análisis en la relación del *cuerpo y las prácticas, pensadas desde el propio campo*.

4.1.2 Una mirada desde el campo.

Desde la filosofía educativa y en palabras de Wild (1995:17-18), *"el universo se encuentra constituido por entidades reales y substanciales, que existen en sí y se encuentran ordenadas unas respecto de las otras mediante relaciones extra mentales. Esas entidades y esas relaciones existen en verdad, se las conozca o no. Ser no equivale a ser conocido....Conocer, algo significa identificarse relacionamente con una entidad existente tal y como es"*. Este enfoque o punto de vista de la *Filosofía de la enseñanza*, ayuda a construir los conceptos a partir de pensar y relacionar lo que ya se ha dicho y se sabe acerca de los procesos educativos.

Passmore (1995:28) afirma que *"la filosofía de la enseñanza no dirá al maestro que procedimientos de enseñanza adoptar, tal como la filosofía de la ciencia no dirá al científico que procedimientos de investigación adoptar. Tan solo esclarecerá la cuestión siguiente: mediante que criterios juzgará el maestro si una forma de enseñar tuvo éxito, o el científico si una forma de investigar lo tuvo"*. Así, y con la intención de ahondar en los estudios realizados por el propio campo, se consultaron y analizaron dos trabajos²⁵ destacados en el estudio de esta problemática:

a) Por un lado, Crisorio (2010:221) en sus conclusiones resume:

"Nuestro cuerpo no es una unidad, sino que hace y deshace unidades con otros cuerpos y elementos diversos en la acción. Es el xrw/j alrededor del cual vestimos nuestras ropas, la unidad que construimos con partes de él y partes de compañeros y adversarios en una situación deportiva o lúdicomotora que deconstruiremos para construir otra casi inmediatamente. Nuestro cuerpo no es nuestro organismo, carece de esos límites, se articula a otros significantes: en el organismo los glúteos y los bíceps, o los cuádriceps, son todos músculos estriados, pero no en el cuerpo. Nuestro

25 a) Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP: *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*. Ricardo Crisorio (2010). b) Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Corporal UNLP: *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades* Eduardo Galak (2010).

cuerpo no es interior ni exterior, está siempre, como dice Foucault, “en otra parte [...] ligado a todas las otras partes del mundo” (2007). Es decir, se piensa el cuerpo ligado a otros cuerpos que le otorgan sentido y significado, y que finalmente se relacionan y vinculan a través de sus acciones.

Vinculado con el concepto de acciones, y dada la importancia de lo expresado por Crisorio (2010: 138) a continuación se extrae en forma textual una parte de su escrito que da cuenta y construye esta concepción:

"El alma como primer motor, según la concepción aristotélica, o simplemente la idea de un elemento central que domine a todo el sistema orgánico es algo que Homero no conoce.²⁶ Por otra parte, en las conclusiones de Fränkel²⁷, que Reale transcribe, la idea de un “todo” y la de una dependencia de los órganos singulares de la persona como “elemento central que domine a todo el sistema”, se desdibujan notablemente: "El hombre se identifica, por tanto, con sus acciones, y se deja comprender en modo completo y válido en sus acciones; él no tiene ninguna profundidad oculta [...] Los hombres homéricos no están encapsulados, aislados del exterior, su ser se irradia libremente en el mundo con sus acciones y con su destino (cursivas suyas)". El propio Reale, cuando hace suyo el dicho de Fränkel “el hombre homérico se entiende mejor en su actuar que en su ser”, agrega: “o sea, en sus órganos y en sus acciones, en su vivir y en su morir y no en su fusij [naturaleza] como, en cambio, se verificará en los filósofos” (ibid.94).

En nuestra lectura de Homero, ambas aseveraciones son verdaderas siempre que se cumplan por lo menos cuatro condiciones. La primera es que no confundamos actuar con “hacer”, como ocurre corrientemente en nuestros días, habituados como estamos a considerar todo el “hacer” del hombre como praxis: los griegos distinguían claramente entre poiei^an [producir, en el sentido de llevar al ser] y pra/ttein [hacer, en el sentido de actuar].²⁸

²⁶ En verdad, no sólo la palabra organismo sino la propia palabra órgano [o^oÁrganon], con sentido genérico, que significa instrumento, herramienta para hacer algo y, por extensión, “portador de función”, falta en el vocabulario homérico. En su lugar, Homero utiliza nombres particulares de entidades que portan funciones particulares.

²⁷ *Dichtung und Philosophie des frühen Griechentums*, Múnich 1962. Hay traducción española: *Poesía y filosofía de la Grecia arcaica*, Madrid, 1993.

²⁸ Respecto de la distinción entre ambos términos, y entre estos y trabajo, cf. Giorgio Agamben (1998), considerando la distancia entre el léxico aristotélico que analiza Agamben y el homérico. No obstante, en Homero, aunque en un sentido menos estricto, poiei^an se relaciona con “producir” (Il.I.608; V.735;

La segunda, que consideremos la acción acompañada de la palabra, porque en Homero la acción y la palabra se acompañan constantemente, complementándose (Il.I.77; Od.2.272/304; 11.346; 18.15), limitándose (Il.I.211/223; II.84/342-3), coordinándose (Od.23.116-7), contraponiéndose (Od.18.168). Según Hannah Arendt (1997:12), “Es gracias a la acción y a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en su sentido no biológico (bi/oj)”²⁹ y la acción “sólo es política si va acompañada de la palabra (lexis), del discurso”; Homero parece haber comprendido esto muy tempranamente y con mucha claridad. La tercera, que entendamos que la acción cobra sentido, significado, en un contexto que la habilita y limita al mismo tiempo, y que el fin de la acción no es externo a la acción sino que está en la acción misma.³⁰ La cuarta, finalmente, que no pensemos que la acción, ni el estatuto eminentemente activo del hombre homérico, remiten a una unidad de naturaleza o a un elemento central que domine a todo el sistema, cuya falta en Homero es evidente. Esta última condición reviste para nosotros la mayor importancia, dada la tendencia a la unidad y a la naturalización que es propia de nuestro pensamiento y a la que no escapan los estudiosos de Homero. La ambigüedad de Reale y, a partir de sus citas de Frankel, también la de Fränkel, nos parecen claras muestras de esa tendencia. Éste último plantea, como hemos visto, que el hombre se identifica con sus acciones, pero también que, más allá de “desplegar una energía propia”, cada órgano particular “representa al mismo tiempo el conjunto de la persona.

De este párrafo se desprende que el *hacer del hombre*, en tanto transforma una materia mediante una práctica, no solo produce un objeto real, sino que además produce su

VII.339/435; VIII.2; XII.168; XVIII.482; XX.147/490; Od. 2.126; 4.796; 5.251/259; 23.258) y *pra/ttein* con “actuar” (Il.I.562; XI.552; XVIII.357; XXIII.501; XXIV.264; Od.2.191; 3.60/476; 9.491; 13.83; 15.47/219; 16.88; 19.324;); *ponoj*, por su parte, como bien han advertido LSJ, aparece vinculado con el trabajo, especialmente con el trabajo duro y, sobre todo, con las fatigas de la guerra, el estrés, la angustia, el sufrimiento y el dolor, especialmente físico (Il.I.467; II.291; VI.77/525; XIII.2; XVI.568; XVII.158; XIX.227; XXI.525; Od.12.117; 11.54). Cf., también, la distinción entre obra, acción y trabajo que está en el centro del análisis de la vida activa que condujo Hannah Arendt en el capítulo I de *La Condición Humana* (1958) y en *¿Qué es la política?* (1997)

²⁹ La vida que nosotros llamamos biológica se dice en griego *zwh/ [zoê]*.

³⁰ En la *Ética a Nicómaco* (1140b), Aristóteles dice que, a diferencia de la *poi/hsi* [producción] cuyo fin es distinto de ella, el de la *pra^acij* [acción] no puede serlo, pues una acción bien hecha es ella misma el fin. Según Agamben (1998), “la palabra *pra^acij* viene de *pei/rw*, cruce, y está etimológicamente conectada con *pe/ra* (más allá), *po/roj* (pasaje, puerta) y *pe/raj* (límite). Hay en ella el sentido de un atravesar, de un pasaje que va hasta el *pe/raj*, el límite. *Pe/raj* tiene aquí el sentido de fin, término, punto extremo [...] aquello hacia lo cual proceden el movimiento y la acción; y este término, como vimos, no es externo a la acción, sino que está en la acción misma”. En Homero (LSJ) significa el resultado o el problema de una acción, especialmente el buen resultado, el éxito; es decir, supone la acción y la atraviesa hasta el límite.

subjetividad y se objetiva en el mundo. En estos contextos, es que a través de la *praxis* el hombre conoce su mundo y le otorga sentido.

b) Por su parte Galak, en sus estudios acerca del pensamiento de *Bourdieu*, dice (2010:116): "*se afirma, sin temor a equivocaciones que, junto con el de campo, el de capital y el habitus, el concepto de prácticas es uno de los principales en la bibliografía bourdieuana. Es que precisamente en relación con sus otros términos fundamentales, la noción de práctica le permite - y a esta investigación a través de él- pensar en las acciones de los agentes, teniendo en cuenta los sentidos sociales, históricos y simbólicos de éstas*", y concuerda con lo expresado por Tovillas (2010:117), cuando explica "*la importancia que le adjudica a las prácticas radica en que es a través de investigarlas que el cientista social puede dar cuenta de las relaciones sociales, y pensar a partir de ello los habitus, los campos y los cuerpos*".

Parafraseando a Galak (2010:118-119), quien luego de un análisis al respecto de la relación entre las *acciones y los habitus*³¹ se centra en reflexionar particularmente sobre el pensamiento de Bourdieu al respecto de las practicas corporales; se infiere que *las prácticas* para Bourdieu se desarrollan en un tiempo, poseen un ritmo que sincronizan y regulan las practicas como un juego que se ajusta por los agentes estratégicamente al tiempo. A partir de esta regularidad, es que se establecen las significaciones sociales; donde el *habitus* es "*el reloj que otorga a las prácticas de un mismo grupo social o una misma clase las características de regularidad, unidad y sistematicidad*".

Con el fin de relacionar las prácticas con el cuerpo, Galak (2010:121-122), encuentra su explicación en lo que Bourdieu denomina "*sentido práctico*", quien lo define como una "*facultad adquirida, que no es consciente pero que se ajusta a las " demandas" sociales: es, en definitiva, la puesta en acción- regular, reglada e inconscientemente regulada- de los habitus*". Tener un oficio, un saber, no es más que tener un dominio práctico y un *habitus*. Además Bourdieu, relaciona este dominio, con la "*maestría práctica*". Este concepto está asociado con los saberes que los agentes posean "*principales facultades y propiedades para usar y disponer de una práctica específica en un contexto igualmente específico*".

De la lectura de este apartado, se deduce que para Bourdieu, las *maestrías practicas* se transmiten en la práctica, y que en ellas se involucra la teoría :"*la relación entre la teoría y la*

³¹ Término desarrollado en la página N°112.

práctica no es ni de mutua exclusión ni de relevos; la relación entre teoría y práctica es relacional". Esto es, que si bien, las *maestrías* se transmiten en las *prácticas*, y las *prácticas* siempre involucran el *cuerpo* y el *habitus*, la *teoría*, no pueden estar ajenas a estas *prácticas*, porque toda *práctica social* está *hecha* por un lenguaje, el cual se construye por una manera *de hacer y pensar*.

