



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Levoratti, Alejo

La formación de los profesores de educación física en Argentina : actores y sentidos en disputa (1990-2015)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Levoratti, A. (2021). *La formación de los profesores de educación física en Argentina: actores y sentidos en disputa (1990-2015)*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3730>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La formación de los profesores de Educación Física en Argentina

Actores y sentidos en disputa (1990-2015)

Alejo Levoratti

**La formación de los profesores
de Educación Física en Argentina**
Actores y sentidos en disputa (1990-2015)

Alejo Levoratti



(serie tesis posgrado)

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Alejandro Villar

Vicerrector

Alfredo Alfonso

Departamento de Ciencias Sociales

Directora

Nancy Calvo

Vicedirector

Néstor Daniel González

Coordinador de Gestión Académica

Cecilia Elizondo

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Presidenta

Mónica Rubalcaba

Integrantes del Comité Editorial

Bruno De Angelis

María Eugenia Fazio

Karina Roberta Vasquez

Editora

Josefina López Mac Kenzie

Diseño gráfico

Julia Gouffier

Asistencia Técnica

Eleonora Anabel Benczearki

Hugo Pereira Noble

**La formación de los profesores
de Educación Física en Argentina**
Actores y sentidos en disputa (1990-2015)

Alejo Levoratti

Levoratti, Alejo

La formación de los profesores de Educación Física en Argentina : actores y sentidos en disputa 1990-2015 / Alejo Levoratti. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-558-769-4

1. Educación Superior. 2. Educación Física. 3. Formación Docente. I. Título.
CDD 796.071

Departamento de Ciencias Sociales


Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Serie Tesis Posgrado

<http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/>


sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

 Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

 **No comercial:** no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

| ÍNDICE |

AGRADECIMIENTOS.....	7
GLOSARIO DE SIGLAS UTILIZADAS.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
Antecedentes del tema.....	18
Cuestiones de enfoque y método.....	25
Estructura de capítulos.....	34
CAPÍTULO 1. Actores, instituciones y proyectos en la historia de la formación de los profesores de Educación Física.....	27
La Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino.....	39
Las propuestas formativas civiles en Educación Física: su devenir histórico.....	44
La diversificación de la formación en la provincia de Buenos Aires: un breve recorrido.....	55
Conclusión.....	61
CAPÍTULO 2. Convivencia desde la disparidad: las propuestas formativas institucionales para profesores de Educación Física en la provincia de Buenos Aires (1990-2006).....	65
La formación en Educación Física por contenidos: un análisis de los Contenidos Básicos Comunes.....	71

La reforma del Plan de Estudios de la provincia de Buenos Aires en 1999.....	96
El Plan de Estudios 2000 de la Universidad Nacional de La Plata	
Conclusión.....	109
CAPÍTULO 3. Educación Física, práctica social o disciplina pedagógica. Disputas en torno a las definiciones curriculares de la formación de profesores (2006-2009).....	129
Las recomendaciones para la elaboración de diseño curricular	
Profesorados de Educación Física 2009.....	130
Plan de Estudios 2009 de la DGCyE de la provincia	
de Buenos Aires.....	147
Conclusión.....	169
CAPÍTULO 4. Del plan al programa: un análisis de los programas del profesorado de Educación Física en cuatro instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires.....	179
La perspectiva de la didáctica especial.....	185
Lo técnico, lo táctico y lo reglamentario.....	191
Las prácticas corporales como configuraciones	
de movimiento.....	196
Cruces y combinaciones de perspectivas sobre	
la Educación Física.....	203
Conclusión.....	206
CONCLUSIONES GENERALES.....	211
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	225

| AGRADECIMIENTOS |

Este libro es el resultado de mi tesis de doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Es por ello que mi intención es agradecer a todas las personas que me acompañaron en ese proceso.

Inicialmente, a María Eugenia, quien me viene acompañando hace años con estas aventuras.

A mi director y amigo, Germán Soprano, con quien compartí todo este proceso y quien fue un activo promotor de ello.

A mis familiares, quienes, cada uno a su manera, me incentivaron a hacer este trabajo: mis padres, Leonor y Jorge; mis hermanos, Ana y Rodrigo; mi sobrina ahijada, Martina; mis cuñados/as y mis suegros.

A Pablo Scharagrodsky, quien en estos años se desempeñó como “consejero de posgrado”, por su acompañamiento permanente y su generosidad, tanto en términos personales como académicos.

A Laura Méndez, Diego Roldán y Pablo Scharagrodsky por sus valiosos y pertinentes comentarios realizados como jurados de la tesis.

A los compañeros del proyecto “Profesionales, intelectuales y Estado. Análisis comparado de trayectorias y configuraciones sociales en la Argentina”, con financiamiento del FONCyT de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica PICT2015-1428 (2017-2019), que dirige Germán Soprano.

A los integrantes de la cátedra de Metodología de la Investigación en Educación Física, donde me desempeñé como docente. Al personal y a las autoridades del Departamento de Educación Física y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). También a las autoridades y a los miembros del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), y a los compañeros del Seminario Permanente de Estudios Sociales del Deporte.

A las autoridades, los directivos, profesores y estudiantes del ISFD N° 47, el ISFD N° 101, el Instituto San Pablo y la UNLP, por posibilitarme realizar trabajo de campo sistemático en cada una de estas instituciones, por abrirme la puerta de los archivos y permitirme trabajar libremente por sus instalaciones. Asimismo, a los funcionarios que participaron de las reformas, por brindarme su tiempo para realizar esta labor.

| GLOSARIO DE SIGLAS UTILIZADAS |

CBC: Contenidos Básicos Comunes

COPIFEF: Comisión Permanente de Instituciones de Formación en Educación Física

DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación

DNEFDyR: Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación
EF: Educación Física

FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

IAAF: Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente

ISFD: Instituto Superior de Formación Docente

INEF: Instituto Nacional de Educación Física

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente

ME: Ministerio de Educación de la Nación

NAP: Núcleos de aprendizaje prioritarios

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

UNQ: Universidad Nacional de Quilmes

UUNN: Universidades Nacionales

| INTRODUCCIÓN |

Este libro condensa los argumentos centrales de la tesis que realicé en el doctorado de la UNQ con Mención en Ciencias Sociales y Humanas. Esta investigación tuvo como objeto principal analizar los procesos de configuración de la formación básica de los profesores de Educación Física en instituciones inscriptas en el territorio de la provincia de Buenos Aires en el período comprendido entre 1990 y 2015. Esto nos llevó a considerar en paralelo diversas propuestas formativas, agencias estatales nacionales y provinciales, actores y grupos que interactuaban y disputaban los sentidos legítimos sobre la disciplina y la formación inicial. Se evidenciaron las relaciones entre las agencias estatales y la construcción de este grupo ocupacional, considerando el carácter complementario de tales instancias, así como el lugar que tuvieron las instituciones educativas en la producción de sentidos (Frederic, Graciano y Soprano, 2010). Es por ello que nos concentramos en las instancias de formación inicial de este grupo, tanto en las universidades como en los institutos superiores no universitarios, y los roles que asumieron las agencias estatales. Se entiende al Estado como un espacio polifónico en el que se expresan diferentes grupos sociales (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

Inicialmente, el objetivo fue identificar, analizar y comparar las representaciones y prácticas sobre la Educación Física, el cuerpo y las prácticas corporales en las objetivaciones, en los diseños y documentos curriculares que orientaban las formaciones básicas. Al mismo

tiempo, se propuso indagar en las definiciones y desarrollos curriculares que direccionaban las perspectivas y experiencias de autoridades y profesores en la formación docente en Educación Física en ámbitos de educación superior universitaria y no universitaria¹. Estos objetivos estaban fundamentados en varios presupuestos con los que comenzamos el trabajo, los cuales comprendían las diferencias entre las concepciones disciplinares que organizaban los trayectos formativos de acuerdo a sus inscripciones desiguales en el sistema de educación superior (Aisenstein, 1995; Campomar, 2015; Centurion, 1997; Rozen-gardt, 2006; Scharagrodsky, 2014; Villa, 1997, 2003), aunque se reconocía que en esas producciones no se había sistematizado un ejercicio comparativo entre los distintos trayectos formativos.

Ahora bien, la conceptualización sobre el currículum de Ivor Goodson, quien lo considera como una instancia no neutral dado que los saberes seleccionados son el resultante de procesos de disputas de distintos colectivos con intereses en juego, nos permitió analizar estas instancias de definición de la formación como “...el testimonio visible y público de justificaciones racionales escogidas y una retórica legitimadora de la enseñanza” (Goodson 2003: 45). Es decir que los posicionamientos encontrados en estas instancias son unos entre los posibles, y sus procesos de configuración son objeto de análisis, teniendo en cuenta que ellos son los que lograron imponerse en esos contextos. Se los articuló con estudios que analizaron las concepciones sobre el cuerpo en la Educación Física y señalaron las vinculaciones entre las

¹Advertimos al lector que emplearemos la denominación “profesores de Educación Física” para hacer referencia de forma genérica a este grupo ocupacional. Aunque es pertinente aclarar que hay modificaciones en tal denominación según cada institución de formación, algo que tendremos en cuenta en cada caso.

diferentes categorías teóricas promovidas, con los marcos epistemológicos en los cuales se fundamentó la disciplina y los saberes científicos que los legitimaron (Rauch, 1985; Roldán, 2012; Scharagrodsky, 2011, 2014; Vigarello, 2005); y con los estudios sociales sobre los deportes y las prácticas corporales, que vislumbran las apropiaciones sociales desiguales y los sentidos en disputa en diferentes esferas sociales (Bourdieu, 1990 [2007]; DaMatta, 1982; Archetti, 1998, 2001).

Estimamos inicialmente, y mantuvimos esta idea a lo largo del trabajo, que las concepciones sobre las diferentes prácticas son un objeto de disputa por parte de distintos actores sociales en las múltiples instancias de definición curricular, informando las perspectivas que tienen sobre la Educación Física (Levoratti 2015, 2017). Esto nos llevó a indagar en las construcciones que se realizaron en los procesos de configuración de la formación de profesores de Educación Física sobre el cuerpo y las prácticas corporales, e identificar cuáles eran sus referentes teóricos. Exploramos cómo se entiende al deporte, al juego, a la gimnasia en desiguales instancias, y cuáles son sus construcciones analíticas y los ámbitos de referencia que reconocen los profesores de Educación Física.

En este libro estudiamos procesos sociales que se desarrollaron alrededor de la formación de los profesores de Educación Física entre 1990 y 2015. Analizaremos las instancias de definición curricular en agencias estatales tanto nacionales como provinciales, y los procesos que se instalaron en cuatro instituciones radicadas en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Al interior de esta temporalidad se produjeron dos reformas educativas: comienza con las transformaciones educativas de los años 90, que promovieron cambios en la organización de la formación docente de los profesores de la disciplina, y finaliza con la asunción de las gestiones elegidas en 2015 en el gobierno

nacional y en el provincial. Estas variaciones de autoridades nacionales y provinciales no implicaron de por sí una modificación en los procesos de configuración de la formación inicial, pero nos posibilitan establecer un corte temporal a la investigación empírica. Asimismo, para comprenderlos, atendemos a las temporalidades que identificaban los actores sociales en estudio con relación al fenómeno en cuestión.

En este recorrido por las distintas instancias de definición de las propuestas de formación inicial de los profesores de Educación Física, comprendemos diferentes escalas de concreción de las propuestas curriculares. Es decir, trabajando en un nivel nacional con los lineamientos curriculares, en un nivel provincial con los diseños curriculares, y en un nivel institucional con los programas de las materias y las perspectivas de los profesores. En cada uno de esos niveles se reconstruyó su inscripción en una pluralidad de contextos que son necesarios para el análisis de los fenómenos identificados (Revel, 1998). Así también reconocimos las temporalidades de cada una de las instancias y de los debates disciplinares, que en muchos casos no responden a las cronologías establecidas en las reformas cristalizadas en el marco normativo.

Con el desarrollo de la investigación, advertimos que en la temporalidad trabajada –además de las adecuaciones a las modificaciones normativas– se nos presentaba un momento de cambio y de resignificación de la formación en Educación Física en sus principales referencias teóricas, con una reorientación de la disciplina hacia las “Ciencias Sociales” y las “Ciencias de la Educación”². Además, se pro-

²Utilizo aquí las comillas para hacer referencia a las categorías de los actores organizadoras de sus concepciones. Por cuestiones de estilo editorial, se indicarán así solamente

ducían cambios en las inscripciones dentro del sistema de educación superior. El momento seleccionado, como vemos, nos resulta de privilegio para ver cómo se reconfiguró una disciplina, lo cual implicó el ascenso de determinados actores y grupos a posiciones de decisión y cambios en sus inscripciones en las agencias estatales. La singularidad en la que reparamos es que las posiciones conceptuales disciplinares que mantenían amplia legitimidad social entre los profesores que se desempeñaban en instituciones educativas –en el nivel inicial, primario o secundario– y en determinadas asignaturas en las instituciones de formación eran aquellas que perdieron terreno paulatinamente en las agencias estatales que se encargaban de definir los lineamientos curriculares para la formación docente. Las concepciones predominantes, entre dichos actores sociales, fueron las que disminuyeron su cantidad horaria y, sobre todo, no aparecieron sus lineamientos en las fundamentaciones de los documentos curriculares en el ámbito de la formación y las que ganaron visibilidad, es decir, las instituidas en las definiciones curriculares por las agencias encargadas en determinar la formación. En paralelo, buscaron obtener legitimidad entre los distintos actores sociales de la Educación Física, pero con mucha resistencia entre aquellos que se encontraban tanto en el ejercicio profesional de la disciplina, en el “patio” de las escuelas donde se realizaban las clases con los alumnos, como en las propias instituciones de formación y hasta entre los estudiantes de la carrera (Levoratti, 2019).

Esto condujo a consolidar una hipótesis de trabajo mientras avanzaba la investigación, ligada al hecho de que en el período analizado se advertía una tendencia, en las perspectivas nativas de los profesores

en su primer uso y en adelante se hará referencia a ellas sin comillas.

que participaron de instancias de definición curricular, a direccionar las reformas hacia la incorporación de fundamentos conceptuales de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, procurando producir una “ruptura” con las concepciones “tradicionales” de la disciplina promovida por la reestructuración de la inscripción de la Educación Física dentro de la formación.

La hipótesis de esta investigación es que, a partir de la década de 1990, con la implementación de las reformas educativas, se produjeron cambios sustanciales en las concepciones disciplinares, lo que trajo aparejada la transferencia de los Institutos Nacionales de Educación Física a las provincias o a las universidades, y el paulatino cierre de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) dentro del Ministerio de Educación. Ello habilitó la reorganización de las posiciones de los actores, instituciones y proyectos que se encargaban de definir los lineamientos curriculares de la formación docente inicial en Educación Física, y se legalizaron en dichas instancias nuevos enfoques teóricos. Estas transformaciones suscitadas por actores del “campo” de la Educación Física que se inscribían en las agencias estatales que definían los lineamientos curriculares destinados a la formación básica les posibilitaron legitimarse y posicionarse en las instancias de definición curricular ante funcionarios y equipos técnicos, en sus instituciones de pertenencia y en los debates disciplinares; al tiempo que las identidades de estos actores fueron estructuradas por sus inscripciones en esas agencias. Asimismo, éstos al momento de legitimarse ante los docentes recurrían a experiencias laborales donde habían sido “probados” los lineamientos propuestos.

Estos procesos tenían distintas apropiaciones a nivel institucional, de acuerdo con las inscripciones dentro del sistema de educación su-

perior. En el caso de la universidad, advertimos que las instancias de definición curricular institucional oficiaron como elemento de legalización de los abordajes conceptuales que eran legítimos en ese momento para los actores que direccionaban la formación dentro de la institución de educación superior. Por otro lado, en los institutos de nivel superior no universitarios, estos abordajes legalizados por los documentos curriculares encontraron diferentes significaciones de acuerdo con la especificidad disciplinar. En ese sentido, se percata-ron resistencias en determinadas instancias de definición, por parte de los actores ligados al “campo deportivo” cuestionando su legitimidad, dado que desde sus perspectivas se encontraban escindidos de las “prácticas”, apelando en consecuencia a las concepciones relacionadas con el “rendimiento deportivo”. Aunque es propio considerar que en los programas de las asignaturas encontramos espacios donde los profesores retomaban dichos lineamientos curriculares, como el de la fundamentación. En la presentación de los contenidos y la bibliografía de estos documentos también perduran lineamientos conceptuales ligados a las concepciones de la Educación Física “deportiva” o de “rendimiento físico”. A partir de ello, observamos que los espacios de ejercicio profesional que se identificaron en cada instancia fueron los que legitimaron los distintos proyectos disciplinares. En ese sentido, los docentes cambiaron los argumentos conceptuales de acuerdo con el espacio de ejercicio profesional que indentificaban.

El lector encontrará en las perspectivas de los actores sociales diferentes discusiones conceptuales hacia dentro de las configuraciones de la formación y de las concepciones sobre el ejercicio profesional. Ante ello, se decidió teórica y metodológicamente abordar en cada caso las problematizaciones que los actores implicados en cada esca-

la de análisis consideraban como sustanciales para la definición de ese espacio. En ese sentido, en los capítulos dos y tres del libro se puede ver que la discusión sobre la Educación Física estaba orientada preponderantemente por el modo de concebir los contenidos, la inscripción de la problemática del “cuerpo” y la búsqueda de posicionar a la disciplina dentro de los debates de las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales. Estos grupos auto-inscriptos y/o inscriptos dentro de las Ciencias Sociales y de la Educación establecían conflictos entre sí al momento de proponer una determinada definición disciplinar. En el capítulo cuatro, cuando analizamos las tramas de discusión en las instituciones educativas, identificamos que los principales debates se dieron en torno a la distinción entre la “teoría” y la “práctica”, de acuerdo con la apreciación que tenían los profesores sobre la disciplina, su enseñanza, los ámbitos de ejercicio profesional y las concepciones del deporte, la gimnasia y el juego. Como vemos en las distintas escalas del análisis, los actores identificaron debates diferentes según posiciones estructurales y disciplinales, procurando por momentos entablar puentes entre los espacios y, sobre todo, con el “patio”, argumento que es el diacrítico de legitimación final de las posiciones que se dieron en cada una de las instancias que atañen a la definición de la formación.

Antecedentes del tema

En este apartado buscamos presentar las principales discusiones que se han dado con relación a la formación de los profesores de Educación Física en la República Argentina. Como señalamos antes, las primordiales producciones sobre la temática se concentran especialmente en el estudio de instituciones específicas y la mayoría se aglutina en torno a los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF).

En ese sentido, un texto pionero es el de Ángela Aisenstein (1995), quien al analizar el modelo didáctico de la Educación Física escolar dedica un especial empeño en el estudio de la formación en el Instituto Nacional de Educación Física Dr. Romero Brest, indagando en documentos y en el discurso de sus docentes y sus prácticas. En su trabajo se advierte—en la perspectiva de los profesores estudiados— dos cuestiones que luego veremos en los distintos capítulos de este libro. La primera está vinculada a las diferencias en la formación entre el Instituto y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); la segunda cuestión está relacionada con la búsqueda, por parte de los docentes que estudia, de una separación de las “prácticas militaristas” por considerarlas como disciplinadoras, y ello entra en tensión con prácticas de un sistema democrático. En su tesis de doctorado, David Beer (2015), bajo una perspectiva conceptual similar a la de Aisenstein, analiza el modelo didáctico del INEF de Buenos Aires durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). En ese recorrido rearma las tramas de discusión tanto hacia dentro del Instituto como en la DNEFDyR³, identificando los distintos grupos de profesores y sus posicionamientos conceptuales en la disciplina y en la política. Por su parte, María Andrea Feiguin y Ángela Aisenstein (2016) se proponen describir la cultura institucional del INEF General Belgrano en el período 1938-1967. A partir del análisis de entrevistas y de las propuestas institucionales, las autoras muestran la existencia de un entramado de corrientes pedagógicas, donde conviven con ten-

³La Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) era una agencia estatal nacional dentro del Ministerio de Educación de la Nación que entre otras funciones se encargaba de dirigir y aprobar los lineamientos de la formación de los profesores de Educación Física en todo el país.

siones discursos ligados al movimiento “escolanovista” y los idearios de la Asociación Cristiana de Jóvenes. Estas cuestiones se vinculan, de acuerdo al argumento de las autoras, con la ubicación de la institución como parte de una estrategia para la construcción y difusión de una cultura política de masas.

Pablo Scharagrodsky (2006; 2013, 2014) nos presenta distintos análisis sobre la formación de los profesores e instructores destinados a transmitir la cultura física. En ese sentido, en su trabajo de 2013 profundiza en las prácticas de la cultura física que recibían en las Escuelas Normales de maestras desde el plan de estudios de 1887. Alrededor de la figura de José María Torres se desarrolló un proyecto curricular vinculado a la gimnasia, donde se tomaba “la metáfora de la salud con fines moralizantes”. Esta concepción es puesta en tensión por los argumentos de Pablo Pizzurno, quien propuso un cambio curricular y en las prácticas de la cultura física que fundamentaba su proyecto en la fisiología del ejercicio⁴. Esta complejidad y “cientifización” de la práctica, sustentada en el saber médico, instauró la necesidad de un nuevo “oficio”, “Maestro/a de Educación Física”, separado del maestro “generalista”. En trabajos de 2006 y 2014, Scharagrodsky se concentró con mayor profundidad en los trayectos formativos impulsados alrededor de la figura del doctor Enrique Carlos Romero Brest. Se focalizó en la cuestión de género en los cursos temporarios de ejercicios físicos y en los primeros años del INEF (2006), indagando en los posicionamientos jerárquicos en la estructura de los cursos. Realizando un paréntesis en el desarrollo del autor, es pertinente identificar el trabajo de Jorge

⁴Pablo Pizzurno (1865-1940) fue un educador argentino considerado, que sentó las bases del sistema nacional de Educación Primaria.

Saraví (1997) que estudia la cuestión de las identidades y relaciones de género en la formación docente de los profesores de Educación Física, proponiendo una serie de interrogantes para repensar la formación. A su vez, Scharagrodsky (2014) analiza la matriz instruccional (plan de estudios, programas de materias y contenidos) del Instituto Nacional en los planes implementados durante las primeras tres décadas del siglo XX, y centra su análisis en los ejecutados desde los años 1912, 1915 y 1925, vinculados a Romero Brest. Ello le posibilita indagar en los discursos médicos que ingresan en las instancias de formación, lo cual posiciona al “profesor” –según Scharagrodsky– como un “médico de segunda” que aplica recetas. En ese período el autor muestra que no estuvieron ausentes las tensiones entre diferentes grupos que conllevaron el direccionamiento del Instituto hacia nuevos rumbos conceptuales a partir de la década de los ‘30. Por último, Eduardo Galak (2012) estudia la construcción del “oficio” del educador físico a inicios del siglo XX en la Argentina, problematizando las relaciones entre la matriz civil, vinculada al INEF, y la militar, ligada a la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima. Este autor reconoce como punto de análisis y de comparación las interpretaciones particulares que se realizan en el “campo” sobre lo humano, acerca de las personas que aprenden y enseñan, y respecto del material (físico y simbólico).

Entre los antecedentes del tema, además, encontramos una serie de producciones que se focalizan en las propuestas formativas en ámbitos provinciales. Entre ellas se destaca el trabajo de Antonio García (2013) que estudia el proceso de creación del Instituto Provincial de Educación Física de la ciudad de Córdoba, y las largas y tensas gestiones que realizaron a nivel institucional y provincial para obtener el reconocimiento del título nacional ante la DNEFDyR. Por su parte,

Gladys Renzi (2015) se concentra en las continuidades y cambios en la formación de profesores en Educación Física en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período comprendido entre 1980-2010. Su análisis puntualizó en las clasificaciones disciplinares presentes en los diseños curriculares y los actores que se encargaron de su definición, señalando el lugar del deporte en dichas instancias. En base a ello, sustentada en los abordajes conceptuales de Basil Bernstein, vincula los criterios de clasificación empleados sobre las prácticas deportivas con los tipos de identidad disciplinar promovidos en la formación. Por otro lado, Rodolfo Rozengardt, en diferentes trabajos, presenta sus análisis sobre la formación inicial de los profesores de Educación Física, profundiza y propone cambios o elementos de reflexión sobre la base de la experiencia del Instituto Superior de Educación Física de General Pico, provincia de La Pampa (Rozengardt 2006; 2012). En esa dirección, Rozengardt (2006) realiza un ordenamiento de las tradiciones de formación dentro de los institutos de formación no universitaria en la Argentina, las cuales considera que responden a las concepciones imperantes en cada momento en la formación docente en general. Asimismo, en un trabajo posterior (2012), este autor identifica una temporalidad de la formación de los profesores en la Argentina cuyo primer período se extiende entre 1912 y 1930 bajo la figura de Romero Brest; el segundo, de 1930 a la década de 1990, caracterizado por el modelo deportivo, la modalidad de internando y la crisis de legitimidad disciplinar; y en tercer lugar identifica una última fase, que se inicia en 1990 y se extiende hasta la actualidad. Su abordaje se centra principalmente en proponer una serie de interrogantes para promover el cambio en la formación, al identificar vestigios del segundo momento que liga críticamente con

prácticas autoritarias. Un elemento que debemos considerar, aunque el autor no lo explicita, es que las afirmaciones vertidas se realizan a partir de las propuestas formativas de los institutos nacionales. Otro aporte a tener en cuenta es el de Ana María D’Andrea (2013), que profundiza en el proceso de “bautismo de los ingresantes” del Instituto Superior de Educación Física de la provincia de Corrientes entre 2003 y 2012. Retomando lo propuesta teórica de Víctor Turner sobre los “rituales de pasaje”, la autora presenta los invariantes funcionales de este proceso, completando el estudio con las perspectivas sobre estas prácticas de distintos actores sociales que participan de la institución.

Por último, sobre la formación en la universidad podemos identificar los estudios de Alicia Villa (1997, 2003), que centra sus análisis en la “tradición humanista” de la formación de profesores en Educación Física en la UNLP y destaca que la educación de estos profesores circuló en Argentina por carriles diferenciados en lo pedagógico, lo disciplinar y los capitales culturales de los sujetos sociales. Esto es: por un lado, los profesores de la UNLP sustentan su educación en las “Humanidades”, y por otro, las instituciones terciarias no universitarias sostienen un enfoque “anatomofisiológico”, “empírico”, centrado en la “salud física”⁵. Asimismo, la autora desarrolla cómo se ha construido la “tradición humanista” de la Educación Física en la UNLP a partir de la figura del profesor Alejandro Amavet, uno de los impulsores y prin-

⁵Advierto al lector que el desarrollo propuesto por Alicia Villa responde al momento inicial de creación del profesorado en la UNLP, bajo la figura de Alejandro Amavet, donde se identifica una “tradición” asociada con las Humanidades. Ahora bien, no podremos establecer una relación de continuidad de acuerdo con el análisis de la perspectiva de los actores que participaron en las definiciones curriculares de la formación en la institución en el período 1990-2015, cuando explicitan una orientación de la Educación Física hacia las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación.

cipales autoridades al momento de crearse la carrera. Estos trabajos se nuclean en un período similar al investigado por María Laura González, dado que las carreras en ambas instituciones se abrieron en 1953, aunque con concepciones y trayectos de los actores participantes muy distintos. En ese sentido, González (s/f a; b; 2012) estudia la creación de la Escuela Universitaria de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán en 1953. A partir del examen de fuentes primarias y los relatos orales de los participantes de esos procesos, reconstruye los primeros años de la carrera y las distintas vicisitudes que tuvieron que superar ante los cambios políticos y económicos. En esos años iniciales será central la figura del profesor Romero Brest, quien, junto a otros docentes del INEF General Belgrano y actores sociales vinculados a la Asociación Cristiana de Jóvenes, se encargó de direccionar el proyecto institucional. González (s/f a; b) también advierte sobre la problemática que motivaba a estos docentes, vinculada a la necesidad de inscribir a la formación de los profesores de Educación Física en la universidad, asociando ello a las prácticas de investigación y la búsqueda de la consolidación disciplinar. Sergio Centurión (1997) estudió la formación de profesores de Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto, profundizando en la inscripción de la Educación Física en la universidad. El autor se concentró en el estatus académico de la disciplina, el lugar de las prácticas de investigación y la formación de postgrado. A su vez, los trabajos de Gloria Campomar, Patricia Nora Gómez y Mariel Alejandra Ruiz nos adentran en los cambios suscitados en la inscripción institucional de las propuestas formativas desde la reforma educativa de los años 90. En tanto, Campomar (2016) se propone indagar en los procesos de “transición” de la formación de los profesores de Educación Física hacia el sistema de educación superior universitario a partir de

las reformas promovidas con la ley de Educación Superior (N° 24521, de 1995). Bajo esta problemática, la autora busca identificar la relación entre los saberes teóricos y prácticos como aporte a la formación. Por último, Gómez y Ruiz (2013) se focalizan en el proceso de transferencia institucional del INEF General Belgrano a la órbita de la Universidad Nacional de Luján, acontecimiento que se inicia con la reforma educativa de los 90 y se concreta en 2007.

Este breve recorrido por la literatura sobre el tema objeto de estudio no busca agotar su problematización sino, por el contrario, presentar el reducido grupo de trabajos directamente relacionados con la temática de esta obra. Constatamos que las propuestas formativas de los Institutos Nacionales son las que concentran directa o indirectamente la mayor atención en los estudios. Esto puede deberse al lugar protagónico asignado a ellas en la configuración inicial de la formación de los profesores en Educación Física en la Argentina. Así también en los trayectos radicados en las universidades visualizamos tramas muy distintas, donde participan actores sociales de diferentes contextos. Algo que llama la atención de los trabajos es que la mayoría se concentra en el análisis en particular de una institución y que aquellos que han comparado distintas propuestas formativas lo han hecho en las dimensiones curriculares.

Cuestiones de enfoque y método

Entendemos que ésta es una investigación etnográfica en tanto enfoque, método y texto (Guber 2001). Procuramos producir una comprensión situacional de una pluralidad de perspectivas de los actores sociales mediante el recurso de entrevistas en profundidad, de con-

versaciones informales y el análisis de fuentes documentales oficiales y las producidas en las instituciones de formación. Se construyó una producción textual fruto de las interpretaciones realizadas por el investigador y en el esfuerzo por alcanzar una articulación entre la teoría y los datos elaborados durante la realización del trabajo de campo.

Siendo profesor en Educación Física de la UNLP y desempeñándome como docente e investigador en dicha institución, a lo largo de esta investigación se pusieron en juego mi formación académica y mi inscripción universitaria de diferentes modos. En las entrevistas a los funcionarios que participaron de las reformas de los planes de estudio, en el nivel nacional, en el provincial y en la Universidad, dichas cuestiones se activaron de diferentes maneras. Los entrevistados que ejercían en la UNLP me identificaban como un interlocutor radicado en una unidad de investigación particular, con vínculos personales y académicos con determinados actores. Por su parte, para los profesores no insertos académica y profesionalmente en dicha institución esta misma inscripción adquiriría otros significados, asociados con el particular modo en que ellos percibían críticamente al conjunto de actores de la UNLP.

Esto me lleva a reflexionar sobre las construcciones de los datos en el marco del trabajo de campo. En ese sentido, a lo largo de la investigación se analizan las afirmaciones e interpretaciones que los actores pusieron en juego en las interacciones que producimos como parte de situaciones sociales particulares, que les dan sentido, y es necesario hacer un ejercicio reflexivo sistemático personal sobre ellas para no ocasionar generalizaciones o interpretaciones apriorísticas –especialmente aquellas informadas por mi propia formación como profesor de Educación Física, mi trayectoria e inserción académica y profesional, mis relaciones personalizadas con los actores sociales que fue-

ron objeto de estudio y aun mi propia condición de sujeto y objeto de esta investigación– que no atiendan a las contextos de producción. Esta cuestión no se reduce al trabajo con las entrevistas. Al analizar los documentos técnicos que produjeron los funcionarios, los programas que realizaron los docentes, debemos atender a los contextos de producción de dichos materiales y los posibles interlocutores que interpelan. Es decir, un programa de una materia es un instrumento administrativo legal con el que cuenta el docente para legitimar su accionar ante los estudiantes, pero al mismo tiempo puede oficiar como un instrumento de directivos y/o inspectores sobre el accionar docente. No contemplarlo ocasionaría no atender al contexto de producción del contenido puesto en juego en dicha instancia. Tendremos en cuenta esto a lo largo del libro. De esta forma, consideramos que las interpretaciones que se produjeron a lo largo de las entrevistas sobre el fenómeno en cuestión nos están hablando de una producción dialógica del conocimiento.