Es decir, que según los estudios de Galak (2010:123-124), para Bourdieu "*el aprendizaje de los habitus o las hexis corporales no deben reducirse a lo mecánico que proponen las teorías educativas que favorecen, por ejemplo, la enseñanza por ensayo y error. Las Maestrías prácticas y las maestrías corporales se transmiten, son aprendidas a partir de una formación intencionada mediada por el lenguaje, muchas veces -no siempre- difusa y anónimamente, pero que el investigador puede interpretar a partir de las prácticas (corporales)... En definitiva, como se ha visto, pensar una práctica social es pensar una práctica corporal que tenga en cuenta las acciones, las teorías de esas acciones sociales, los contextos en lo que éstas se produzcan y la historias de estos contextos"*.

Cómo se observa, en ambas investigaciones, una basada en los pensamientos de Homero y Platón, y otra en los de Bourdieu, *las teoría y las prácticas*, son pensadas como una *hacer y un decir*, inseparable del mundo social, en definitiva como una *práctica social, y en este caso corporal*.

4.1.3 Dimensión Pedagógica

Estos conceptos, acerca de la *teoría y la practica* expresados en los dos trabajos mencionados, son interpretadas por Pedráz (1997:8), cuando afirma que "*no existe ninguna práctica independiente de los gustos y necesidades de clases o de cualquier otro grupo social... no existe ninguna práctica independiente de su ideología por la cual y bajo la cual existe"*. En este sentido, son muchos los pedagogos que han pensado y escrito al respecto de esta cuestión.

Para Davini (1995:2), por ejemplo, el problema más recurrente en los docentes es el "*divorcio entre la "teoría" y la "práctica", la fragmentación del objeto de la formación en un currículum mosaico, la ruptura entre la formación de la disciplinas específicas y la formación pedagógica, la compleja relación con la escuela donde los estudiantes olvidan la formación recibida. la dificultad de influir en la transformación pedagógicas de las practicas*

escolares". En esta misma línea, Álvarez Álvarez (2012:383) expresa: *"en el ámbito educativo la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos (la universidad y la escuela, generalmente), encontrándose en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebre una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza - aprendizaje"*. Así, en el ámbito educativo es habitual observar la tensión reflejada entre miembros de las instituciones formadoras, directivos, profesores o alumnos, acerca de que si los planteos teóricos están acordes con las realidades y los contextos en que se desarrollan las prácticas educativas.

Por su parte Carr (2002), intenta demostrar que la brecha entre la teoría y la práctica están totalmente inmersas en los supuestos básicos y los dudosos conceptuales sobre los que se han construido. Anuncia, que a pesar de la gran cantidad de estudios y publicaciones que hay sobre este tema, para la mayoría de los educadores estas teorías educativas, *"son "jerga" incomprendible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones"*, en definitiva con sus realidades en la práctica educativa. (Meza Cascante 2002:2).

La idea de práctica

Para Kemmis (1988), *la práctica* es la que hacemos, es nuestro trabajo, lo relaciona con una forma de poder que está en mano de los profesores que actúan como una fuerza que intenta continuar o producir un cambio social, compartida y limitada por los propios actores.

Para comprender este supuesto, y tal como lo pensó Carr, se propone entonces, comenzar reflexionando acerca de que es una *práctica educativa*, quien asegura que el concepto es tan rotundo y claro que no requiere de mayor explicación que el sentido común otorgado. La define como una actividad intencional que el docente realiza conscientemente, adecuada a los esquemas de pensamiento en general implícitos y que los educadores le otorgan sentido en acuerdo con sus experiencias. *"los educadores solo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros partiendo de la base, por regla general **implícita**, de un conjunto de **creencias relativas** a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir"* (Carr, 2002:3).

Al respecto de *lo implícito*, Schön (1998:55) explica: "*cuando emprendemos las actuaciones espontáneas e intuitivas de las acciones propias de la vida diaria, aparentamos ser entendidos de un modo especial. A menudo no podemos decir que es lo que sabemos. Cuando tratamos de describirlo no sabemos qué decir, o hacernos descripciones que son objetivamente inapropiadas. Nuestro conocimiento es de ordinario táctico, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción.*" Es decir, los conocimientos del profesional están ligados con las acciones que se llevan a cabo de una forma implícita que solo se pueden hacer explícitas cuando se observan o se reflexionan, cuando pasan a ser expresiones verbales.

Por su parte *la creencia*, es aquello que los docentes tienen como verdadero, pero no se tienen pruebas suficientes. Macchiarola, (2006:2) señala que "*la creencia no siempre es verdadera ni se corresponde con la realidad y puede estar desprovista de razones que la justifiquen. Cuando cumple con estas condiciones -correspondencia con la realidad y justificación- la creencia se transforma en saber*". Así entonces, el creer del docente puede o no ser un *saber* legitimado. Según Villoro (1928:17) : "*una creencia verdadera y justificada*", a la cual se llega a través de la investigación educativa, en especial de sus propias prácticas. Se puede inferir entonces, que una *práctica educativa* está compuesta por la *creencia* y el *conocimiento*³², basado en las experiencias personales del profesor, que puede o no ser un *Saber*.

Ahora bien, el término *práctica* desde esta perspectiva, se utiliza en diferentes formas y contextos. Siguiendo a Carr (2002:88), la idea de "*práctica se emplea tanto a una actividad emprendida para adquirir determinadas capacidades y destrezas ("práctica docente"), como una actividad que demuestra que estas competencias y destrezas ya se adquirieron ("buenas prácticas") para aludir una actividad emprendida. Por regla general, esta ambigüedad no provoca confusión: el contexto en que aparece la idea basta para indicar en qué sentido se usa. Sin embargo, cuando el concepto de "práctica" se entiende en relación con la "teoría", si*

³² El conocer implica haber tenido una experiencia personal y directa con el objeto, diferenciándolo del *saber*, que requiere del acuerdo de una comunidad científica. El conocimiento, se valida solo con la experiencia individual y por eso se torna intransferible. Villoro, (1982)

se suscitan algunas confusiones". En este sentido este pedagogo, describe tres formas de concebir la relación entre teoría y práctica:

- a) por oposición,
- b) por dependencia o
- c) independencia.

La relación a, *por oposición*: refiere a todo lo que no es "práctico", es "teoría", la "teoría" trata de ideas abstractas y la "práctica" de realidades concretas. Los problemas teóricos solo se solucionan *conociendo* algo, mientras que los problemas prácticos se solucionan *haciendo* algo. Esta idea de relación es excluyente una de otra, por tanto presenta una debilidad al momento de desarrollar una práctica educativa que requiere de una reflexión sobre lo que se trata de hacer, y teorizar sobre ello.

La opción b, *por dependencia*: relaciona a "la práctica orientada por la teoría". La práctica se reduce a una forma de teorización, *la teoría rige la práctica*. En este sentido, esta relación si bien incluye los saberes teóricos, excluye las acciones particulares de situaciones determinadas. Esta perspectiva, *la teoría construye la práctica*, asume que la *práctica educativa* se rige y modifica, solo por la teoría.

Finalmente, la relación c, *por independencia*, sostiene que la práctica es autónoma de la teoría. Carr (2002:90) parafraseando a Ryle (1949), expresa: "*la práctica eficiente precede a la teoría de la misma*". En realidad Ryle concluye afirmando que *la teorización es, en sí, una forma de práctica que requiere destreza, competencia y saber como de distintas clases. ("teorizar es una práctica entre otras y se lleva a cabo de forma inteligente o estúpida")*. De estas expresiones se infiere que "*el saber cómo*", es un concepto que antecede al "*saber qué*". Esta concepción, es criticada por Carr cuando afirma que una *práctica educativa* es mucho más que "*saber cómo*" hacer algo, ya que la considera una actividad ética que procede de una idea más o menos tácita que actúa de forma educativa.

Meza Cascante (2002), concluye que para Carr, ninguna de estas tres relaciones son adecuadas. Cree que las tres características planteadas (*oposición, dependencia o independencia*), son parte necesarias de cualquier *práctica educativa*, que ninguna por sí sola la constituye, y que si así fuera, sería una relación excluyente de las otras, siendo una versión incompleta, unilateral, denotando una debilidad que no termina de construirse en *una práctica educativa*.

Por su parte Camilloni (2007:41), aporta a la cuestión cuando expresa que solamente se logrará un verdadero cambio conceptual en los procesos educativos de formación del profesor a partir de lo que denomina la "*didáctica erudita*". En ella se busca el desarrollo de un profesional que posea aprendizajes significativos, profundos y auténticos "*para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica...c bridar orientación a los profesores para el aprendizaje del **saber disciplinario sabio** que ofrece la didáctica como disciplina teórica didáctica a estudiar la enseñanza*". A su pregunta ¿son útiles las teorías? encuentra cuatro posibles respuestas:

1. Las teorías no son útiles cuando están equivocadas o son incompletas.
2. Tampoco son útiles cuando son inadecuadas para el logro o el fin propuesto.
3. Las teorías no son útiles cuando son difíciles de aplicar a la práctica.
4. Las teorías no pueden ser ineficientes en la práctica para lograr los fines que se persiguen de acuerdo con las urgencias sociales del momento.

De esta manera, Camilloni describe las dificultades que desde la perspectiva didáctica supone esta tensión entre *teoría y práctica*, señalado como uno de los problemas actuales de la enseñanza en la formación. Asimismo, propone que las teorías didácticas deberían estar destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza como teorías para la acción; la *didáctica erudita*, como una *teoría de la acción pedagógica*, que debería ser pensada y desarrolla desde el comienzo de la formación del profesor. Además, que se constituya, entre otras cosas, a través de una *investigación acción* rigurosa, que dé cuenta de las acciones y conocimientos requeridos para construir las "*buenas*" prácticas, aquellas que son útiles, efectivas, exitosas y que logran cumplir con una determinada intención educativa.

4. 2 Análisis y relaciones de la Educación Física y los saberes de la formación

Por lo expresado hasta aquí, tanto desde la perspectiva filosófica como desde la pedagógica, la idea de *práctica*, (discursiva o no), en tanto *educativa*, es un *hacer- acción*, que presenta particularidades comunes en diferentes disciplina. Sin embargo, y con la intención demostrada a lo largo de este estudio de construir a partir de lo ya realizado y pensado por el propio campo, se extraen a modo de ejemplo, algunas elocuciones³³ realizas

³³ El resto del análisis y elocuciones se encuentran en el Anexo 1. Estos datos, si bien se los menciona como ejemplo que da cuenta de la problemática expresada en esta indagación, no serán tomados como datos propios de esta investigación ya que se los considera insuficientes por tratarse solo de una Universidad estudiada. Asimismo, se considera necesario ampliar esta indagación a otras Instituciones en futuras trabajos.

por los estudiantes avanzados de la Carrera de Educación Física que participaron de los grupos focales en un trabajo de Investigación de la UNLaM³⁴ (Tuñón, y otros, 2014), en el cual se reconoce dicha problemática con expresiones tales como:

- Acerca de las prácticas en contextos diferente:

"podemos tener una materia pero cuando vas a la experiencia, al campo es otra cosa, no es que cuando te dicen esto vos tenés que hacer esto, no es un librito, o sea te dan herramientas pero después es la experiencia es el lugar, el contexto"

"No sé si sirve tanto hablarlo en una clase, me parece que lo tenés que vivir, puede haber mil estrategias pero no sé si te van a servir todas, no depende de eso sino de los pibes, porque alguien te puede decir hace esto pero haces esto y nada. No te sirve, no tiene sentido"

"Habíamos armado un montón de actividades, quermese, charlas de educación sexual, un montón de cosas. Cuando fuimos ahí fue totalmente distinto"

"nosotras vamos allá y nos encontramos como que los chicos van en chancletas, las ne... no sé, los nenes más chicos van en patas, entonces decís bueh está buenísima la teoría que vi, pero como hacemos algo con este nene que...Necesitamos más creatividad a la hora de..."

"Esto esta bueno, estaría bueno las dos cosas, o sea, ver como es un barrio más humilde a como están bien en un colegio privado"

- Al respecto de de la relación teoría y práctica en la formación:

"No sé si lo mismo, la practica con los chicos, sino tenés las practicas ósea nada..."

"La parte teórica en la universidad creo que es bastante, bastante buena".

"O sea que no solo les evalúen el deporte en sí, sino que los evalúen como profesores enseñando ese deporte".

"también, capaz esta bueno esto de poner prácticas en los primeros años para darte cuenta si realmente es...es lo que querés"

- En relación con las asignaturas y sus contenidos:

"Claro mucha teoría pero poca practica faltaría acá en la universidad el tema de los adultos."

"Nosotros también trabajamos con adultos y fue un tema que por mi cuenta tuve que buscar material, ver videos en youtube de clases de aeróbica, clases de gimnasia para tercera edad, para adultos, todo"

³⁴ TUÑÓN Y OTROS (2014) Proyecto PROINCE SSA 162 (2012-2013): "Contribución de un programa nacional de Actividad Física a la construcción de los procesos de socialización en infancias vulnerables. Un estudio caso en el Municipio de La Matanza". Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. UNLaM. Integrantes del equipo: Campomar, Gloria del Carmen; Castro Hernán Martín; Crescente, Stella Maris; Lafño, Fernando Alberto; Lavignolle, Brígida Inés; Pérez Rodríguez, Martín; Schamberger, Karen

eso que hace una debilidad. a nivel juego y esas cosas creo que me falta más, pero es el primer año, no curse lúdicas..."

"y también en el ámbito formal y del no formal, en los colegios y quizás también en las pasantías"

Finalmente, en las conclusiones de este mismo trabajo se expresa la problemática de la *formación y sus saberes* en el párrafo siguiente:

"Inclusive, y más allá de la formación en los profesorados, las "quejas" de los docentes en las capacitaciones de perfeccionamiento, se basan en las "distancias" entre los contenidos de los cursos y los problemas concretos de sus prácticas, como así también la falta de orientación técnica- metodológica para enseñar dentro de los complejos procesos del aula. Así, uno de los problemas que se observa, tanto en la formación de profesores como luego en las capacitaciones de los profesionales, es la dificultad del docente en influir en la transformación pedagógica de las prácticas escolares. (Davini, 1995) Esa escisión o brecha entre teoría y práctica en el ámbito educativo es para la mayoría de los educadores uno de los principales problemas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, denotando una permanente tensión: entre el lenguaje de la teoría que no se aproxima a la realidad práctica, y los empíricos que no integran o interpretan las teorías como una forma de comprender y reflexionar sobre su práctica (Aguilar y Viniegra, 2003; Montero, 1997; Carr, 2007; Rozada, 2007; Korthagen, 2007, 2010; Zeichner, 2010, Álvarez Álvarez, 2012)"

Como ya se ha mencionado, estas expresiones son tomadas a modo de ejemplo por considerarlas insuficientes. Sin embargo, de su análisis se dependen las mismas problemáticas expresadas a lo largo de este trabajo, en especial se evidencia la necesidad de los alumnos de encontrar las vinculaciones, relaciones entre lo que *se dice y se hace, o como se hace lo que se piensa y se dice que hay que hacer*. En suma, la realidad educativa, requiere de una producción de conocimiento, de investigaciones que formalicen y confirmen lo que realmente ocurre en las propias prácticas, de diferentes contextos y necesidades sociales.

Esta tensión o en muchos casos, distancia entre los saberes debería ser estudiada con mayor profundidad a partir de observaciones directas sobre las acciones, prácticas educativas en los proceso de formación.

Sin embargo, para poder realizar un análisis que dé cuenta de la situación de la *Formación y sus saberes* en la actualidad, ningún instrumento por si solo sería suficiente. Por

tal motivo, el entrecruzamiento de los datos en vinculación con los aportes teóricos construidos es en definitiva lo que le otorga la validez y una mayor comprensión al tema y problema estudiado.

Para cumplir con dicho propósito, se construye una síntesis de la trayectoria del objeto de conocimiento y su relación con los discursos fundantes, las prácticas y la aparición de las instituciones, en particular de las universidades nacionales, encargadas de la Formación del Profesorado en el país, a través de el siguiente cuadro:

Descripción de la Trayectoria del objeto de conocimiento de la Educación Física y su relación con los discursos y prácticas fundantes.

Períodos	1880-1940	1940-1970	1980-2000	Actualidad
Paradigmas y perspectivas	Higienismo y Formación Patriótica	Deportivista Teoría conductista	Humanista - Pedagógico y Social Teoría constructivista	Continúan la perspectiva Humanística y Social Filosofía Educativa Teoría Crítica
Discursos dominantes	Médico Positivista y Patriótica Militar	Deporte moderno social y de rendimiento, tecnicista	Psicomotricidad Las Ciencias de la Educación La Expresión Corporal La sociología del cuerpo	La Educación Caporal Actividad Física, Desarrollo Humano y salud El deporte para la inclusión
Propósito	La sanidad del cuerpo al servicio de la Patria y la moral	1.Asociado al sentimiento nacional y social 2.Asociado con el rendimiento	Comprensión de lo corporal y el movimiento humano en forma lúdica y social	La educación del cuerpo como construcción simbólica y cultural La educación del cuerpo para la salud, la calidad de vida, la equidad, la igualdad . Actividad física y

				desarrollo humano.
Objeto	"El cuerpo y la salud"	"El cuerpo y el rendimiento"	"El cuerpo y el movimiento" <i>La Ciencia del movimiento Humano</i>	"El cuerpo y sus prácticas" "El cuerpo y el movimiento"
Instituciones Formadoras de Educación Superior	Instituto Romero Brest INEF	Instituto General Belgrano INEF UNLP y UNT	Aparecen las Licenciaturas UNLaM, UNLP, UNT, UNLu, UNRC UNComa ³⁵	Otras Universidades Nacionales (17 en total) Posgrados UNLP y UNT

Cuadro N° 10. Descripción de la Trayectoria del objeto de conocimiento de la Educación Física y su relación con los discursos y prácticas fundantes.

De este análisis se desprende que los conceptos con los que se pensaron y se piensan la Educación Física y sus prácticas, son muy diversos y heterogéneos. Ellos, están ligadas íntimamente con el lugar del *Ser- Cuerpo* predominante en cada época, en sintonía con el momento histórico- social de la Región. Asimismo, este concepto de *variedad /multidisciplinar*, también se deduce a partir del análisis realizado a través de las comparaciones entre las Instituciones y sus ofertas académicas³⁶, lo cual demuestra la disparidad en el concepto de formación de un profesional de Educación Física en la Argentina.

A la pregunta, ¿que se espera de un profesional de la Educación Física en la actualidad? le corresponde una diferentes posibilidades de respuestas, esta variabilidad de condiciones no terminan de construir los contenidos y los saberes en los que debería basarse la formación. Deleuze (1992) opina que *"aún las teorías no han agujereado las prácticas"*, con esta frase se intenta producir una discusión acerca de *pensar si las practicas discursivas dominantes actuales están vinculadas o no, con las practicas corporales emergentes de las realidades educativas.*

³⁵ La UNComa, si bien hasta la actualidad solo posee Profesorado, se la incluye por su íntima relación con la ESU.

³⁶ Cuadro N° 3 Carreras de Profesorado y Licenciatura de las Universidades Nacionales.20014. Capítulo 2.

Birgin y Dussel (2004:3) anuncian que *"la mirada histórica debería orientar a los estudiantes a entender de donde viene la práctica e ideas sobre la docencia que hoy son parte del sentido común, a desnaturalizar lo que se hizo familiar, a considerar su arbitrariedad y contingencia histórica(...). Es importante preguntar cómo hemos llegado a ser lo que somos"*. A la pregunta de Birgin y Dussel, *como hemos llegado a ser como somos*, le corresponde una respuesta: ***a partir de diferentes y muy distintas formas de pensar y hacer la Educación Física.***

Sin embargo, de este análisis también se desprende que la inclusión de la formación del profesor en Educación Física al Sistema Universitario es, en relación a la historia y estructura del Sistema Educativo Nacional, incipiente y reducida, denotando una reciente formación de profesores dedicados a *la enseñanza, a la investigación y a las actividades de extensión.*

Capítulo 5. Conclusiones: Aportes para pensar la práctica en la formación.

A lo largo de este capítulo, se reflexiona acerca de las relaciones encontradas en el desarrollo de este trabajo, que aproximan y confirman algunas *ideas* al respecto de la Formación del Profesorado en la Argentina y sus prácticas. A partir de su análisis, se encuentran dos líneas³⁷ en particular, que podrían explicar y sintetizar la situación actual de la disciplina y sus prácticas:

- a. Por un lado, se manifiesta a través de la transformación del concepto de Educación Física de un paradigma fuertemente positivista, anclado en la medicina, la fisiología, a uno más humanista. Situación expresada y desarrollada en el Capítulo 1.
- b. Y por el otro, se evidencia una visible demora en incluir la Formación del Profesorado a la Educación Superior Universitaria. Esta expresión es confirmada en el Capítulo 2.

Estas dos situaciones, han sido origen y base de los procesos académicos y científicos que supo construir y constituir a la disciplina.

Por lo tanto, se retoman las preguntas que dieron origen a la elaboración y construcción de este estudio y que podrían llegar a explicar *por qué y cómo llegamos a ser lo que somos*³⁸:

¿Cómo se configuró la Educación Física en un campo disciplinar en la Argentina? ¿Cómo ha sido el traspaso de la Formación Terciaria - hoy Instituto de Educación Superior de Formación Docente- a la Formación Superior Universitaria? ¿y en estos contextos, cómo se dimensionó la teoría y la práctica?.

En relación a la configuración del campo y en forma general, se podría decir que la Educación Física ha estado signada por distintas tradiciones y variados enfoques que han condensado no sólo un espíritu de época, sino también luchas y tensiones que se han producido en el interior de este campo disciplinar hasta el presente. En este sentido, no puede evitarse destacar, la matriz conceptual que ha regido esta disciplina:

³⁷ Estas mismas líneas fueron ya expresadas y planteadas por autores como Crisorio (2011) y Carballo (2009).

³⁸ Frase de Birgin y Dussel (2004:3) expresada y desarrollada en la página N° 129.