En esta investigación entrevisté a profesores que se desempeñaron en las agencias estatales encargadas de definir los lineamientos curriculares para la formación de los profesores de Educación Física, tanto en el Ministerio de Educación de la Nación como en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. Igualmente, en el correr de la pesquisa entrevisté a profesores que ejercen o lo hicieron en las instancias de formación docente inicial en las cuatro instituciones seleccionadas. La primera labor que cumplí fue recopilar el material documental en dos establecimientos educativos. En base a ello, la segunda actividad implicó adentrarme en la búsqueda de las producciones escritas de los actores sociales que participaron en las diferentes agencias, para en un tercer momento

iniciar las entrevistas en profundidad. En paralelo, recopilé los programas de las asignaturas en las distintas instituciones seleccionadas.

Volviendo a las entrevistas, un elemento que en el momento no advertí es que las primeras fueron realizadas a los profesores que redactaron los CBC para la formación docente e intervinieron en la reforma del plan de estudios de la UNLP, que en muchos casos eran la misma persona. Teniendo en cuenta que mi formación inicial y mi inscripción institucional se habían realizado en dicho establecimiento y que los entrevistados, además, habían sido mis profesores, muchos elementos de sus perspectivas se me presentaron como un velo de categorías comunes. Aunque en el proceso de desgrabación y análisis del material podía ir identificando el carácter dialógico y situacional de las interpretaciones que se produjeron sobre los procesos estudiados, recién al entrevistar a funcionarios y docentes que habían participado de la conformación de los documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) de 2009 y de la reforma del plan de estudios de DGCyE de la provincia de Buenos Aires en 1999 (quienes se posicionaban en un abordaje conceptual disímil de aquel en el que me había socializado), e ir aprendiendo su perspectiva sobre los procesos sociales estudiados, pude relativizar muchas de las categorías que organizaban la formación. Ello me ubicó en una relación distinta de los posicionamientos que afronté inicialmente. En ese punto, como afirma Rosana Guber retomando a Mariza Peirano, “el conocimiento se revela no ‘al’ investigar sino ‘en’ el investigador, debiendo comparecer en el campo, debiendo reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva” (Guber, 2001: 54). Puedo graficar esto a partir de un criterio de clasificación que tenía implícito en mi perspectiva, vinculado al hecho de que la Educación Física tiene “contenidos” que son “saberes culturales”; es decir, son “prácticas de la

cultura”. Con el devenir de la investigación y al aprender más sobre este campo empírico desde un enfoque etnográfico, relativicé mis propios criterios de percepción disciplinar. Además, esto evidenció la centralidad de la comparación para la producción del análisis. Volveremos más adelante sobre ello.

Lo expresado hasta aquí nos recuerda lo planteado por Guber sobre la necesidad de someter a continuo análisis las reflexividades que están en el trabajo de campo:

...la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinares y su epistemocentrismo y la reflexividad de la población en estudio. (Guber, 2001: 49).

En el desarrollo de las entrevistas, los diferentes actores sociales desglosaron sus argumentaciones en relación con sus interpretaciones como actores en la Educación Física sobre los procesos de definición y configuraciones de la formación docente inicial. Ahora bien, ¿a quién estaban destinadas estas presentaciones? Claramente a otro profesor de Educación Física que clasificaban y posicionaban, como vimos antes, en la disputa disciplinar. Esto llevaba a que en base al problema de investigación que yo les planteaba, que estaba vinculado al análisis de los procesos de configuración de la formación de los profesores en la provincia de Buenos Aires, ellos interpretaban y procuraban direccionar mi problemática hacia sus inquietudes como “nativos”. En el fragmento de una entrevista a una funcionaria que había trabajado en las instancias de definición curricular de la provincia de Buenos Aires y en el Ministerio de Educación de la Nación se advierte ese direccionamiento:

Lo que pasa es que la formación recupera todos estos avances, *esto que yo te estoy nombrando de formulaciones previas son antecedentes para tu estudio*. ¿Cómo se edifica esta concepción? Bueno se edifica mucho en el año 86, diseño de la Ciudad [de Buenos Aires]. La Educación Física organizada en estos ejes, un eje que tiene, viste con distintos nombres apunta a eso. En la Ciudad, subsiste esta mirada de los tres ejes, eh... aunque bueno en el diseño actual de la secundaria esos ejes están bien articulados con la práctica cultural. Como la historia de los procesos son muchas veces pendulares, de mirar solamente al movimiento, bueno, se pasa como una centralidad, a veces excesiva, en el sujeto, y se pierde de vista lo socio cultural, la cultura corporal de la que habla Valter Bracht. (El destacado es mío).

Esta referencia a las discusiones curriculares como antecedentes de mi estudio en primer lugar me llamó la atención, pero no lo comprendí hasta mucho tiempo después, cuando al analizar el conjunto de las entrevistas advertí una búsqueda por parte de los profesores de posicionarme en la discusión disciplinar y en las disputas que ellos identificaban. Además, los funcionarios –al momento de presentar sus perspectivas– hacían referencia a sus tesis de doctorado y de maestría finalizadas o en curso, a las cuales recurrían para fundamentar sus dichos, auto–posicionándose como legítimos analistas del fenómeno y en una relación de par conmigo⁶.

⁶Hasta hoy surge la incertidumbre sobre cómo será recibido este trabajo por los lectores, dado que una de sus principales audiencias se encuentra entre los profesores de Educación Física. En ese sentido, me adelanto y explícito que no es la intención del trabajo entrar en la disputa sobre las concepciones de los actores ni ubicarme en un pedestal de intelectual del “campo”, sino comprender las distintas perspectivas de los actores sociales (Gil, 2007; Visacovsky, 2005)

A partir de ello, dos cuestiones se transforman en centrales. La primera de ellas es no caer en etnocentrismos de mi parte al momento de analizar las categorías de los actores, por ello retomo el planteo de Faye Ginsburg (2004) en “Cuando los nativos son nuestros vecinos”. Decidí entonces explicitar claramente las voces de los sujetos estudiados y la propia, a los fines de no imponer a los primeros –de un modo etnocéntrico– las concepciones que sustento como investigador, al tiempo que me propongo remarcar el carácter dialógico de la producción del conocimiento etnográfico, pues la producción cultural es siempre relacional. La segunda cuestión está vinculada al riesgo de transformarme en autor/analista que legitime una determinada propuesta disciplinar, y que mi abordaje presente sesgos de mis propias concepciones y prácticas acerca de la Educación Física y reproduzca una las concepciones de los actores. Es decir, el peligro del trabajo es terminar argumentando sobre un determinado posicionamiento conceptual de la disciplina, o asumir determinada perspectiva de los actores como la interpretación autorizada sobre el fenómeno (Visacovsky, 2005). Esto está dado por el hecho de compartir con los actores categorías conceptuales, que ellos utilizan para interpretar los fenómenos y dar sentido a los procesos que son parte, y en mi caso forman parte de mis herramientas analíticas. Por lo cual, por momentos, las argumentaciones nativas –con conceptos de las Ciencias Sociales incluidos– se aproximan íntimamente a las interpretaciones del fenómeno analizado.

Por tanto, este trabajo tiene la premisa de realizar un análisis sistemático, considerando que los actores estudiados producen interpretaciones sobre los fenómenos en cuestión. Se entiende que los distintos actores estudiados tienen perspectivas situadas e informadas desigualmente, y que la tarea del analista es producir una compren-

sión densa de dichos procesos. Con esto no quiero decir que este estudio se posiciona en un lugar de superioridad a los efectuados desde la propia disciplina, sino que pretende ser distinto.

Como adelantamos, un elemento clave de la metodología implementada en este trabajo es el estudio comparativo. Se realiza una selección analítica de los casos de acuerdo con las inscripciones de las instituciones de educación superior universitaria y no universitaria dentro del sistema de educación superior. Esta elección teórico-metodológica se sustenta en la propuesta de Fredrik Barth (2000), quien al problematizar las formas de concebir la comparación en la antropología plantea un enfoque que se centre en la búsqueda de la diversidad, analizando el conjunto de las dimensiones de las variaciones, teniendo en dicha labor una perspectiva centrada en los actores y en los parámetros que afectan su acción. Ella tiene como intención evitar la cosificación de las formas sociales y culturales.

Un elemento que tenemos que considerar central de esta investigación es que se realizó en instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires. Ahora bien, esto no quiere decir que esta jurisdicción sea nuestro objeto de estudio. Con este propósito se indaga en sus repertorios simbólicos y en distintos ámbitos de sociabilidad, sin transformar por ello el objeto de estudio a un determinado lugar (Geertz, 2003). El recorrido propuesto da cuenta de que en este territorio se ponen en juego diferentes valoraciones y significaciones que hacen a los procesos de configuración de formación de los profesores en Educación Física que no podremos decir *a priori* que pertenecen a una determinada escala nacional, provincial o institucional. En esa dirección, seguiremos la propuesta de Sabina Frederic y Germán Soprano (2009), quienes al analizar los actores, aconteci-

mientos y procesos desplegados en diversos escenarios de la política de un país afirman que

...lo que se pone en juego en la configuración de esos escenarios son intervenciones de distintos actores que invierten esfuerzos y variadas competencias destinadas a municipalizar, provincializar, regionalizar, nacionalizar o internacionalizar, siempre en ciertas circunstancias históricas, significados y resultados asociados con la política. (Frederic y Soprano 2009: 16).

Estos autores destacan también la importancia de reconocer situacionalmente las temporalidades que proponen los actores para comprender los diferentes fenómenos que son objeto de una investigación etnográfica. En ese sentido, aunque partimos de un ordenamiento temporal inicial en base a las principales reformas del ámbito educativo dados a partir del cambio de marco normativo a principio de la década de 1990, atendemos a los procesos singulares que identifican los actores en el devenir de la definición y configuración de las distintas propuestas que se inscribieron en las instancias de definición curricular. Como indicamos antes, analizamos los procesos de configuración de la formación de los profesores de Educación Física, es decir que consideramos su carácter histórico, a saber, que son objeto de un devenir a lo largo del tiempo (Norbert Elías, 1996; 2009). En este sentido, recorro a Elías, quien emplea el concepto de configuraciones para pensar “...las relaciones y dependencias de los hombres, de las estructuras y de los procesos a largo plazo” (1996: 13), las cuales “...son relativamente independientes de los individuos determinados, pero no de los individuos en general” (1996: 42). El concepto nos permite pensar la relación individuo-sociedad, superando los abordajes

sociocéntricos o aquéllos que ponen en el centro al individuo. Es decir, las configuraciones estudiadas están constituidas por individuos, pero al mismo tiempo los trascienden. En el abordaje conceptual del autor, las configuraciones son factibles de modificaciones, dependiendo de las experiencias de una determinada generación de individuos (1996). Por lo expuesto, analizamos las configuraciones de la formación básica de los profesores de Educación Física atendiendo a los procesos históricos y las condiciones estructurales en las cuales se construyeron, y al mismo tiempo considerando a los hombres y las mujeres que las integran.

Estructura de capítulos

En el capítulo 1 de este libro, a partir del análisis de distintas fuentes históricas, se buscará identificar los principales actores, instituciones y proyectos vinculados a la formación docente inicial de los profesores de Educación Física a lo largo del siglo XX. El recorrido se inicia con los procesos formativos promovidos por el Ejército Argentino en la Escuela Militar de Esgrima en 1897, continúa con la creación de instituciones de formación civil –donde profundizamos sobre los INEF (1912) y el ingreso de la formación a la universidad (1953)– y prosigue con la apertura de las instituciones provinciales (1970). A partir de ello, realizamos un apartado particular sobre los procesos que se dieron en el territorio de la provincia de Buenos Aires en la configuración de sus propuestas formativas. Al mismo tiempo, indagamos en las propuestas curriculares de las diferentes agencias que se encargaron del dictado de la carrera, prestando una especial atención de la modalidad de inscripción de la formación en las agencias estatales nacionales y provinciales.

El capítulo 2 analiza las definiciones curriculares que establecieron los actores sociales que se desempeñaron en la agencia estatal nacional que delimita los lineamientos de la formación docente inicial en Educación Física a partir de la sanción de la ley federal de Educación (N° 24195, de 1993). En segundo lugar, se estudian en este capítulo los cambios producidos en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires en dicho contexto de reforma. En tercer lugar, el proceso de definición del plan de estudios 2000 de la UNLP. En este recorrido se tiene como principio metodológico el análisis de la circulación de actores, saberes y prácticas, entre las diferentes agencias estatales nacionales, provinciales y la Universidad. Asimismo, consideramos nodal los procesos de reflexión crítica que realizaron los funcionarios/profesores sobre las diferentes instancias en que ellos fueron parte. Del análisis se identifica que los principales puntos que eran objeto de definición y disputa entre los actores al momento de promover una reforma curricular, se organizaron en el establecimiento de una determinada conceptualización de la Educación Física, un abordaje particular sobre el cuerpo, lo cual conlleva a entender de manera singular a los juegos, el deporte y la gimnasia. Es por ello que se toman tales puntos como claves analíticas.

En el capítulo 3 también se atiende a los procesos de definición curricular de la formación inicial, pero en este caso los suscitados a partir de 2006, que se inician con la sanción de la ley Nacional de Educación (N° 26206). Se busca analizar cómo significaron las propuestas formativas los diferentes actores que participaron en las instancias tanto en el ámbito nacional como en la provincia de Buenos Aires. Para ello, indagamos en cuáles son los acontecimientos y marcos conceptuales que los actores identificaron como significativos en la ela-

boración de cada propuesta. Es propio atender que buena parte de las discusiones que se cristalizan en estos momentos se venían desarrollando desde antes. En este período, observamos que la promoción de una determinada definición disciplinar fue objeto de fuertes tensiones entre los diferentes grupos que formaron parte de equipos técnicos que se inscribían en las agencias estatales del Ministerio de Educación de la Nación y de la DGCyE, y se encargaban de establecer los lineamientos y diseños curriculares.

El capítulo 4 focaliza un nuevo nivel de la escala de análisis, las instituciones de formación, y un nuevo actor social: los docentes que se desempeñaban en la formación inicial. Para ello se seleccionaron cuatro instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires, de acuerdo a sus inscripciones dentro del sistema de educación superior y las “tradiciones” formativas en la disciplina. Se procedió a examinar los programas de las materias que promueven. En base a ello, se busca analizar cómo los documentos curriculares problematizan a las propuestas formativas que promovieron los docentes que se desempeñaron a nivel institucional. En ese proceso se advierte un criterio de organización de las propuestas curriculares entre “teóricas” y “prácticas”, las cuales se sustentan en diferentes enfoques disciplinares, autores de referencia y concepciones sobre los deportes, el juego y la gimnasia, al tiempo que identifican ámbitos de ejercicio profesional disímiles.

El trayecto de este libro nos permitirá estudiar las configuraciones de la formación básica de los profesores de Educación Física en un período caracterizado por el reposicionamiento de los actores en las distintas agencias estatales y escalas de implementación encargadas de direccionar la formación, produciéndose tensiones entre las perspectivas disciplinares que fueron concebidas como saber social aprendido.

| CAPÍTULO 1 |

Actores, instituciones y proyectos en la historia de la formación de los profesores de Educación Física

En el presente capítulo nos proponemos presentar las diferentes configuraciones sobre la formación de los profesores de Educación Física en la Argentina que se fueron produciendo a lo largo del siglo XX. Se procurará identificar actores, instituciones, proyectos, temporalidades que refieren a la construcción de este espacio social en la provincia de Buenos Aires, dado que –como veremos– muchas de las disputas, los significados y las tradiciones que identificamos en el período de este libro se fueron configurando a lo largo del siglo XX. Por ello, consideremos que su conocimiento es indispensable para la comprensión de estos procesos sociales.

Este capítulo no busca transformarse en un desarrollo histórico sobre la formación de profesores de Educación Física, dado que el recorrido proyectado por momentos es asistemático e incompleto por el recorte de fuentes analizadas y por otro es arbitrario pues se trabajó con propuestas formativas e instituciones que a criterio de este investigador constituyen elementos significativos para la comprensión de la formación docente inicial que se ofrece en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Este abordaje lo realizamos a partir del cotejo de fuentes primarias y secundarias. Al mismo tiempo, no encontramos en la literatura académica disponible emprendimientos que investiguen de forma comparada y en estudios históricos de largo aliento la formación de los profesores de Educación Física en el siglo XX.

En este trayecto damos un énfasis especial a la relación entre el Estado y los agentes que lo encarnan y la construcción de las propuestas formativas. Consideramos que este espacio es altamente relevante para el otorgamiento de legalidad y legitimidad de una determinada formación. Ahora bien, debemos atender a las relaciones dispares que se dan y los grados de autonomía de los actores e instituciones.

Dicho esto, organizamos este capítulo en tres apartados. Iniciaremos presentando la propuesta formativa desarrollada por el Ejército Argentino tanto en su Escuela Militar de Esgrima como en la de Gimnasia y Esgrima, proceso que comenzó en 1897. Tal selección se fundamenta en ser el primer establecimiento que formó profesores en el campo de la “cultura física” en la Argentina y en el hecho de que a lo largo de las primeras décadas del siglo XX sus egresados gravitaron en diferentes instituciones civiles y militares en la formación en la disciplina, disputando con los profesores civiles. En el segundo apartado reconstruimos a partir de fuentes primarias y secundarias el proceso de creación de profesorado de Educación Física en el ámbito civil a lo largo del siglo XX, señalando sus inscripciones dentro del sistema de educación superior y los lineamientos de las políticas educativas. En base a ello, identificaremos las temporalidades de las diferentes inscripciones institucionales dentro del sistema de educación superior. En el tercero nos concentramos en analizar como fue el devenir de las ofertas formativas radicadas en el territorio de la provincia de Buenos Aires, las tramas municipales y provinciales que motivaron la apertura de la carrera y por medio de un relevamiento propio se indagó en los procesos de creación y en la inscripción dentro del sistema de educación superior y en la modalidad de gestión de las instituciones. Por lo expuesto, el lector encontrará un desarrollo que le permitirá conocer a los actores,

las instituciones y los proyectos que participaron en el proceso de configuración de la formación inicial de los profesores de Educación Física, con un foco especial en las instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires. Además, podrá identificar las múltiples temporalidades en las cuales se organizaron los debates disciplinares.

La Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino

En este apartado presentaremos los lineamientos centrales de la propuesta formativa de las dos instituciones que tuvo el Ejército Argentino a fines del siglo XIX y en la primera década del siglo XX. La reconstrucción que realizamos es a partir de distintas fuentes primarias como boletines de comunicación, resoluciones, memorias, publicaciones institucionales, revistas de difusión del Ejército Argentino y del Ministerio de Guerra.

La formación de los maestros de gimnasia y esgrima por parte del Ejército tuvo diferentes propósitos en los últimos años del siglo XIX y principio del XX. En un primer momento se orientó preponderantemente hacia la transmisión del arte de la esgrima en el cuerpo de oficiales, asociada con las prácticas del duelo y el honor (Gayol, 2008). Pero en paralelo al proceso de profesionalización del Ejército –proceso en el que se encuadró la ley de Servicio Militar obligatorio, sancionada en 1901– se resignificaron los propósitos de este cuerpo, ahora orientados principalmente hacia la “formación de la tropa”. En este último punto se enfocan los trabajos de Lilia Ana Bertoni (2007), Pablo Scharagrodsky (2006; 2011) y Jorge Saraví Riviere (1998), quienes vinculan las prácticas de la cultura física que promovía el Ejército con la formación de un determinado soldado-ciudadano.

El surgimiento de la Escuela Militar de Esgrima se remonta a 1895, cuando el profesor Scipione Ferretto, por entonces encargado de la sala de armas del Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, envía una nota al Jefe del Estado Mayor del Ejército, donde expresa “...la necesidad de crear una institución militar formativa de profesores de la especialidad” (Cristiani, 1967: 15). A partir de ello, el Estado nacional organizó una comisión integrada por Carlos Pellegrini, Francisco Beazley, Marcelo T. De Alvear y el barón Antonio De Marchi, que se encargó de seleccionar un maestro extranjero para que organizara la escuela de esgrima militar. Dicha comisión contrató al maestro Eugenio Pini, que fue designado director técnico de la Escuela, con el grado militar de mayor “asimilado”⁷.

La Escuela Militar de Esgrima comenzó a funcionar en 1898 en la sala de armas del Jockey Club de la Capital Federal. Esta institución tenía “...el objeto de formar profesores del arma para el Ejército”⁸. La planta docente de la escuela estaba constituida por el director técnico, Eugenio Pini; el vice-director, Víctor Ponzoni; y los maestros de Esgrima Scipione Ferreto, Luis Scansi y José Mari (de nacionalidad italiana), y el argentino Juan Bay (hijo). Los primeros alumnos de la escuela fueron seleccionados del personal que integraba las filas del Ejército elegidos a partir de ser considerados como: “Distinguidos o clases de tropa que reúnan las condiciones de ser jóvenes, de vigor física, sanos, con alguna instrucción general y la vocación que se requiere para ese ejercicio” (Orden General N° 287, del 13 de octubre de 1897, EA).

⁷Los grados militares del personal “asimilado” se asignan en los cuerpos de profesionales que no efectuaron la formación militar de carrera en el cuerpo comando o “combatiente”, para equiparar los primeros a estos últimos.

⁸Informe del director técnico de la Escuela de Esgrima Eugenio Pini presente en las memorias del Ministerio de Guerra de 1898-1899.

La propuesta curricular estaba dividida en tres grados, cada uno con una duración de diez meses. Una vez cumplimentados los tres años de formación, recibían el título de Maestro de Esgrima y el grado militar de subteniente asimilado.

En el primer grado se desarrollaba de forma teórico-práctica la enseñanza del manejo de la espada, desde los principios elementales hasta el asalto. También se les enseñaba diversas nociones del manejo del sable y ejercicios colectivos (grupales) de espada y sable. El segundo grado estaba dividido en seis partes: 1) repetición de la enseñanza teórica-práctica del manejo de la espada; 2) modo práctico para enseñar el manejo de la espada; 3) asalto de espada; 4) enseñanza completa teórico-práctica del manejo del sable; 5) asalto de sable; 6) gimnasia teórico-práctica. En el tercer grado estaba integrado por los cursos académicos de Teoría de la esgrima y Manual de gimnasia, y los cursos de Código de justicia militar y de Régimen y servicio interno. Estos dos últimos cursos se fundamentan en que “... los alumnos no ignoren y conozcan sus deberes militares y las penas á que están sujetos los que falten á ellos” (Ministerio de Guerra, 1900:56). Las evaluaciones anuales que se realizaban se dividían en “teóricas” y “prácticas”, sobre florete, sable y gimnasia. La primera promoción de la escuela egresó en diciembre de 1900, y sus calificaciones fueron aprobadas por la superioridad el 3 de enero de 1901, estableciendo el orden de mérito. En el informe anual elevado por el director técnico de la Escuela, Pini, que fueron incorporadas en las memorias del Ministerio de Guerra de 1899, destacaba que el método de enseñanza de la esgrima que se transmitía era el aprobado por la superioridad, y que era el mismo que se encontraba en vigor en la Real Escuela Militar de Esgrima, de Italia. Las clases de gimnasia se encontraban a cargo del Sr. Lucullo Giova-

nini, designado para tal propósito en octubre de 1898, que había sido discípulo del “Maestro” Emilio Baumann. La enseñanza se dividía en “Gimnasia muscular” y “Gimnasia con aparatos especiales y diversos”, y la “instrucción” se realizaba de forma progresiva.

En 1901, por un decreto del 11 de abril, el presidente Julio Argentino Roca estableció que la Escuela Militar de Esgrima tomaría el nombre de Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima, y que: “Tendrá esta por objeto formar instructores destinados a dar en los cuerpos de tropa y escuelas militares una enseñanza uniforme de esta materia” (Boletín Militar N° 59 de 1901). El cambio de denominación de la escuela no fue únicamente la incorporación de la gimnasia como práctica en la cual se formaban, sino que implicó una modificación central en sus propósitos y en el perfil de actuación profesional de los futuros egresados.

En las memorias del Ministerio de Guerra de 1901, 1902 y 1903 se subrayaba la incorporación de la gimnasia en la construcción de su plan de estudios. Se afirmaba que en el nuevo plan “se ha dado a la rama de gimnasia la preponderancia que realmente debe tener en la Educación Física de la tropa”. En ese entonces, los egresados de la escuela eran destinados a las unidades militares y a las instituciones de formación de la fuerza. En las memorias de 1901 se manifestaba que la misión de la incorporación de los maestros “representa un nuevo y poderoso factor de educación moral y física incorporado al Ejército”; asimismo, en las de 1903 se dejaba en claro que la escuela sólo funcionó ese año para completar la formación recibida en lo referido a la “gimnasia”. Pero esta referencia no se condice con las determinaciones establecidas por el Ministro de Guerra, que por resolución del 1° de marzo de 1903 dio destino a todos los alumnos de la escuela en las distintas unidades operativas. Ese mismo año, como afirma Cristiani (1967), se firma el decreto N°

3952, que estableció el dictado de un curso para completar la formación de los alumnos de la escuela como ayudantes y profesores de gimnasia y esgrima en la Escuela de Aplicación de Oficiales.

La tercera Escuela de la especialidad inició sus actividades en 1925, con 25 alumnos, y finalizó sus actividades en 1934. A diferencia de las escuelas que habían funcionado anteriormente, se permitió la inscripción de personal civil de entre 17 y 20 años. Aunque esta escuela tendrá una duración más prolongada, las repercusiones en la prensa militar son escasas, a diferencia de las experiencias iniciales de principios de siglo.

La Escuela de Gimnasia y Esgrima tenía como propósito:

...formar profesionales capacitados para impartir la enseñanza de la esgrima y la gimnasia a los oficiales del ejército, y de colaborar en los trabajos que correspondan a estos, respecto de la tropa, así como capacitar a sus egresados para la profesión con provecho, independencia y conocimientos completos. (Memorias del Ministerio de Guerra de 1924-1925 y 1926-1927).

La misión de esta Escuela era similar a la que funcionó entre 1901-1906. Estos objetivos se encontraban centrados en las acciones hacia dentro de la institución castrense y tenían un efecto derrame hacia otras esferas sociales cuando los soldados dejaban de estar “bajo bandera”. En 1928 se enunció como propósito que:

Si se contemplan los fines de la escuela, que ha de difundir en el ejército, en la masa ciudadana, entusiasmo por la cultura física y justo sentimiento patriótico, habrá que velar por su engrandecimiento y perfección. (Memorias del Ministerio de Guerra de 1928-1929)

Para que los egresados pudiesen cumplir con estos propósitos se presentaba un plan de estudios organizado en tres años, donde con-

tinuaba teniendo un lugar central la práctica de esgrima por sobre otras prácticas corporales y el resto de la propuesta curricular. Al finalizar el curso lo hacían como “maestros de Gimnasia y Esgrima”. Estos maestros se desempeñaron tanto en instituciones educativas civiles como militares, y su título habilitante fue reconocido como por el Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, se inscribieron en la formación superior de la disciplina, como fue el caso de Alejandro Amavet en la Universidad Nacional de La Plata.

A continuación, proseguiremos analizando las propuestas formativas que se desarrollaron en el ámbito civil. Durante las primeras décadas del siglo XX, estas últimas disputaron con los egresados de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima los saberes y las prácticas legítimos dentro de la cultura física, y su inscripción en las agencias estatales nacionales.

Las propuestas formativas civiles en Educación Física: su devenir histórico

La formación de los profesores de Educación Física en el ámbito civil se encontró en el siglo XX inscripta en distintos tipos de instituciones de nivel superior, tanto universitarias como no universitarias, públicas y privadas. Nos proponemos presentar el devenir de las propuestas formativas, los lineamientos que motivaron sus aperturas y sus inscripciones institucionales.

El primer establecimiento encargado de formar profesores de Educación Física fue el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF), creado en 1912 a partir de distintas experiencias que se habían desarrollado desde principios de siglo alrededor de la figura del doctor Enrique

Romero Brest, tomando como antecedentes el “Curso temporario de Ejercicios Físicos” iniciado en 1901-1907, el “Curso Normal de Educación Física”, de 1906, y la Escuela Normal de Educación Física, creada en 1909. El INEF se hallaba radicado en la Capital Federal y se encargaba “...no solamente de la formación de maestros sino al mismo tiempo del estudio de las cuestiones y problemas conexos de la enseñanza física, de acuerdo con las orientaciones científicas que informan actualmente esta disciplina” (Romero Brest, 1916: 18). La formación impartida era tanto para varones como para mujeres, donde cada uno de los géneros tenía su propia propuesta curricular. Pablo Scharagrodsky (2006) muestra que más del 80% de los egresados entre 1912 y 1938 eran mujeres.

En 1938 se crea la Dirección General de Educación Física, que centralizó las definiciones de los lineamientos de la Educación Física en el ámbito nacional, y de la cual pasó a depender el INEF. A cargo de este organismo fue designado César Vázquez, y entre sus primeras acciones derogó la enseñanza del Sistema Argentino de Educación Física en el ámbito escolar, reformuló el plan de estudios de los INEF por decreto 27829 de 1939 y creó el INEF General Belgrano en el partido de San Fernando, provincia de Buenos Aires. Estas medidas se fundamentaron en una serie de críticas realizadas tanto a la propuesta formativa de los INEF como a las cualidades profesionales de los egresados y a las concepciones disciplinares y prácticas corporales transmitidas en la formación. Es oportuno considerar que tales cuestionamientos se venían desarrollando durante la década del 1920, y que uno de sus momentos más álgidos se dio en 1924, cuando se designó una comisión para la evaluación de la propuesta formativa del INEF.

Siguiendo a Diana Solís y Filimer Ferro (1999), la preponderancia de mujeres en la formación era vista por Vázquez como problemática,

de acuerdo con la concepción y los campos de actuación profesional que consideraban deseables para los egresados. Este fue uno de los elementos que motivaron la creación en 1939 del INEF General Belgrano. Esta institución era exclusivamente para varones e implementaba un sistema de becas y la modalidad de internados para incentivar la participación de estudiantes del interior del país. Ante ello, la sede ubicada en la Capital Federal quedó restringida exclusivamente para la sección mujeres.

En 1946 se creó en la provincia de Córdoba el Instituto Provincial de Educación Física (IPEF). Esta fue la primera experiencia de carácter provincial en la materia⁹. El trabajo de Antonio García (2013) sobre la apertura del instituto nos muestra el intenso proceso de gestión ante las autoridades de la Dirección General de Educación Física durante casi veinte años para la nacionalización de los títulos expedidos por el IPEF, lograda en 1963. En una entrevista realizada por García a Rodolfo Larrinaga, quien se encargó de las diligencias ante la Dirección antes nombrada, García afirmaba:

...Luego de las gestiones iniciales y de la renuencia que mostraban las autoridades nacionales, se hicieron sentir una suerte de amenazas del Prof. Muros (en 1959), indicando que si la provincia no cedía el Instituto la Nación (o sea que la nacionalizaba en cuanto a su dependencia, ya sea como sucursal del I.N.E.F o según otro modelo), crearían un instituto nacional en Santa Fe, a lo que las autoridades de Córdoba respondieron aceptando que si lo hicieran

⁹Es importante considerar que en dicho período se crearon diferentes escuelas de Educación Física, como el caso actual Instituto Superior de Educación Física N°11 de Rosario, creado en 1944. Es una tarea pendiente ampliar sobre ello.

“y bueno..., ¡háganlo!”, ya que el I.P.E.F. no iba a dejar de pertenecer a la jurisdicción provincial (García, 2013: 195).

Lo anterior visibiliza el rol de la Dirección en la administración de la formación, buscando un sentido único, otorgando legalidad y legitimidad a la formación impartida siendo expresiva de su centralidad entre las agencias estatales nacionales dentro de la disciplina.

Recién en 1953 la formación se inscribió en las universidades nacionales, con la creación de la Escuela Universitaria de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y del Profesorado Universitario de Educación Física en la UNLP. Como desarrollan María Laura González de Álvarez para el caso de Tucumán y Alicia Villa para el de La Plata, ambas creaciones se produjeron dentro de una trama local en donde distintos actores movilizaron tales proyectos y un contexto político nacional, el segundo Plan Quinquenal, que ofició de marco que fundamentó y posibilitó tal apertura. En los actos administrativos de ambas instituciones se hizo referencia al

...acuerdo en cuanto a la importante misión que toca desempeñar a la Educación Física, entendida principalmente como una parte complementaria de la educación integral; teniendo en cuenta también que la actual circunstancia de hallarse vigente la ley 14.148 (Segundo Plan Quinquenal de la Nación...). (Comisión Especial (1953). Informe al Rector sobre la creación del Profesorado Superior Universitario de Educación Física. UNLP.

En la UNLP se realizaron varias modificaciones a su plan de estudios. Las implementadas en 1965, 1970 y 1978 se promovieron desde la universidad y los cambios conceptuales de la carrera se realizaron recuperando los lineamientos que habían tenido las reformas de la carrera de Ciencias

de la Educación. En 1982 se sancionó un nuevo plan de estudios, surgido a instancias de la promulgación de una nueva propuesta formativa en los INEF en 1980 por medio del decreto 926, donde tuvieron una activa participación los profesores de la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania, y funcionarios de la DNEFDyR. Esos mismos actores alemanes colaboraron activamente en la concepción del plan de la UNLP, poniendo a disposición a sus docentes para el dictado de seminarios. Por último, durante la normalización de la Universidad, en 1984, se retrotrae la propuesta curricular a la implementada desde 1978 y se recuperaron categorías conceptuales promovidas por Alejandro Amavet.

Iniciando la década de los '60, se realizó la inauguración de los dos primeros INEF en el interior del país. Hacia fines de 1959, por el decreto N° 16864, se crea el INEF de Santa Fe, que comenzó a funcionar en 1960. Dicha decisión se fundamentaba en la “...urgencia de incrementar el número de egresados...” a razón del “...crecimiento vegetativo de la población escolar de enseñanza media en el país y la multiplicación de las escuelas y colegios que ha ido produciéndose a través de más de cincuenta años...”. La formación no estaba circunscripta para el ejercicio en el ámbito escolar, dado que se posicionaba también a estos docentes para “...colaborar en el desarrollo y ampliación de las actividades recreativas del ciudadano, dado que este profesorado cuenta con un amplio campo de ocupación en las instituciones privadas...”.

A mediados de 1960, por el decreto N° 7189, se creó el INEF en Mendoza, que inició sus actividades en 1962. Al igual que en el caso de Santa Fe, tal apertura se basaba en la “necesidad de incrementar el número de egresados, a raíz de la constante multiplicación de escuelas y colegios de enseñanza media en todo el país” y en la aplicación del Plan de estudios de Educación Física, que incrementaba la cantidad de horas en las

escuelas medias. Esto –se decía– “...trae consigo una demanda de profesores que no podrá satisfacer con el número de egresados de los INEF General Belgrano y Sección Mujeres”. Por último, se consideraba que en la región de Cuyo se contaba con los docentes calificados, población e infraestructura para el éxito de la institución.

Hasta ese momento, 50 años después de la apertura del primer instituto nacional de formación para profesores de Educación Física, encontramos siete propuestas terciarias de formación, todas de carácter público. Es oportuno mencionar que puede sumarse a este número la Escuela de Educación Física de Rosario, que abrió sus puertas en 1944 y posteriormente se transformó en el Instituto Superior de Educación Física N° 11.

La eclosión en la formación de las instituciones para profesores de Educación Física se inició a partir de 1968, con la apertura de propuestas formativas provinciales, preponderantemente de carácter no universitario. Esta expansión tuvo su comienzo ese año, cuando el Estado nacional implementó la Ley Orgánica de Educación, en la cual se proponía una nueva organización de los niveles educativos. Además, esta normativa buscaba producir la descentralización de su administración y financiamiento hacia las provincias. Ello generó que algunas jurisdicciones comiencen el camino de formar a sus profesores en la especialidad. Del mismo modo, esta ley proponía una nueva organización que consistía en los siguientes niveles:

- Pre-elemental (dos años de duración)
- Elemental (cinco años de duración)
- Intermedio (tres o cuatro años de duración)
- Medio (tres o cuatro años de duración)
- Superior (de duración variable).

Este último nivel estaba destinado a la formación de magisterio y de profesores, la cual se encontraba hasta el momento inscripta en la Escuela Normal y en la Escuela Normal Superior, respectivamente (Martínez Paz, 1986). Aunque la reforma no se implementó en su totalidad, el cambio más trascendente se dio al inscribir la formación de magisterio dentro del nivel Superior. En ese contexto, varias jurisdicciones provinciales implementaron dentro de su oferta educativa el Profesorado de Educación Física; entre ellas podemos nombrar en 1968 a Río Negro, en 1970 a Corrientes y en 1971 a Buenos Aires y Santiago del Estero. Años más tarde comenzaron a dictar la carrera otras provincias: en 1979 Jujuy, en 1980 Formosa, en 1981 Chaco y en 1985 La Rioja. También se iniciaron los estudios en la Universidad Nacional de Río Cuarto en 1974 a partir de la incorporación de las carreras del Instituto Superior de Ciencias, que había comenzado en 1970 (Centurión, 1997). En Misiones en 1977 y en La Pampa en 1990 se desarrollaron propuestas privadas como primeras experiencias. En las instituciones privadas, hasta 1994, los planes de estudio que se implementaron eran los aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación y confeccionados para los INEF. La primera propuesta de formación terciaria privada se abrió en 1974, con la creación de la carrera en el Instituto Superior de Formación Docente José Hernández, localizado en la provincia de Buenos Aires. Asimismo, en 1983 se concretó la carrera en la Universidad Católica de La Plata, con un plan de estudios propuesto por la propia institución.

Entrando en la década de los '80 se realizó la última ola de aperturas de INEF. En 1982 se abrieron en las provincias de Catamarca, San Juan y Entre Ríos; en 1983, en Chubut. Con la "apertura democrática" y los cambios en las políticas de ingreso a los institutos nacionales se generó el incremento de los postulantes e ingresantes. En 1985 se

implantaron los institutos de Avellaneda en la provincia de Buenos Aires y de Parque Chacabuco en la Capital Federal, que desde 1986 se llamaría Prof. Federico Williams Dickens. La creación de estas dos instituciones se inscribió en la supresión de los cupos de ingreso a los INEF con la apertura democrática de 1984, que propició el acrecentamiento de la matrícula en los institutos de la Capital y San Fernando.

Si hacemos un recuento, en 1987 se identifican 54 establecimientos educativos en los cuales se desenvolvía la carrera. El 86,4% de ellos eran los que en la actualidad se denominan instituciones de educación superior no universitaria, y el restante 13,6% eran instituciones de carácter universitario. El 60,5% de las propuestas era de gestión pública y el 39,5% de gestión privada. En la **Tabla 1** se detalla la cantidad total de establecimientos según el perfil institucional.

Tabla 1. Cantidad de instituciones de formación en Educación Física en Argentina, 1987

Tipo de institución	Cantidad	%
Instituto Nacional de Educación Física	10	18
Institución terciaria no universitaria provincial	18	33,3
Institución terciaria no universitaria privada	19	35,1
Universidad nacional	5	9,2
Universidad privada	2	3,7
Total	54	

Fuente: elaboración propia sobre la base del relevamiento de datos realizado en 2015 en las instituciones que dictaban el profesorado de Educación Física en la República Argentina.

En 1994, con la sanción de la ley N° 24049, se aprobó la transferencia a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos

Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación. En ese contexto, los institutos nacionales son asimilados a los provinciales o incorporados a universidades, como en el caso del INEF General Belgrano, de San Fernando, a la Universidad Nacional de Luján, y del de Entre Ríos a la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Esto implicó cambios administrativos y en las propuestas formativas, y desde entonces existen cuatro tipos de instituciones formadoras:

- universidades nacionales
- universidades privadas
- institutos superiores de formación docente públicos de carácter provincial
- instituciones superiores no universitarias privadas

Como dijimos antes, las instituciones que forman en la materia se fueron incrementando año a año, y resulta complejo por las fuentes disponibles realizar un registro detallado de su desenvolvimiento. Pero a partir del citado relevamiento efectuado en 2015, identificamos en la Argentina que la carrera de Profesor de/en Educación Física se impartió en 189 instituciones, de las cuales el 89% pertenecía al sistema de educación superior no universitaria, de gestión pública y privada. Estas últimas se desplegaron en mayor número. El restante 11% eran instituciones universitarias, presentando proposiciones iguales las públicas y las privadas (**Tabla 2**). En ese sentido, más del 60% de la propuesta formativa se realizaba en establecimientos privados y el 40% en reparticiones públicas, donde el porcentaje de universidades públicas era el menor, 5,29%.

Tabla 2. Cantidad de instituciones según su inscripción en el sistema de educación Superior, 2015

Tipo de institución	Cantidad	%	Modalidad de gestión	Cantidad	%
Terciaria no universitaria	169	89%	Privada	100	52,91
			Pública	69	36,5
Universitaria	20	11%	Privada	10	5,29
			Pública	10	5,29
Total	189				

Fuente: elaboración propia sobre la base del relevamiento de datos realizado en 2015 en las instituciones que dictaban el Profesorado de Educación Física en la República Argentina.

De las 189 instituciones que muestra la **Tabla 2**, el 40% (76 instituciones) se encontraban radicadas en la provincia de Buenos Aires. Además, el 50% de la oferta disciplinar que se realizaba en universidades estatales estaba en la mencionada jurisdicción. Tengamos en cuenta que, según el anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias de 2013, el 40% de las universidades estatales se hallaba radicada en territorio bonaerense, es decir que la oferta universitaria de Educación Física en términos proporcionales era superior. Igualmente, en el caso de la Dentro de la oferta de educación superior no universitaria, se observó la aglutinación preponderante en Buenos Aires (36,9%), Córdoba (8,99%), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (7,41%), Entre Ríos y Salta (5,82%) y Santa Fe (5,29) para nombrar los de mayor polarización. Con relación a ello, según datos del Ministerio de Educación y Deportes¹⁰, la distribución de estas instituciones

¹⁰Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

se presentaba en un carácter más homogéneo que el caso en estudio, aunque con una fuerte presencia de la provincia de Buenos Aires (27,7%), Córdoba (9,61 %), Santa Fe (8,07%), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (7,04%), Entre Ríos (5,07%) y Salta (5,82%). Estas cifras muestran que la concentración de profesorado de Educación Física en la provincia de Buenos Aires superaba ampliamente en términos proporcionales a la cantidad de instituciones no universitarias en la jurisdicción. Esta mayor aglutinación se presentó en términos proporcionales en la existencia de la carrera en instituciones no universitarias de carácter privado, número que ascendía en dicha jurisdicción al 23,8%, cuando su porcentaje absoluto a nivel nacional era del 10,6%. En el resto de las jurisdicciones la correspondencia entre instituciones con la carrera a nivel nacional era similar al de instituciones terciarias no universitarias.

En este apartado buscamos presentar de manera descriptiva el surgimiento de las principales instituciones encargadas de la formación docente inicial en la disciplina. Se visibilizó un cuadro complejo de oferta, relaciones jurisdiccionales e inscripciones dentro del sistema de educación superior. El fenómeno que se advierte en 2015, con 189 instituciones, debe considerarse como parte de las políticas educativas desarrolladas en los últimos 30 años, con repercusiones particulares en las configuraciones de la formación disciplinar. La proliferación de la formación en Educación Física debe analizarse como un proceso contemporáneo al proceso democrático abierto en diciembre de 1983, en términos de cantidad de instituciones y de estudiantes, a partir de la reducción de los cupos y de los exámenes de ingreso. Ambas cuestiones combinadas incrementan exponencialmente la formación en la disciplina.

La diversificación de la formación en la provincia de Buenos Aires: un breve recorrido

El diario *El Popular* de Olavarría titulaba en tapa el domingo 18 de abril de 1971: “El gobernador [Horacio] Rivera inauguró ayer en Olavarría el Centro Complementario y el Instituto de Educación Física”. En la página tres del periódico se desarrollaba tal noticia bajo el título: “Gobernador de la Provincia de Buenos Aires presidió ayer la inauguración del Instituto de Educación Física”. En la nota periodística se enfatizaban las palabras del entonces Ministro de Educación, Alfredo Tagliabúe, señalando que “la Educación Física, dentro del esquema del plan educativo del Ministerio, juega un muy importante papel junto con los aspectos espirituales, psicológicos e ideológicos del ser humano”. También se destacaba la labor de la comisión organizadora (integrada por Francisco Barosella, Dardo Restivo y Edberto Herrera), las gestiones del “intendente Alfieri” y al “señor Alfredo Fortabat”. A dos columnas, se transcribieron las palabras del designado director de la institución, Francisco Barosella, que enfatizaba con un fuerte tinte nacionalista el rol de la Educación Física para la formación de la juventud y agradecía a las autoridades municipales y provinciales, y al Club Loma Negra, por la posibilidad de participar en la gestación de esta institución. Se remarcan modo de título y copete dos pasajes: “El sueño es realidad...” y “... el Instituto Superior de Educación Física está rindiendo sus primeros frutos”. Con estas palabras de los principales actores involucrados en la consumación del hecho, nos pareció interesante iniciar el recorrido de la apertura de la formación en Educación Física en la Provincia.

Ahora bien, nos preguntamos cuáles fueron las condiciones que hicieron posible la creación del primer instituto de formación de profesores de Educación Física de nivel terciario no universitario con ca-

rácter provincial en el territorio bonaerense y por qué tal creación se realizó en la ciudad de Olavarría.

Para responder al primer interrogante tenemos que ubicarnos en 1969, durante la presidencia de facto del general Juan Carlos Onganía, cuando se promovió una nueva organización del sistema educativo a partir de la mencionada Ley Orgánica de Educación, la cual no se concretaría en todos sus puntos. En materia de formación docente suprimió las escuelas normales habilitando la creación de “profesorados para el nivel intermedio” y estimuló la descentralización de su administración y financiamiento hacia las provincias de la formación de profesores, ámbito reservado hasta entonces a las instituciones con dependencia nacional (Martínez Paz, 1987). En esa dirección, el Ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires, Alfredo Tagliabue, en una conferencia publicada en la *Revista de Educación* titulada “Análisis y proyección de la programación preparada para el periodo quinquenal 1970-74”, presentó la reorganización del nivel superior de la educación y la incorporación de los profesorados que se había puesto en marcha en 1970, la cual –decía– debía “responder a los propósitos que han inspirado la reestructuración de la organización escolar argentina y, particularmente de la provincia de Buenos Aires” (Tagliabue, 1970: 17). Con este cuadro de situación, la creación del primer instituto provincial destinado a la formación de profesores de Educación Física se debe enmarcar dentro de las reformas planteadas por los gobiernos de facto de los generales Juan Carlos Onganía, Roberto Marcelo Levingston y Alejandro Agustín Lanusse, que buscaban descentralizar administrativa y financieramente la formación docente.

Dicho esto, nos preguntamos por qué en Olavarría este primer instituto. En ese contexto que habilitaba tales creaciones, los actores

locales y los provinciales, siguiendo lo planteado en los actos administrativos del Ministerio de Educación, asignaron funciones destacadas a los profesores que se desempeñaban en los distritos de influencia, al intendente municipal, el ingeniero Enrique Mario Alfieri, y a la fundación Alfredo Fortabat, quienes tuvieron un rol activo para la creación. Alfieri, que se encargó de iniciar las gestiones con el Ministerio de Educación de la provincia, en una entrevista que le realizaron vinculó la creación del instituto con varias cuestiones. La primera fue que en 1967, al cumplir 100 años el municipio, la fundación Fortabat había donado a éste el cerro Luciano Fortabat y desde entonces solicitaba a las autoridades municipales que dieran uso a tales instalaciones¹¹. Esta disponibilidad y exigencia se conjugaban en la perspectiva del intendente con los planteos que realizaba el profesor Edberto Herrera (entonces inspector de Educación Física del distrito y director de Acción Social de la Municipalidad) para que hiciera gestiones ante el Ministerio, porque sabía que se estaba por abrir un instituto en la Provincia. Esto propició un viaje a La Plata y en un corto plazo, el 24 de abril de 1970, el Ministerio de Educación bonaerense emitió la resolución N° 534, que creaba el Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física. En el artículo tercero del acto administrativo se agradecía a “la Municipalidad de Olavarría y a la Fundación Alfredo Fortabat la inestimable colaboración que presta al Ministerio de Educación de la provincia”. Pocos meses después, el 5 de junio, se dictó la resolución N° 976, por la que se resolvía, según su artículo primero: “Encargar la organización del Instituto de Educación Física de la ciudad de Olava-

¹¹La familia Fortabat se dedicaba principalmente a la industria cementera, tenían una de las principales fortunas del país e influencias en círculos económicos y políticos de nivel nacional e internacional.

rría al señor Inspector Jefe de Educación Física Profesor Francisco Barosela, y a los señores Inspectores de esa misma rama de la Enseñanza Edberto Herrera y Dardo Restivo”.

Esta comisión se encargó de proponer un plan de estudios, realizar las tareas organizativas y la selección del personal. Dardo Restivo, que participó de la organización del instituto y se desempeñó como director (1974-1979), recordaba sobre el proceso de organización:

Luego de un profundo diagnóstico de la situación, decidimos recorrer varios institutos de carácter nacional, para comparar planes de estudios y demás detalles administrativos referentes a la organización de tan importante proyecto. Fue así que nos distribuimos las tareas y visitamos algunos institutos, tales los casos de San Fernando, Santa Fe y Mendoza. (Restivo, 2012:31)

Este lazo con los institutos nacionales se encontró presente en el plan de estudios sancionado por la resolución N° 105 de 1971, el cual presentó una estructura curricular similar a la vigente en los INEF desde 1967, como se expresaba en los considerandos de tal acto administrativo: “... El proyecto elevado observa una estructura similar con la que tienen en vigencia los Institutos Nacionales, con el fin de aprovechar la larga experiencia emanada de ellos”. La formación se organizaba en tres años, con una extensa carga horaria que rondaba entre las 42 y 47 horas semanales, y diferencias curriculares según el género de los estudiantes en las materias “prácticas”, a partir de la exclusividad en su cursada para los varones de fútbol, rugby y hándbol, y para las mujeres, danza creativa educacional y pelota al cesto. Esta vinculación con los INEF también se expresaba en la planta docente y directiva, donde encontramos a profesores que lo hacían de modo simultáneo en el INEF de la Capital Federal y, en el caso

de los del INEF de Santa Fe, habían trasladado su residencia a Olavarría. Asimismo, se adoptaron elementos distintivos de la cultura institucional, tales como la entrega de la insignia de la “I roja” a los estudiantes y el empleo de ese logotipo como estandarte institucional.

En 1979, el ISFD N° 29, como era designado desde 1977, fue fusionado con el ISFD N° 22, de la misma ciudad, como parte de las reformas del sistema de educación superior. Ese mismo año, por la resolución N° 418, se abrió la carrera en los institutos radicados en los distritos de Bahía Blanca, General las Heras, Lomas de Zamora, Mar del Plata y Pehuajó, con el argumento de que

...es menester efectuar un reordenamiento de dicho servicio educativo teniendo en cuenta las exigencias que la política educativa de este Ministerio señalaba para ese nivel de enseñanza, como así también las necesidades detectadas en cada Región por los estudios realizados y los requerimientos emergentes en materia de formación de recursos humanos. (DGCyE, Resolución 418 de 1979)

A partir de entonces se incrementaron las ofertas formativas tanto públicas como privadas en la disciplina. En el **Gráfico 1** (pág. 60), realizado a partir de un relevamiento personal a 58 de las 75 ofertas formativas que funcionaban en el territorio bonaerense en 2015, se observa cómo la formación hasta 1983 estaba centralizada en instituciones públicas. Desde ese momento comenzó un proceso de incremento paulatino y constante de las instituciones privadas que se advierte en dos picos: el primero, en el período 1989-1992, y el segundo, entre 1999-2003. Un tercer momento de alza se dio entre 2009-2013, con la particularidad de combinarse instituciones públicas y privadas, inscriptas en el sistema de educación superior universitaria y no universitaria. Esta ampliación en el dictado de la carrera en instituciones privadas no uni-

versitarias durante los '90 puede inscribirse en el proceso de expansión que se dio en este subsistema durante esta década, proceso que se profundiza entre 1994 y 2003 por el crecimiento en un 19% de las instituciones de este sector (Davini, 2016; Arrendondo, 2006). Esto explica en parte el aumento en la provincia de Buenos Aires de la oferta privada, como observamos antes, aunque no permite identificar las causas por las que se produjo preponderantemente en esta jurisdicción. El tercer momento debe analizarse en el marco de una política estatal destinada al incremento de las instituciones y propuestas formativas tanto dentro del sistema de educación superior universitario, que implicó la apertura de instituciones de formación en los distintos partidos de la provincia. Esto se debe conjugar con las líneas de acción que implementó el INFD para el aumento de las ofertas formativas orientadas para el sector.

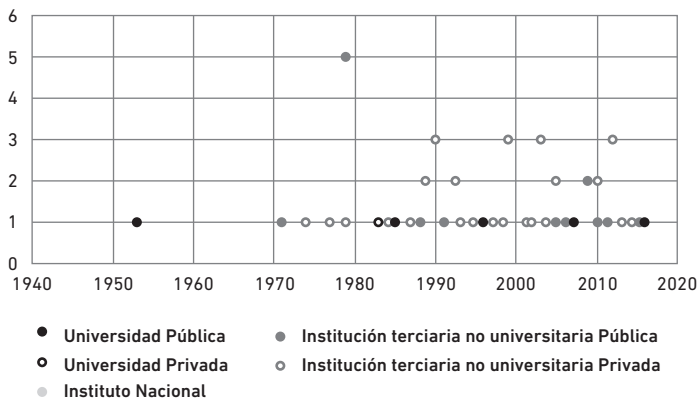


Gráfico 1. Aperturas de la carrera por año en la provincia de Buenos Aires

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de datos realizado en 2015 en las instituciones que dictaban el profesorado de Educación Física en la República Argentina.

En esta breve presentación sobre la creación del primer instituto de la provincia de Buenos Aires dedicado a la formación de profesores de Educación Física se intentó recuperar la perspectiva de algunos actores que participaron de este proceso. Queda a la vista que tanto la apertura del instituto como el hecho de que fuera en Olavarría son consecuencia de múltiples factores y actores, locales, provinciales y nacionales. Por otro lado, la oferta en la formación desarrolló diferentes recorridos, que se relacionan con los procesos que se dieron en estos períodos en la educación superior, con demandas locales y proyectos disciplinares.

Conclusión

En este capítulo se presentó y desarrolló el devenir de las principales propuestas formativas implementadas en Argentina, con particular énfasis en aquellas radicadas en la provincia de Buenos Aires. En cada caso se observaron grupos de actores, instituciones, proyectos educativos, concepciones disciplinares y temporalidades particulares, cuestión que nos advierte sobre la convivencia en cada período de configuraciones singulares sobre la formación de los profesores de Educación Física.

Al indagar de forma comparada se advierte que las propuestas tienen temporalidades particulares, determinadas por las vinculaciones e inscripciones en las agencias estatales y las tramas institucionales en las que se incorporaron. En ese sentido, las reformas en los institutos nacionales por momentos estaban signadas por disputas entre los actores de la disciplina que participaban en la configuración y el ascenso de un determinado grupo al centro del poder, que en nuestro caso fue la Dirección General de Educación Física y luego la DNEFDyR, aunque también hay reformas curriculares informadas por cambios a

nivel político nacional, como las de 1954 y 1956. Esto debe conjugarse con las corrientes de la disciplina que buscaron ganar legitimidad curricular como la que representó en su momento la Escuela de Colonia de Educación Física (Levoratti, 2020). En la UNLP las modificaciones respondieron en los primeros años a los cambios suscitados en la currícula de la institución, y sobre todo en las Ciencias de la Educación. Recién la reforma de 1982 se enclava casi en su totalidad en las discusiones de la Educación Física, momento atravesado por la búsqueda de legitimidad hacia dentro de la institución y con el resto de las que se dedicaban a formar en la especialidad. Los cambios de 1984 responden al proceso político de normalización de la universidad, dado a partir de la apertura democrática. Estos casos nos muestran que las propuestas formativas se desarrollaron de manera variada y con diferentes grados de autonomía y heteronomía, de acuerdo con la posición de la disciplina en las instituciones, la relación de la institución encargada de su confección con la agencia estatal nacional –Dirección Nacional de Educación Física–, las pujas dentro de cada institución u organismo, las vinculaciones con otras disciplinas y los actores que se desenvolvían en ella.

Otro elemento central del recorrido propuesto fue presentar a los actores que a lo largo del siglo XX gravitaron en diferentes espacios de configuración de la disciplina, cuyas concepciones teóricas y vinculaciones personales, académicas e institucionales fueron clave para comprender la circulación de saberes y prácticas.

Al pensar la oferta educativa disciplinar se observó que la proliferación de la formación se ha dado en los últimos 30 años, por lo que es un fenómeno reciente –y bonaerense– que se puede vincular en sus inicios a la apertura democrática y posteriormente, al auge de las ofertas privadas que se dieron a partir de los ‘90. Estas cuestiones ge-

neraron una combinación donde se agudizó una modalidad de formación orientada exclusivamente hacia la docencia.

Por último, podemos ver que en este período existió una agencia estatal nacional que se encargó de coordinar y monopolizar las instancias de definición curricular de la formación de profesores, donde los vínculos con las instituciones se daban de maneras variadas. Ahora bien, la DNEFDyR se cierra en los años noventa: ¿cómo se reorganizan los grupos, actores e instituciones a partir de la desaparición del organismo? ¿Y cómo se reconfigura la formación a partir de esta nueva posición de actores, instituciones y proyectos?

| CAPÍTULO 2 |

Convivencia desde la disparidad: lineamientos curriculares para la formación de profesores de Educación Física en la provincia de Buenos Aires (1990-2006)

“Sumamente asincrónicos son los procesos: tenés Nación, por un lado, Provincia, por otro, Ciudad de Buenos Aires, por otro, y las universidades por otro. Y es bien complejo este proceso”.

(Remo Calahorrano, entrevista con el autor. Olavarría, 15/10/ 2015)

En este capítulo se analiza el proceso de configuración de las propuestas y los lineamientos curriculares que orientaron la formación inicial de los profesores de Educación Física implementados en la provincia de Buenos Aires a partir de las reformas educativas de la década de 1990 hasta 2006, cuando se sancionó una nueva ley nacional de Educación. Buscamos comprender los procesos de significación que realizaban los distintos actores sociales involucrados en las configuraciones de la formación de profesores de Educación Física. Identificaremos los principales referentes teóricos en los que se sustentaron las propuestas formativas o curriculares, procurando detectar su vinculación con los participantes, sus inscripciones institucionales y las discusiones presentes en la disciplina. Para ello, prestaremos una especial atención a la circulación de actores, saberes y prácticas entre las diferentes esferas del Estado nacional y provincial, y la universidad (Bonnin y Soprano, 2011).

En el período considerado, el Estado provincial implementó una reforma de los planes de estudios destinados a la formación docente. Como veremos –y también en el capítulo próximo–, la jurisdicción promovió modificaciones en su legislación luego de los cambios suscitados en el ámbito nacional con las leyes de 1993 y 2006. Desde el Estado nacional se diseñaron distintos instrumentos para regular u homogeneizar las propuestas jurisdiccionales, y contemplaremos esa diversidad de documentos y reglamentaciones. También indagaremos en el plan de estudios implementado por la UNLP a partir del año 2000. La elección de estas propuestas formativas radica en el hecho de que el sistema educativo inscribía la formación docente dentro del nivel terciario, que se divide a partir de la ley de Educación Superior en sistema terciario no universitario y terciario universitario. Los planes implementados por la Provincia son un instrumento centralizador de todas las instituciones, públicas y privadas, que dictaban la carrera inscripta en el nivel terciario no universitario en la jurisdicción. Las universidades, públicas o privadas, tenían la facultad de construir su propuesta formativa debiendo cumplimentar los contenidos y carga horaria mínimos establecidos en los distintos acuerdos federales. La formación de los profesores en Educación Física en el ámbito universitario público se realizaba en distintas universidades nacionales, pero la UNLP fue la única que se encontró durante todo el período estudiado, y la primera en la que se desarrolló esta formación en el territorio provincial. En ambas cuestiones se fundamenta su selección.

Para el análisis se definieron cuestiones básicas que son objeto de consideración: la estructura curricular, la carga horaria, su distribución en los distintos espacios curriculares, la duración total, el perfil profesional, la titulación, las asignaturas, los agrupamientos propues-

tos para las materias, la concepción sobre la disciplina, sobre el cuerpo y sobre los “contenidos”.

A partir de las entrevistas realizadas a los actores, del relevamiento y del análisis de publicaciones, se buscó explorar en las perspectivas sobre estos procesos en estos funcionarios del Estado, retomando la propuesta de Ernesto Bohoslavsky y Germán Soprano (2010). Estos autores plantean la necesidad de considerar al Estado como un espacio polifónico en el que se expresan diferentes grupos sociales, donde diversos agentes estatales producen y actualizan sus representaciones y prácticas cotidianas dentro de esta esfera y en interlocución con sujetos sociales inscriptos en otras formalmente exteriores a la estatal, pero que inciden en la configuración de las representaciones y prácticas de los primeros.

Igualmente, retomamos los principios planteados por Luc Boltanski en su sociología de la crítica, buscando producir un análisis que comprenda los procesos críticos que realizan los actores estudiados: “...Observar, en cierto modo, y no sin ingenuidad, lo que hacen los actores sociales, la forma en que interpretan las intenciones de los demás, la manera en que argumentan su causa” (Boltanski, 2014: 46). En ese estudio el autor considera importante analizar las “disputas” y la “competencia”. Por esto último, entiende que:

Dicha noción nos ha servido para señalar la existencia de un conjunto de esquemas generadores cuya presencia es preciso suponer para dar cuenta de la capacidad que tienen los actores para producir críticas o justificaciones aceptables en la situación estudiada. (Boltanski, 2014: 48).

La competencia para criticar desde la sociología pragmática de la crítica no es exclusiva del analista, al tener acceso a ella –aunque en

grados desiguales– los distintos actores sociales. Esta cuestión será central en el análisis que realizaremos, por dar visibilidad a los procesos de reflexión de los actores sociales estudiados sobre los procesos formativos. La necesidad de buscar un enfoque que comprendiera tales cuestiones surgió a lo largo del desarrollo de las entrevistas y su interpretación, en las que permanentemente los profesores de Educación Física nos presentaban sus fundamentaciones y reflexiones sobre los procesos en cuestión, empleando en muchos casos categorías de pensamiento principalmente de la sociología crítica. En las interacciones producidas en el trabajo de campo los profesores interpretaban, criticaban, justificaban en función de los sentidos que les asignaban a los procesos en los cuales habían participado (Guerrero Bernal y Ramírez Arcos, 2011).

A lo largo del capítulo nos focalizaremos en algunas propuestas formativas universitarias y no universitarias que se desarrollaron en el ámbito jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires entre 1993 y 2006. En esos trece años, el sistema educativo nacional modificó su reglamentación marco con la ley Federal de Educación (1993) la ley de Educación Superior (1995). Dichas cuestiones ocasionaron reformas en el nivel superior en materia reglamentaria y curricular. Se suscribieron acuerdos en el Consejo Federal de Cultura y Educación, se promovieron Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente, se establecieron lineamientos impulsados por el Estado nacional, se aprobaron nuevos diseños curriculares en las jurisdicciones provinciales –entre ellas, Buenos Aires– y en las universidades.

En todo este período, los encargados de confeccionar los diseños curriculares fueron los funcionarios de las jurisdicciones provinciales, que debían cumplir requerimientos establecidos por el nivel educati-

vo nacional, encargado de otorgar la validez de los títulos en el ámbito nacional. Esto generó que las distintas provincias, más rápido o más lento, ante cada modificación produjeran una nueva currícula, como se puede observar en la **Tabla 3**.