- a) la postura dualista cartesiana, expresado en la clásica división entre cuerpo y mente,
- b) el movimiento positivista, que supo reivindicar el papel de las ciencias naturales,
- c) y la postura más reciente, denominada movimiento Postcartesiano, por el cual surge un nuevo imaginario del cuerpo que ha impactado profundamente en toda la sociedad y que ha transformado los paradigmas en que se apoya la actual enseñanza de la Educación Física.

En todo este recorrido, se han desarrollado las ideas más fuertes y los hechos más destacados con sus rupturas y continuidades, que construyeron el campo, el cual puede resumirse en el siguiente párrafo³⁹:

La matriz conceptual que ha regido esta disciplina ha sido fuertemente influenciada por otros campos que han sabido luchar con armas más poderosas que las del propio. En palabras de Bourdieu (2008:85): “la lucha científica es una lucha armada, entre adversarios que poseen armas tanto más poderosas y eficaces cuanto más importante es el capital científico colectivamente acumulado en y por el campo (por lo tanto incorporado en cada uno de los agentes) y que se ponen de acuerdo para invocar, como una especie de árbitro final, el veredicto de la experiencia, es decir, lo real”. Así entonces, la Educación Física, desde sus comienzos formó parte y fue base de los sistemas escolares, estructurando modelos educativos y prácticas corporales, tales como la higiénica, militar, gimnástica, psicomotricista, deportiva o expresiva, que si bien la han configurado en un campo disciplinar, también le otorgaron una visible complejidad y particularidad a la construcción de su identidad.

De acuerdo con este enunciado se puede inferir que si bien la Educación Física ha sido fuertemente influenciada, tanto en su concepto como en sus prácticas por otras disciplinas, como la *Fisiología*, *Psicología*, la *Antropología*, la *Sociología*, se considera a la *Educación* y la *Pedagogía* como las fundantes.

³⁹ Ya expresado en el Capítulo 1.

De ninguna manera, esto significa que se niegue los aportes realizados por otras ciencias, o que en la Educación Física actual no queden resabios y huellas de tradiciones anteriores. En efecto, tal como surge del análisis realizado por esta investigación, puede observarse que aún hoy es común encontrar rasgos del higienismo, o de la matriz deportivista, entre otras concepciones, que siguen vigentes en las prácticas actuales. Sin embargo, se evidencia en las últimas décadas, un claro corrimiento de un paradigma fuertemente conductista a uno más humanista y constructivista, en acuerdo con la nueva concepción de *Ser- Cuerpo y educación* pensada para esta avanzada modernidad.

Por lo tanto, de su recorrido epistemológico se deduce que la investigación predominante en el campo ha sido básicamente *empírico-positivista*, acorde a los discursos más fuertes que han sido constructores de la disciplina, basada en la *observación, la experimentación y la generalización*. Al respecto, Taylor y Bodgan (1987) expresan que los rasgos esenciales y los debates sobre metodología se realizan en función de los supuestos y propósitos sobre teoría y perspectiva apoyados en los paradigmas de los cuales se nutre. Para estos autores las ciencias sociales han prevalecido bajo dos perspectivas teóricas fundamentales, *el positivismo y la fenomenología*. Es decir, que mientras los **positivistas** buscan los *hechos o causas* de los fenómenos sociales independientes de los estados y las subjetividades de los individuos, el **fenomenológico** intenta comprender el hecho social desde las perspectivas de los actores, tratando de observar lo que las personas perciben como importante: *“Examina el modo en que se experimenta el mundo”* (Taylor y Bodgan, 1987:16).

Desde esta perspectiva y a partir de los años 70, dada la cada vez mayor presencia de las Ciencias Humanas y Sociales en la educación, en especial a partir de los estudios del cuerpo de Foucault entre otros, es que se le ha otorgado a la disciplina esa diferente mirada o enfoque.

Finalmente, esta investigación construyó la hipótesis que el abordaje basado en el positivismo, con la intención de otorgar rigor y eficiencia a partir de una metodología cuantitativa propia de las ciencias naturales, le ha dado cierto valor científico, mientras que al mismo tiempo ha alejado al investigador del objeto, en especial ha agrandado la brecha entre el investigador y el docentes, dejando la práctica para los llamados “prácticos” y la teoría para los “teóricos”, en donde la división técnica entre los actores - productores y ejecutores- se hizo más visible.

Gimeno Sacristán (2005:1) afirma que *“la intencionalidad y el sentido de toda acción educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica. La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, ya que impide o dificulta el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción”*. Esta tensión, brecha entre *la teoría y la práctica*, marcada por diferentes autores desarrolladas a lo largo de este estudio, se ve también expresada en las elocuciones realizadas por otras investigaciones mencionadas y revisadas en el Capítulo 4 de este trabajo.

Es decir, se observa que en el recorrido histórico y político del desarrollo disciplinar ha habido una marcada tendencia hacia la construcción de textos disciplinares que intentan fundamentar los saberes de la Educación Física alejados de la propia práctica, traspolando los de otros campos, poniendo de manifiesto el problema de identidad de la disciplina, desarrollado en el Capítulo 1. Esta situación, también ha otorgado una marcada disparidad y diversidad, tanto en sus conceptos y propuestas, como en las diferentes prácticas que guiaron la Formación del Profesorado.

Esta *construcción ecléctica*, representada en las diversas maneras de pensar y hacer la Educación Física en todo su recorrido hasta la actualidad, expresada en el análisis del Cuadro N° 5, demuestra que hoy conviven muchas voces teóricas que conceptualizan el campo, sin embargo, se cree que aun no han *atravesado las prácticas*⁴⁰ de la formación, temas-problemas que se proponen para continuar indagando con mayor profundidad.

El análisis realizado demuestra que esta particular construcción disciplinar encuentra su explicación en la segunda cuestión mencionada al inicio de este apartado, **al respecto de la tardía llegada de la disciplina a la Educación Superior Universitaria**. El término *tardío* se lo utiliza y se cree apropiado, al revisar lo ocurrido en Argentina, en relación con otros países de la Región.

En Brasil por ejemplo, las ciencias del deporte, datan de los años ´60 del siglo pasado, como así también la investigación vinculada a los programas de posgrados surgidos a principios de los ´80. Crisorio y Bracht (2003: 17) explican: *“En Brasil, ya en el final de década del ´70 la Educación Física se integró al sistema de posgrado ligado al universitario, mientras que en Argentina no goza todavía de estatuto universitario”*.

⁴⁰ Expresión utilizada por Deleuze (1992) mencionada en la página N° 127.

Estas diferencias temporales se han visto reflejadas en el avances de las discusiones epistemológicas y la reflexión crítica sobre la práctica realizadas en ambos países. Si bien, existen hasta el momento importantes logros en la producción de conocimiento específico, algunos mencionados en este trabajo, de los distintos equipos constituidos por investigadores formados en la disciplina, sobre todo desde la UNLP, UNLaM, UNCO, UNT, UNComa, hay todavía un camino a recorrer, en pos de los nuevos conocimientos e innovación que se esperan sean producidos desde el propio campo.

Esta situación, es acorde a los procesos de transición y evolución desarrollados a lo largo del capítulo 2, que ha tenido la Formación del Profesorado en el Sistema Educativo de todo el territorio nacional, a través del relevamiento de las Universidades que poseen la Carrera en la actualidad, expresadas en el cuadro N°7 y 8, desarrollados en el capítulo 3.

Asimismo, este estudio pone de manifiesto la todavía existente tensión entre el contenido a transmitir relacionado con el saber el conocimiento: *la teoría* y la competencia pedagógica, didáctica para hacerlo: *la práctica*. Se cree que el concepto de relaciones expresado por Carr (2002), es lo que ha regido los *procesos educativos* del campo, en especial aquel que propone por *oposición: todo lo que no es práctica es teoría*.

Carr, afirma que toda acción educativa debería vincular constantemente las distintas formas de abordar los contenidos. Esta misma propuesta se observa a partir de las concepciones filosóficas ya mencionadas:

Deleuze (1992): *"no hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relación de conexiones de redes"*.

Foucault (1992): *"la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; "es" una práctica"*.

Bourdieu (1980): *"La práctica es un mediador entre el habitus y el cuerpo"*.

Por lo tanto se infiere, que desde ambas perspectivas -pedagógica y filosófica- pensar en la Educación Física es pensar en una **práctica social** expresada en acciones (*acciones teóricas* y *acciones prácticas*), en relación a sus contextos históricos y de construcción social.

En síntesis, de este trabajo se deduce que la brecha entre *la teoría* y *la práctica*, expresada y analizada a lo largo de esta investigación en la Formación del Profesorado

en Educación Física, encuentra su origen en la particular forma de construcción de su campo disciplinar:

- Se considera, que la tardía inclusión de la formación al estudio universitario, *en el cual se enseña, se investiga y se realizan actividades de extensión*, tuvo como consecuencia ciertas dificultades para la confección de grupos de trabajo, equipos de investigación dedicados a la producción de conocimientos basados en los problemas del propio campo.
- Esta situación, sumada a la búsqueda de un valor científico que vinculara a la disciplina con las ciencias naturales, positivistas, ha alejado al investigador del objeto, provocando una tensión y distanciamiento aun observable entre "*quien habla y quien actúa*" (Deleuze, 1992).

A modo de cierre, para la discusión:

Finalmente, se entiende que la mejora en la *Calidad de la Educación* está asociada directamente con una adecuada actualización de los *procesos de formación de profesores* en el Sistema Educativo Nacional. Esta situación, se presenta como un aspecto relevante y necesario para afrontar las transformaciones requeridas en las prácticas escolares y de gestión en la actualidad.

En este marco, se evidencian acciones que desde el Estado se promueven, en especial a través del INFD y de la SPU. De estos organismos surge dos situaciones, líneas de trabajo, que podrían mejorar visiblemente la formación: *por un lado la articulación institucional de todo el Sistema Educativo Nacional y por el otro el incremento de la producción académica.*

Asimismo, las políticas públicas encaminadas a la mejora de la calidad, promueven a las universidades para lograr niveles más satisfactorios de sus funciones: enseñar, investigar y de extensión. "*Para satisfacer esta compleja y rica demanda social se requiere no solo mejorar la calidad y el rendimiento de las enseñanza, la investigación, y la extensión, sino también orientar estratégicamente todas las actividades en pos de objetivos institucionales y sociales claros*" (Pugliese, 2005:5). Por lo tanto, se espera que la formación en todo el sistema universitario no termine accionando solo en sus funciones básicas, sino que cumpla con otros

objetivos sociales: formar líderes políticos y empresarios, ciudadanos dotados con mayor conocimiento cultural general; contribuir con la mejora de la distribución de la riqueza, diseminar los valores culturales y otorgar un conocimiento crítico e independiente.

Por tanto, el gran desafío que tiene la *Formación del Profesorado en Educación Física* actual es la de reflexionar y construir conocimientos a través de -tal como anuncian los discursos actuales: **la observación del cuerpo en su propia práctica**- lo que se hace y la manera en que se hace, construyendo y analizando la propia práctica (*discursivas o no*), con un fuerte anclaje con la investigación y acción, en acorde con la nueva conformación de la formación y las actuales necesidades sociales y culturales.