Tabla 3. Año y número de resolución de aprobación de Plan de Estudios de Profesorado de Educación Física por provincia (1993-2015)

Provincia	Resolución N° / Decreto N°	Año	Resolución N°	Año
Buenos Aires	13296	1999	2432	2009
Catamarca	1605	1999	117	2012
Chaco	767	2003	7593	2014
Chubut	100	1999	503	2013
Ciudad de Buenos Aires				2015
Córdoba	1113/1999 91/01	1999	663	2009
Corrientes	941/2001 1080/2003	2001	2614	2015
Entre Ríos			295/2010 2219/2010	2010
Formosa	563	2000	1039	2009
Jujuy	185-EC-00 1077-G-04	2000		
La Pampa	1244	1999	3677/2010 y 158/2010	2010
La Rioja	1344/2005	2000		
Mendoza	1177	1999	576	2010
Misiones			626	2011
Neuquén	985	2006	1641	2012

Provincia	Resolución N° / Decreto N°	Año	Resolución N°	Año
Río Negro			2799	2008
Salta	2953/2006 122/2006	2006	18	2010
San Juan		Sin información		
San Luis			157/2009 y 35/2012	2009
Santa Cruz		Sin información		
Santa Fe	Decreto 696/2001 Resolución 1762/2009 2069/2010	2001		
Santiago del Estero	Resolución Serie A 302/01 Res. Min Serie A 69/02	2001	1490	2010
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur		Sin información		
Tucumán		Sin información		

Fuente: elaboración propia en base a las resoluciones registradas en cada jurisdicción.

Dicho esto, en este capítulo analizaremos los lineamientos producidos por el Estado nacional para direccionar la formación de los profesores, el plan de estudios de la UNLP y el diseño curricular sancionado en la provincia de Buenos Aires, atendiendo a las interpretaciones que realizaron los actores que en cada uno de esos momentos encarnaban al Estado.

Esta cuestión se continúa en el capítulo 3, a partir del análisis, desde la misma perspectiva, del período abierto en 2006 con la sanción de la ley

de Educación Nacional, que promovió un nuevo ciclo de reformas y la reorganización de actores en las esferas del Estado nacional y provincial.

La formación en Educación Física por contenidos: un análisis de los Contenidos Básicos Comunes

La educatividad y educabilidad del cuerpo y de la motricidad otorgan a los contenidos motores la identidad de un “saber a enseñar”

(Ministerio de Educación de la Nación: 1995: 306)

Como mencionamos, en 1993 se sancionó la ley Federal de Educación (N° 24195) y se promovieron reformas en los lineamientos de la educación a nivel nacional, en la modalidad de administración gubernamental, en la organización de los niveles educativos y en la currícula. El Ministerio de Educación de la Nación conformó equipos técnicos donde se desempeñaron especialistas de las distintas disciplinas. Estos confeccionaron documentos técnicos y los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para los distintos niveles, que fueron aprobados en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Los CBC debían servir de base para que las distintas jurisdicciones elaboraran sus diseños curriculares. En el caso de la Educación Física, se identificaron ciertas controversias entre los actores participantes sobre la modalidad de concebir a la disciplina. La coordinación del área estuvo a cargo del profesor Ricardo Crisorio¹², quien en ese momento también se desempeñaba

¹²Profesor en Educación Física (UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Profesor titular ordinario de Educación Física 5; Coordinador de la Maestría en Educación Corporal y Coordinador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (FaHCE-UNLP. Se desempeñó entre 1992 y 1998 como director del Departamento de

como director del Departamento de Educación Física de la UNLP. Junto a él participó como coordinador el profesor Raúl Gómez¹³, quien había ejercido en el profesorado del INEF Dr. Enrique Romero Brest y en ese entonces se encontraba a cargo de la cátedra de Didáctica Especial del Profesorado de la UNLP¹⁴. Aunque otros profesores se desarrollaron en las distintas instancias de diseño de los CBC, ambas figuras son las que tuvieron un rol protagónico en estos procesos. Cabe aclarar que, al momento de realizar el trabajo de campo, en la perspectiva de los profesores entrevistados, Crisorio era identificado como el productor de los lineamientos centrales de esta propuesta.

En 1995 se sancionó la ley de Educación Superior (N°24521), cuyo artículo 43 establecía que “los planes de estudio (de la formación docente) deberán tener en cuenta los contenidos básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades”;

Educación Física de la FAHCE-UNLP y como vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 2006-2009.

¹³Profesor de Educación Física (INEF Buenos Aires). Licenciado en Actividad Física y Salud (Universidad de Flores: UFLO). Especialista en Educación Física Escolar. Magíster en Metodología de la investigación científica y técnica (Universidad Nacional de Entre Ríos: UNER). Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas. Mención en investigación en Didáctica. Profesor titular ordinario de Didáctica Especial 1 (UNLP).

¹⁴En los documentos de los CBC para los distintos niveles aparece un número de docentes de la disciplina consultados. En los CBC para la formación docente aparecen como “consultores”: Alberto Ricart, de la UNLP; Raúl Zupital, del Instituto E.R. Brest; Oscar Minkevich, del Instituto Dickens y la UFLO; Ángela Ainsenstein, de la Universidad Bar-Ilan; Horacio Ducci, del Instituto Palomar de Caseros; Alicia Richart, del CESALP; Norberto Alarcón, del Instituto de EF de Santa Fe; Carlos Arcuri, del Instituto E.R. Brest; Jorge Calvi, especialista en Fisiología del Ejercicio; Marcelo Giles, de la UNLP; Mariano Giraldes, ex del Instituto E.R. Brest, profesor de la UFLO; Jorge Gómez, de la UFLO; Juan Madueño, del Instituto E.R. Brest; y Jorge Roig, de la UNLP.

y cuyo artículo 23 definía que “los Planes de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación”.

Además de la sanción de las dos leyes mencionadas, en estos años el Consejo Federal de Cultura y Educación fue aprobando distintos documentos donde se acordaban lineamientos comunes sobre la organización de los niveles, la modalidad de confeccionar acuerdos conceptuales y los principios para la implementación de los CBC. En el caso de los destinados a la formación docente, al momento de producir los CBC se mencionó el “Documento para la Concertación Serie A N° 11, Bases para la organización de la formación docente”. Allí se planteó la “primacía de los saberes formalizados, la acreditación se materializa mediante la posesión de una certificación legal, la titulación, que deja constancia de la idoneidad para la enseñanza”. (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1996: Art1.3).

En relación con las instituciones de formación docente, se identificó que en los últimos años había una tendencia mundial hacia las universidades, y se planteó que “aquellos que no lo hacen, por la tradición de sus instituciones de formación docente, encuentran formas flexibles de articulación entre éstas y las universidades”. Esta cuestión estaba expresada en el artículo 18 de la ley Federal de Educación, según el cual: “La etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgan títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad”.

Para el caso de la Educación Física, donde la mayoría de las propuestas formativas se encontraban radicadas en instituciones de formación docente no universitario, esta interacción entre los niveles promovió la apertura en universidades nacionales y privadas de distintos “ciclos complementarios de licenciatura”, lo cual generó nuevas lógicas de circulación e interacción entre las instituciones formadoras terciarias no universitaria y las universitarias, además del posicionamiento de determinados actores en las instancias de debate disciplinar.

También en las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación se proponía una organización de la currícula destinada a la formación docente de grado. Allí se planteó la agrupación de los contenidos y de las asignaturas en “campos”¹⁵ y se identificaron tres:

- el “campo de la formación general pedagógica”, común a todas las formaciones docentes;
- el “campo de la formación especializada por niveles y regímenes especiales”;
- y el “campo de la formación orientada”.

El documento para la Concertación Serie A N°11 establecía que la formación orientada tenía que alcanzar un mínimo del 60% del total de horas establecidas en el plan, y que los “campos de la formación general” y “especializada” tenían como mínimo el 30% de la carga horaria. Es decir que había un 10% de la carga horaria total que se podía redistribuir en las propuestas curriculares jurisdiccionales. Dicho documento también estableció que las carreras como el Profesorado de

¹⁵Como veremos en el próximo apartado, la modalidad de organización por “campos” y las nominaciones que se han utilizado son las mismas que se emplearon en la organización curricular de los diseños curriculares provinciales.

Educación Física, que se encontraba destinado a los niveles EGB 3 y Polimodal, debía tener una duración mínima de 2.800 horas reloj. Además de ello, debemos tener en cuenta que los CBC para la formación docente orientada en Educación Física no son un diseño curricular ni prescriben asignaturas y cargas horarias para ellas. Con estas aclaraciones hechas, a continuación analizaremos el “campo de la orientación” de la formación de profesores de Educación Física¹⁶.

Los CBC de la formación docente de grado tomaron como referentes a los contenidos de la Educación Física realizados para los niveles Inicial, EGB y Polimodal. Esta alusión se realizó en dos sentidos. El primero es que los CBC fueron colocados como el saber en el cual se centró la formación, dado que era lo que debían enseñar en su futuro ejercicio profesional. Y el segundo es que se recuperó la concepción propuesta sobre la Educación Física y los bloques de contenidos de los CBC para los niveles EGB y Polimodal; ello se debía a que los autores de ambos documentos fueron los mismos. Además, en la lectura de los CBC para la formación docente orientada en Educación Física se distinguen diferentes conceptos, que podemos articular con otras producciones realizadas por los autores. Por lo expuesto, para comprender este documento también tendremos que tomar como referencia a discusiones que se dieron en otros espacios y que, en principio, trascienden a este nivel educativo.

En 1997 se publicaron los CBC para la formación docente en Educación Física. La confección del documento y las instancias de presentación y discusión fueron encomendadas a Raúl Gómez. En una entre-

¹⁶Los CBC para los campos de la formación general pedagógica y la formación especializada de orientación son comunes para las distintas carreras de formación docente de acuerdo al nivel de ejercicio profesional.

vista en profundidad que brindó para esta investigación, este profesor de Educación Física interpretó por qué fue seleccionado para tal tarea:

–...Durante esa etapa, ‘95, ‘96 y ‘97, trabajamos juntos con Ricardo [Crisorio] bastante bien, digamos, de hecho, yo le estoy agradecido a Ricardo, que me invitó. (...). Bueno, entonces laburé ahí, ya hacia el ‘97 se empezó a venir lo de la formación docente, no sé en qué contexto me propusieron a mí que escribiera sobre la formación docente. La verdad que era medio raro el asunto, porque en realidad el capanga [los capangas eran (o son) los capataces de las plantaciones] ahí era Ricardo. Este, aunque era coordinador, y yo coordinador, pero él en la práctica cotidiana (...) en la práctica por una cuestión de que era el primero que estaba, por otro lado, yo estimo que Ricardo en ese momento tenía la espalda de la universidad atrás (...). Y bueno, pero no sé en qué contexto me propusieron a mí, yo no sé si me lo dijo Cecilia [Braslavsky] o [la ministra de Educación de la Nación] Susana Decibe mismo, si quería laburar la formación docente, y acepté. Porque en realidad en esa época un motivo fuerte de distancia era el uso de la palabra educación corporal.

[Alejo Levoratti] –Pero también en el documento aparece usado “educación corporal” o “educación por el movimiento”.

–Eso fue de Ricardo, yo promovía que, digamos, no me parecía mal que en los CBC, que eran un documento de tipo técnico pedagógico, se usaran esas palabras. Pero claro a condición a que el capítulo se llamara “Educación Física”. Lo que yo no hubiera querido, a pesar que no era muy consciente, pero algo de conciencia tenía, era que el capítulo o el área se llamara “Educación corporal”.

(Raúl Gómez, entrevista con el autor, 15/3/2016, La Plata)

En este fragmento de la entrevista se puede advertir que en la perspectiva de este profesor la asignación de la definición de los CBC para la formación docente estaba emparentada, en primer lugar, a una puja de poder dentro del mismo equipo de curricularistas, donde se articulan cuestiones ligadas al reconocimiento académico de los actores, al posicionamiento disciplinar, a los vínculos personales con los funcionarios de Estado y a las relaciones con los gremios. La cuestión sobre la denominación del área como educación corporal o educación física apareció como un carácter de diferenciación entre los profesores.

Volviendo al proceso de construcción, como relatara Gómez, luego de tener una primera versión de éste antes de su conocimiento público, lo puso a consideración de Ricardo Crisorio. Asimismo, a instancias de Gómez, y teniendo en cuenta las resistencias que tuvieron los CBC de otros niveles educativos entre los gremios y los docentes de la disciplina, solicitó a la ministra de Educación de la Nación, Susana Decibe, la conformación de una comisión porque:

¿Qué quería evitar yo? La falta de consenso, (...) y nombré una comisión de expertos para que controlara el documento..., la cual fue integrada por: ...Rodolfo Rozengardt, Roberto Staringer, que era el presidente de la comisión de rectores de institutos de formación docente la famosa COPIFEF [Comisión Permanente de Instituciones de Formación en Educación Física], (...) Ángela Aisenstein, Oscar Minkevick que es co-autor conmigo de un artículo, de un par de artículos y es filósofo-profe, (...). Jorge Gómez, que era y es un actor que siempre estuvo enredado en los cambios curriculares. Ehhh, quién más estaba, Alberto Ricart, porque había todo un componente en los contenidos que eran el cuerpo y su dimensión biológica. (Raúl Gómez, entrevista con el autor, 15/3/2016, La Plata).

Además de esta comisión que convocó Gómez, fueron consultados distintos especialistas, como mostramos antes, se organizaron seminarios de discusión del documento en distintas jurisdicciones provinciales y, en base a los comentarios el coordinador, se confeccionó la versión final del documento.

La primera instancia fue el encuentro preparatorio del seminario nacional para debatir los CBC de la formación docente. En la relatoría de la Comisión de Educación Física, publicada en la *Revista Novedades Educativas* N°50, se expresaron los tópicos que “deberán” ser considerados en la propuesta de los “CBC orientados”, que incluyen un claro posicionamiento disciplinar y el ámbito de ejercicio “profesional” hacia donde debe ser orientada la formación. Se destacó también en este documento que tenían que existir reflexiones sobre: el estatus epistemológico; orientar la formación hacia la investigación; “la formación debería apuntar a que el docente adquiera la competencia de enseñar, antes que la de alcanzar un alto rendimiento aunque sin descartarlos”; la modalidad de aprendizaje psicomotriz en la cual se va a transmitir la enseñanza de los CBC; recuperar la orientación originaria de la Educación Física hacia la escuela; el carácter interdisciplinario de la Educación Física; la relación teoría y práctica; en la “formación científica” debe fundamentarse el trabajo con los contenidos propios de la Educación Física; y se debería privilegiar el componente de las didácticas especiales. En esta sintética pero contundente declaración de principios se visibiliza una posición teórica sobre la Educación Física. Una orientación precisa sobre el futuro ejercicio profesional de los profesores y los saberes que se debía privilegiar en la formación docente específica.

En la relatoría de la comisión de estudio de los CBC y en distintos artículos que publicaron donde argumentaban sobre dichos lineamientos, Crisorio y Gómez realizaron críticas a:

- la manera de organizar a las prácticas de la Educación Física bajo la modalidad de “objetivos” por ligarlas a las “tecnologías educativas” (la alternativa propuesta era el ordenamiento por “contenidos”);
- las propuestas pedagógico-didácticas que se orientan hacia el “rendimiento físico- deportivo” y “psicomotriz” y aquellas que consideraban al cuerpo en términos “físico- orgánico”.

Crisorio (1995) y Gómez (1997), en artículos publicados en esos años, expresaron sus apreciaciones respecto de las distintas corrientes y modelos didácticos que ellos advertían en la disciplina, y éstas orientaron los argumentos que singularizaron a los CBC.

Crisorio efectuó críticas a lo que denominó “Educación Física-deportiva” y “educación psicomotriz”. Proponía un abordaje que “acerca a la Educación Física a la concepción de la educación como responsable de la transmisión de formas y saberes culturales socialmente construidos, organizados y acumulados cuya transmisión lleva el sentido de asegurar y custodiar la humanización del hombre, es decir, de socializarlo” (1995: 188), considerando a la “...gimnasia, los juegos, los deportes y la vida en la naturaleza, como grandes contenidos de la Educación Física, superando su vieja conceptualización como “agentes” de su realización (...) sino en su dimensión de formas culturales, de ‘saberes’ construidos y acumulados socialmente, cuyo valor se quiere legar a los niños y jóvenes...” (1995: 188). Sostenía, además, que esto permitiría superar “los reduccionismos antagónicos en

la interpretación del cuerpo y de las configuraciones de movimiento social y culturalmente aceptadas y utilizadas” (1995: 182).

Por su parte, Gómez (1997) identificaba dos modelos didácticos el “empirista” y “racionalista”, donde clasificaba a buena parte de los autores que había analizado Crisorio en la “Educación Física-deportiva” y en la “psicomotriz”, respectivamente, proponiendo el “modelo didáctico Crítico” que –decía– “...considera al cuerpo y sus saberes en su dimensión humana: portador de significaciones construidas por el sujeto y su grupo, significaciones que a la vez reproducen al capital cultural acumulado (juegos motores, gimnasia, deporte, etc.) y lo transforman. En ese sentido, los contenidos de la Educación Física se constituyen en mediatizadores culturales, a la vez que en objetos de apropiación y reconstrucción” (1997: 56). Como se puede observar, ambos organizaron su propuesta en torno a la idea de “contenidos”, aunque efectuaron diferentes lecturas sobre esta acepción, al tiempo que hay una clara intención de separar su propuesta de aquellas que habían “hegemonizado” la formación disciplinar y las prácticas docentes.

Ingresando al documento, lo primero que se advierte en los CBC para la formación docente es una consideración de la Educación Física como una “disciplina” y como un “campo disciplinar”. Además, la propuesta llevaba implícitas concepciones sobre el cuerpo, el movimiento, las prácticas corporales y los llamados “contenidos” –juegos motores, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza y la natación– que eran pensados como “referentes culturales” y/o “configuraciones de movimiento”. Sobre esta última acepción se van a observar tensiones entre los actores que participaron de las configuraciones de las propuestas formativas sobre en qué línea genealógica lo inscriben, tanto dentro de la disciplina y como en las relaciones pro-

puestas con otras disciplinas. Es decir, la elección de retomar determinados referentes teóricos implicaba una manera de auto-concebirse identitariamente y de buscar inscribirse en diálogo con determinados saberes académicos. Osvaldo Ron (2003), quien se desempeñaba en ese entonces como secretario del Departamento de Educación Física de la UNLP y fue mencionado por Gómez al plantear la discusión conceptual, afirmaba que “la Educación Física continúa resignificando y transmitiendo una porción específica de la cultura a niños, jóvenes y adultos, a través de configuraciones de movimiento significadas cultural y socialmente” (2003:69). Llamaba así la atención sobre la relevancia del empleo del concepto de configuraciones por considerar que “fue utilizado inicialmente por N. Elías en sus estudios sociológicos”. Y agregaba: “En la Educación Física argentina su uso es muy reciente. Encontrarán el primer desarrollo al respecto en Crisorio, R., ‘La enseñanza del básquetbol’, en Revista Educación Física y Ciencia, agosto 2001, N°5, FHCE-UNLP, La Plata, Argentina”. (2003: 69).

Raúl Gómez, entrevistado para esta investigación, expresaba que:

Hay otra concepción [sobre las configuraciones] que es la que yo le digo (...), en Educación Física treinta años antes de que la usara Ricardo se usaba. ¿Quién la usaba? López y Dallo (...). Pero sobre todo Mario López. ¿Y de quién la tomó? De la Gestald, la configuración perceptual. Entonces no era lo mismo, hasta cierto punto. Porque Mario López decía que la Gimnasia es una configuración de movimientos también, y es una configuración que tiene: por eso te digo era más gestáltica, más psicológico-perceptual, pero Mario decía que esa configuración tenía sentido, significado, no tenía: sentido, contenido y significación. Por lo tanto, no era y era. (...) Pero la verdad que se puede decir muchas cosas de Mario López,

pero también hay que decir las buenas, que revolucionó la teoría de la Educación Física argentina al meterle una carrada de términos psicológicos, este producto de que él estudiaba en educación. (Raúl Gómez, entrevista con el autor, 15/3/2016, La Plata).

Gómez presentó su interpretación sobre el empleo del término “configuraciones de movimientos” en la Educación Física. Con ello ponía en duda el carácter original de su empleo por parte de Crisorio en los CBC, al tiempo que señalaba la intención de promover la “endogamia” por determinados actores que trabajan en la misma casa de estudios. El planteo de Gómez reconocía las contribuciones de Mario López en la disciplina que, aunque aclara que es desde otra perspectiva conceptual, ligada a la psicología de la gestalt, debía ser tomado como antecedente. Es pertinente considerar que estos marcos teóricos formaron parte de la propuesta teórica de Gómez. Asimismo, es propio reparar en que la referencia seleccionada por Crisorio y Ron del concepto configuraciones en la obra de Norbert Elías se encuentra vinculada a sus intenciones por inscribir la Educación Física en los debates de las ciencias sociales, al mismo tiempo en que ambos desarrollaban sus labores de docencia-investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Además, ello les permitió incorporar una nueva manera de entender al deporte en la disciplina, a partir de retomar a los estudios sociales sobre el deporte por medio de un texto clásico en la cuestión.

En ambas perspectivas lo que se puede observar es una inscripción dentro de determinados debates de la Educación Física, con autores particulares, los cuales en cada caso posicionan a la disciplina en relación con distintos campos científicos. Esto implicó en cada uno situarse en una determinada “tradición” disciplinar e intentar hacer dialogar a la Educación Física con otros campos científicos.

En los documentos que constituyen los CBC para los distintos niveles del sistema educativo se entendía a la Educación Física “...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” (ME, 1995:305). Esta propuesta sobre el estudio del cuerpo y del movimiento explicitó un corrimiento de aquellas concepciones fragmentarias, “considerando las estructuras y funciones biológicas y psíquicas en sus interacciones con el contexto social y cultural” (ME 1997, 9), y enfatizó en el carácter educativo y la “formación de personas integrales” que posibilitaban ambas cuestiones. Se afirmaba que:

Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas. (ME, 1995:305).

Esta manera de comprender al cuerpo y el movimiento le asignó un lugar destacado en la formación “integral”, al considerar que la educación de ambas cuestiones era sustancial para el logro de la “disponibilidad corporal”. En el transcurso de entrevistas en profundidad realizadas a Crisorio y Gómez, ambos identificaron el empleo de este concepto tomando como referencia la obra de Jean Le Boulch –uno de los principales exponentes de la psicomotricidad–, con quien entablaron vínculos académicos y en cuya propuesta se inscribieron en algún período de sus carreras¹⁷.

¹⁷ Jean Le Boulch participó como invitado del primero Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia realizado en la UNLP en 1993 y presidido por Ricardo Crisorio. Integró

En esta propuesta adquirió un lugar destacado la consideración de que la Educación Física enseña “contenidos” que eran extraídos de sus “referentes culturales”, entre los que se mencionan los juegos motores, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza y la natación¹⁸. Estos “contenidos” eran considerados “configuraciones de movimiento” y por momentos “prácticas corporales y motrices” que debían ser estudiadas durante la carrera de formación docente como “...prácticas corporales y motrices, como prácticas sociales y como prácticas educativas y de sus relaciones con los procesos sociales y culturales” (1997:15). Dicha noción disciplinar estaba vinculada principalmente a la figura de Crisorio. En un artículo titulado “El problema de los contenidos de la Educación Física” (1995), publicado en la revista *La Pista y el Patio*, Crisorio respondía sobre la organización del currículum por contenidos:

Por un lado, el art. 66 de la ley 24195 impone a las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación “los contenidos básicos comunes del nuevo diseño curricular”. Por el otro, la escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como “tradiciones públicas”. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas.

una mesa redonda con Pierre Parlebas y Raúl Gómez titulada “Los problemas principales de la Educación Física actual” y brindó una conferencia.

¹⁸Es oportuno considerar que la concepción de la Educación Física que posee contenidos se puede observar en distintos abordajes disciplinares. Entre ellos nos parece importante retomar el realizado por Mariano Giraldes (1978).

Esta argumentación pone en discusión el grado de autonomía de los actores que participaron de la conformación de la propuesta disciplinar en relación con los lineamientos que se establecieron y sancionó por parte de esta agencia estatal para esta reforma educativa. Los enfoques conceptuales promovidos por el Estado se inscribieron en la trama de análisis de la Educación Física, legitimaron posiciones e instalaron diálogos con determinados campos de saber.

El segundo argumento que expuso Crisorio se encuentra fundamentado en la obra de Lawrence Stenhouse¹⁹, lo cual permite inscribirse y tomar posición dentro de los distintos debates educativos, donde se advierte el empleo del término de “tradición pública”.

Estos puntos visibilizan dos cuestiones ligadas a la definición de contenidos. La primera de ellas es cuál fue la lectura que realizaron los profesores de Educación Física que participaron en las instancias de definición curricular del término; la segunda, qué vínculo se ha planteado entre lo que se ha seleccionado como “contenidos” y la Educación Física, y desde qué perspectiva fue realizado el abordaje de cada uno de ellos.

Entre los profesores entrevistados, es compartida la asociación del primer punto con la figura de Crisorio. Raúl Gómez planteaba:

En lo que era una pedagogía por objetivos, la anterior, la gimnasia y deporte aparecían como medios para lograr los objetivos de la Educación Física histórica: la formación física básica, la educación del movimiento. En cambio, acá en los CBC, el aporte de Ricardo,

¹⁹Pedagogo británico en el cual se fundamenta conceptualmente, en parte, la propuesta de la reforma educativa de los '90 en la Argentina.

con sus estudios y su trayectoria, yo todo eso lo ignoraba en el momento que me puse a laburar con Ricardo, yo no era consciente de todas esas cosas. Ricardo ahí lo que le aportó fue el hecho de presentar a estas cosas como bloques de contenidos culturalmente circulantes. O sea, no era para lograr, o sea no era para, en realidad servía para eso también, pero había que aprenderlo por ser una práctica social. El incluyó todo eso. (Raúl Gómez, entrevista con el autor, 15/3/2016, La Plata).

En este fragmento de la entrevista se advierte la asignación de esta resignificación de los deportes, el juego, la gimnasia y la vida en la naturaleza a las producciones de Crisorio. Este proceso, como venimos viendo, se fundamentó en la propuesta de “contenidos”, que buscaba quitarles lugar a las pedagogías por “objetivos” de la “tecnología educativa”. Crisorio en distintos trabajos fundamentó la noción de la Educación Física en base a “contenidos”. Esta concepción pone en el centro de la cuestión el hecho que los “contenidos” son “...los saberes o formas culturales que la Educación Física involucra” (Crisorio,1995: 186); esto se hace a partir de la consideración de la definición de César Coll²⁰, para quien los contenidos son “el conjunto de formas culturales y de saberes para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los Objetivos Generales del Área” (Crisorio,1995:186). Esta elección debería seleccionarse y formularse a partir de lo “que ella es como práctica pedagógica y en el conjunto de prácticas y representación sociales que significan y configuran” (Crisorio, 1995:186). Esto

²⁰César Coll, psicólogo español que se desempeña en el campo de la psicología evolutiva y de la educación. Varios de sus conceptos fueron retomados en las reformas educativas de los '90 en la Argentina.

supera, también para el autor, la conceptualización que se hacía de los juegos, el deporte y la gimnasia como “agentes”, porque no son concebidos como un “instrumento”, sino que son tomados como “formas culturales, de ‘saberes’ construidos y acumulados socialmente” (Crisorio, 1995:186).

Consultado sobre la propuesta de los CBC para la formación docente y sus lineamientos, Crisorio planteó:

La reforma que me ha valido el mote de menemista a lo largo de los últimos años, yo lo tengo que explicar en términos personales a mí me parecía que había dos motivos sumamente importantes. Una es que planteaba contenidos, y yo soy un ferviente creyente, si vos querés, no las competencias, que vuelven a mezclar el saber con un saber hacer y altamente evaluable, y vuelven a traspasar el centro al sujeto. Quien sea competente es el sujeto, quien sepa no, el saber circula, como el poder digamos, no. Éste, el sujeto entendido como individuo, me refiero, yo cuando hablo yo hablo de otro sujeto. Entonces, me parecía que eso era una cosa primera, la pelea para mí, era, digo por otro lado nosotros no hicimos nada liberal si vos querés pese a que el gobierno era absolutamente neoliberal. (...)

Pero te digo, para mí tenía esta defensa. Derrotar a la tecnología educativa, por un lado, poner otro modelo en su lugar. Yo he revisado muchas veces los contenidos, los de Educación Física y los de las otras carreras, me parece que hay un montón de muy buenos contenidos, otros por supuesto que no, algunos derrotados por el tiempo, porque eso teóricamente se iba a revisar cada cinco años, nunca se revisó. (Ricardo Crisorio, entrevista con el autor, 14/10/2015, La Plata)

En este fragmento de la entrevista se advierten diferentes cuestiones. La primera está ligada a las implicancias personales que tuvo la participación en este proceso, al ser rotulado de forma peyorativa como “menemista”, es decir, como “neoliberal”, perspectiva fuertemente criticada por los sectores “progresistas” de la universidad argentina, donde él se desempeñaba y desempeña. La segunda cuestión se vincula con un posicionamiento conceptual al que él adhería, y es la de los contenidos, que, como venimos presentando, direccionó la reforma educativa del período. En el ejercicio argumentativo, el entrevistado se distingue de aquellos que piensan los contenidos en relación con las “competencias”; esta aclaración toma sentido en su intención de no ser etiquetado de neoliberal. Es decir, desarrolla conceptualmente esta propuesta para distanciarse de otras modalidades.

En la propuesta realizada en este documento por los profesores mencionados, como desarrollamos anteriormente, era central abordar cuáles eran las “configuraciones de movimiento” que se seleccionaban como “contenido”. Al igual que para los CBC de Educación General Básica y el Polimodal, fueron considerados como contenidos los juegos motores, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza y al aire libre; y la natación. Esta categoría, la de contenidos, los inscribe como “prácticas sociales y culturales” o (como se expresa en el bloque “Los contenidos de la Educación Física en la educación inicial, la EGB y la Educación Polimodal”), como “las prácticas corporales y motrices reconocidas como contenidos de la disciplina” (ME, 1997: 10). A continuación, analizaremos las principales referencias conceptuales que se recuperaron en los procesos de configuración de cada una de estas “prácticas sociales”.

Al desarrollar a los juegos motores, se los consideraba como “...un valor cultural constitutivo de lo que bien puede llamarse la “sociedad infantil”. También se planteaba que:

El valor del juego no debería buscarse en los aprendizajes específicos que puede promover, sino en la asimilación que permite de los aprendizajes que, sin él, seguirían siendo externos a la inteligencia de los niños. Sin ser, estrictamente, producto de los juegos, los aprendizajes infantiles requieren una ‘dialéctica del juego y de lo real’, un equilibrio entre las formas propias elaboradas por la niña y el niño y el ajuste de esas formas a los datos de la realidad (ME, 1995: 308).

Esta manera de entender al juego era considerada por Crisorio como influencia de la obra de Piaget. Este concepto de juego se convino en el desarrollo del “bloque” con el de “juegos motores”, donde la referencia conceptual veremos que se remontan a la praxiología motriz. Dicha cuestión se expresaba cuando se afirmaba que:

Los juegos motores, a su vez, proporcionan el marco para la exploración de los comportamientos de cooperación, oposición, comunicación y contracomunicación motrices, imprescindibles al desarrollo de la inteligencia táctica y estratégica o capacidad de anticipar y resolver situaciones” y que “...los juegos motores permiten el ejercicio de los esquemas de acción y decisión motriz, de las habilidades y destrezas adquiridas, a la vez que el despliegue de las capacidades y necesidades orgánicas, perceptivas, simbólicas, expresivas, creativas, en las más diversas y cambiantes situaciones (ME, 1995: 308).

La gimnasia en los CBC era conceptualizada como un “...movimiento, ejercicio, intencionalidad y sistematicidad”. Se identificaba en particular entre sus distintas vertientes a la “gimnasia formativa

y correctiva” y se planteaba su aplicación en Educación Inicial, EGB y Polimodal. En este documento, al igual que en los CBC destinados a la EGB, se definía a la gimnasia como una “configuración de movimiento”, concepto que trabajamos antes. Ampliando el reconocimiento sobre esta práctica, encontramos que se la pensaba como

...una configuración de movimiento caracterizado por su sistematicidad y posibilidad de seleccionar actividades y ejercicios con fines determinados. Todo ejercicio o movimiento instrumentado con intención de mejorar la relación de los hombres y de las mujeres con su cuerpo, su movimiento, el medio y los demás, es gimnasia. Y todas las gimnasias conocidas (...) y por conocer se supeditan a estos principios identificatorios: intención y sistematicidad. (Crisorio, 1995:313).

Distintos analistas de la Educación Física que se desempeñaban como profesores y/o investigadores de la UNLP, al considerar el abordaje propuesto en los CBC, retomaron la obra de Mariano Giraldes y su acepción sobre esta práctica. Giraldes, como ya vimos, fue uno de los docentes consultados en este proceso y quien organizó grupos de estudio de los que participó Crisorio entre otros (Lugüercho, 2009; Lugüercho et al, 2013; Rodríguez, 2009). Giraldes planteaba que la gimnasia “se caracteriza por su sistematicidad y por pretender alcanzar y perfeccionar posteriormente una excelente armonía entre el cuerpo, el movimiento conscientemente ejecutado y el medio en el que el hombre se mueve” (1998:10). Ambas definiciones ponían en primer plano la intencionalidad, la sistematicidad y la relación que posibilita entre el “hombre” y su cuerpo.

Al definir a los deportes, en los CBC se consideró que: “La característica esencial del deporte como forma de movimiento es la institucio-

nalización y consecuente inamovilidad de sus códigos reglamentarios”, entendiéndolo por “...deporte *el conjunto de situaciones motrices codificadas, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas*, explícitamente significadas como deportes por el conjunto de las representaciones sociales” (1995: 311)²¹. En la entrevista brindada para esta investigación, Gómez planteó que este “contenido” se organizó a partir de conceptos praxiológicos, los cuales vinculó a la obra de Pierre Parlebas²². Dicho autor en el libro destinado a los léxicos de la praxiología motriz comenzaba con la definición del deporte como: “Conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas” (2001: 105)²³. Además, se recuperaron discursos sobre estas prácticas que la relacionaban a la adquisición de valores, modos de socialización y hábitos aplicables a otras esferas sociales. Por último, se afirmaba que:

El deporte, considerado como contenido escolar, como saber a enseñar, implica el análisis, articulación y síntesis de todos los comportamientos humanos que moviliza: lúdico-motrices, físicos, psíquicos, relaciones, sociales, morales, expresivos, comunicativos, tácticos, estratégicos, técnicos, etc. (ME, 1995: 312)

Al desarrollar los distintos contenidos eran retomadas distintas construcciones analíticas realizadas por especialistas, en algunos ca-

²¹Destacado en el original.

²²Pierre Parlebas es uno de los principales exponentes de la praxiología motriz y fue uno de los invitados extranjeros que asistieron al 1er congreso de Educación Física y Ciencia de 1993, en la UNLP. Escribió el prólogo del libro de Raúl Gómez *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB*.

²³Elementos del “léxico de la praxiología motriz” también se advierten al momento de definir a los juegos motores.

sos vinculados a la Educación Física y en otros no. Es decir, la modelación que se realizaba de estos “contenidos” se encontraba mediada por los aspectos seleccionados e imperantes en ese momento dentro de la disciplina, invisibilizando el carácter construido de estos posicionamientos conceptuales, lo que generaba un efecto constructivo. Estas modalidades de entender estas prácticas circulaban preponderantemente entre aquellos actores que transitaban en esta disciplina en particular. Además, es necesario tener en cuenta que, más que una selección y transmisión de unos determinados “referentes culturales”, lo que se hacía al incorporarlos y desarrollarlos era formar y legitimar una visión disciplinar sobre ellos, lo que producía en algún sentido una cosificación de estos “referentes culturales”.

La conceptualización de la Educación Física promovida desde los CBC puso en el centro de la discusión al cuerpo y el movimiento. Se destacaron su carácter educativo y la modalidad en que debían abordarse en las intervenciones profesionales en los niveles Inicial, EGB y Polimodal del sistema educativo. Se manifestó que:

Es preciso que los futuros profesionales de la Educación Física estudien no sólo las estructuras, funciones y procesos propios del cuerpo y el movimiento humanos, sino que atiendan a la significación que revisten en tanto protagonistas de las acciones humanas y consideren el carácter educativo y educable que el cuerpo y el movimiento humano poseen. El cuerpo y el movimiento son educativos en tanto la experiencia corporal y motriz es constitutiva *de la disponibilidad corporal base de la disponibilidad para la acción*. A la vez, ambos son educables en cuanto tal disponibilidad se logra en la interacción de los individuos con contenidos motores socialmente construidos y organizados. (ME, 1997: 5) [El destacado es mío]

Para ello, en el bloque “Las actividades corporales y motrices” se explicitaba el estudio de una serie de contenidos:

...vinculados con el estudio de la significación del cuerpo y el movimiento en el comportamiento humano. Se trata de superar los abordajes fragmentados considerando las estructuras y funciones biológicas y psíquicas en sus interacciones con el contexto social y cultural. (ME, 1997: 9)

Se planteaba como expectativas de logro de este bloque que los futuros docentes debían:

Comprender los niveles de integración de las estructuras y dimensiones psicobiológicas como producto de las relaciones culturales y sociales. (ME, 1997:10)

En este documento se exhibía la misma lógica argumentativa y conceptual que la presente en los CBC de los niveles anteriores. Se enfatizaba en el carácter educable y educativo del cuerpo y del movimiento, colocando como cuestión relevante las significaciones que éste tiene en las acciones humanas. Es en esa línea argumentativa que la “disponibilidad corporal” es relevante, “...al posibilitar la acción y base de sus desempeños personales y social”, logrando adquirirla a partir de la interacción con contenidos motores que se consideran construidos socialmente. Este desarrollo permite advertir que la centralidad de esta propuesta se encuentra en la posibilidad de educar ese cuerpo y movimiento en base a prácticas corporales y motrices entendidas como socialmente construidas. Este abordaje, como vemos, se desprende de una lectura singular del concepto de contenidos.

Tanto Gómez como Crisorio retoman el uso del concepto de “disponibilidad corporal” de la obra de Le Boulch, aunque realizaron interpretaciones distintas de cómo éste aparece en el documento en cuestión. Gómez expresaba:

Eso venía por, venía de mi mano, porque eso. Yo la palabra disponibilidad corporal, yo creo que a esta altura me olvidé. Pero creo que la aprendí de Le Boulch, de esa línea. Pero producto de Le Boulch me fui a Merleau-Ponty, entonces ahí entendí más esa cuestión. Y después también comencé a leer un poco de psicoanálisis para entender más lo de la dialéctica entre el ello y el súper yo, ese tipo de cosas. Así que, sí, sí ese era un aporte más bien mío, más bien pedagógico. (Raúl Gómez, entrevista con el autor, 15/03/2016, La Plata)

En este pasaje de la entrevista se puede observar la referencia inicial hacia la obra de Le Boulch y su direccionamiento hacia la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, que años después tendrá un lugar central en los diseños curriculares con el concepto de corporeidad.

Para Crisorio el uso del término se encontraba más próximo a la crítica que venían haciendo sobre las concepciones del cuerpo vinculadas a lo “físico-fisiológico” proponiendo el empleo de “corporal”. Como planteó el autor, esto resultaba de distintas experiencias inscriptas tanto en el campo de investigación como en las prácticas profesionales. Consultado sobre las influencias conceptuales, planteó:

...por ejemplo hablaba yo en los CBC de la disponibilidad corporal, un concepto que yo hace muchísimo que no utilizo digamos, este, la disponibilidad corporal es un concepto Le Boulchano y tiene más que ver con un objetivo que con contenidos, en todo caso yo hoy en día hablaría de un cuerpo sabio, que se yo. De un

cuerpo que sepa, que sepa usarse, de una relación del sujeto con su cuerpo. (Ricardo Crisorio, entrevista con el autor, 14/10/2015, La Plata)

Crisorio situaba el foco en la búsqueda de un nuevo posicionamiento conceptual en la disciplina a partir del cambio de la manera de entender al cuerpo; esto se fundamentó en la lógica del autor en las prácticas de investigación que venían realizando.

Los CBC estaban orientados preponderantemente para preparar a un profesor que se encargara del dictado de la disciplina en los distintos niveles del sistema educativo, desplegando la propuesta curricular de los CBC, como se advierte en el siguiente párrafo: “La formación docente en Educación Física deberá garantizar la apropiación conceptual y práctica de los CBC de la Educación Inicial, la EGB y la Educación Polimodal” (ME, 1997: 5). Además, contemplaban lo siguiente al expresar los alcances de los contenidos: “La Educación Física en el ámbito no escolar. Las actividades corporales y motrices vinculadas con la salud, el tiempo libre, la rehabilitación, el rendimiento, la naturaleza, etc.”. A esto debe sumarse el hecho de considerar entre sus competencias “participar en los procesos de construcción y comunicación del conocimiento científico”, “asumir compromisos relativos a la promoción de hábitos y prácticas tendientes al mantenimiento y desarrollo de la salud y la calidad de vida” (ME, 1997: 7).

En este apartado se pudo dar cuenta de que el proceso de configuración de los CBC para la formación docente implicó la participación de un grupo de profesores inscriptos simultáneamente en diferentes tramas. Considerarlo dio sentido a la construcción del documento y a los enfoques propuestos.

La reforma del Plan de Estudios de la provincia de Buenos Aires en 1999

En 1999 se sancionó un nuevo plan de estudios para los profesorado de Educación Física de gestión pública y privada de la provincia de Buenos Aires. Por medio de la resolución N° 13296, se aprobó la estructura curricular para los cuatro años de formación y los contenidos de las distintas asignaturas que componían el espacio de la formación orientada y de la especialización por nivel. La estructura general de la propuesta formativa fue suscrita previamente por resolución, la N°13.271 de ese mismo año, y era común a todas las carreras destinadas a la formación docente de la jurisdicción, al igual que los contenidos de las asignaturas que integraban el “espacio de la fundamentación pedagógica”.

La propuesta aprobada, como veremos más adelante, fue efectuada por los equipos técnicos provinciales que trabajaron en ella desde 1997 junto a docentes de los institutos de formación. Este proceso incluyó reuniones con los equipos técnicos nacionales que se encargaron de la conformación de los CBC. Una referencia compartida entre los actores que participaron de dichas instancias fueron las recurrentes discusiones, los puntos de vista dispares y los conflictos entre los miembros. A partir de las entrevistas, se pudo posicionar en tales situaciones a Ricardo Crisorio, María Lucía Gayol²⁴, Marcelo Giles²⁵, Gladys Renzi²⁶.

²⁴Profesora en Educación Física (UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (UCALP). Profesora titular ordinaria Observación y Prácticas 1-2 (UNLP).

²⁵Profesor en Educación Física (UNLP). Profesor titular ordinario Educación Física 1 (UNLP). Coordinador del Ciclo de Licenciatura en Educación Física (UNLP). Coordinador de la Maestría en Deporte (UNLP). Se desempeñó en el Ministerio de Educación de la Nación.

²⁶Profesora en Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Educación (UBA). Doctora en Educación (UBA). Se desempeñó como docente en los

Recordemos, del apartado anterior, que las propuestas jurisdiccionales debían cumplir con los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación y los CBC para la formación docente. Asimismo, un grupo de instituciones implementó en esos años experiencias de “transición” piloto para el desarrollo de la nueva propuesta curricular.

Ingresando al diseño de Educación Física propiamente dicho, debemos considerar que a lo largo de su implementación hasta 2003 se fueron sancionando distintos actos administrativos que modificaron parcialmente la propuesta formativa, hasta que se firmó la resolución 41/2003, donde se recopilaban todas ellas y se terminaba de reglamentar tal proceso. En estos actos administrativos se ponía de manifiesto la vinculación y “dependencia” en esta propuesta curricular jurisdiccional con los lineamientos establecidos en los acuerdos federales efectuados en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Como quedó explicitado en los considerandos:

Que los diseños curriculares antes referidos respetan los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente de Grado aprobados por RESOLUCIONES N°53/96 Y N° 78/98, la carga horaria mínima aprobada por RESOLUCIONES N° 32/93 Y N° 63/97, todas ellas del CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (Resolución N° 41/2003).

Como se observa, la estructura administrativa planteaba una relación de supeditación de las distintas propuestas formativas provinciales y de las universidades a los lineamientos establecidos a nivel nacional, como los CBC. Esta cuestión muestra una posición asimétrica

distintos niveles del sistema educativo. Trabajó en el Instituto Superior de Formación Docente N° 101 de Avellaneda, en la Universidad Nacional de Avellaneda. Además, formó parte de los equipos curriculares de la provincia de Buenos Aires.

en las definiciones disciplinares y curriculares que realizaron equipos técnicos y funcionarios en cada una de las jurisdicciones en relación con los que conformaban el del Ministerio de Educación de la Nación. Esta relación asimétrica de poder pasó por distintos estados durante el largo proceso que implicó el diseño de los planes y sus procesos de implementación. Y no se pueden reducir a las discusiones entre los equipos técnicos de las distintas jurisdicciones, sino que estos vínculos estaban también enmarcados en las tensiones que se establecían entre las cúpulas político-administrativas de las carteras ministeriales educativas nacional y provincial, que a su vez también se encontraban encuadradas en las disputas de la política “tradicional” entre Carlos Menem (presidente de la Nación por ese entonces) y Eduardo Duhalde (gobernador de la provincia de Buenos Aires).

Un elemento que los integrantes de los equipos técnicos consideraban un punto clave expresivo de las tensiones era el reconocimiento de la titulación de los egresados de la provincia a nivel nacional, como se expresaba en los considerandos de la resolución N° 41 de 2003:

Que es necesario ordenar las sucesivas normas aprobatorias de los Diseños Curriculares de la Formación Docente de Grado a fin de facilitar su análisis en función del proceso de validación nacional de títulos.

Para completar las exigencias que fue requiriendo el Ministerio de Educación de la Nación para el reconocimiento de la titulación, la provincia de Buenos Aires fue dictando resoluciones que cumplían los diferentes propósitos. Un breve recuento de ellas: N°13.272/09, N°13.296/99, N°121/01, N°41/03, N°1.790/03, N°4.664/03. La Provincia recién obtuvo el reconocimiento de la titulación en 2008, por la resolución N°149 del Ministerio de Educación de la Nación (a cargo de Juan Carlos Tedesco), un

momento en el cual la ley de Federal de Educación había sido derogada y, como veremos, se encontraba funcionando en la Provincia una nueva comisión encargada de confeccionar un nuevo plan de estudios. El expediente de reconocimiento de los planes de estudio fue iniciado por el ministerio provincial recién en 2003, es decir, cinco años antes a su aprobación. Hay que señalar que las resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) no produjeron cambios en las cargas horarias ni en los contenidos del diseño curricular en aquellos ítems acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación que se debían cumplir para el otorgamiento de la validez nacional de los títulos. Entendemos que esto se debió a variaciones en la correlación de fuerzas de las distintas agencias estatales, a la modificación de la inscripción institucional de los actores que participaron en estos procesos y a sus relaciones con el Estado.

El equipo técnico de la reforma curricular de la Provincia tuvo como coordinador central del currículum a Roberto Mario Carpinetti²⁷. Como asesores docentes se desempeñaron María Lucía Gayol, Miguel González y Ana María Lacasia. Y el equipo destinado a la formación docente en Educación Física fue coordinado por Analía Rosales²⁸. En la resolución de aprobación del plan del Profesorado se nombraba también aquellos docentes que participaron de la reforma curricular del área de Educación Física; en el caso específico del nivel Primario ellos eran Graciela Maderna, Mónica Corrales, Gladys Renzi y Silvia Saullo, y en el nivel Polimodal, Nidia Corrales.

²⁷Mario Carpinetti: licenciado en Biología (UNLP). Se desempeñó durante la década de los '90 en el Consejo General de Cultura y Educación bonaerense.

²⁸Analía Rosales: profesora de Educación Física (UNLP), licenciada en Ciencias de la Educación y Psicopedagogía. Se desempeñó como docente en la cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza (UNLP) y en el Instituto de Formación Docente N°101.

En 1998, Analía Rosales publicó en la revista *Lecturas en Educación Física* el trabajo “Estructura curricular para la formación docente en el área de Educación Física”, que presentaba la fundamentación del diseño curricular y su estructura. Al igual que el plan aprobado, la fundamentación de la propuesta enfocaba la discusión en el lugar que el sistema escolar ha asignado al cuerpo y al movimiento, tal como se expresa en el siguiente pasaje, que en términos similares se encontraba en la introducción del plan de estudios del Profesorado:

Comprender las pautas sociales y culturales con las que se han resignificado al cuerpo y las diferentes costumbres motrices en situaciones escolares, lleva a la reflexión sobre el lugar que la institución educativa le ha dado al cuerpo y a su motricidad. (Rosales, 1998, párr. 4)

Aunque los dos términos, cuerpo y motricidad, eran considerados importantes para la definición del área, en la propuesta formativa sancionada se asignaba una relevancia mayor al segundo de ellos. De modo tal se planteaba que:

La educación en el movimiento, implica además de los aspectos perceptivos-motores, aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos. Por tal razón en la formación de los profesionales del área, resulta relevante el abordaje crítico y reflexivo de los contenidos específicos según los niveles para los que se forma. (DGCyE, 1999: 2)

En el trabajo mencionado, Rosales presentó una proposición formativa organizada y orientada por los CBC, dado que son tomados como los saberes que orientarán la formación, igual que las “apropiaciones” que realizó la provincia de Buenos Aires. En ese sentido, la perspectiva disciplinar sugerida estaba estructurada fuertemente

por los lineamientos escolares, ya que ellos se transforman en el saber que define el área y en el que son formados estos profesionales. Esta orientación, como vemos, transcendía el ámbito escolar de desempeño profesional, pero bajo una estructura curricular y de organización de los contenidos que replicaba la realizada en el sistema educativo en los distintos niveles para la Educación Física. Es decir, se dejaba abierto el desempeño a otros “ámbitos profesionales”, pero, como dijimos recientemente, en los contenidos que modelaban la disciplina en el ámbito escolar. Dichas combinaciones quedaron expresadas en el cierre del trabajo, cuando la autora sostenía que:

Es necesario que los futuros docentes vivencien y estudien los aspectos específicos de la enseñanza y reflexionen sobre el lugar que la institución educativa ha otorgado y otorga al cuerpo y al movimiento. Considerando que la enseñanza de los contenidos requiere su dominio, la Formación Docente en Educación Física deberá garantizar la apropiación conceptual y práctica de los Contenidos Básicos Comunes y su reorganización en la Provincia de Buenos Aires para la Educación Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal, así como la reflexión sobre la repercusión individual y social de su enseñanza en otros ámbitos profesionales. (Rosales, 1998, párr. 20)

Esta propuesta también tenía implícita una manera de considerar a los saberes que debía conocer un profesor de Educación Física, y la manera de adquirirlos. En la introducción del diseño curricular se expresaba que:

La formación del docente de Educación Física (...) comprende la construcción de un saber, que integra conocimientos, prácticas y

actitudes pedagógico-didácticas, es decir, que implica una disposición para la adquisición de competencias que lleven a intervenir con calidad en la práctica concreta (DGCyE, 1999: 3).

Esto pone en primer plano el lugar de los saberes corporales que debían tener los profesores. La propuesta realizada retomaba al psicomotricista André Lapierre, que expresaba la necesidad de que “los futuros docentes vivencien con su cuerpo aquello que luego redescubrirán con sus alumnos”, ya que “todo lo que se memoriza por la fuerza a nivel del córtex, sin haber despertado ningún eco emocional, no hace más que parasitar la memoria”. (Rosales, 1998, párr. 8)

De esta forma, presentaba una crítica a las visiones tecnicistas sobre la enseñanza de la Educación Física, que le asignan al profesor el lugar de quien “hace ejercicios” e implementa “metodologías” de manera similar sin importar las particularidades del grupo. Rosales, al realizar dicha crítica, argumentaba que:

El profesor es concebido como un técnico que aplica fórmulas y conceptos desarrollados en otras áreas y sólo tiene que evaluar su aplicación y medir sus resultados. Ya que hasta ahora el nivel de Enseñanza Superior siempre reprodujo un saber producido en otros ámbitos. (Rosales, 1998, párr. 17)

A continuación, nos concentraremos en analizar el desarrollo de la propuesta curricular, prestando una especial atención a los contenidos de las asignaturas destinadas al “espacio de la orientación”. La propuesta formativa estaba organizada en cuatro años para la adquisición del título de profesor de Educación Física, y se podía acceder a un título intermedio como profesor para niveles Inicial y EGB al finalizar el tercer año de la carrera. Las asignaturas se estructuraron en

cuatro “espacios” planteados como asimilables a los “campos” en los cuales se ordenaban los CBC de la formación docente. Pero se agregaba uno que era el “Espacio de la práctica docente”, que fue definido como transversal a la formación. La duración total de la carrera era de 3.144 horas, distribuidas del siguiente modo: 65,14% en el “Espacio de la orientación”; 14,5% en el “Espacio de la práctica docente”, 14,25% en el “Espacio de la fundamentación pedagógica” y 6,11% en el “Espacio de la especialización por niveles”. En la **Tabla 4** se puede observar la distribución de la carga horaria por campo específico y año.

La distribución de la carga horaria expresaba la centralidad asignada a las materias del espacio de la orientación, que se incrementa año a año, desde el 49% de la carga que ocupa en el primer año hasta aproximarse al 90% en el cuarto año. Asimismo, el espacio de la fundamentación pedagógica presentó una disminución con el correr de los años, del 24,49% en primero hasta que en cuarto año no se advertían asignaturas en este espacio (**Tabla 4**).

Tabla 4. Distribución horaria en la propuesta formativa de 1999 por espacios curriculares

Año	Espacio de la fundamentación pedagógica		Espacio de la especialización por niveles		Espacio de la orientación		Espacio de la práctica docente		Total	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
1°	192	24,49	64	8,16	384	48,98	144	18,37	784	24,94
2°	128	16,33	64	8,16	448	57,14	144	18,37	784	24,94
3°	128	15,61	64	7,80	544	66,34	84	10,24	820	26,08
4°	0	0,00	0	0,00	672	88,89	84	11,11	756	24,05
Total	448	14,25	192	6,11	2048	65,14	456	14,50	3.144	100

Fuente: elaboración propia

Los espacios curriculares fueron denominados “perspectivas”. Esta modalidad de organización trascendía a la propuesta de Educación Física y, como se explicitaba en el marco general del currículum, buscaba superar las visiones disciplinares determinando el abordaje interdisciplinar sobre los distintos problemas.

- En el **primer año**, dentro del espacio de la fundamentación pedagógica, se agrupaban: Perspectiva Filosófico-Pedagógica I, Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y Perspectiva Socio-Política. En el espacio de la especialización por niveles se advertía la asignatura Psicología y Cultura en la educación; en el espacio de la orientación: Perspectiva Motora, Perspectiva Lúdico Expresiva, Perspectiva Teórico-Histórica y Biología I.
- En el **segundo año**, dentro del espacio de la fundamentación se encontraban: Perspectiva Filosófico-Pedagógica II y Perspectiva Pedagógico-Didáctica II (Didáctica Especial). En el espacio de la especialización por niveles se encontraba Psicología y cultura del alumno del nivel inicial y Primero y Segundo Ciclo de EGB; en el espacio de la orientación identificamos Deportes cerrados I, Deportes abiertos I, Medio ambiente I y Biología II; y por último el espacio de la Práctica docente II.
- El **tercer año** contó con la siguiente estructura espacio de la fundamentación pedagógica: Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctico y Perspectiva Político-Institucional; el espacio de la especialización por niveles: Psicología y cultura del alumno de EGB 3 y Polimodal; el espacio de la orientación: Deportes cerrados II, Deportes abiertos II, Medio ambiente; Educación Física e integración social y Biología III; y el espacio de la Práctica docente III. Una vez cumplimentado esto, en el tercer año los estudiantes

accedían al título de Profesor de Educación Física para Inicial, y el Primero y Segundo Ciclo de la EGB. La formación para alcanzar dicha titulación tenía una duración de 2.324 horas.

- El **cuarto año** de la carrera concentró su mayor carga horaria dentro del espacio de la orientación, con los siguientes cursos: Perspectiva Teórico-histórico-social, Deportes, Biología IV, E.D.I (Espacio de Definición Institucional) y el espacio de la Práctica docente IV.

Esta formulación curricular tenía como claro horizonte formativo el ámbito escolar. Esto se expresaba en las nominaciones de las perspectivas donde se especificaban un determinado nivel educativo, la designación de la titulación, la organización de los contenidos, el sistema de correlatividades. Además, las expectativas de logro de las asignaturas del espacio de la orientación se inclinaron hacia la formación de un docente para la transmisión de los diseños curriculares jurisdicción y de los CBC de los distintos niveles del sistema educativo formal.

La secuenciación propuesta para que los alumnos fueran recorriendo los distintos contenidos disciplinares en su formación docente mantenía el orden en el cual eran planteados conforme a cómo estos egresados debían proceder a enseñarlos en el ámbito escolar, es decir, internalizaban un modelo de secuenciación de los saberes que era el mismo que ellos tenían que reproducir al desempeñarse en el sistema educativo. Esto produjo la trasmisión tanto de los saberes conceptuales y prácticos sobre los “contenidos”, como de la internalización y la estructuración, en estos futuros docentes, de una idea de

orden para la enseñanza de los contenidos (Levoratti, 2015b)²⁹. Esto se expresa en las correlatividades de las materias y en la organización formulada de los contenidos. En ello se observa la presentación de una determinada concepción de la organización de los contenidos basada en las características psicofísicas de los alumnos.

Otro elemento relevante del espacio de la orientación fue la centralidad asignada al componente deportivo. Los distintos contenidos de la Educación Física presentados en los CBC –los juegos motores, la gimnasia, los deportes, la natación–, con la excepción de la vida en la naturaleza, que era incorporada en las distintas materias Medio Ambiente, fueron subsumidos a una lógica deportiva, por ser incorporadas como Deportes Abiertos o Deportes Cerrados. Las prácticas que se consideraban deportes fueron variando a lo largo de los años de la formación. Dentro de los deportes cerrados se incluyó la gimnasia –con sus variantes, rítmica deportiva y gimnasia artística–, el atletismo y la natación; en los deportes abiertos fueron nombrados básquetbol, fútbol, hándbol, hockey, softbol y vóley. En cada año (segundo, tercero y cuarto), cada institución formadora elegía un deporte más. Los contenidos de las asignaturas Deportes Abiertos y Deportes Cerrados se presentaban en una relación de contigüidad con la perspectiva lúdico expresiva que se encontraba en el primer año, donde se trabajaba “del juego al deporte escolar”. Esto es ilustrativo de la tendencia hacia la deportivización expresada anteriormente. Un caso similar se dio en la gimnasia, donde se daba visibilidad

²⁹En otro trabajo, donde estudiamos las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza del deporte, pudimos observar cómo los profesores tienen una idea de orden que oficia de hábitus, estructura sus prácticas y modos de percepción, y modela la organización propuesta de los contenidos de enseñanza (Levoratti, 2015).

a sus vertientes deportivas y aparecían además vinculaciones con contenidos tales como el desarrollo de capacidades condicionales-coordinativas y habilidades motoras.

Los contenidos de Deportes Abiertos se organizaban a partir del léxico praxiológico que desarrolló Pierre Parlebas (2003) (recordemos que también se hallaba en los CBC), pero en este caso, de modo más notorio. Ello aparecía en denominaciones tales como: “la estructura y la lógica interna en los deportes de equipo”; “los esquemas tácticos y estratégicos”, “formas de cooperación y oposición”, “códigos de comunicación y contracomunicación motrices”. Esto además de la centralidad asignada al proceso de institucionalización de la norma de la práctica deportiva, rasgo central en la propuesta del autor. Esto se conjugó con la modalidad de enseñanza de los deportes realizada por Domingo Blázquez Sánchez en su libro *la Iniciación a los deportes de equipo*.

En el capítulo de los CBC concerniente a la gimnasia, los saberes que trabajaban aparecían, como ya dijimos, incorporados y resignificados en las asignaturas Deportes Cerrados y Perspectiva Motora, retomándose parcialmente el documento rector.

En las materias del espacio de la orientación, al momento de abordar al “cuerpo” se lo hizo desde las asignaturas Biología I, II, III y IV, donde con los años se trabajaron, entre otros contenidos, saberes de anatomía, fisiológica, higiene, medicina preventiva y curativa, prevención de lesiones articulares, ligamentosas, musculotendinosas, del encéfalo y del raquis, las respuestas y adaptaciones morfológicas y fisiológicas de los sistemas biológicos al ejercicio y al entrenamiento en diferentes actividades físicas. Es decir que la propuesta estaba caracterizada por una mirada biológica, en términos anátomo-fisiológicos, del cuerpo.

Por último, nos interesa presentar dos asignaturas que se encontraban dentro del campo de la orientación vinculadas a las Ciencias Sociales: Perspectiva teórico-histórica y Perspectiva teórico-histórico-social, de primer y cuarto años, respectivamente. Las dos reconocían el carácter histórico de la disciplina, identificaban y analizaban las diferentes corrientes de la Educación Física, las tendencias que se han dado en la Argentina, los debates epistemológicos, su vinculación con el conocimiento científico, su consideración como una práctica social, la investigación en la educación y la Educación Física en el ámbito no escolar, entre otros contenidos. La propuesta que realizaban estas materias era afín a la comprensión de la Educación Física como una disciplina que se relacionaba con distintos campos de saber para la construcción de su conocimiento. En el artículo antes citado de Rosales, ambas materias aparecían con la denominación Perspectiva Epistemológica, cuestión que las inscribía en relación con el bloque de los CBC destinado a tales discusiones y con los contenidos que se plantearon. Un carácter que es importante destacar es la consideración de la Educación Física como una “práctica social”, definición que en la perspectiva de los actores se relacionaba en el ámbito local con la figura de Ricardo Crisorio y a la propuesta de los CBC.

La concepción disciplinar de la propuesta para los profesorados de Educación Física de la provincia de Buenos Aires fue confeccionada por el equipo técnico que se desenvolvía en tal jurisdicción. Esto implicó distintas articulaciones y tensiones entre lo que establecía el marco normativo nacional y los actores que se desempeñaban en las distintas instancias de acreditación. El diseño aprobado cumplimentaba parcialmente las exigencias que se habían acordado en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación para las propuestas formativas, como eran la carga

horaria por campos, los contenidos mínimos y la orientación hacia el ámbito escolar de los futuros egresados. Así también quedaba a la vista cómo la jurisdicción reinterpretó los contenidos de la enseñanza de la Educación Física, y aunque nombraba a los CBC, éstos eran subsumidos bajo una lógica preponderantemente deportiva. Es decir, los significados circulantes sobre esas categorías eran dispares a los expuestos en el apartado anterior. Por último, un rasgo que no podemos dejar de explicitar es la modalidad de abordaje del cuerpo en términos biológicos y la centralidad asignada en la definición disciplinar de la motricidad. Esta última categoría adquirió protagonismo en la propuesta jurisdiccional, y la problemática del cuerpo, considerada de manera interdisciplinaria, que era central en los CBC, fue limitada en su tratamiento.

Plan de Estudios 2000 de la Universidad Nacional de La Plata

El Profesorado de Educación Física de la UNLP implementó en el año 2000 un plan de estudios que presentó cambios significativos respecto de la propuesta que venía desarrollando hasta entonces. Incrementaba la duración de la carrera a cinco años y se ofrecía tanto el Profesorado como la Licenciatura en Educación Física³⁰. Los relatos de los profesores que participaron de ese proceso ubicaban el inicio de los debates sobre el diseño del nuevo plan de estudios en 1992, con la asunción como jefe del Departamento de Educación Física de Ricardo Crisorio, designado por el doctor José Luis de Diego, que comenzaba su gestión como decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ese mismo año, y continuaría hasta 1998.

³⁰La extensión de la carrera a cinco años es presentada por los actores como una existencia-tendencia de la universidad en ese momento.