El trabajo que se presenta, se desarrolla sobre las base de *datos descriptivos*, contruidos por las *propias palabras de las personas habladas o escritas*, junto con la reflexión y análisis histórico, revisión de los discurso, fuentes que dieron cuenta tanto de la conformación del campo como de su situación actual, sostenido en una *investigación cualitativa*, pero complementado por la contribución de datos *cuantitativos* y estadísticos contrastados, que surgieron a partir de los datos obtenidos. En concordancia con Mendicoa (2003), este entrecruzamiento de métodos cuantitativos y cualitativos, facilita la construcción del objeto, reconociendo en ambos procesos las fortalezas y las debilidades de cada uno de ellos. Asimismo, este estudio no intenta ir en busca de la "*verdad*" (Taylor y Bodgan. 1987), sino que desde el inicio trata de comprender en forma más detallada los hechos, tanto políticos como históricos, las perspectivas y enfoques con los cuales se ha pensado y se piensa la cuestión, integrando y relacionando a lo largo de todo su desarrollo, lo elaborado por el propio campo.

Asimismo, a partir de este estudio surge la siguiente pregunta:

- ¿Será entonces, que quien conozca o logre a través de la teoría (práctica discursiva) modificar las prácticas, en pensamiento de Deleuze (1992), "*agujerearlas*", y/o el que logre construir esa "*didáctica erudita*", expresada por Camillioni (2007), quien sea el *verdadero experto* que debería estar a cargo de las prácticas de la enseñanza en la formación?.

Si bien se reconocen las limitaciones de este trabajo, que recorta el estudio a lo acontecido y acontece en las Universidades Nacionales, dejando por fuera al conjunto de

Universidades Privadas e Institutos de Formación Docente, se espera que de paso a nuevas y futuras investigaciones que focalicen el estudio de esta problemática desde el campo, a partir de una profunda y necesaria *investigación sobre las propias acciones, basados en los problemas emergidas en las prácticas reales.*

Por último, se extrae el siguiente párrafo de Bourdieu que invita a la reflexionar para la construcción:

" En todos los campos existe una lucha por definir quién decide quién forma parte del campo y quién no. Quién es escritor y quién no. En un campo intelectual o artístico, la gente dirá que Manet, por ejemplo, hizo una revolución artística que desplazó a sus maestros, que vendían los cuadros de Couture o de los grandes pintores pompiers más caros que los de Tiziano. Entre 1860 y 1890 hubo una revolución: cuadros que valían millones se desvalorizaron. Manet no sólo negó a las personas que dominaban el campo artístico, sino también el principio en el nombre del cual dominaban. Joyce hizo una revolución artística análoga que cambió el principio según el cual entramos en el juego y ganamos. En cada campo, en la poesía por ejemplo, hay un desafío escondido: el derecho a jugar o el fuera de juego. Y una vez que el juego está en marcha, cuáles son las bazas que cada uno tiene. Un poeta del siglo XIX afirmaba que hay gente que produce para el mercado y otros que crean su propio mercado. Si tomamos el ejemplo de la sociología cuanto mejor van las cosas más hay que saber para convertirse en sociólogo. En todos estos universos existe lo que los economistas llaman el derecho de admisión, que equivale a lo que cada uno tiene que pagar para ser miembro del mundillo. Cuando la ciencia avanza, el precio del derecho de admisión sube".

Entrevista realizada por Pepe Ribas en 1999 a Pierre Bourdieu

Bibliografía

ABRHAM, T (2006) *La Máquina Deleuze & seminario de los jueves*. Buenos Aires: Sudamericana.

AISENSTEIN, A. (1994) *Currículum presente. Ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

AISENSTEIN, A. (1996) El contenido de la educación física y la formación del ciudadano. Argentina 1880-1930. Buenos Aires: *Educación Física y Deporte*. Año 1, N° 1.

AISENSTEIN, A y GVIRTZ, S (1999) *De la dispersión a la compartimentalización. Tácticas para disciplinar los cuerpos en la escuela. Argentina 1820-1950*, en actas, 22 reunión anual de AN Ped. MG Caxambú.

AISENSTEIN, A. Y SCHARAGRODSKY, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

AISENSTEIN, A. (2006) *La educación física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina 1880-1960)*. En Rozengardt, R. (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Bs. As: Miño y Dávila Editores.

AMUCHÁSTEGUI, M. (1995) *Los rituales patrióticos en la escuela pública -Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo [1945-1955]*. Buenos Aires: Galerna.

BARCELONA. E. (2006) Higienismo, disciplina y civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía. En Rozengardt, R. (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Bs. As.: Miño y Dávila.

BAUMAN, Z. (2002) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.A.

BECK, ULRICH (2000) *Libertad o Capitalismo* Barcelona: Paidós.

BERGER.P y LUCKMANN, T (1997) *Modernidad Pluralismo y Crisis* Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P (1980) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P (1984) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1990) *El racismo de la inteligencia*. México: Grijalb.

BOURDIEU, P. (1996) *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P (2002) *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P (2008). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva visión.

- BOURDIEU, P Y LOIC WACQUANT (1995). *Respuestas para una Antropología Reflexiva* México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. Y SAINT MARTIN, M. (1975) Las categorías del discurso profesora. *Revista Propuesta Educativa*. N° 9: 19. Buenos Aires.
- BRACHT, V. (1996) *Educación Física y aprendizaje social*. Bs. As.: Vélez Sarsfield.
- BRACHT, V. y CRISORIO R. (2003) *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- BUNGE M., (1972) *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- CAMILLONI, A.R.W. (2007) *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CACHORRO, E y CAMBLOR,E (2013) *Educación Física y Ciencia, abordaje desde la pluralidad*. Buenos Aires: Biblos /Herramientas Educativas.
- CAMPOMAR, G (2008) Cuerpos emancipados, un recorrido corporal. *Revista Stadium*, Año 37, N° 205. Buenos Aires.
- CAMPOMAR, G Y CAVALLI, D (2010) *Bicentenario Argentino 1810-2010*. Departamento de Humanidades y Cs. Sociales, San Justo: UNLaM. Inédito.
- CAMPOMAR,G (2011):*Informe de Evaluación Curricular de la Carrera del Profesorado y licenciatura*, presentado ante las autoridades del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM.
- CARBALLO, C (2003) Identidad de la Educación Física y Metodología de la investigación En Bracht, V. y Crisorio, R. *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen, 101-123.
- CARBALLO, C (2009) La Investigación en Educación Física. En Crisorio, R y Giles, M (2009) *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*. Buenos Aires: Textos Básicos, 285-299.
- CARR, W. (2002) *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARR, W., KEMMIS, S., (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Roca: Barcelona.
- CASALI, C; FARBER, A; GIANGIÁCOMO, G ; HERNANDEZ, J; TORIBIO, D (2005) *Cuestiones de la Educación Superior*. Buenos Aires: Universidad de Lanús.
- CASTAÑER BALCELLS, M. (2000) *Expresión corporal y danza*. Barcelona: INDE.
- CASTRO, E (2004) *El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes.

- CEA D'ANCONA, M, (2001) *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CENTURIÓN, S (1990) *La formación de Profesores de Educación Física en Río Cuarto*. Córdoba: Universidad nacional de Río Cuarto.
- CORPAS RIVERA, F, TORO BUENO, S Y ZARCO RESA, J.A. (1994) *Educación física en la enseñanza primaria*. Málaga: Aljibe.
- CONEAU (2002) *La CONEAU y el sistema universitario argentino Memoria 1996-2011*. Prólogo de Néstor. Pan Buenos Aires. CONEAU.
- CORRALES, N., FERRARI, S., GÓMEZ, J. y, RENZI, G. (2010) *La Formación docente en Educación Física, perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- CRES (2008) Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe-Colombia: IESALC.
- CRISORIO, R (2003) En Bracht, V. y Crisorio, R. *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata-Bs. As.: Ediciones Al Margen.
- CRISORIO, R. (2007) *La teoría de las prácticas*. Seminario Internacional de Epistemología y Enseñanza de la Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Facultad de Educación Física, Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física.
- CRISORIO, R y GILES, M (2009) *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*. Buenos Aires: Textos Básicos.
- CRISORIO, R (2008) Los fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación Física escolar ¿Pilares de una unidad o escombros de una fragmentación? *Revista pensar a práctica* volumen 11(1).
- CRISORIO, R (2009) En Crisorio y Giles, M. *Educación Física, estudios críticos de la Educación Física*. La Plata-Bs. As.: Ediciones Al Margen.
- CRISORIO, R (2010) *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal*, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- CRISORIO, R (2011) La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento, *Revista Ágora, para la Educación Física y el deporte* volumen 31(3), 281-297.
- CRISORIO, R (2011) Formulario de Presentación de Proyecto: Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR. Convocatoria 2010 – 2011. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la presidencia de la Nación.
- CHINOY, E (1966) *Una introducción a la sociedad FCE*: México.

CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS (2003) *Historia de las universidades argentinas de gestión privada: 45º aniversario*. Buenos Aires: Dunken.

DAVINI, M.C., (1995) *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (DUDH). Documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París, que recoge en sus 30 artículos los Derechos Humanos considerados básicos.

DELEUZE, G Y GUATTARI, F (1991) *¿Qué es la filosofía?*, Trad. Thomas Kauf, 1993. Barcelona: Anagrama.

DELEUZE, G (1992) *Los intelectuales y el poder*. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze en Foucault, M: *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid: La Piqueta, 3ª, 83-93.

DÍAZ SOBRINHO, J (2012) Crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. En L VALLÈS (ed.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica la gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados red de académicos de Iberoamérica. a.c. volumen 1*. New York: Red de Académicos de Iberoamérica a.c., 17-35.

DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA DE FORMACIÓN DOCENTE (2009) *Organización del Diseño curricular del profesorado de Educación Física: Una lectura y reescritura del marco general en clave de Educación Física. Material borrador para trabajo en Institutos*. Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires.

ETCHEGARAY, R. y GARCÍA, P, A. (2001) *Introducción a la Filosofía, a través de su historia*. Buenos Aires: Al Margen.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003) *Evaluación y acreditación de la Educación Superior Argentina*: IESALC/UNESCO.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012) Los procesos de evaluación y acreditación en las Universidades de América Latina. Situación, desafíos y perspectivas comparadas. En L. VALLÈS (ed.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica la gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados red de académicos de Iberoamérica. a.c. volumen 1*. New York: Red de Académicos de Iberoamérica a.c., 142-169.

FERRO, EDUARDO C. (2004) *Los Dioses, los hombres y los Juegos olímpicos*. Buenos Aires: Ferro, E.

FOUCAULT, M. (1976) Curso en el Colegio de Francia *IL Faut defendre la societe* (Hay que Defender la sociedad). En Castro, , E (2004) *El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes.

- FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1992) “*Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze*” en Foucault, M: *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid : La Piqueta, 3ª, 83-93.
- FOUCAULT, M. (1984) *La Arqueología de un Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1994) *Dits et écrits (Dichos y Escritos .Vol.1)*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2004) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- FOUCAULT, M. (2007) *Las palabras y las cosas Una Arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FURLONG, J (2002) La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En *El profesor intuitivo* J.M.SANCHO Y F. HERNÁNDEZ (ed.). Barcelona: Octaedro, 29-49.
- GALAK, E. (2009) El cuerpo de las prácticas corporales, en Crisorio y Giles: *Educación Física. Estudios Críticos de la Educación Física*. La Plata: Al Margen., 271-284.
- GALAK, E. (2010) *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata .Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Maestría en Educación Corporal.
- GARCÍA, A. (2001) *Aprendizaje y enseñanza en la educación física. El desafío de implementar prácticas reflexivas*. Córdoba : Editorial IPEF.
- GILES, M (2005) *Educación Física o Educación Corporal ¿ Qué práctica transmitimos?. 7º Congreso Argentino y 2º Latinoamericano de Educación Física y Ciencia : Universidad Nacional de La Plata*.
- GILES, M. (2012). *Educación Corporal: cuerpo, movimiento y sujeto. Una mirada sobre el Plan 2000 (UNLP), las prácticas y sus imposibles cambios*. En: *Revista educación física y deporte* 31, (1), 885-890.
- GOMEZ, J (2006) *Problemática actual del nivel superior*. Seminario en Docencia Universitaria: UFLO. Inédito.
- GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ, M.L. (2006) Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán. Un proyecto innovador del año ´47. En Rozengardt, R. (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- GRUPE, O (1976) *Estudios sobre una teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- GVIRTZ, S. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

- DELEUZE, G (1979) En FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- HAMELINE, D (2002) *La statut de la pédagogie*. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- HERBERT, R. (1943) *Educación por el arte*. Traducción de Luis Fabricant (1982), primera reimpresión. Paidós: Barcelona.
- HERRERA BELTRÁN (2008) Prácticas corporales y subjetivas en el discurso pedagógico colombiano en la primera mitad del siglo XX. En Scharagrodsky, P (2008) *Gobernar es ejercitar, fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros, 49-65.
- HONORABLE CAMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN (2012) *Hacia una nueva Ley de Educación Superior*. San Justo: UNLaM.
- HENALES, L (2011) *Marco Normativo Actual*. Apuntes de cátedra de la Maestría en Educación Superior. San justo: UNLaM.
- INFOD (2009) *Recomendaciones para la Elaboración de Diseño Curricular para Profesorados en Educación Física*. Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KROTSCH, P Y ATAIRO, (2008) *La dinámica de la proliferación de títulos en el Área Metropolitana de Buenos Aires: ¿realidad o apariencia?*.AAA Biblioteca virtual de Educación Superior UNLaM: Bibliografía de Cátedra.
- LE BOULCH, J. (1991) *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós: Argentina.
- LE BOULCH, J. (1997) *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- LE BOULCH, J. (1969) *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BRETON, D. (1995) *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2007) *El Sabor del Mundo, una antropología de los sentidos*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- LEWIS MUMFORD (1969) *Perspectivas urbanas*. Buenos Aires: Emecé.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206 Sancionada: Diciembre 14 de 2006. Promulgada: 27 de Diciembre de 2006.
- LEY NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR N° 24.521 Sancionada: 20 de julio de 1995 Promulgada: 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95) Publicada: 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro. 28.204).

- MACCHIAROLA, V (2006) *El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando?* Colección de Cuadernillo para pensar la enseñanza universitaria. Año 5. Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación / 0358 -4676311. Versión revisada del texto publicado en la Revista Ensayos y Experiencias N° 23, 1998 Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MARCELO, C. (2001) Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 12 (2), 531-593
- MARCELO, C.; YOT, C y MAYOR, C. (2011) Alacena: repositorio de diseños de Aprendizaje para la enseñanza universitaria. *Revista científica de Educomunicación*. Volumen 37(XIX), 37-44.
- MARRADI, A. Y COLS. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- MARTINEZ ALVAREZ, L y GÓMEZ, R (2009) *La educación Física y el Deporte en la edad escolar, giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- MASSARINO, M. (2002) Por Perón y por la Patria. Un análisis del discurso peronista y deporte (1946-1955). *Lecturas: Educación física y deportes*. Buenos Aires: Año 8 , N° 46.
- MENDICOA, G. (2003) *Sobre Tesis y Tesinas. Lecciones de Enseñanza – Aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- MINKEVICH, O (2012) Relaciones entre Teoría y Práctica en las prácticas profesionales de la Actividad Física. *Boletín electrónico REDAF*. Año II, N° 16.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1994). *Boletín Informativo de la Secretaria de Políticas Universitarias*. Buenos Aires.
- MORGUENSTERN, S. (1995) El reparto del trabajo y el reparto de la educación. *En: Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*. Volumen 1. Morata/ Fundación . Madrid: Paideia.
- NICOLETTI J. (2009) *Cuestiones de la Educación Superior*. Buenos Aires: UNLaM.
- NICOLETTI J. (2011) *La Calidad en educación superior*. Buenos Aires: UNLaM.
- NARODOWSKY, M (1999) *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ONFRAY, M (2006). *La Potencia de existir*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- PASSMORE, J (1983) *"Filosofía de la enseñanza"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PARLEBAS, P. (1989) Perspectivas para una educación física moderna. Málaga: *Cuadernos Técnicos Unisport* Andalucía. Cuaderno Nro.1.
- PAVIGLIANIT, NOSIGLIA y MARQUINA (1996) *Recomposición Neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Davila.

- PÉREZ LINDO, A (2003) *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Editorial Biblio.
- PÉREZ RASETTI, C. (2007) Ocupación y conquista: la dimensión geográfica del sistema universitario Argentino. *Catos de pesquisa em educação – ppge/me furb* Volumen 2 (3), 383-413.
- PICK, L. Y VAYER, P. (1969) *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Madrid: Científico Médica.
- PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN (2007) *Documento de Formación Docente*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación y el Instituto nacional de Formación Docente: Argentina.
- PUGLIESE, J. (2005) *Políticas para una Universidad de Calidad, Comprometida con su función social e innovadora*. Conferencia: La Educación Superior como garante del despegue nacional. Ushuaia.
- PUIGGROS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes el sistema educativo argentino*. Bs.As.: Galerna.
- RAMA, C (2005) En Informe Mundial de la UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Ediciones UNESCO.
- RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2009) N° 84/09; 137/11; 142/11.
- RODRÍGUEZ. M. G. (1997) El deporte como política de estado (período 1945-1955). *Lecturas: Educación física y deportes*. Año 2, N° 4.
- RODRÍGUEZ, N (2009) Los Contenidos de la Educación Física. En Crisorio, R y Giles, M (2009) *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*. Buenos Aires: Textos Básicos, 193-203.
- RODRIGUEZ, N. (2011) Educación Física y formación del profesorado en Latinoamérica (a modo de presentación del monográfico). *Revista Ágora, para la Educación Física y el deporte*, volumen 31(3), 257-262.
- ROMERO BREST, E. (1917) *Gimnástica fisiológica*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- ROMERO BREST, E. (1966) *Bases más importantes sobre las que se apoya nuestro juicio sobre la educación física escolar*. Congreso Mundial de Educación Física y Deporte. Madrid.
- ROZENGARDT, R (2006) *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SAMAJA, J. (2008). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

- SARAVÍ RIVIERE (1986) *Historia de la educación física argentina. Siglo XX. Notas para su elaboración*. Buenos Aires: Publicación del INEF Dr. Enrique Romero Brest.
- SARAVÍ RIVIERE, J. (1998) *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900 a 1945*. Bs. As: Publicación del INEF Dr. Enrique Romero Brest.
- SARMIENTO, D.F. (1948) *Educación Popular*. Buenos Aires: Lautaro.
- SÁBATO, H. (1988) El pluralismo cultural en la Argentina; un balance crítico. Buenos Aires. CISSEA. En Scharagrodsky, P. (2006) En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- SABINO, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E (2002) *La Legislación sobre Educación Superior en argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones*, Informe preparado para IESALC/UNESCO Proyecto “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”.
- SILVA; E (2009) *La actual Normativa Educativa de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.
- SOARES, C, L (2008) Educación Física Escolar en Brasil: breve historia de la constitución de una pedagogía higiénica. En Scharagrodsky, P (2008) *Gobernar es ejercitar, fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.17-49.
- SOLÍS, D. Y FERRO, F. (1999) *Una mirada sobre los sujetos en la formación de docentes para la Educación Física en la Argentina*. Bs. As: C.D.H. para la E. F. y el Deporte Dra. Gilda Lamarque de Romero Brest.
- SCHARAGROSDSKY, P (2008) *Gobernar es ejercitar, fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- SCHARAGROSDSKY, P (2011) *La Invención del "homo gymnasticus", fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- SCHARAGROSDSKY, P (2013) Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En Varela, V y Galak, E (2013) *Cuerpo y Educación Física. Perspectiva Latinoamericana para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos 15-43.
- SCHÖN, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de los profesionales*. Madrid: Paidós.
- SIDICARO, R (2008) *Seminario Segunda Modernidad*. Apuntes de cátedra San Justo: UNLaM.
- STOKOE, P. (1990) *Expresión corporal: arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

TABORDA DE OLIVERA, M. (2003) *Prácticas pedagógicas de la educación física en los tiempos y espacios escolares: ¿La corporalidad como término ausente?*. En Bracht, V. y Crisorio, R. *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones al Margen.

TAYLOR, R.S y BODGAN.R, (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

THAMIER (1907), En Aisenstein, A. (2006) *La educación física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina 1880-1960)*. En Rozengardt, R. (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

TAURINE, A (1993) *La Démocratie à l'épreuve: Nationalisme, populisme, ethnicité*. Paris: La Découverte.

TENTI FANFANI, E. (1993) *Civilización y descivilización, Norbet, E y Bourdieu, P intérpretes de la cuestión social contemporánea*. Buenos aires: UBA.

TENTI FANFANI, E. (2009) *Notas sobre la construcción social del trabajo docente*. Buenos Aires: UBA.

TOVILLAS, P (2010) *Bourdieu: Una Introducción*. Buenos Aires: Quadrata.

TUÑÓN Y OTROS (2014) Proyecto PROINCE SSA 162 (2012-2013): “*Contribución de un programa nacional de Actividad Física a la construcción de los procesos de socialización en infancias vulnerables. Un estudio caso en el Municipio de La Matanza*”. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. UNLaM. Integrantes del equipo: Campomar, G; Castro H; Crescente, S; Laíño, F.; Lavignolle, B; Pérez Rodríguez, M.; Schamberger, K.

ULRICH BECK (2002) *Libertad o Capitalismo* Barcelona: Paidós.

UNESCO (2009) *Conferencia Mundial de Educación Superior*. Paris: UNESCO.

UNLaM (2012) *Hacia Una Nueva Ley de Educación Superior*. Buenos Aires: UNLaM.

VALLES, M (1999) *Técnicas cualitativas de investigación*. Madrid: Síntesis sociológica.

VACA ESCRIBANO, M.J (2010) *Teorías y prácticas de calidad en Educación Física: una unidad (didáctica) de investigación-acción*. *Revista Ágora, para la Educación Física y el deporte*, Volumen 12 (3), 289- 307.

VAILLANT, D (2010) *Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, volumen 91(229), 543-561.

VALLESPÍN, F (2000) *El Futuro de la Política*, Madrid: Grupo Santillana.