La colocación en la agenda de la discusión del plan de estudios se realizó en paralelo al desarrollo del primer congreso de Educación Física y Ciencia en la Universidad (1993), la creación de la *Revista Educación Física & Ciencia* (1994), y la apertura del primer proyecto de investigación en el marco del Programa de incentivos a docentes-investigadores, en 1995. Estas cuatro instancias académicas –por cierto no las únicas que se realizaron pero sí las que se erigieron como más significativas de este período y formaron parte de “la política del departamento”³¹– se encontraron fundamentadas en la perspectiva de los actores en el hecho de “armar un campo”. En esa dirección, Crisorio expresaba:

En realidad, era una cosa de armar un campo, pero no porque yo cuestionara que ese campo fuera la enseñanza, digamos. (...) Bueno, y así sucesivamente, entonces digo, a mí me interesa sostener, y estoy empeñado en armar ese campo, un campo en el cual podamos discutir, como quería Bourdieu, con las armas de la ciencia, es decir con argumentos lógicos, con argumentos ah hoc y no ad hominem, no éste. Discutir con nuestras ideas y seguir tomando café junto, porque nos queremos. Este tipo de cosas, que pasan en otros campos digamos. Más allá, que los tipos se pelean duramente por sus ideas. Y está muy bien, y entonces, bueno, pero insisto, eso en el 94 nosotros no sé si lo teníamos tan claro, teníamos claro que había que desarrollar la investigación, teníamos claro que necesitábamos un plan que nos diera una cierta orientación, decidimos

³¹Debemos destacar otros acontecimientos que los actores mencionan de este período como es el caso de: la creación del ciclo extraordinario de licenciatura, la participación en la COPIFEF y la escritura de los CBC.

ahí mantener las gimnásticas. (Ricardo Crisorio, entrevista con el autor, 14/10/2015, La Plata)

En la misma línea y empleando el mismo término de Pierre Bourdieu, “campo”, Marcelo Giles, que era director de Departamento en el momento de la presentación y la implementación del plan, afirmaba:

En mi gestión al frente del departamento fue una gestión sobre la base del concepto de la hegemonía de una idea en un campo, o sea que yo tenga que debatir con todo el mundo y tratar de atraerlos hacia el problema que estaba planteando. (Marcelo Giles, entrevista con el autor, 6/10/2015, La Plata)

La selección de estas cuatro instancias académicas como significativas de este proceso por parte de los principales actores puede ser interpretada como la intención de “construir un campo de la Educación Física académica”. Es decir, en la perspectiva de los actores, los congresos, la creación de la revista con referato, la realización de prácticas de investigación y la modificación del plan de estudios permitía visibilizar y emparentar en términos académicos al Profesorado en Educación Física de la UNLP con el resto de las disciplinas de la Facultad y de la Universidad en términos de “saber”. Esta interpretación se desprende del hecho de que otras instancias académicas – como la creación de los ciclos de licenciatura para docentes terciarios no universitarios, la intervención activa en la COPIFEF (Comisión Permanente de Instituciones de Formación en Educación Física) y la participación de profesores de esta casa de estudios en la redacción de los CBC– no eran ubicadas en esta lógica argumentativa. Aunque, desde nuestra perspectiva, dichos acontecimientos también le permitieron visibilizar la propuesta institucional y entrar en relación con

otras instituciones de formación, tanto del país como del extranjero. En esta interpretación, el plan de estudios se inscribió en las discusiones por la “construcción de un campo” de la Educación Física dadas hacia dentro de la propia institución de formación, con el objetivo de crecer en “términos académicos”.

Crisorio, al iniciar la entrevista, afirmaba que:

En ese momento tenía como una especie de diagnóstico de lo que era el profesorado y de lo que me parecía a mí que había que hacer en el profesorado en la Facultad. Que era, que tenían que ser fundamentalmente muy humildes y si vos querés muy soberbios a la vez. Muy humildes, en el sentido de que teníamos carreras con muchísimo desarrollo académico al lado y que nosotros teníamos que aprovechar, teníamos que, que aprender de ellos, digamos. Muy soberbios, para no dejarnos avasallar por esas mismas carreras, digamos (...)

También nos ayudaba el hecho de ser una carrera numerosa, eso siempre tiene un peso político importante, pero si nos quedábamos en ese peso político probablemente bueno, hubiéramos llegado bastante más lejos de lo que estábamos en ese momento, pero no hubiéramos crecido en lo que a mí me parecía que es importantísimo que es el saber. Hubiéramos crecido en poder, ponele, pero no hubiéramos producido un saber, me parece. (Ricardo Crisorio, entrevista con el autor, 14/10/2015, La Plata)

Asimismo, Giles, quien se desempeñó como Secretario de Departamento de Educación Física en dicha gestión y asumió luego como director, decía al recordar tal proceso que:

La Plata [se refiere a la carrera de Profesorado en Educación Física de la FaHCE] fue siempre una institución cerrada sobre sí misma,

hasta el '92, cuando asume Ricardo. Bueno yo fui secretario, él lo primero que dijo fue: tenemos que tener contacto con toda la Educación Física argentina, o sea tenemos que sacar lo que tenemos acá dentro y discutir con los demás. O sea, porque, la primera idea de cualquier lógica de investigación es poner al control de resultados de investigación. (Marcelo Giles, entrevista con el autor, 6/10/2015, La Plata)

La interpretación que realizaron estos actores particulares de la disciplina con una intención clara de inscribir a la Educación Física en términos “académicos” dentro de la Facultad emplea como instrumento analítico y de legitimación categorías de las ciencias sociales para realizar su argumentación. El uso del concepto de “campo” de Bourdieu es común en todos los actores entrevistados para referirse a la disciplina, enfatizando su empleo, al momento de pensar la Educación Física como un espacio de disputa, confrontación y triunfo de una determinada posición. Estos son los elementos que aparecen referenciados al momento de pensar a la Educación Física como un campo.

Esta argumentación dada por los actores no debe desatender a la explicitada en el plan de estudios, donde por cierto debe considerarse un destinatario preciso, que son las autoridades ministeriales. En esa oportunidad se destacaban dos razones que planteaban la necesidad de modificar el plan. La primera era “la actualización de los contenidos y de sus selecciones y organización curricular en relación al estado del conocimiento en el campo disciplinar y curricular”; y la segunda, “la transformación educativa enmarcada en las leyes N° 24195 y N° 24521, que requiere la adecuación de las problemáticas de nuestra disciplina a las necesidades de los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo” (UNLP: 2000: 46). En esta presentación se explicita

claramente la vinculación del cambio curricular en la universidad con las reformas dadas en el sistema educativo nacional a partir de la ley Federal de Educación y la ley de Educación Superior, y de la modalidad de inscripción de la Educación Física a partir de tales modificaciones.

También en la narrativa de estos actores se tiene en cuenta que el profesorado de Educación Física de la UNLP tenía vigente hasta 1999 el plan de estudios 1984, que según su resolución de aprobación contaba con un listado de asignaturas y su régimen de correlatividades, pero no especificaba los “contenidos” de las materias ni establecía un “perfil” de egreso. Esto abre la puerta a una interpretación que efectuaron los actores de la función hacia dentro de la propia carrera del cambio de plan de estudios, según manifiesta Crisorio, quien consideró necesario tener un instrumento rector de la formación empleando en su interpretación un autor de referencia en el ámbito educativo, como Ángel Díaz Barriga:

Para mí en ese momento fue, era crear un plan, había un librito, que para mí sigue teniendo una gran vigencia de Díaz Barriga, que se llama *Didáctica y currículum*, yo me inspiré mucho en ese libro, por supuesto en otros, pero ése como central. De lo que significaba, algo así, como que un cuerpo de profesores se sintiera, como referenciado en una serie de contenidos mínimos que era lo que, después cada cual, con total libertad y con la libertad de cátedra que caracteriza a la universidad y demás, enseñar lo que quisiera. (...) Así que, el eje fundamental, fue armar un plan con contenidos. Salir aparte de la lógica de los objetivos, que era la lógica que había implantado en los currículums el gobierno de Alfonsín. (Ricardo Crisorio, entrevista con el autor, 14/10/2015, La Plata)

Además del empleo de categorías de las ciencias sociales y de las ciencias de educación para fundamentar su propuesta, se combinan con críticas a otras modalidades de interpretación. Lo que aparece como relevante en la presentación de los distintos actores es la necesidad que se advertía de darle una cierta direccionalidad a la formación, tanto en términos conceptuales como en sus “campos de ejercicio profesional”. En ese sentido, se presentó un planteo de la Educación Física como una “práctica social educativa”, orientada hacia las “prácticas corporales”. Esta perspectiva se conjugó en partes con nociones del léxico de la psicomotricidad de Jean Le Boulch, como habíamos presentado en el apartado destinado a los CBC. Dicha cuestión se advirtió al manifestar que:

Actualmente se la considera en relación con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, lo cual la sitúa decididamente en el campo de la educación; es decir, se la concibe como una educación corporal. (UNLP, 2000: 48)

Pero, a diferencia de los CBC, donde este pasaje se continuó con referencias hacia la búsqueda de “superar los abordajes fragmentarios” en torno al cuerpo, en el plan de estudios 2000 se prosiguió formulando que: “... El cuerpo es, más que el mero soporte orgánico de la existencia, una dimensión construida en la intersección de lo real y lo simbólico cuyo conocimiento, y no sólo su entrenamiento, deviene crucial la emergencia del sujeto”. Esta referencia se emparenta a la efectuada por Crisorio en su texto “Constructivismo, cuerpo y lenguaje” (1998), donde propuso un abordaje desde el constructivismo sobre el cuerpo en la Educación Física. Es propio considerar que este pasaje era empleado por otros profesores de Educación Física (Giles, Mamon-

de y Simoy 2012; Simoy 2010) para afirmar: “Esta concepción de cuerpo integra un aspecto, hasta ahora ausente en el campo de la Educación Física, que es la importancia de lo social en la construcción del cuerpo, abandonando el discurso predominante que considera a lo social como el entorno que favorece o no el desarrollo” (Simoy, 2010: 9).

En nuestro caso, aunque advertimos esta inscripción dentro del constructivismo, nos parece que se encuentra también vinculada a los planteos de diversas perspectivas conceptuales. Esta mención hacia el cuerpo como construcción y el empleo regularmente del término educación corporal que aparece integrando la definición de la Educación Física a lo largo del plan puede encuadrarse en ese momento en un movimiento mayor, como fue el intento de cambiar el nombre de la titulación a Profesorado en Educación Corporal³². Este uso del término corporal recurrentemente a lo largo de todo el plan, al mismo tiempo que no aparecía “la física”, salvo al referirse a la Educación Física. Es decir, no se invocaban los términos “físico”, “física”, “entrenamiento físico”, “actividad física”, sino que en todos los casos figuraba la denominación “actividad corporal” como contenido de la asignatura Fisiología Humana, o en Fisiología aplicada a la Educación Física se nombraba “adaptaciones energéticas y metabólicas al entrenamiento corporal”.

En la argumentación presentada por estos profesores se pueden observar distintos tópicos relevantes. El primero es el cambio de po-

³²Recordemos las tensiones entre Raúl Gómez y Ricardo Crisorio sobre esta cuestión al momento de redactar los CBC para la formación docente. Asimismo, Crisorio en la entrada de “educación corporal” del *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (Carballo 2014) identifica en la propuesta del Plan de Estudios 2000 la primera utilización del término de “educación corporal”.

sicionamiento conceptual sobre el objeto de estudio de la disciplina, lo cual generaría modificaciones en la identidad profesional de estos actores. Una cuestión que hallamos recurrentemente en estos actores al fundamentar y legitimar sus propuestas es que éstas se sustentaron en sus prácticas de investigación. Dicho argumento es altamente relevante al tener en consideración que la propuesta, es encuadrada por los actores dentro de las acciones que desarrollaron durante la década de los '90 para la formación de un "campo académico" de la Educación Física, lo cual generó cambios hacia dentro de la Facultad en la vinculación con las otras carreras, que son en su mayoría las explicitadas, así como con el resto de las instituciones formadoras en la materia.

El término Educación Física continuó apareciendo, pero de manera compuesta, para referir al objeto de estudio de la disciplina. Uno de los representantes, por entonces del claustro de graduados, que integró la comisión que se encargó de confeccionar el plan de estudios, consultado sobre el empleo de la denominación "Educación Física" para organizar las materias del Trayecto de la Formación teórico-práctica en Educación Física, sostuvo:

Para nosotros la palabra gimnástica expresaba una manera de pensar la Educación Física que no tenía que ver con que se enseñaba en esa asignatura, y para el caso de las asignaturas teóricas pensar en una introducción era insuficiente porque además no se requería de una introducción, sino que se requería del desarrollo de una teoría de la Educación Física. Eso es lo que a grandes rasgos motivó en un determinado momento.

[Alejo Levoratti]-¿Y por qué la categoría Educación Física como aglutinadora?

–Porque además el título es de Educación Física, el campo estaba determinado por esa denominación, lo que había que buscar era una manera de presentación de esto que diera cuenta de ese recorte.

(Osvaldo Ron, entrevista con el autor, 4/5/2015, La Plata)

En esa misma dirección, Giles, al comentar la tensión con otros profesores que proponían otra organización de la currícula, planteaba:

Que hay un objeto que es la propia Educación Física, y que todas sus prácticas tienen que poder ser teorizadas. Por eso terminó el debate con la Educación Física en lugar de las gimnásticas, con la misma estructura, digamos. (Marcelo Giles, entrevista con el autor, 6/10/2015, La Plata)

Esta utilización permanente de la categoría Educación Física por considerar que en torno de ella deben girar todos los contenidos también aparecía en la fundamentación del plan, al proponer que: “La organización de las asignaturas y los contenidos de acuerdo con criterios que aseguren la unidad del objeto de estudio y la más estrecha relación posible entre la teoría y la práctica de la Educación Física” (UNLP, 2000:46). Ante este objeto de estudio, se considera que “...es preciso que la Educación Física sitúe en una perspectiva pedagógica las *configuraciones de movimiento cultural y socialmente significativas* que tradicionalmente la componen, como *los juegos motores, los deportes, la gimnasia, las formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre, la natación, etc.*, superando su consideración como técnica de la salud” (UNLP, 2000: 48)³³.

³³El destacado es mío.

Esta consideración nos vuelve a referenciar con términos que aparecieron en la presentación de los CBC, donde se empleaba la noción “configuraciones de movimiento” y de “contenido” para clasificar a determinadas prácticas, tales como “los juegos motores, los deportes, la gimnasia, las formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre, la natación”. Es decir, al desarrollar lo que entiende por contenidos y cuáles identifica para la Educación Física, este plan reprodujo la organización de los CBC. Crisorio plantea que quedó:

Ligado a CBC para Educación General Básica, Polimodal, primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo, formalmente se reproduce la misma lógica, no. Y eso fue, fue una cosa, que bueno. Que era, fue del momento, y quizás no lo podríamos haber hecho tampoco de otra manera. (Ricardo Crisorio, entrevista con el autor, 14/10/2015, en La Plata)

La organización de los contenidos de las asignaturas Educación Física de la I a la V generaba que el estudiante del profesorado fuera aprendiendo desde el nivel inicial hasta el polimodal, pasando por la EGB, con el transcurrir de los años de formación. Esta misma secuenciación se observaba en las didácticas y en el espacio de la práctica. Crisorio consideró a esta organización como “evolutivista” y la vinculó con la lógica de los CBC. Otra instancia donde permanece la referencia a los CBC es el “perfil” del egresado, al tener preponderancia la docencia en el ámbito formal escolar. Esto se plasmó por un lado en que las prácticas pre-profesionales se realizaban exclusivamente en el terrero escolar y se organizaron en ciclos y, por otro lado, en la definición propuesta de Educación Física. En este segundo sentido, en la fundación se expresaba explícitamente:

Situar decididamente a la Educación Física en el campo general de la educación, lo que no es obstáculo, sino que facilita la inserción

en otros campos profesionales y académicos desde un perfil y un conocimiento específicos y definidos (...)

La decisión encuentra su fundamento en dos series de razones: la primera, de orden teórico, indica que la Educación Física es una práctica social educativa –llevada a cabo en ámbitos diversos que condicionan el análisis político-contextual pero no modifican su esencia pedagógica– que amerita centrar en este campo los esfuerzos tanto en el plano de la docencia como en el de la investigación y la extensión; la segunda, de orden práctico, señala que más del noventa por ciento (90%) de nuestros graduados encuentran en el sistema educativo su ámbito laboral más próximo y estable. (UNLP, 2000: 47)

La reforma quedó emparentada con la organización propuesta del sistema educativo desarrollada en los CBC. Al desglosar los contenidos en los distintos niveles de las asignaturas Educación Física se observa cómo la estructura de su asimilación por parte de los estudiantes reproduce los niveles del sistema educativo. En las didácticas específicas y en las prácticas de la enseñanza se presentaron disposiciones similares. La vinculación también se mostraba en la orientación casi exclusiva de la formación de profesores hacia el ámbito educativo formal. Por último, pero no menos importante, en el empleo de categorías significativas en la definición del ámbito disciplinar.

El plan de estudios se organizó en un tronco de asignaturas comunes al Profesorado y a la Licenciatura, en materias del Profesorado y materias de la Licenciatura. El tronco común se subdividía en cinco trayectos:

- a) formación teórico-práctica en Educación Física;

- b) de formación biológica;
- c) de formación general;
- d) de formación pedagógica;
- e) formación en investigación.

Las materias del trayecto teórico-práctico, de formación biología y de investigación, dependían del departamento de Educación Física, y el resto de las asignaturas se inscribía en otros departamentos docentes de la Facultad; el de mayor presencia era el de Ciencias de la Educación, con cuatro materias.

Los llamados contenidos disciplinares se hallaban en el trayecto teórico-práctico en las distintas asignaturas Educación Física, de la I a la V, ordenándolos en dos niveles, que responden a la organización del sistema educativo:

- Nivel 1: “corresponde a los ciclos escolares de Nivel Inicial y E.G.B 1 y 2, es decir, de modo general a la infancia” (UNLP, 2000: 6);
- Nivel 2: “...los ejes de las asignaturas Educación Física corresponden a los ciclos escolares E.G.B. 3 y Nivel Polimodal, es decir, de modo general, a la pubertad y la adolescencia” (UNLP, 2000: 7).

Asimismo, bajo estos trayectos-paragua, se incluían los ejes: gimnasia, juego y recreación, gimnasia artística y deportiva, atletismo, básquetbol, hándbol, softbol, natación, vóley, rugby/cestobol, fútbol, vida en la naturaleza. Como podemos observar en la **Tabla 5** (pág. 122), el 66% de la carga horaria de la carrera estaba compuesta por este trayecto, también constituido por cuatro asignaturas llamadas “Teoría de la Educación Física”.

Tabla 5. Plan de Estudios 2000 de la UNLP. Distribución de la carga horaria según trayecto y año

Trayecto	1°		2°		3°		4°		5°		Total	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
Trayecto de la formación teórico-práctica en Educación Física	420	70	420	70	420	64	420	64	420	64	2.100	66
Trayecto de la formación biológica	60	10	60	10	60	9	0	0	0	0	180	6
Trayecto de la formación general	120	20	60	10	0	0	0	0	0	0	180	6
Trayecto de la formación pedagógica	0	0	0	0	180	27	60	10	60	9	300	9
Trayecto de la formación en investigación	0	0	60	10	0	0	60	10	0	0	120	4
Formación común total	600	100	600	100	660	100	540	90	480	73	2880	91
Profesorado en Educación Física	0		0		0		120	20	180	27	300	9
Licenciatura	0		0				120	20	180	27	300	9
Formación total Profesorado	600	100	600	100	660	100	660	110	660	100	3.180	100
Formación total Licenciatura	600	100	600	100	660	100	660	110	660	100	3.180	100

Fuente: elaboración propia.

Al reflexionar sobre la composición del plan de estudios y las inscripciones disciplinares de las distintas asignaturas, a la distancia

consideran que hay en el plan de estudios un lugar excesivo para el “campo de las ciencias de la educación”. En su momento, tal presencia era leída como una fortaleza en términos conceptuales; con el correr de los años fue percibida de otro modo:

Después cometimos un segundo error. Ese fue un error, más nuestro si vos querés. En ese momento, se discutía mucho la cuestión de la ciencia de la educación, recuerdo haber discutido mucho con la gente de sociología, y nosotros todavía confundíamos el objeto a enseñar con la enseñanza como objeto. Entonces, me parece a mí, por supuesto la gente de ciencias de la educación no va a estar de acuerdo con este pensamiento mío, estuvo de acuerdo con aquél, pero no va a estar de acuerdo con éste. De que en realidad, hay que limitar la presencia pedagógica, didáctica, porque las prácticas dicen, que esto puede venir en otra pregunta o en otro momento. (...) Eso entonces, nos quedó ahí también como un lastre fuerte, ¿no? De una pedagogización del plan, que era también digamos lo que en ese momento orientaba también mis propias investigaciones, o sea. Como, está bien, quizás porque, el enemigo entre comillas era más técnico y uno entonces quería ser más didáctico y más pedagógico o más educativo. (Ricardo Crisorio, entrevista con el autor, 14/10/2015, La Plata)

Como vemos, Crisorio objetiva los contextos en los cuales construyeron el plan. Él propone una interpretación de dicha trama que posibilita fundamentar por qué en su momento el plan tuvo presencia del campo de la Ciencias de la Educación, y por qué hoy considera que no debería tener tal presencia. En ese sentido, se apelaba a las “investigaciones sobre las prácticas”, es decir, argumentos “académicos”, para sustentar el cambio de posición.

Esta presencia de las Ciencias de la Educación en el plan era vista por otro entrevistado a la distancia de manera problemática, pero consideraba que su incorporación estuvo enlazada a una manera de legitimarse en términos de “saber” hacia dentro de la Facultad. En estos términos lo planteaba:

A mí me parece que ése fue un problema, un punto, dentro mismo del Profesorado los que éramos propios del campo teníamos una, yo no, pero la mayoría tenía como un recelo de que si se fuera tanto Ciencias de la Educación íbamos a quedar desprotegidos. (Osvaldo Ron, entrevista con el autor, 4/5/2015, La Plata)

A lo largo del análisis del proceso de configuración del plan de estudios de la UNLP y del documento que fue finalmente sancionado, quedó sobre el tapete la compleja situación en la cual se inscribió esta reforma. Es decir, en este caso fue necesario atender tanto a situaciones locales dentro de la Facultad y del Departamento de Educación Física, como a su vinculación con el resto de los actores de las instituciones de nivel superior que dictaban la carrera. Al mismo tiempo, se advirtieron cuestiones referentes a las relaciones con otras instituciones de formación, agencias estatales y a discusiones disciplinares. Todas éstas, que podríamos considerar que trascienden al plan de estudios, se encontraron presentes en la perspectiva de los actores estudiados. Otro elemento a tener en cuenta es cómo la propuesta que se termina condensando en el plan de estudios es resultado de las discusiones y construcciones que fueron haciendo estos actores, no solamente en el ámbito de la universidad, y que no se reducen a una transferencia de saberes procedentes de otros ámbitos, como se pudo observar con el concepto *corporal*.

Conclusión

Hasta el momento desarrollamos tres procesos de debate curricular que se dieron en paralelo durante la década de 1990. En ellos se visualizó la circulación de actores, saberes y prácticas entre el Estado nacional, el provincial y la universidad, donde los proyectos disciplinares promovidos por los profesores transcendían una esfera institucional particular. Se observaron las principales discusiones y el proceso de construcción de las propuestas que se concretó en los CBC para la formación docente, el diseño curricular de 1999 para la formación de profesores de la provincia de Buenos Aires y el plan de estudios 2000 de la UNLP. En la perspectiva de los profesores que contribuyeron con diferentes roles, los procesos de construcción curricular hacían a las “disputas del campo”. Es decir que no se puede circunscribir estos debates a la construcción de un plan de estudios, sino que, en la lógica de los actores, esto también hacía a los procesos de configuración de la Educación Física como disciplina.

En el recorrido se apreció cómo diferentes grupos se posicionaron hacia dentro de las distintas agencias estatales y de la universidad, y promovieron desde allí concepciones sobre la disciplina. Además, atendimos a los procesos que se dieron en los debates curriculares donde los actores resignificaron y construyeron proyectos disciplinares, al tiempo que eran estructurados por los múltiples marcos institucionales en los cuales se inscribían. A partir de ello, se identificaron diferentes configuraciones sobre la formación de los profesores en el período analizado. Los planes y diseños curriculares estaban permeados de las categorías conceptuales que provenían de los diferentes espacios por donde circulan los actores: los transcendían y se amalgabaron en la perspectiva que subscribieron los profesores. Las

categorías que se retoman son las que se podrían considerar nodales de las propuestas institucionales, a las que trascienden, al circular por distintas instancias y agencias.

Los actores que participaron de las construcciones estudiadas entendían que ellas se posicionaban de modo crítico a los modelos “tecnócratas” en el “campo educativo” y a los enfoques centrados en el “rendimiento” y el “mecanicismo” en la Educación Física. Ante ello tomó relevancia en la discusión curricular la dimensión del cuerpo, concepto que ordenó las posiciones. Además, ello organizó las instancias de debate y las posiciones que terminaron ocupando los actores en las instancias de definición curricular. Esta preponderancia dada a esta temática se debe a que en la perspectiva de estos grupos ello formaba parte de su manera de “construir un campo”, al promover el cambio de denominación terminológica de la disciplina, en este caso pasando de Educación Física a Educación Corporal, asignando un carácter performativo a las categorías, al posibilitar en la lógica de los actores ocasionar un cambio en la concepción disciplina. Esta visión entró en tensión con otro grupo de docentes que, aunque reconocían los posicionamientos conceptuales desde las “ciencias sociales” sobre el cuerpo para construir su enfoque disciplinar, no promovían la “refundación” del “campo” o, mejor dicho, la creación de uno nuevo. Esto no quiere decir que la problemática del cuerpo no se encontrara en los debates disciplinares, pero sí que es en este momento cuando ingresó en las discusiones sobre la formación inicial de los profesores de Educación Física en los casos considerados.

Otro elemento que será central y se afianzará con el correr de los años es la referencia a diferentes autores de las Ciencias Sociales para fundamentar y legitimar su propuesta. En este caso, vemos que las no-

ciones de “configuración” o “campo” aparecían recurrentemente en los profesores para pensar a la disciplina, tensionando estos abordajes con aquellos que se posicionan más ligados a la Psicopedagogía. Los grandes ausentes de estas discusiones son aquellos estudios etiquetados como “de las Ciencias biológicas”, aunque seguían teniendo presencia estas asignaturas en la estructura curricular. Ahora bien, el empleo de los conceptos de las Ciencias Sociales posibilitó a estos actores entablar diálogos con otras disciplinas y posicionarse en el debate.

Por último, retomando lo planteado en la introducción sobre el carácter reflexivo que tenían los actores al analizar los procesos en que formaron parte, el desarrollo evidenció cómo estos docentes interpretaron sus contextos y posiciones sociales, construyendo sus significados y promoviendo análisis a partir de diferentes perspectivas teóricas.

| CAPÍTULO 3 |

Educación Física, práctica social o disciplina pedagógica. Disputas en torno a las definiciones curriculares de la formación de profesores (2006-2009)

La ley Nacional de Educación (N° 26206/2006) impulsó cambios en la formación docente. En la Educación Física esto se materializó con la producción de las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del INFD, y en la provincia de Buenos Aires, por medio de la DGCyE, con la aprobación de un nuevo diseño curricular para la formación de los profesores. Proseguimos los procesos y perspectivas de análisis desarrollados en el capítulo anterior, concentrándonos en dichas instancias, atendiendo a las continuidades y los cambios que se dieron a partir de la reorganización de actores y enfoques conceptuales en las esferas estatales.

Decidimos iniciar el período en 2006 por sancionarse ese año una nueva ley educativa nacional. Un año después, en 2007, se aprobaría una nueva ley de Educación en la provincia de Buenos Aires. Con ello se consolidaron nuevas nociones disciplinares y actores, que circularon entre la Provincia y el Ministerio de Educación de la Nación. Como veremos, ya participaban de diferentes instancias de debate sobre la Educación Física, pero a partir de los cambios curriculares de este momento sus perspectivas ocuparon el centro de la escena.

Este capítulo se organiza a partir de dos grandes apartados. En el primero desandamos el proceso de construcción de las “Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares” del INFD. En el

segundo hacemos foco en el proceso de definición del diseño curricular del Profesorado en Educación Física sancionado en 2009 por la DGCyE, instancia que nos permite atender tanto a las relaciones con las definiciones establecidas para el territorio nacional, como a las tensiones y disputas entre grupos dentro de la DGCyE.

También, retomaremos sistemáticamente las discusiones del capítulo anterior, y en las conclusiones ofrecemos al lector una serie de reflexiones que atienden a ambos capítulos.

Las recomendaciones para la elaboración de diseño curricular Profesorados de Educación Física 2009

Sujeto en contexto o un sujeto reductor técnico, del modelo instalado, del modelo hegemónico de prácticas deportivas o gimnásticas, o como queramos llamarle.

(Jorge Gómez, entrevista con el autor, 16/3/2016,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

La ley de Educación nacional (N° 26206/2006) reorganizó la estructura de los niveles educativos y creó en su artículo 76 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que tenía entre otras funciones:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. (...).
- 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. (Artículo 76 de la ley 26206).

Con esta ley cambió el marco normativo que regulaba a la formación docente, ámbito donde se inscribía la formación inicial de los profesores de Educación Física de acuerdo con la estructuración de la educación superior. En esta dirección, en 2007, se sancionó en el Consejo Federal de Educación la resolución 24/07, con la que se aprobaron los “Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial”, documento que estableció los principios comunes para la organización de la formación a nivel nacional para las distintas asignaturas y los “campos” en los cuales se ordenaron las propuestas curriculares.

El documento aprobado presentó a la formación docente destinada, casi con exclusividad, al ejercicio en el ámbito escolar. Establecía la duración de las carreras en cuatro años con una cursada de 2.600 horas y la segmentación de la currícula en tres campos (de la formación general, de la formación específica, de la formación en la práctica profesional), cada uno de los cuales debía tener un 25-35%, 50-60% y 15-25% de la carga horaria total, respectivamente. También se suprimieron los títulos intermedios y se disponía una denominación común de la titulación, en nuestro caso, como Profesor de Educación Física.

En 2009 el INFD publicó las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física”, que tomaban como base los lineamientos antes nombrados. Para ello se designó una comisión integrada por profesores de Educación Física, entre los

que se hallaban: Luis Castillo³⁴, Silvia Ferrari³⁵, Jorge Gómez y Eduardo Prieto³⁶. Silvia Ferrari, en una entrevista realizada en el marco de esta investigación, planteaba:

Me convocan a mí, Cristina Hisse, que era del INFD, y comenzamos a compartir con ella quienes sería importante que estén, que hubiera alguien de la provincia y entonces ella propone a Luis Castillo. Y yo los propongo, a Gladys Renzi, propongo a Jorge Gómez, a Eduardo Prieto, son los colegas con los que vengo aprendiendo hace años. Y bueno, se conforma esa comisión nos designa el ministerio, una comisión.³⁷ (Silvia Ferrari. Entrevista realizada en la Dirección de Educación Física de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, 9/9/2015)

Algunos integrantes de la comisión venían trabajando conjuntamente en los distintos puestos de la gestión pública, principalmente de la provincia de Buenos Aires, en la conformación de distintos documentos y el dictado de cursos de capacitación y diseños, y a nivel nacional en la producción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Ferrari, Gómez y Renzi, junto a Nidia Corrales, publicaron en

³⁴Profesor de Educación Física, rector del Instituto de Educación Física Dr. Jorge E. Coll, de la provincia de Mendoza.

³⁵Silvia Ferrari es profesora de Educación Física egresada del actual ISFD N°84; licenciada en Ciencias de la Educación (UBA); magíster en Formación de Formadores (UBA). Se desempeñó como docente supervisora en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, asesora de la Dirección de Educación Física de la DGCyE (2000-2015) y “curricularista” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 1999.

³⁶Profesor de Educación Física, integrantes del equipo técnico disciplinar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Docente en el nivel terciario.

³⁷Es pertinente aclarar que Gladys Renzi no figura en la confección de este documento, aunque sí en otros materiales efectuadas por dicho equipo.