VARELA, V Y GALAK, E (2013) *Cuerpo y Educación Física. Perspectiva Latinoamericana para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

- VÁZQUEZ, B. (1989) *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- VELAZ DE MEDRANO C. y VAILLANT D (comps). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, 39-49.
- VILLA, A, I (2009) Apuntes sobre la creación del profesorado en la UNLP. En Crisorio, R y Giles, M. (2009) *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*. Buenos Aires: Textos Básicos, 81-91.
- VILLAVILLORO, L. (1982) *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- WILD, J (1995) Educación and humanan society: a realistic view. Modern Philosophies and Education, Anuario 54 de la National Society for the Study of Education Chicago: 17-56. En Passmore, J (1983) *Filosofía de la enseñanza*". México: Fondo de Cultura Económica.
- ZABALA, M.A (2007) *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, S.A.
- ZAMORANO, S, LARRETA, B, ARRIAGA, R, (2006) *Didáctica de la Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.
- ZIMMERMAN Y OTROS (2013) *Problemáticas actuales de la Educación física: estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios* Código: 55 A / 169 Programa de Investigación: *PROINCE* UNLaM. Integrantes del equipo: Añasco, A; Castro, H.; Campomar, G.; Fulugonio, M. J.; Marchesich, M.; Pérez Rodríguez, M.; Rossi, P.

Fuentes electrónicas

Álvarez Álvarez, C (2012) La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 (2) 383-402 .
<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/160871/140871> [Fecha de consulta 10/agosto/2012].

Angulo Rasco, F y Redon Pantoja, S (2010) Competencias y contenidos: Cada uno en su sitio en la formación docente *Ier Congreso Internacional. Reinventar la Profesión Docente* Universidad de Málaga <http://firgoa.usc.es/drupal/node/47760> [fecha de Consulta 10/enero/2013].

Birgin y Dussel (2004) Seminario Rol y Trabajo. GCB, secretaría de Educación. Dirección de Cultura http://opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf [Fecha de consulta 10/marzo/2013].

Bourdieu, P (1999) Entrevista realizada por Pepe Ribas. <http://.blogspot.com.ar/2006/06/el-compromiso-de-unir-teora-y.html> [fecha de consulta marzo 2014].

Bourdieu, P (2009) La escuela según Pierre Bourdieu -Subido por Eusebio Nájera Martínez13/5/2009 http://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A [fecha de consulta marzo 2014].

CONEAU (2014). Lista de Carreras de Posgrado Acreditadas. <http://www.coneau.edu.ar/buscadores/posgrado/> [fecha de consulta agosto 2014].

Cotán Fernández, A (2010). La formación del profesorado ante los cambios. *Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado* Universidad de Murcia <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/8971> [Fecha de consulta: 20 /agosto /2012].

Crisorio, R (1995) Los CBC de Educación Física para la Educación General Básica han sido Educación Física. Ministerio de Educación.
<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/fisica.pdf> [fecha de consulta 01/Agosto/2013].

Crisorio, R. (2011). La teoría de la educación física ¿fundamento de saber o Instrumento de poder? Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina .
http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/la_teoría.pdf. [Fecha de consulta:10/ marzo/ 2012].

DeSeCo, (2005) La definición y selección de competencias clave resumen ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) .
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> [fecha de consulta 20/febrero/2013]

Díaz, E (2012) El cuerpo como una obra de arte http://www.estherdiaz.com.ar/textos/cuerpo_obra_arte.htm [fecha de consulta: 15/febrero/2013]

ANFHE-CUCEN (2011) Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios, Ciudad de San Juan .
file:///C:/Users/gloria/licenciatura%20y%20maestria/Educaci%C3%B3n%20superior/Tesis/Bibliograf%C3%ADa%20consultada/leyes%20y%20organizaciones/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf
[fecha de consulta: 15/febrero/2014].

Follari, R (2010), El curriculum y la doble lógica de inserción (lo universitario y las prácticas profesionales), en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/51/curriculum>
[fecha de consulta: 15/febrero/2013].

Francis, A (1993) BCCIE Task Force Report. En Cardoso Arango, X, Hacia la internacionalización de la educación superior. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-230245_archivo_pdf_articulo_internacionalizacion.pdf [fecha de consulta 10/ mayo/2014].

Giles, M. (2008) Educación Corporal: algunos problemas. *Jornada de cuerpo y cultura-Memoria académica UNLP* http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.691/ev.691.pdf
[fecha de consulta 20/ agosto/2012].

Jornada Nacional de discusión (2006) La Educación Física en la nueva Ley de Educación Nacional. Facultad de en *Revista Digital efdeportes*, Buenos Aires Año 11. N° 100 <http://www.efdeportes.com/>[fecha de consulta 10/ agosto/2013].

Meza Cascante, L, G (2002) La Teoría en la Práctica Educativa. *Revista Comunicación. Instituto Tecnológico de Costa Rica*. <http://www.redalyc.org/pdf/166/16612205.pdf>. [Fecha de consulta: 10/ octubre/2012].

Ministerios de Educación Presidencia de la Nación Argentina:
<http://www.me.gov.ar/ministerio.html> / <http://portal.educacion.gov.ar/> <http://titulosoficiales.siu.edu.ar>

Montero Mesa, L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-20.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART5.pdf> [Fecha de consulta: 1/ octubre/2012].

Nóvoa, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350. (Septiembre-diciembre 2009), 203-218.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf [Fecha de consulta: 6/ octubre/2012].

Pedráz, M, V (1997) Poder y Cuerpo: El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio y salud. *Educación Física y Ciencia- Año 3 No. 2*
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.114/pr.114.pdf [fecha de consulta 15/enero/2013].

Instituto Nacional de Formación Docente INFED.Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación [http://portales.educacion.gov.ar/infed/acerca-de/Listado de Carreras INFED](http://portales.educacion.gov.ar/infed/acerca-de/Listado%20de%20Carreras%20INFED)
http://reffod.infed.edu.ar/oferta_nacional/2014?jurisdiccion=&cue=&establecimiento=&tipo_gestion=1&carrera=16&departamento=&localidad=&page=2

Pla Nacional de Formación Docente (2007) Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente INFD: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/plan_nacional1.pdf [fecha de consulta 15/enero/2014].

Torres, R. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica Redalyc. N°82.
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208202> [Fecha de consulta: 19/ agosto/2012].

UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento — ISBN 92-3-304000-3 — <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> [Fecha de consulta: 20/setiembre/2012].

Real Academia Española <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=7UQsFBe0bDXX2Uc1BO3K> [Fecha de consulta 4 /agosto/2013].

Reynoso de Zelaya, D (2004) Las competencias profesionales competencias profesionales en la formación de docentes. *V Congreso Panamericano de Educación Física, Deporte y Recreación para la Mujer* Quito, Ecuador <http://www.sportsalut.com.ar/articulos/educacion/n5.pdf> [fecha de consulta 10/enero/2013].

Ríos Beltrán, R (2005) Las Ciencias de la Educación . Entre universalismo y particularismo cultural Revista Iberoamericana de Educación N° 36/4 1-14. Universidad de Antioquia Colombia <http://www.rieoei.org/deloslectores/963Rios.PDF> [Fecha de consulta 10/marzo/2014].

Rodríguez, N (2013) Metodología de la Investigación y Educación Corporal: Metodología y Saber. *Boletín electrónico REDAF Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de La Nación*. AÑO III, N°55 <http://www.redaf.gob.ar/nodos/2NodoSocializaci%C3%B3nCient%C3%ADfica/boletines/metodologia-y-saber.pdf> [fecha de consulta 20 /septiembre /2013].

Vilariño, T, López ,E y Fernández, M (2012) Reflexiones sobre la evaluación de las prácticas de andinismo del Profesorado de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche. Revista digital EFEI Número 2. Año 2013 .
http://educacionyandinismo.com.ar/images/PDF/Trabajos_hasta_abril_2014/Vilarino-T_LopezE_FernandezM_Reflexiones_sobre_la_evaluacion_de_las_practicas_de_andinismo_del_Profesorado_de_EF_del_CRUB.pdf [fecha de consulta abril 2014].

Villanueva, E (2009) Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Capítulo http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_07_Villanueva.pdf [fecha de consulta marzo 2013].

Pappalettera, Norma B. (2005) Revista Formadores ¿Educación investigada o Investigación Educativa? Revista 0 Capítulo 1 Pág. 1-3 <http://www.formadores.org/RFeducaioninvestigada.pdf> [fecha de consulta marzo 2013].

Pérez Rasetti, C (2009) Seminario de Expansión de la Educación Superior Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación Cs. y Tecnología <http://www.cresta.edu.ar/uploads/seminario/rasetti.pdf> [fecha de consulta diciembre 2013].

Resolución CFE Nro. 23/07 Anexo I. (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Plan Nacional de Formación Docente. Instituto Nacional de Formación Docente. <file:///C:/Users/gloria/licenciatura%20y%20maestria/Educaci%C3%B3n%20superior/Tesis/Bibliograf%C3%ADa%20consultada/leyes%20y%20organizaciones/InformeES-2000-2005.pdf> [fecha de consulta mayo 2014].

Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República, Uruguay, Montevideo) http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf [fecha de consulta junio 2013].

Universidades Documentos y Planes de estudio

UNLaM: <http://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=3&idArticulo=39>

UNRC: http://www.unrc.edu.ar/unrc/carreras/hum_prof_educacion_fisica.php

UNLU: <http://www.unlu.edu.ar/carg-prof-educacion-fisica.html>

UNT: <http://www.unt.edu.ar/CarrerasGrado/cg-facdef.php>

UNLP: http://www.unlp.edu.ar/articulo/2010/6/7/planes_de_estudio_humanidades_profesorado_en_educacion_fisica

UNCOMA: http://www.uncoma.edu.ar/ingresantes/carreras/prof_educacion_fisica.html

UNPAZ: http://www.unpaz.edu.ar/ciencias_sociales_y_humanidades.php

UNLA: <http://www.unla.edu.ar/index.php/depto-salud-comunitaria/ciclos-de-la-licenciatura-educacion-fisica>

UNSAM: <http://www.unsam.edu.ar/oferta/carreras/60/icrym/educacion-fisica>

UNO: <http://www.uno.edu.ar/index.php/carreras/63-licenciatura-en-educacion-fisica>

UNDAV: <http://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/5177.pdf>

UNRN: <http://www.unrn.edu.ar/sitio/index.php/component/content/article/118-licenciatura-en-educacion-fisica-y-deporte>

UNTREF: <http://untref.edu.ar/carrerasgrado/gestion-del-deporte-complementacion/>

UNVM: <http://www.unvm.edu.ar/carreras/licenciatura-educacion-fisica>

UNCU: <http://prueba.uncu.edu.ar/uncu14/estudios/carrera/ciclo-de-licenciatura-en-tiempo-libre-para-el-deporte-y-el-turismo>

Índice de Gráficos

GRÁFICO N° 1. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2014.....	96
GRÁFICO N° 2. UNIDADES ACADÉMICAS. 2014.....	100
GRÁFICO N° 3. ORIENTACIONES DE LAS LICENCIATURAS 2014.....	101
GRAFICO N° 4 SABERES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS UNIVERSIDADES....	106
NACIONALES Y EL PLAN PROPUESTO POR LA PROV. BS.AS. (2013)	

Anexos

1. Texto extraído Grupos Focales Proyecto PROINCE SSA 162 (2012-2013): *“Contribución de un programa nacional de Actividad Física a la construcción de los procesos de socialización en infancias vulnerables. Un estudio caso en el Municipio de La Matanza”*. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Matanza, del cual forme parte del equipo (Tuñón y otros)

Análisis y relatos de los estudiantes de la UNLaM que participaron del Programa en relación a este estudio:

A diferencia de estos grupos, los estudiantes formados en la Universidad que tuvieron a su cargo las clases en el año 2012, tanto mujeres como varones, reclaman los escasos espacios otorgados por los docentes de las materias prácticas, para sus propias prácticas, resaltando la gran distancia que encuentran entre lo que se dice en clase y lo que se hace en la práctica.