2010 un libro titulado *La formación docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*, que retoma y desarrolla buena parte de la propuesta que realizaron en el texto de recomendaciones del INFD. De acuerdo con los relatos de estos profesores, la propuesta que se condensó en las “Recomendaciones” recuperaba cuestiones que se fueron desarrollando y revisando dentro del paradigma disciplinar en el cual se inscribían ellos y en las diferentes instancias de concreción curricular en que habían participado. En esa dirección, Ferrari, nos decía que la concepción de Educación Física que se presentó tenía como antecedentes los diseños de la Ciudad y de la provincia de Buenos Aires:

Estoy hablando año 99 en la provincia, aparece ese criterio y hay seis ejes que tienen al sujeto en el centro y una idea de esta centralidad del sujeto. Y hay, en la Ciudad en el '86 y en la provincia en el '99. ¿Qué pasa después? Empieza un debate interesante, una evaluación de la EGB 3 en 2004 acá en la provincia, se empieza a hacer una evaluación, y empezamos a construir con los colegas de la provincia, de esa manera participativa (...), un pre-diseño. (Silvia Ferrari. Entrevista realizada en la Dirección de Educación Física de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, 9/9/2015)

Ferrari planteó la relevancia de dichas propuestas explicando detalladamente los procesos de debate y conformación de los distintos diseños curriculares en la Provincia, presentándolo como el espacio en donde se construyeron los lineamientos centrales de las ideas que luego se reprodujeron en las Recomendaciones para la formación docente, así como en los debates sobre los núcleos de aprendizaje prioritarios y la conformación de la orientación de Educación Física para el nivel secundario a nivel nacional, cuestiones que en principio respon-

den a una escala estatal “superior”, dada por la modalidad de organización legal que establecía el sistema educativo nacional, donde las jurisdicciones debían respetar los lineamientos nacionales. Pero al momento de analizar las Recomendaciones que se confeccionaron para el nivel nacional debemos recuperar otras instancias de debate en las cuales los actores se desempeñaron a raíz de que la inscriben como parte del proceso. Una aclaración importante es que no seguiremos solamente las instancias que los actores estudiados consideraban relevantes para la construcción de la visión sobre el fenómeno estudiado, sino que indagamos en los diferentes contextos que informaron su concepción de acuerdo a nuestras premisas teóricas-metodológicas.

En las presentaciones de los entrevistados y en las Recomendaciones se señaló enfáticamente como rasgo distintivo de esta propuesta la concepción de Educación Física. El desarrollo de un determinado posicionamiento se efectuó a partir de la distinción con lo que era reconocido como el modelo hegemónico de la disciplina, y con otros posicionamientos que identificaban a otros grupos desde la óptica de los autores del documento. Sobre esta última cuestión, se visualiza en el análisis la diferenciación con el modelo de organización de la disciplina propuesta en los CBC, el cual fue etiquetado como “socio-cultural” y vinculado con la propuesta de la UNLP, poniendo en el centro de la disciplina la transmisión de contenidos entendidos como “prácticas culturales”³⁸.

Eso es interesante que te cuento cómo surge, sí, sí, la idea. Cómo va surgiendo, la lógica de la organización de los contenidos fue variando con el tiempo. Digamos que, cuando vos tenías los CBC, por

³⁸Parte de esta concepción fue desarrollada al momento de presentar el ítem destinado a los CBC y a la propuesta formativa de la UNLP.

ejemplo, de Nación el criterio de organización de esos contenidos era la mirada puesta en los socio-cultural y en las configuraciones de movimiento, representativas, socialmente significativas. Y en función de eso vos tenías estructurados los CBC. Retoman un poco la idea de los viejos agentes de Romero Brest, también esa línea debe pensar que hay en la cultura: hay gimnasia, hay deporte, hay atletismo, hay natación, hay vida en la naturaleza, ¿sí? Bueno ya en esta provincia desde finales de los '90, del '99, ya hubo un diseño donde el criterio fue otro. O sea, vos podés tener un criterio mirando a la cultura o un criterio con la mirada puesta en los sujetos que hacen sus prácticas. Esto no se le ocurre al equipo que escribió en ese momento, que yo no participé, esto surge también de investigaciones que en los años 70 se encargan a profesionales de distintos países para pensar los contenidos de la Educación Física, esto lo recupera Sánchez Bañuelo. (...) Entonces ese criterio se llamó, en términos curricularistas, eh psicopedagógico, centralidad del sujeto y el otro una mirada socio-cultural o disciplinar. (Silvia Ferrari. Entrevista realizada en la Dirección de Educación Física de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, el 9/9/2015)³⁹

Entre los integrantes de la comisión que conformó este documento, la manera de ver esta relación entre el modelo “psicopedagógico” y el “socio-cultural” presentó distintas lecturas. Asimismo, Gómez en la entrevista incorporaba un matiz, planteando que no puede estar escindido el foco en el sujeto de la consideración de los “contenidos” como parte de la “cultura”:

³⁹Como se planteó en apartados anteriores, para los actores clasificados en la perspectiva socio-cultural, la propuesta centrada en el sujeto es caracterizada como “psicomotriz”.

Vos leés los NAP, tiene un avance en cuanto a los documentos de Provincia, que entonces nosotros estábamos [focalizando] mucho en el sujeto. Por debates internos duros, ganó, pero no [quiere decir] que no se contemple el aprendizaje de contenidos que tienen que ver con lo cultural, no estamos en desacuerdo. Si ves cómo está escrito, habla del sujeto que debe aprender los contenidos, está planteado de ese modo. (Jorge Gómez, entrevista con el autor. 16/3/2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Esta diferencia entre los actores en relación con los posibles diálogos con distintas corrientes disciplinares se volverá a advertir al momento de ponderar el plan de estudios confeccionado en la provincia de Buenos Aires en 2009. Estas dispares lecturas no pueden ser reducidas a una cuestión exclusivamente teórica, sino que toman sentido en las inscripciones políticas, académicas, institucionales. Es decir, aunque los dos se desempeñaban como asesores de la Dirección de Educación Física de la DGCyE bonaerense, la posición en la disciplina era diferente.

Con esto no intento manifestar que había desavenencias teóricas entre los actores, pero sí modos singulares de apropiarse de tales propuestas. Dichas discrepancias se expresaban en la modalidad de distanciarse de otras perspectivas teóricas y en las tensiones manifiestas con otros sujetos de la disciplina, lo cual también les daba su inscripción en las instancias de definición curricular.

Además de la distinción con el modelo “socio-cultural”, que tiene en las narrativas de estos profesores nombre, apellido y lugar de trabajo, los profesores/funcionarios entrevistados buscaron separarse, dedicando muchas más energías y páginas que en el caso anterior, del modelo que ellos consideraron hegemónico en la disciplina. Como

dijimos, esto estaba permanentemente presente a lo largo del documento y en las presentaciones. Dicha visión de la Educación Física se identificó como un modelo elitista, sustentado en la biología y el paradigma positivista de la ciencia, que busca el rendimiento deportivo y gimnástico. Estas referencias eran explícitas en el documento del INFD sancionado en 2009, donde se tenía como diagnóstico que:

Es central en un campo como el de la Educación Física, en el que con frecuencia prevalecieron prácticas disciplinadoras y elitistas, instaladas en el positivismo pedagógico y considerando exclusivamente al docente en su papel como mediador coercitivo, moralizador y normalizador. (ME, 2009: 40)

En las Recomendaciones del INFD se retomó una ponencia de Ferrari y Renzi titulada “Aportes de las Ciencias de la Educación a la Educación Física”. En esa presentación se consideraba que debían superarse en el ejercicio profesional el “logocentrismo y el magistocentrismo”. En esa dirección, se planteó:

Para enseñar, lo más importante era conocer el contenido, con especial énfasis en el “saber hacer”, de modo tal que uno de los indicadores (quizás el más ponderado) para evaluar la formación del futuro docente era la demostración de su capacidad para la ejecución perfecta de la técnica gimnástica o deportiva. Los saberes referidos al cómo enseñar quedaban a menudo relegados.

El enfoque logocéntrico solía ir acompañado por un enfoque magistrocéntrico –propio de las tradiciones militaristas, higienista y empírica– en el cual el docente ocupa un lugar de poder que se ejerce más allá de su autoridad formal manifestándose como dominio y control. (ME, 2009: 56)

La formación que ellos identificaban que había que cambiar, en el documento, era la del modelo de los Institutos Nacionales de Educación Física, que fueron transferidos a las órbitas provinciales a mediados de los '90. Esta afirmación se sustenta en que al desarrollar los cambios y reformas que se realizaron en la formación disciplinar solamente se citaba las efectuadas en estas instituciones. El siguiente pasaje es expresivo de las críticas al “modelo hegemónico” y a su identificación en los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF), donde se planteó que:

Básicamente, en todos los cambios se mantuvieron las estructuras y las variaciones fueron de tipo formal, sin mayor justificación. El predominio de lo biológico y lo gimnástico puede considerarse la síntesis de los primeros planes; el énfasis en la reproducción de los deportes, en los de la década del 60 en adelante. La asignatura Didáctica apareció por primera vez en un plan provisorio de 1956, continuando el predominio de los contenidos biológicos y observándose la inclusión de mayor cantidad de deportes como asignaturas. Hasta mediados de la década de los años 80, la formación de profesores de Educación Física sobredimensionaba el “saber hacer” en detrimento de otros aspectos relevantes para la formación docente. (ME, 2009: 23)

Hasta el momento se desarrollaron aquellas corrientes de la Educación Física con las que esta propuesta intentó diferir, identificando prácticas y actores de los cuales buscaban distinguirse y al mismo tiempo disputar espacios en el ámbito disciplinar y estatal a partir de la inscripción de una determinada propuesta curricular.

Estos autores se posicionan en una visión “humanista” de la Educación Física y se fundamentan teóricamente en Edgard Morin, con el

“paradigma de la complejidad”, y en Jacques Ardoino, con el “enfoque multireferencial”. Este posicionamiento, según Ferrari los separaba “epistemológicamente” de la propuesta de Crisorio –presentada en el capítulo anterior– rotulada como “socio-cultural”, al exponer que su abordaje era un “entramado” conceptual que retomó saberes de distintas disciplinas, una cuestión que “no debilita el entramado, sino que lo fortalece”. En la entrevista expresaba:

Como hay un idea y vuelta desde el pensar la práctica y recurrir, ah, lo dice fulano y que interesante bueno. Y que lo diga él, no es lo mismo que lo diga Silvia Ferrari que trabaja en Ingeniero Budge, o en Lugano 1 y 2, ¿entendés? Es como, ir buscando argumentaciones de teóricos, que vienen a fortalecer el campo. Bueno, hablan de la multidimensionalidad y la multireferencialidad que tiene que ver con poder disponer de lecturas plurales, por ahí si buscamos alguna proximidad en la historia aparece la multiperspectividad también, para el análisis de los fenómenos. Es, una mirada que intenta sostener cierto eclecticismo, con el propósito fuerte de que mejores prácticas sucedan. [...]

Un conjunto bien amplio de autores que bueno desde Piaget, desde la Gestalt, desde Vygotsky, desde Bruner, desde Igalá, desde varios de ellos también ayudaron a pensar. Y se traduce en intervenciones, esto es lo que a nosotros nos preocupa. *No vas a ver en los diseños ningún elemento teórico de adorno.* Ni por una supuesta innovación, ni por un vedetismo de nada, *todo lo que está ahí puesto es porque hay un ejemplo que queremos que pase.* Y si no lo encontrás, hay cosas que resolver en la escritura. (Ferrari. Entrevista realizada en la Dirección de Educación Física de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, 9/9/2015). (El destacado es mío).

Lo primero que se observa es la necesidad de legitimar la propuesta “teórica” en base a una “práctica”; es decir, la referencia a las prácticas de los docentes funciona como elemento que da legitimidad y andamiaje al argumento teórico, criticando solapadamente los enfoques “academicistas”, que serían los que no se sustentan en la empiria en este caso escolar. Ahora bien, también lo que se estaba discutiendo era la modalidad de construir conocimiento sobre/en la Educación Física, donde fue central la discusión sobre el tipo de relación que se proponía con las otras disciplinas. La diferencia de las inscripciones institucionales (los que proponían la visión socio-cultural en la UNLP y los que pregonaban la visión psicopedagógica en la Dirección de Educación Física de la DGCyE) también estaba informando estas preocupaciones sobre el devenir de la Educación Física, la manera de entender a la disciplina y su estatus dentro de los campos de saber.

El diseño curricular y su proceso de configuración no eran vistos solamente como una instancia de disputa entre diferentes grupos y propuestas sobre la asignatura. También eran presentados como un espacio de construcción de conocimiento. En esta perspectiva, las instancias de concreción curricular eran vistas como un espacio para la producción de propuestas disciplinares, donde la ubicación en una determinada agencia estatal permitía a los actores posicionar una determinada visión y al mismo tiempo los modelaba a ellos.

En las Recomendaciones del INFD se manifestó que la Educación Física:

Concebida como disciplina pedagógica, 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. (ME, 2009: 16)

Más adelante en el documento, se definía a la Educación Física como:

Una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible. (ME, 2009: 20)⁴⁰

En estas citas se visualizan lineamientos teóricos que se corresponden a otros espacios de configuración disciplinar donde habían participado estos profesores. Aparecían referencias al texto de la ley Nacional de Educación donde se presentaba una Educación Física que “promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as⁴¹”; definición también presente en los NAP de Educación Física⁴²; conceptos como *corporeidad* y *motricidad*, que eran los rasgos distintivos de la propuesta curricular del Inicial, Primario y Secundario de la DGCyE bonaerense, es decir, alusiones que inscriben a la Educación Física dentro del ámbito escolar formal. Además de estas referencias normativas, en las cuales también participaron los actores mencionados, se apeló a conceptos de distintos autores de la disciplina. Entre ellos se destacaba a Ommo Gruppe, por la relevancia asignada a los términos de corporeidad y

⁴⁰En el libro de Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010) se plantea la misma definición de Educación Física.

⁴¹Jorge Gómez se auto asigna la autoría de ese pasaje de la ley nacional.

⁴²Instancia donde participaron Jorge Gómez y Silvia Ferrari.

el juego; y a Pierre Parlebas, por su caracterización de la Educación Física en “miettes” (migajas). También de Parlebas y de Valter Bracht se recuperaba la caracterización de la Educación Física como una práctica social y pedagógica. Y, por último, con Bracht, nuevamente, se reconocía que “...ninguna práctica social está vacía de pensamiento. (No hay práctica sin teoría, ni teoría sin práctica)” (Corrales et al, 2010: 28-29).

El concepto de corporeidad era central en la argumentación disciplinar, y fue incluido a instancias de Jorge Gómez. Él en el transcurso de la entrevista me comentaba que:

El que mete el tema en el equipo soy yo, traigo el concepto de corporeidad, que no estaba analizado. Yo, como tengo acá [la Universidad de Flores] la cátedra de teoría de la cultura física, y desde ahí llegué a la teoría de Manuel Sergio. Manuel Sergio te habla de motricidad humana, y te cita el concepto de corporeidad, que lo maneja Merleau Ponty desde la Fenomenología. (Jorge Gómez, entrevista con el autor, 16/03/2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

La primera ocasión en la cual el equipo encargado de confeccionar las recomendaciones colocó en público tal término fue en el seminario “Educación Física”, organizado por la Dirección de Capacitación de la DGcyE provincial, en 2004. Esta cuestión nos muestra la centralidad de seguir a los actores por las distintas esferas de la política pública.

En el documento del INFD, al conceptualizar este término se retomó a Manuel Sergio y Eugenia Trigo Aza. Del primero se repuso su acepción de la corporeidad como la “condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo” (ME, 2009: 20), y de la segunda, se tomó: “Definimos la corporeidad como la ‘vivenciación

del hacer, sentir, pensar y querer' de manera que podemos identificar corporeidad con humanas (Zubiri, 1986), ya que el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad" (ME, 2009: 20). El uso de esta denominación se fundamentaba en la intención de diferenciarse de aquellos abordajes que consideraron al cuerpo en la Educación Física por plantear su reminiscencia a su acepción "biológica"; es por ello que en el libro *La formación docente en Educación Física* el apartado que desarrolló este concepto se llamó "El tránsito del cuerpo a la corporeidad" (Corrales et al, 2010: 12). Esta distinción tendrá su máximo grado de radicalidad en el libro al momento de desarrollar la "trayectoria epistemológica de la Educación Física", cuando los autores plantean un cuadro comparativo entre los conceptos donde se ubica dentro del "paradigma biológico-mecanicista" a las nociones de "cuerpo-movimiento", y dentro del "paradigma pedagógico-humanístico" a los términos "corporeidad y motricidad". (Corrales et al, 2010: 24). En la interpretación que hacían estos autores, la utilización de corporeidad permitía poner el centro en el "sujeto" de la Educación Física porque al trabajar sobre tal cuestión se conformaría la subjetividad. En esta instancia, el desarrollo conceptual propuesto para la corporeidad retomaba linealmente los análisis realizados por Rey Cao y Trigo Aza (2000), a partir del cual buscaron distanciarse de aquellos estudios inscriptos dentro de lo que denominaban la visión resultante del "racionalismo cartesiano", donde el cuerpo era "reducido" a su dimensión material y se lo presentaba de manera dualista. Para "superar" tales premisas, consideradas como "hegemónicas" en la Educación Física, se nombraron autores del campo de la filosofía, como "intentos de buscar una explicación a la compleja realidad humana". Por ejemplo, la fenomenología de Max Scheler, Edmund Husserl, Maurice Merleau

Ponty, Frederik Buytendijk; y del existencialismo, a Gabriel Marcel y de Jean-Paul Sartre⁴³.

El otro concepto nodal de esta definición disciplinar era el de motricidad. En los documentos analizados eran retomados autores europeos, tales como Mauro Sergio, que entiende por esta acepción al “proceso adaptativo, proceso evolutivo, proceso activo, como proceso humano la motricidad es la forma de la creatividad, es el ver-percibir de un proyecto, es un proceso originariamente subjetivo” (Sergio, 1986). O Trigo Aza, quien expresaba: “Este cuerpo que somos es motricidad potencial, simbólica” (ME, 2010:21). Además, se combinaron estos abordajes con el realizado desde la praxiología motriz por Pierre Parlebas, quien calificó que en la acción motora “los otros son considerados como factor preponderante en la génesis y desarrollo de las acciones motrices, necesariamente interactivas” (ME, 2010: 21).

Las referencias empleadas exponen un eclecticismo conceptual que combina elementos de la praxiología motriz de Parlebas, de la ciencia de la motricidad humana de Mauro Sergio, de la psicomotricidad de Trigo Aza y de Grupe, de la Educación Física crítica de Valter Bracht. Asimismo, aunque entre los autores citados hay discrepancias en torno al abordaje del cuerpo, se privilegiaron aquellos estudios que lo entienden de manera “holística”, y se los presentó como superadores de las visiones “biológicas”. En la perspectiva de estos autores, el empleo del término corporeidad hacía concebir a la propuesta como “humanista” y colocar en el centro de la disciplina al “sujeto” sobre el “contenido”, como era en la propuesta de los CBC. Esto no quiere decir

⁴³Alejandro Amavet retomó un campo teórico similar para discutir la problemática del cuerpo en la Educación Física y en la formación de profesores desde la década de 1960.

que no se presentaron “contenidos” de la disciplina, sino que éstos fueron tomados como “medios” para formar “corporal y motrizmente al sujeto”. En esa dirección, al momento de definir los contenidos de la Educación Física para la formación docente, se aclaraba:

La centración en el sujeto de aprendizaje implica otra posición pedagógica: el rol del docente del área es utilizar los contenidos necesarios para la adecuada formación corporal y motriz de cada sujeto, tal como se explicita en la ley nacional de Educación, como aspecto de su educación integral (ME, 2009: 48).

Los contenidos seleccionados para la formación inicial se encontraban vinculados a la orientación hacia el ejercicio como “docente” en el ámbito escolar. Los “objetos culturales” (ME, 2009: 48) que fueron seleccionados eran los siguientes: prácticas gimnásticas, prácticas motrices expresivas, prácticas ludomotrices, prácticas acuáticas, prácticas deportivas y prácticas en ambientes naturales. Dentro de cada una de estas “unidades curriculares” se enumeraron contenidos y prácticas, pero no se advierte un desarrollo conceptual de cada caso.

Un último elemento a considerar de este documento es la centralidad asignada a la formación de “docentes” en Educación Física, direccionando la propuesta hacia el ámbito escolar. Esta cuestión definió tanto el espacio de ejercicio profesional al cual se encontraba destinada la formación como los saberes en que los docentes se debían adentrar. Había una intención de abrir hacia otras esferas, aunque con muy poca fuerza. Es decir, aunque aparecía en el primer propósito de la formación de las profesiones “garantizar el conocimiento disciplinar y didáctico necesario para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de aprendizaje de los distintos niveles y modalidades del sistema es-

colar y en otros ámbitos institucionales” (ME, 2009: 41), el resto de las referencias profesionales, los saberes que transmiten y su organización en términos didácticos reproducían la estructura del sistema educativo. Se consideraba en todos los casos al profesional en formación como un “docente” y no se contemplaban otras actividades profesionales.

La vinculación de la propuesta del INFD con la formación de docentes para el sistema educativo y la consideración de la Educación Física como disciplina escolar fueron objetos de discusión con aquellos actores que participaron en la conformación del plan de estudios de la DGcYE de la provincia de Buenos Aires, que partían de la premisa de que la “Educación Física como una *disciplina pedagógica* es una simplificación de la idea de la Educación Física. La cual nace como una práctica social que trasciende lo escolar”. Estas críticas, además de plantear la trascendencia del ámbito escolar de la Educación Física, consideraron también a la gestión y la investigación como ámbitos en los cuales deben ser formados los “profesionales”⁴⁴.

Antes de cerrar este apartado, nos interesa retomar una discusión que se profundiza al analizar el Diseño de la DGcYE y que algunos actores inscriben en estas recomendaciones. Ya hemos planteado la distinción entre los enfoques centrados en lo “disciplinar” y en lo “psicopedagógico”, y la orientación de este documento hacia esta última visión. Esto llevó a que la organización de los contenidos se hiciera bajo el rotulo de “didácticas especiales”, lo que impulsó críticas de los profesores por considerar que había una pérdida de “especificidad disciplinar”. Ante ello, en el documento se promovía:

⁴⁴Esta referencia de los ámbitos de intervención profesional de la Educación Física hacia la enseñanza, la gestión y la investigación se retomará de un trabajo de Marcelo Giles

Para enseñar, lo más importante era conocer el contenido, con especial énfasis en el “saber hacer” de modo tal que uno de los indicadores (quizás el más ponderado) para evaluar la formación del futuro docente era la demostración de su capacidad para la ejecución perfecta de la técnica gimnástica o deportiva. Los saberes referidos al cómo enseñar quedaban a menudo relegados. (...)

En la postura que aquí se sustenta, lo central es el sujeto en formación, concebido como un ser activo, crítico, reflexivo, que experimenta sus acciones motrices, se apropia e imagina estrategias para su enseñanza y adquiere los saberes necesarios para contextualizar esa enseñanza en los ámbitos diversos en que pudieran tener lugar. (ME, 2009: 56)

En esta sección hemos podido observar cómo detrás de una determinada propuesta curricular se apuntan múltiples debates e inscripciones dentro de la esfera estatal. En este caso vimos cómo la discusión se centró en promover y consolidar una manera de pensar a la Educación Física, cuestión que implicó un posicionamiento conceptual en relación con el cuerpo, las diferentes prácticas corporales y el rol del profesor en su transmisión. A continuación, analizaremos un proceso de definición curricular que se dio en la DGCyE bonaerense en el marco de la misma reforma educativa.

Plan de Estudios 2009 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires

Un nuevo Plan de Estudios para los profesorados de Educación Física dependientes de la DGCyE se inició repentinamente en 2009, con la resolución N° 2432, sancionada el 31 de julio de ese año. El diseño aprobado resultó de la labor de una comisión que trabajó a lo largo de 2008

y que tenía previsto continuar con sus actividades durante 2009. Pero la aprobación repentina generó, según los relatos de los participantes, que terminaran apareciendo en el plan algunas cuestiones que no habían sido trabajadas por tal equipo; llegaron a expresarme que ciertas partes, como el régimen de correlatividades, no se sabe quién las escribió. El equipo encargado de elaborar el plan de estudios, de acuerdo con el acto administrativo, estuvo a cargo de Andrea Rosana Gatti⁴⁵, Remo Juan Calahorrano⁴⁶, Cecilia Merlo, Gabriela Scilama y Mabel Pantolini. Los actores de la Educación Física identifican a los dos primeros como los que se encargaron de coordinar e impulsar tal proceso. Esto puede deberse a que ambos pertenecen a la disciplina y en dicho momento cumplían cargos directivos en ISFD de la Provincia que se encargaban exclusivamente de la formación de profesores de Educación Física. Además, en el acto administrativo se destacaba que el plan era resultado de la participación de distintas direcciones de la Dirección General de Cultura y Educación: “Dirección de Educación Superior, de Modalidad Educación Física, Dirección Provincial de Gestión Privada, el Consejo General de Cultura y Educación”. Aunque, los actores pertenecientes a la Dirección de Educación Física y al Consejo General identificaron a Gatti y Calahorrano como los promotores de la propuesta y seguidamente en su argumentación buscaron desvincularse de la confección de tal propuesta, tanto ellos como al organismo en que se desenvolvían⁴⁷.

⁴⁵Profesora de Educación Física, se desempeñó como directora del ISFD N°84 de Mar del Plata y como directora provincial de Educación Superior de la DGCyE (2009-2015)

⁴⁶Profesor de Educación Física y licenciado en Educación (UNQ), se desempeñó como director del ISFD N°47 (1999- 2015).

⁴⁷Los profesores que participaron en la elaboración del documento del INFD se desempeñaban en la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires y partici-

Al consultarle a Remo Calahorrano, en el marco de una conversación informal durante el trabajo de campo en el ISFD N°47, de Olavarría, cómo fue el proceso de armado del plan y qué instituciones participaron, manifestó que la dinámica era: “Olavarría-Mar del Plata, Mar del Plata-Olavarría, Avellaneda un poco también”. Esto se debía, en su perspectiva, a que eran los únicos tres institutos de la provincia que se encontraban destinados exclusivamente a la formación de profesores en Educación Física⁴⁸.

Este intento de desvinculación de la participación en la elaboración del diseño se debe a distintas razones. En primer lugar, se planteó que en términos conceptuales buscaban distanciarse de la definición disciplinar propuestas. La segunda cuestión se relacionaba con diferencias en términos de identidades políticas con los cuales eran ligados los actores de la Dirección. Y en tercer orden, los posibles lazos institucionales con los cuales eran asociadas las propuestas, algo que generaba inscripciones particulares dentro de la Educación Física y en la trama de la DGCyE. Ingresando a estas cuestiones, la Dirección de Educación Superior y el plan de estudios destinado a la formación de los profesores de Educación Física eran asociados por estos funcionarios con los lineamientos disciplinares de la UNLP.

Esta vinculación con la UNLP transcendía a la Educación Física, pero mantenía en la perspectiva de los actores un lazo con la propuesta disciplinar de formación por una especie de carácter transitivo –y

aron de la confección de los diseños curriculares de los niveles primario y secundario.

⁴⁸Recordemos que en el plan de 1999 tuvo un rol protagónico la profesora Analía Rosales. Gladys Renzi identifica esta misma dinámica en la conformación del plan de estudios de 1999, aunque en ese proceso tuvo un lugar preponderante el ISFD N°101.

en algún sentido, homogeneizador- de la institución. Es decir, se relacionaba la participación de determinados actores de dicha universidad en la Dirección de Educación Superior con el hecho de retomar determinadas premisas conceptuales de un grupo de docentes-investigadores de la institución vinculados a la Educación Física. Lo interesante es que los sujetos citados no fueron los consultados; es más, manifestaron críticas a este plan por estar “más vinculado a la didactización que a la especificidad del campo” (entrevista con Marcelo Giles).

Dicho esto, lo primero que distinguimos si analizamos el diseño curricular aprobado, es que convivían en él distintas matrices conceptuales, provenientes de diferentes concepciones disciplinares, y una de ellas es la que representan un grupo de profesores de la UNLP. Teniendo en cuenta las perspectivas de los actores antes mencionados, nos preguntamos por qué se asocia tal propuesta con dicha institución, y cómo se construyó la trama de significación del plan.

Ahora bien, buscando comprender la ligazón en la perspectiva de estos profesores entre la propuesta formativa de la DGCE y la UNLP, lo primero que aparece es que la estructura curricular y las categorías analíticas eran similares a los del profesorado de educación primaria y de inicial de la Provincia, tanto en los “campos” identificados para organizar la formación como en los espacios de la práctica en el terreno. Ambos elementos fueron relacionados a la figura de Jorge Huergo⁴⁹. Asimismo, ingresando a la Educación Física, la asociación se fundamenta en términos conceptuales e institucionales, por medio de las figuras de Remo Calahorrano y, sobre todo, de Andrea Gatti, quienes compartieron

⁴⁹Jorge Huergo se desempeñó en la UNLP y participó en las reformas de los planes destinados a la formación docente de la provincia de Buenos Aires en el período estudiado.

proyectos formativos con profesores de Educación Física de la UNLP. En ese sentido, el ISFD N°84 de Mar del Plata entre 2002-2004 (cuando Gatti se desempeñaba como directora de tal institución) estableció un convenio con la UNLP para el dictado del Ciclo complementario de la Licenciatura en Educación Física en Mar del Plata, acontecimiento que era mencionado en las entrevistas para reafirmar tal vínculo.

El diseño curricular aprobado comenzaba con una cronología de su génesis, mencionando el proceso realizado durante 2008, del cual participó personal de distintas dependencias y para el cual fueron consultadas instituciones “vinculadas a las prácticas corporales en ámbitos no formales, como así también se realizaron consultas a docentes orientadores del Espacio de la Práctica Docente y profesores Egresados en el período 2001-2005 y décadas del 70, 80, y 90” (2009: 6). En todo este proceso se discutió un texto técnico llamado “Organización del Diseño Curricular en Clave de Educación Física”, que tomamos para desarrollar este apartado⁵⁰. También tenemos en consideración los documentos que circularon en 2007, confeccionados en el marco del “Programa de Revisión Curricular” por la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires⁵¹. Retomar estas instancias nos permite reconstruir los debates y parte de las perspectivas de los profesores que participaron, e identificar la génesis del diseño y de los puntos de discusión.

En dichas fuentes, al igual que en los diseños anteriores, lo primero que identificamos en cada una de las instancias enumeradas es una definición disciplinar que tiene implícita una relación particular con

⁵⁰Un dato no menor de este documento es que en su encabezado se expresa “Documento elaborado en el Instituto N° 47 con aportes de la DEF y del Instituto N° 84”.

⁵¹Agradezco a Remo Calahorrano el haberme facilitado tal documentación.

las otras disciplinas. Reconstruyendo la génesis del diseño, al analizar los manuscritos del “Programa de Revisión curricular” se identifica una fuerte presencia de autores inscriptos en el profesorado de Educación Física de la UNLP, y son citados Carlos Carballo, Marcelo Giles, Ricardo Crisorio, Jorge Fridman, Patricio C. Etcheverry, Raúl Gómez y el autor brasileño Valter Bracht. Se consideraba a la Educación Física, retomando un texto de Calahorrado, como:

El CAMPO DE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR sobre el conjunto de PRÁCTICAS corporales y motrices del hombre, en tanto sujeto socio-históricamente situado en cuyo mundo vivido significa y legitima tales prácticas, dando lugar a diferentes configuraciones de movimiento, total, parcial o no institucionalizadas. (El desatacado corresponde al original). (Calahorrano, 2007: 4)

Esta modalidad de abordaje recuperaba las críticas que realizó Crisorio a las diferentes corrientes de la Educación Física, presentadas anteriormente. Calahorrano identificaba como punto problemático que:

No obstante sus diferencias, estos enfoques comparten la característica de presentar una yuxtaposición de teorías sobre la Educación Física sustentadas en otros campos de conocimiento, así como un fuerte atravesamiento pedagógico-didáctico. (Calahorrano, 2007: 3)

Esta preocupación del autor se encontraba motivada por la necesidad de construir un “campo disciplinar”, como expresaba al inicio del texto:

La formación del profesorado en Educación Física presenta, además, una configuración del *campo disciplinar* caracterizado por la coexistencia de diversos sentidos y significados que, tanto remiten a conocimientos provenientes de otros campos, como a saberes

relacionados con determinadas condiciones materiales y simbólicas de producción de sus prácticas en diversos contextos socio-culturales e institucionales. (El destacado corresponde al original) (Calahorrano, 2007: 1)

Esta concepción identificó varios espacios de ejercicio profesional de Educación Física; entre ellos se destacaron “dentro del sistema educativo” los niveles y ofertas de la DGCyE, universidades y “otros ámbitos sociales, institucionales y empresariales”, tales como clubes; gimnasios; colonias de vacaciones; escuelas deportivas; centros de rehabilitación; centros de salud; centros de estética; centros recreativos; *personal trainers*; organizaciones de jubilados; empresas turísticas; empresas relacionadas con: deportes invernales, deporte aventura, deportes extremos, vida en la naturaleza, etc. (Calahorrano, 2007). Además de estos ámbitos de “ejercicio profesional”, retomando a Gilles (2003), se planteó que la:

Educación Física así concebida es capaz de renovar el sentido de una formación profesional para “*saber enseñar*”, “*saber gestionar*” y “*saber investigar*” teniendo en cuenta la naturaleza de los contenidos específicos y su lógica disciplinar y las problemáticas singulares correspondientes al “*decir*” y “*hacer*” del cuerpo y el movimiento en sus aspectos estructurales y funcionales. (Calahorrano, 2007: 5) (El desatacado corresponde al original)

Esta primera instancia de diagnóstico sobre la formación y los lineamientos que debían asumir las propuestas venideras presentaba una orientación evidente y focalizada en la manera de entender a la disciplina por un grupo de actores que dirigieron por más de una década el departamento de Educación Física y los ciclos complementa-

rios de Licenciatura de la UNLP, como el que se dictó en Mar del Plata, y la maestría en Educación Corporal y la de Deporte en la misma institución universitaria, con fuertes diálogos con las Ciencias Sociales.