Es también recurrente la gran necesidad de revisar el Plan de Estudio que hasta el momento poseen, al respecto de la cantidad de años que tienen Prácticas Docentes. Consideran que un solo año no es suficiente y que deberían tener la oportunidad desde primer año de estar en contacto con sus posibles o futuras prácticas.

Sin bien aceptan estar muy preparados en las materias relacionadas con la teoría, no encuentran relación o conexión con sus futuras practicas y lo expresan de la siguiente manera:

“Con respecto a lo que vos decís, podemos tener una materia pero cuando vas a la experiencia, al campo es otra cosa, no es que cuando te dicen esto vos tenés que hacer esto, no es un librito, o sea te dan herramientas pero después es la experiencia es el lugar, el contexto, no van a tener todas las estrategias”.

“No sé si sirve tanto hablarlo en una clase, me parece que lo tenés que vivir, puede haber mil estrategias pero no sé si te van a servir todas, no depende de eso sino de los pibes, porque alguien te puede decir hace esto pero haces esto y nada. No te sirve, no tiene sentido.”

“Nosotros sabíamos que era un lugar complicado que por eso se plateaba esas pasantías en esos lugares, pero fue como muy de golpe. Nosotros, en las charlas en las capacitaciones, planteábamos otras cosas”

“Habíamos armado un montón de actividades, quermese, charlas de educación sexual, un montón de cosas. Cuando fuimos ahí fue totalmente distinto”

“No sé si lo mismo, la practica con los chicos, sino tenés las practicas ósea nada...”

"Sí, Sí para laburar en estos, en estas zonas me parece que necesitaríamos adaptar un poco la, la teoría aprendida acá en la universidad que esta como enfocada digamos a poblaciones más ...digamos, por así decirlo más...más pudientes....menos eh, menos carenciadas también”

"Capaz que estaría bueno eeh, no tanto en el último año sino que a partir de primero, ya ir teniendo contacto con nenes o actividades que sean más allá y haya , ..que sea un poco más para tener más trato con los nenes más allá que nosotros tengamos las herramientas del juego, eeh capaz que no tenemos tanto el trato con los nenes, entonces recién eso nosotros lo vemos en prácticas que serían en cuarto,

que, y es como que es el último año, entonces como que vos ya salís en prácticas y ya más o menos tienes que ir viendo en el último y... estaría bueno que lo vayan haciendo en todos los años."

"Desde el primer momento los chicos te dicen profe... Ya te sentís profe y te pones en el papel de profe y tenés que serlo delante de cuarenta chicos que capaz que no habías estado nunca. , lo bueno de esta pasantía para mi es que justamente cumplió el rol digamos de una materia practica digamos de la universidad, o sea, como que articulo justamente con la teoría eh digamos que sea un puente justamente con la pasantía como si fuera una materia practica, y me di cuenta más o menos lo que era dar una psicología creo que tiene un aporte muy importante también como para tener un poco más las diferencias entre las edades y porque un nene te trata mal y te quiere venir a pechar o a cagar a trompadas y porque los nenes más chicos buscan afectos."

"La parte teórica en la universidad creo que es bastante, bastante buena. Sí, por ahí eso empezar un poco con alguna materia... Principalmente con psicología jajá Yo tuve que...lo que nos explican acá en la facultad, que hacerle como para que pare de sangrar.. las materias prácticas deportivas son una gran fortaleza puede planificar actividades, juegos, digamos que está buenísimo eso la verdad que para, facilita mucho nuestra tarea la recreación o hacer juegos la mayoría ya cursamos hándbol. Claro mucha teoría pero poca practica faltaría acá en la universidad el tema de los adultos."

"Nosotros también trabajamos con adultos y fue un tema que por mi cuenta tuve que buscar material, emm ver videos en youtube de clases de aeróbica, clases de gimnasia para tercera edad, para adultos, todo eso que hace una debilidad. a nivel juego y esas cosas creo que me falta más, pero es el primer año, no curse lúdicas.. son alumnos de cualquier año (los que salen a implementar los programas como docentes) para laburar en estos, en estas zonas me parece que necesitaríamos adaptar un poco la, la teoría aprendida acá en la universidad que esta como enfocada digamos a poblaciones más..."

"Claro mucha teoría pero poca practica
Claro, poca.."

Si bien, rescatan algunas materias Teóricas, como Psicología y Pedagogía, también marcan una preocupación por la falta de relación y conexión entre los contenidos teóricos y prácticos, en las materias relacionadas con el deporte o la gimnasia. Consideran la teoría y la práctica como conceptos que se excluyen entre si y que los docentes formadores no les otorgan espacios para reflexionar y relacionar lo que se dice con lo que se hace, menos aún cómo se enseña en los diferentes contextos sociales:

“nosotras vamos allá y nos encontramos como que los chicos van en chancletas, las ne... no sé, los nenes más chicos van en patas, entonces decís bueh está buenísima la teoría que vi, pero como lo, como hacemos algo con este nene que...Necesitamos más creatividad a la hora de...”

“Después también, lo que estaría bueno es que en todos los deportes, por ejemplo, a nosotros nos ha pasado mismo en didáctica que nos han hecho una clase que todo el grupo que éramos o sea hagan, por ejemplo, actividades como si fuésemos chicos en una escuela y que, o sea para ir viendo como planificar, pero eso era más que nada era para planificar, pero eso estaría bueno que e todos los deportes eh o sea que, por ejemplo, si hay no sé cien chicos en el deporte que esos cien chicos o sea tomen una clase y que el profesor evalué como daríamos la clase con los demás compañeros y ir rotando, por ejemplo, en hándbol bueno que uno haga eh lanzamientos, que el otro haga... cada uno algo que y que después el mismo docente nos evalué como nos desempeñamos, sea a la hora de evaluar, o a la hora también de dar la clase de explicarla y todo eso estaría bueno pero no en... porque deportes nos ha pasado que lo en uno o dos deportes si estaría bueno que sean en todos los deportes que hay así no...o sea..."

"O sea que no solo les evalúen el deporte en sí, sino que los evalúen como profesores enseñando ese deporte”.

“¡Exactamente! Como para tener experiencia más que nada para ganar experiencia y como muchas veces eh pasa el tema de la vergüenza ¿no? que uh estas en frente a treinta nenes y ahora que haces, en cambio, si ya lo vas viendo desde primero con el trato con los profesores ya es distinto llegas como más canchero sería, a la hora de dar clase en una escuela o en donde sea. Más que canchero sabiendo. Claro sabiendo, bueno pero es como que tenés más experiencia”.

“Nada mas, después la parte teórica en la universidad creo que es bastante, bastante buena. Sí, por ahí eso empezar un poco con alguna materia...Principalmente con psicología jajá”

En su mayoría no han cursado Prácticas Docentes y ven como una debilidad de la Carrera que solo haya un año de Prácticas y que este ubicado al finalizar la misma:

“entonces muestra que ninguna hizo practicas de las que trabajamos, por eso nosotras decíamos de esto y lo hablábamos un montón, de pedir practicas en los primeros años de la carrera, lo que si el primer año ir a observar, no dar clases, pero ir a observar para ver de qué se trata lo que vos estas estudiando. Porque te pueden dar todos libros que vos quieras, pero...”

“no, practicas docentes, la hacemos este año”

“no, practicas este año”

“ósea nos dan como dijo él,, variedad de un montón de ejercicios, pero capaz que nosotros tenemos en el último año lo que son las practicas. Capaz que estaría bueno eeeh, no tanto en el último año sino que a partir de primero, ya ir teniendo contacto con nenes o actividades que sean más allá y haya, emm que sea un poco más para tener más trato con los nenes porque el...”

“yo por ejemplo, este año voy a hacer prácticas. Pero he escuchado a compañeros y compañeras que tuvieron en las practica y capaz que les toca un colegio en Haedo, en EMAUS, y le toca en Casanova o en Carlos Casares, que se yo y no... lo que son los pibes, creo que están buenas las dos cosas, más allá de que creo que tendría que haber practicas desde los primeros años”

Claro para ganar experiencia”

“Esto esta bueno, estaría bueno las dos cosas, o sea, ver como es un barrio más humilde a como están bien en un colegio privado

"y también en el ámbito formal y del no formal, en los colegios y quizás también en las pasantías”

“y desde el primer año, no en el último año, hay quien el año pasado curso práctica docente, y hay muchos amigos que no tienen contacto con los chicos y hacían la carrera y jamás trabajaron en colonia o en un club y se están por recibir

pero hay compañeros que no trabajan por que no quieren o porque tienen la posibilidad de que la familia lo ayude, ¿entandes? Llegan a recibirse sin tener experiencia”

“yo cuando empecé el primer año, agarre colonias de vacaciones ese mismo año

por lo general, practicas se hace a lo último de toda la carrera, entonces estas pasantías las hacemos ya pasando la mitad de la carrera, entonces muestra que ninguna hizo practicas de las que trabajamos, por eso nosotras decíamos de esto y lo hablábamos un montón, de pedir practicas en los primeros años de la carrera, lo que si el primer año ir a observar, no dar clases, pero ir a observar para ver de qué se trata lo que vos estas estudiando. Porque te pueden dar todos libros que vos quieras, pero...”

“también, capaz esta bueno esto de poner prácticas en los primeros años para darte cuenta si realmente es...es lo que querés”

“a mí lo que me paso es que yo no quería trabajar ni ahí en el colegio, empecé la carrera pero no, el patio no lo quería ni ahí, pero después empecé a trabajar en jardín y creo que me veo..., claro, como que ahora lo siento más, eso de dar clase en el jardines, colegios”

“lo que si teníamos, así, de observaciones, era por ejemplo con algún deporte ir a ver un partido, un entrenamiento, esas cosas, pero ir a una escuela no.

"Capaz tenés un trabajo de hándbol, bueno vayan a ver un partido para planillar, vallan a ver un entrenamiento, me copio el entrenamiento, opinión, que se yo y esas cosas, pero ir a una escuela no”

“Claro, estaría bueno capaz que ponga como practicas una materia o sea que pongan practica pero, que no sea practica pero, que lo pongan en primero o sea, que no se que haya por decir una cosa practica como hay gimnasia uno, dos y tres bueno que haya practicas uno, dos, y tres y como, y como por ejemplo, no sé en primer año tener trato con un chico en el segundo, con adolescentes y, en el ultimo con tercera edad”.

“también, capaz esta bueno esto de poner prácticas en los primeros años para darte cuenta si realmente es...es lo que querés”

“también, capaz esta bueno esto de poner prácticas en los primeros años para darte cuenta si realmente es...es lo que querés”