En la comisión que se encargó de confeccionar el diseño durante marzo de 2008 circuló un documento llamado “Diseño curricular de los profesados de Educación Física. Campo disciplinar, campo laboral y formación”. En él se realizaba una propuesta conceptual y se impulsaba una resignificación del “campo de la práctica docente” hacia un “campo de las prácticas profesionales”, con la intención de superar aquellas miras que consideraban a la docencia –y, sobre todo, al ámbito escolar– como el único campo de intervención.

Aunque no podemos saber linealmente el grado de influencia que tuvo en los cambios que presentaremos a continuación, en julio del mismo año se había conocido una versión borrador de las recomendaciones del INFD, que fue trabajada por la comisión y recibió una serie de comentarios. En noviembre de ese año, se difundió entre el equipo encargado de confeccionar el diseño un texto de Jorge Gómez llamado “Fundamentación del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Física”, donde son retomados sistemáticamente los documentos del INFD destinados a la organización de las propuestas formativas docentes en general y de la Educación Física en particular. Ese mismo mes se dio a conocer una nueva versión del texto “Organización del Diseño Curricular en Clave de Educación Física”, que mantenía la concepción disciplinar etiquetada como “socio-cultural”, se retomaban autores radicados en la UNLP y a Valter Bracht, y al definir el “campo profesional” se manifestaba:

Profesional de la enseñanza, la gestión y la investigación; hacedor del discurso socio-pedagógico-disciplinar de la Educación Física; hacedor de

cultura y del discurso cultural como horizonte formativo que confiere la direccionalidad a la totalidad de la propuesta. (2008: 3) (El desatacado corresponde al original).

Además de dichas incumbencias del profesor de Educación Física, se desglosó la definición “disciplinar” y las vinculaciones propuestas con otros “campos de saber”.

En el texto se consideró a la Educación Física como una “disciplina”. Esta manera de entenderla buscó impulsar una relación particular con otros “campos del saber”, donde se procuraba superar las relaciones de supeditación. Por ello, se destacó su carácter de “configuración socio-histórica”, promoviendo un “enquadre dentro de las ciencias sociales”. Para realizar tal argumentación se retomaron e interpretaron a autores inscriptos en la UNLP que la definían como una “práctica social”. Ejemplo de ello fueron las referencias al texto de Carlos Carballo. El uso recurrente de los términos “disciplina” y “contenidos”, más que asociarlas con los lineamientos del INFD (en dicho momento en vigencia) los relacionan con la propuesta de los CBC, cuestión que aparece explicitada a partir de la cita al texto de María Graciela Rodríguez presente en el libro de Crisorio y Bracht nombrado en el capítulo anterior. Otro rasgo que caracterizó esta propuesta es el empleo del término “campo de la cultura corporal y motriz”. En esta misma propuesta, cuando se desarrollaron los contenidos de la disciplina, en el caso de la gimnasia y el deporte, son citados recurrentemente las recomendaciones del INFD recuperando sus abordajes conceptuales⁵². El uso de este marco teórico debemos tener en cuenta que

⁵²En el diseño aprobado al momento de presentar los contenidos de la Educación Física se retomarán en mayor medida los lineamientos del INFD.

corresponde a distintos factores, aunque no podemos determinar su preponderancia y orden. En primer lugar a la formación de los actores que participaron de esta reforma vinculados a la UNLP, en segundo lugar a las relaciones personales y académicas que existían entre ellos, en tercer lugar la preocupación de los actores sobre la “construcción del campo de la Educación Física” elemento que en la lógica de los sujetos sociales estudiados permitía discutir las relaciones con otras disciplinas y el “lugar” dado en la formación, cuestión que terminó siendo una “discusión” sobre el “poder” asignado a los distintos grupos.

Ahora bien, entrando en el contenido del Diseño que fue finalmente aprobado, lo primero que llama la atención es el cambio en la definición disciplinar en relación con las versiones previas. Se suprimió todo lo referente a la Educación Física como una “práctica social”, y se recuperó la acepción que figuraba en las recomendaciones del INFD que se retomaban de la ley nacional de Educación (N°26206/2006).

En las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente para la construcción de los nuevos Diseños Curriculares de Educación Física, consensuadas a nivel nacional, se define que “la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y de desarrollo integral, a través de prácticas docentes específicas que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales de pertenencia. (DG-CyE, 2009: 31) (El desatacado es mío).

Esta denominación de la Educación Física coloca en el centro de la disciplina la formación del “sujeto”, rasgo que no había aparecido en

los documentos anteriores y que fue objeto de críticas por la comisión encargada de confeccionar el diseño. Al analizar la versión borrador de las recomendaciones del INFD, habían expresado que se tomaba a un “sujeto teórico ahistórico, socialmente descontextualizado”.

En la presentación también se mantienen referencias que aparecían anteriormente, pero orientadas a reafirmar el carácter pedagógico de la “disciplina” como el concepto de “cultura corporal” y fueron suprimidos aquellos pasajes que la definían como “práctica social”:

Con diferentes matices, en la fundamentación de los diferentes Diseños Curriculares para la Educación Física del sistema educativo provincial, se sostiene y desarrolla esta consideración de la *Educación Física como disciplina pedagógica cuyas prácticas se construyen a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, a partir de los objetos de la “cultura corporal de movimiento”*⁵³, pero desnaturalizados y resignificados desde el posicionamiento y el accionar crítico del docente y sus alumnos. (DGCyE, 2009: 30) (El destacando es mío)

Además de lo planteado, la “constitución” de los “saberes específicos” se daba en vinculación con otros “campos” y la referencia a las prácticas corporales desaparecía, reemplazada por el “campo de la Educación Física”. Indagando en estos cambios, advertimos que la definición disciplinar fue objeto de tensiones entre diferentes actores inscriptos en la DGCyE, elemento que llevó a su modificación en los últimos momentos de escritura del diseño. En esa instancia algunos profesores que habían participado en todo el proceso fueron dejados de lado.

⁵³Bracht, Valter (1999). *Educacao Física & Ciencia. Cenaz de um casamento (in) feliz*. Rio Grande do Sul: UNJUI.

En relación con este cambio, Jorge Gómez, que figura en el diseño como uno de los “Referentes de la Modalidad: Educación Física”, ubicó esta temática como central y se auto asignó parte de la modificación, como presentamos antes.

Remo Calahorrano, en una conversación informal que mantuvimos durante el trabajo de campo en el ISFD N°47 en junio de 2014, me aclaraba que la definición de Educación Física que terminó apareciendo en los planes es posterior al trabajo de la comisión que realizó el diseño, y se posicionó en el debate afirmando:

Lo que está jugando ahí también tiene que ver con esta cuestión de la pedagogización de la Educación Física, quizás al poner nosotros un poco más el acento en la Educación Física como práctica social, estábamos tratando de mirar la alineación del campo pedagógico sobre el campo de la Educación Física, ¿se entiende? Entonces, para nosotros era más significativo hablar de cuerpo, de cuerpo en un sentido sociológico, incluso antropológico, que de corporeidad en el sentido pedagógico que se podría estar planteando. (Notas del cuaderno de campo, 9/6/2014, Olavarriá)

Como vemos, el empleo de estas dos concepciones de Educación Física está claramente identificado con actores sociales que se desempeñaban por entonces en cargos jerárquicos de distintas direcciones y al mismo tiempo mantenían vínculos personales con otros actores de la DGCyE. Esto también los ubicó y posicionó de manera particular en el mapa de las disputas. El cambio realizado en la definición de Educación Física repercutió en la relación que se planteó con los distintos campos disciplinares, en las incumbencias profesionales de los profesores y en los posibles ámbitos

de ejercicio profesional hacia donde se encontraba orientada la formación.

Además de ello, cuando se piensa en cómo se construyen los saberes específicos, se excluyen las “prácticas de investigación” y el “campo de la cultura corporal y motriz”, como se manifestaba en el documento anterior. Al mismo tiempo se pensó a la Educación Física como un “campo” desde donde se retomaba los “saberes específicos”.

Estos cambios conceptuales que reorientaron parte del documento en su fase final imprimieron modificaciones en las características del rol del docente y en la definición de los contenidos de las distintas asignaturas. Sobre la primera cuestión, cuando se desarrolló el concepto de “horizontes formativos” –asociado a la figura de Jorge Huergo y que organizó buena parte de la fundamentación de los diseños curriculares destinados a la formación docente de las distintas disciplinas de la Provincia que se modificaron en ese período– se manifestó, retomando a Giles (2003), en el apartado el “Maestro como enseñante, como pedagogo, como constructor de cultura en el campo de la Educación Física” que:

La configuración del maestro de Educación Física como enseñante, pedagogo constructor de la cultura implicará a la Formación Docente de Educación Física un proceso de reconceptualización, así como el corrimiento de la Educación Física de posicionamientos sustentados en una ciencia positiva, por aquellos ligados a la consideración de la realidad como una construcción social y cultural” (2009: 11-12).

Esto tiene lazos con el desarrollo realizado por Crisorio, como hemos planteado, en el contexto de los CBC, considerando al profesor de Educación Física como un productor de cultura, además de diferen-

ciarse epistemológicamente de aquellos abordajes considerados como “positivistas”.

En la sección destinada a la definición de los contenidos de la Educación Física se vuelve a retomar la concepción de “cultura corporal de movimiento” como un elemento para ser enseñado y no como “un medio para”, como se inscribía en la propuesta del INFD. Los contenidos fueron presentados como “configuraciones de movimiento socialmente significadas”, enfatizando en el diseño curricular su tratamiento didáctico, como se expresó en el siguiente pasaje del documento: “Para la formación docente de Educación Física serán las prácticas corporales correspondientes a cada configuración, objeto de tratamiento didáctico” (DGCyE 2009: 36).

Tanto la acepción de cultura corporal del movimiento –tomada de Valter Bracht, pero ampliamente empleada por autores de la UNLP– como, en mayor medida, la categoría de “configuración de movimiento”, ligan este diseño a los principios de los CBC y a los docentes de la UNLP que participaron de ese proceso.

Las prácticas corporales seleccionadas en esta propuesta fueron: la gimnasia, los deportes, la natación, la vida en la naturaleza y al aire libre, la recreación participativa y los juegos. Dentro de los contenidos de todas estas prácticas se hacía referencia a su consideración como “práctica social y cultural”. A la gimnasia se la caracterizaba por su “sistematicidad y posibilidad de seleccionar actividades o ejercicios con fines determinados”; es decir, la sistematicidad y la intencionalidad son los dos rasgos centrales de su definición, elementos nodales de esta práctica de acuerdo a la obra de Mariano Giraldes⁵⁴. El desarrollo pro-

⁵⁴De la misma manera que en el apartado de los CBC, se retoma la concepción propuesta por Mariano Giraldes sobre la gimnasia.

puesto sobre su incorporación en la Educación Física argentina retomó la realizada en el documento de recomendaciones del INFD, vinculando esta práctica con fines higienistas y acrobáticos al mismo tiempo que reconoce la influencia militar y sus usos como “disciplinadora de los sujetos”. En el caso de los deportes también se recobró el texto del INFD para desarrollar su inscripción en la Educación Física, considerando que ello se da hacia mediados del siglo XX. Se califica que “la característica esencial del Deporte como configuración ha sido la institucionalización y la consecuente inamovilidad de sus códigos reglamentarios” (DGCyE 2009: 37). Estas características asociaban este desarrollo a la acepción propuesta por Pierre Parlebas desde la praxeología. En esa dirección, en las distintas didácticas de los deportes se planteó como contenido, al exponer la problemática “El deporte como contenido de la Educación Física”, la teoría praxeológica. Esta acepción, que reconoce su carácter de configuración histórica, era combinada a las críticas a la “visión moderna” del deporte, por entender que es funcional a los intereses de la sociedad industrializada y empleada por la “alta burguesía” como un “factor de distinción”. Aunque también se planteaba en el diseño que no se pensaba a esta práctica “desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial humano o de distinción social, excluyente y elitista” (DGCyE 2009:37). Estas críticas, desde mi punto de vista, recurren en otra idealización, por considerar que “...el deporte se transpone didácticamente como un contenido mediador para el desarrollo corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido creador de valores y autonomía personal, accesible a todos los sujetos, con alta consideración del sentido social popular” (DGCyE 2009:37).

La natación fue presentada como el “dominio de un medio diferente”, vinculado con “la ampliación de los límites de la libertad perso-

nal”. La vida en la naturaleza y al aire libre se caracterizó por “incluir una gran variedad de experiencias a realizar en el medio natural” (DGCyE 2009:38). La recreación participativa se consideraba que no era una “configuración propia de la Educación Física”, pero se la incluía a instancias de reconocer que los profesores se desempeñan en distintos “contextos vinculados con prácticas del tiempo del sujeto” (DGCyE, 2009: 38). Para su conceptualización se retomaron los trabajos de Pablo Wainchman, donde se la califica como “... una actividad o conjunto de ellas que tiene lugar en un tiempo liberado de obligaciones exteriores, que el sujeto elige y que le provoca placer” (DGCyE, 2009: 38). Se reconocían asimismo tres visiones: el “recreacionismo”, la “animación socio-cultural” y la “recreación educativa”. Por último, se dedicaron a presentar al juego, retomando al autor español Vicente Navarro Adelantado, quien afirma que es “una de las formas originales de la experiencia humana, que reviste un carácter de multidisciplinariedad y de transversalidad” (DGCyE, 2009: 39).

En este breve recorrido se advierte cómo se articulan saberes y perspectivas conceptuales de la disciplina, con la modalidad de presentar estos contenidos en el texto del INFD. De igual modo, en esta construcción vemos cómo se disputaron los sentidos de las prácticas corporales y cómo en el ámbito de la Educación Física se crearon significados sobre éstas. Salvo en el caso de la “recreación participativa”, donde se explicita que no forma parte de la Educación Física, en el resto de ellas se produjeron abordajes que las cosificaron en el ámbito de la Educación Física.

Un elemento que llama la atención de esta propuesta es el empleo de los términos *cuerpo* y *corporal*, tanto en la definición de la Educación Física como dentro de sus contenidos, y la invisibilidad que tiene la

acepción de *corporeidad*⁵⁵. Se retomó para este desarrollo a David Le Breton, Pierre Bourdieu y Marcel Mauss, que inscribió la discusión en clave sociológica y antropológica. En esa dirección, se presentó como “inevitable” el análisis social y cultural del cuerpo. En el diseño curricular, se retomó al primero de los autores para afirmar que “...cada sociedad ha brindado un saber particular sobre el cuerpo; sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, es decir, cada sociedad le otorga al cuerpo sentido y valor” (DGCyE, 2009: 40). Un fragmento que retoma la obra de Le Breton en su libro *Antropología del cuerpo y modernidad*. Asimismo, al manifestar que en la Educación Física de hoy “coexisten nuevas concepciones del cuerpo, las cuales son variables en las diferentes clases sociales” (DGCyE, 2009: 40), se vuelve a la propuesta de Bourdieu sobre la correlación “entre las condiciones sociales de existencia y los habitus”. Por último, fue adoptado el término *técnicas corporales*, de Marcel Mauss, por permitir indagar lo que está alrededor del significativo cuerpo. Este empleo de autores posicionados en las Ciencias Sociales –en particular, en la Sociología y la Antropología– promovió las diferencias con las recomendaciones del INFD. En la perspectiva de estos actores, esto permitió vincularse más a las “ciencias sociales” que a las “humanas”, las cuales eran criticadas por su “esencialismo”.

Esta tensión entre los saberes disciplinares y los provenientes de otras disciplinas, en particular las didácticas, fue central en la discusión sobre la modalidad de inscripción de todas las asignaturas que desarrollan los contenidos de la Educación Física. Es decir, en lugar

⁵⁵El concepto de *corporeidad* que organiza la propuesta disciplinar para la formación docente para el INFD también lo hace en la provincia de Buenos Aires en los niveles Inicial, Primario y Secundario.

de tener como materia juego, deporte, gimnasia, natación o vida en la naturaleza, su denominación curricular fue: didáctica de las prácticas gimnásticas, didáctica de las prácticas acuáticas, didáctica de las prácticas lúdicas, didáctica de las prácticas de la recreación participativa, didáctica de las prácticas deportivas y didáctica de las prácticas en la naturaleza y al aire libre. En la perspectiva de los profesores que participaron en la elaboración del diseño fue un punto positivo, mientras que otro grupo lo entendía como una pérdida de “especificidad disciplinar”.

Planteados estos fundamentos conceptuales sobre el diseño, nos interesa a continuación presentar la estructura curricular del plan y su organización. Se ordenó en cuatro años y tenía una carga de 3.296 horas. Las asignaturas, al igual que en los profesorados de educación primaria y el destinado al nivel inicial, son distribuidas en cuatro campos: de la subjetividad y las culturas; de la fundamentación; de la práctica docente; y de los saberes específicos, donde se incorporó también el de la “actualización formativa”.

- En el **primer año**, dentro del campo de la actualización formativa, tenían el Taller de lectura, escritura y oralidad (similar al que implementaban los Profesorados de Educación Inicial y Primaria), y el Taller de Educación Corporal y Motriz. En el campo de la subjetividad y las culturas se incorporó la asignatura Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje I. En el campo de la fundamentación se desenvolvían Filosófica, Didáctica General, Pedagogía y Análisis del Mundo Contemporáneo. En el campo de los saberes específicos: Didáctica de las prácticas gimnásticas I, Didáctica de las prácticas acuáticas, Didácticas de las prácticas lúdicas, Anatomía funcional, Historia de la Educación Física Latinoamérica y Argentina. Y en

el campo de la práctica docente se encontraban: Práctica en terreno, orientada hacia “experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad”, el Taller integrador interdisciplinario y Herramientas.

- El **segundo año** se organizó de la siguiente manera: en el campo de la subjetividad y las culturas: Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje. En el campo de la fundamentación: Teorías sociopolíticas y educación. En el campo de los saberes específicos: Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II, Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa; Didáctica de las Prácticas Deportivas I, Didáctica de las Prácticas Atléticoas, 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 del nivel primario, y los Trayectos Formativos Opcionales. El campo de la práctica docente incorpora: Práctica en terreno orientada hacia “instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural)”, Taller integrador interdisciplinario y Herramientas.
- En el **tercer año** de la carrera, en el campo de la subjetividad y las culturas se dispuso la asignatura Configuraciones culturales del sujeto educativo. En el campo de la fundamentación: Historia, política y legislación educativa. En el campo de los saberes específicos: 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, y los Trayectos Formativos

Opcionales. En el campo de la práctica docente: Práctica en terreno orientada hacia “en el aula, en el nivel de formación y en otros ámbitos educativos”, Taller integrador interdisciplinario y Herramientas.

- En el **cuarto** año, en el campo de la subjetividad y las culturas se encontraba la asignatura Pedagogía de las diferencias. En el campo de la fundamentación: Reflexión filosófica de la educación y Dimensión ético-política de la praxis docente. En el campo de los saberes específicos: Didáctica de las prácticas gimnásticas especiales, Didáctica de las prácticas deportivas III, Antropología y sociología del cuerpo, Didáctica del entrenamiento, y los Trayectos Fromativos Opcionales. Y en el campo de la práctica docente: Práctica en terreno orientada hacia “en el aula, en el nivel de formación y en otros ámbitos educativos” y Taller integrador interdisciplinario.

En la **Tabla 6** se visualiza el incremento en la carga horaria que tuvieron año a año las asignaturas del campo de la práctica y al campo de los saberes específicos. También se observa cómo el campo de la fundamentación en el primer año tenía una presencia significativa, con un cuarto de la carga horaria, que se reduce a un porcentaje próximo al 8% en los años restantes de la carrera.

Analizando los contenidos propuestos en las materias del campo de los saberes específicos y la correlación entre las asignaturas, se desprenden tres cuestiones que singularizaban este plan. La primera es la centralidad asignada a las denominaciones de las prácticas identificadas como “contenidos” al considerarlas como “práctica social y cultural”, como se produjo en los casos de los términos: deporte, gimnasia, vida en la naturaleza, atletismo. Teniendo en cuenta ello, el

Tabla 6. Distribución horaria del Plan de Estudios 2009, provincia de Buenos Aires, por campos

Año	Campo de la subjetividad y las culturas		Campo de la fundamentación		Campo de la práctica		Campo de los saberes específicos		Campo de actualización formativa		Horas/año
	H	%	H	%	H	%	H	%	H	%	
1°	64	7,14	224	25,00	160	17,86	320	35,71	128	14,29	896
2°	64	7,69	64	7,69	128	15,38	576	69,23	0	0,00	832
3°	64	8,00	64	8,00	160	20,00	512	64,00	0	0,00	800
4°	32	4,17	64	8,33	160	20,83	512	66,67	0	0,00	768
Total	224	6,80	416	12,62	608	18,45	1920	58,25	128	3,88	3.296

Fuente: elaboración propia

segundo punto fue que dichas prácticas fueron incorporadas en la formación bajo el rótulo de “didácticas especiales”; por ejemplo, Didáctica de las prácticas gimnásticas, Didáctica de las prácticas deportivas, Didáctica de las prácticas atléticas. Ahora bien, esta didactización de los contenidos no debe ser asociada linealmente con la orientación hacia el ámbito escolar de la Educación Física, dado que solamente en Didáctica de las prácticas gimnásticas 1,2 y 3 y en Didácticas de las prácticas deportivas 1 y 2 se incorporaron dentro de sus contenidos referencias hacia los diseños curriculares jurisdiccionales y se identificaron como destinatarios a actores del sistema educativo escolar de los niveles inicial, primario y secundario. La tercera cuestión a considerar es la apertura en diferentes asignaturas hacia distintos ámbitos de ejercicio profesional que no se circunscriben al educativo

formal, cuestión que implicará considerar otras “prácticas corporales” dentro de los “contenidos”, como son los casos de La didáctica de las prácticas gimnásticas en sujetos con cardiopatías; La didáctica de las prácticas gimnásticas en niños y jóvenes con necesidades educativas diferentes (asma, obesidad, diabetes), La didáctica de las prácticas gimnásticas en adultos y adultos mayores, La didáctica de las prácticas gimnásticas en trastornos de índole social, y La didáctica de las prácticas gimnásticas en la maternidad (pre y post parto). Dicho esto, no debemos olvidar que la referencia hacia el “ámbito formal” sigue presente tanto en el “espacio de la práctica” (aunque con aperturas hacia otros espacios) como en “Didáctica de Educación Física en el nivel inicial y primario” y en “Didáctica de la Educación Física para el nivel secundario y otros contextos”.

Lo que hemos podido observar en este apartado es que las discusiones en la provincia de Buenos Aires en materia de formación se iniciaron antes de que desde el INFD se comenzaran las tareas y se difundieran sus lineamientos. Esto nos permitió ver cómo el desarrollo de la propuesta disciplinar en sus inicios se desarrolló en una concepción muy próxima a la efectuada en los CBC y a un grupo de autores ligados a la Educación Física en la UNLP, cuestiones que luego, en su instancia de aprobación, se diluyeron o combinaron con otras modalidades de entender a la disciplina. El diseño curricular aprobado tampoco incorporó elementos claves de las “Recomendaciones” del INFD, tales como los conceptos de corporeidad y motricidad. Y al momento de desarrollar los contenidos destacó su carácter “socio-cultural”, algo informado por las inscripciones disciplinares de los participantes en el proceso de elaboración del plan de estudios. Esto expresa una serie de pujas de poder donde se terminaron mixturando conceptos.

Conclusión

Como plantemos, en esta instancia recapitularemos una serie de discusiones que advertimos a partir del análisis de los últimos dos capítulos. En ellos se buscó examinar las tramas de sentido de las distintas propuestas curriculares que orientaron la formación de los profesores de Educación Física entre 1993 y 2015. Para ello trabajamos con las perspectivas de los principales actores que se desarrollaron en esos procesos sociales. En esa dirección, lo primero que se identificó durante las entrevistas fue lo que denominamos en un principio como efecto de teoría, es decir, cuando los actores nos presentaban los procesos en que fueron parte empleaban en tales narrativas términos y conceptos de la teoría social para explicar, reflexionar y fundamentar su accionar. Esta cuestión nos colocó frente a los ejercicios reflexivos y analíticos que realizaron los actores sobre los procesos en los cuales ellos formaron parte, utilizando para ello determinadas categorías analíticas que los inscribirían en diálogos con las Ciencias Sociales y de la Educación. Ante ello, es importante considerar la propuesta de Luc Bolstanski en su sociología de la crítica, donde coloca en el foco del estudio los ejercicios de análisis y de crítica que efectúan los sujetos sociales estudiados.

Con esta problemática en mente, se continuó estudiando los registros de las entrevistas y lo que quedaba claramente a la vista es que a lo que se accedía era a las interpretaciones que realizaban los profesores de Educación Física sobre el fenómeno, y que en el devenir de la entrevista se producían las interpretaciones. Es más, se generaron interpretaciones en el diálogo, por lo menos de mi parte, y se iban colocando a la discusión por los actores. En ese proceso de elaboración de interpretaciones, mi inscripción institucional ofició como

un carácter que los sujetos tuvieron presente y referenciaron para la construcción del relato. En ninguno de estos casos esto generó algún tipo de impedimento para la concertación de las entrevistas y de las temáticas que fueron tratadas. Pero considero que no colocar tales condiciones de la labor de campo generaría un sesgo en los relatos que trabajamos. Al mismo tiempo, las interpretaciones que los actores construían deben ser valoradas como las que producían docentes universitarios o del sistema de educación superior no universitario y funcionarios de agencias estatales nacionales o provinciales, siendo imposible disociarlos de tales roles sociales. En las interpretaciones que realizaron sobre los acontecimientos del pasado los sujetos sociales que participaron de ellos se destaca el carácter circunstancial de determinada construcción analítica que efectuaron. Es decir que cuando reflexionan sobre lo que ellos mismos produjeron como funcionarios o personal técnico, en su perspectiva ello respondía a un determinado momento del estado de conocimiento que tenían sobre la cuestión.

Un elemento que evidenciamos como clave para comprender las reformas curriculares de los profesorados en Educación Física es identificar las implicancias que éstas tienen para los sujetos sociales que participan de ellas. En ese sentido, en ninguno de los casos son vistas como un cambio de materias, de contenidos o de cargas horaria de las asignaturas. Lo que se está debatiendo en la perspectiva de los actores es el “campo de la Educación Física”. Y, más que discutiendo, se estaría “conformando un campo de la Educación Física”. Al tener en cuenta esto se comprende por qué los ejercicios de análisis y de crítica se focalizaron en dos cuestiones centrales: cómo se entablaban relaciones de orden con otras “disciplinas” y cómo se construía conocimiento, considerando al plan de estudios un resultado de ello.

Sobre lo primero, la propuesta etiquetada como “socio-cultural” – que, con diferentes rasgos, se inscribió en los CBC, la UNLP y el plan de la provincia de Buenos Aires de 2009– explicita como problemática la identidad disciplinar y la superación de las relaciones de supeditación a otros campos del saber. Aclaramos que esto se planteará como lema, aunque en las distintas propuestas estas relaciones de fuerza con otras disciplinas tendrán distintos grados, como se observó en la UNLP. Por otro lado, la visión “psicopedagógica” o “psicomotriz” que se propone en los lineamientos del INFD y parcialmente en el diseño de la DGCyE de 1999, se basó en el “enfoque multireferencial”, que posibilitaba el empleo de distintas teorías, de diversas disciplinas, que aportaran al análisis del fenómeno. Esta diferencia entre los grupos y actores se debe a las distintas inscripciones y aspiraciones que tenían en el “campo disciplinar” e “institucional”. En los distintos casos queda claro que las referencias conceptuales seleccionadas formaban parte del universo posible en las múltiples tramas en que se posicionaban simultáneamente los actores a cargo de estos diseños: la Universidad, el Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección General de Cultura y Educación, la Dirección de Educación Física, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Institutos de Formación Docente, así como sus trayectos formativos y sociabilidad académica.

Sobre el segundo punto, se advierte entre algunos rasgos comunes en ambas narrativas el lugar del “patio” escolar como el espacio de legitimación de las propuestas, aunque se le asignaron propósitos diferentes. Los funcionarios de Estado que oficiaron como asesores de la Dirección de Educación Física planteaban: “No vas a ver en los diseños ningún elemento teórico de adorno. Ni por una supuesta innovación, ni por un vedetismo de nada, todo lo que está ahí puesto es porque

hay un ejemplo que queremos que pase”. Es decir, en esta visión la “teoría” serviría para explicar la “práctica” en “el patio”; la práctica es un territorio que legitima el saber teórico, dado que esos abordajes provienen de ahí. Por otro lado, se relataba regularmente una experiencia realizada en una escuela privada que oficiaría de “laboratorio” de las propuestas y las construcciones teóricas; es decir, lo que legitima y la que produce el saber son las prácticas de investigación sobre el patio. Aunque en los dos casos el patio es clave, es el territorio de legitimación, en un caso era utilizado como un espacio para la “producción” de un saber y en el otro, como legitimador de un “saber académico” o elección conceptual. Esto explicitaba diferentes maneras de ver la relación teoría-práctica.

En estos desarrollos de las propuestas, un rasgo que singularizaba a cada caso era la intención de colocar una definición de Educación Física. Esquemáticamente, a lo largo de estos años las propuestas curriculares circularon entre aquellas que consideraban a la Educación Física como una “práctica pedagógica” y vinculaban el carácter pedagógico con la intervención docente, sobre todo en el ámbito escolar. Y aquellas que concebían a la Educación Física como una “práctica social” que tematiza o problematiza sobre las prácticas corporales. El adoptar alguna de dichas acepciones ordena a los actores en las disputas disciplinares y, en muchos casos, esa posición trascendió la esfera estatal en la cual se desenvolvían.

Ambas concepciones disciplinares que disputan su inscripción en las agencias estatales en ese período buscaban explícitamente desde los discursos de los funcionarios posicionar a la Educación Física dentro las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación. Asimismo, ambas efectuaban críticas a las corrientes de la Educación Físi-

ca próximas a las Ciencias Naturales o biológicas, caracterizándolas como positivistas; es decir que la alteridad que identificaban y en base a la cual se promovían los cambios eran dichos enfoques señalados como los hegemónicos. Por ello, nos preguntamos: ¿por qué se inscribieron en las propuestas del Estado? Ahí tenemos que ver cómo éstas se adecuaban a determinados discursos pedagógicos imperantes en este momento y promovidos por las agencias estatales a cargo de las reformas. Es decir, más que una adaptación podemos advertir que estas propuestas respondían y se encontraron en diálogo con estas concepciones de las Ciencias de la Educación propuestas en cada instancia institucional. Ahora bien, las iniciativas que se mantuvieron conexas a las visiones etiquetadas como “positivistas” de la ciencia, y que se encontraban relacionadas con el “rendimiento” y “entrenamiento deportivo”, donde el cuerpo se veía como un “organismo”, no lograron posicionarse en las agencias estatales estudiadas y legitimarse en el “campo de la investigación” local, porque principalmente se hallaban localizadas y transmitidas en instituciones de formación terciaria no universitaria. Ambas cuestiones se hallaban presentes y deben ser objeto de análisis para comprender por qué las propuestas estudiadas se construyeron en oposición al positivismo. Los abordajes que se retomaron de autores de la Educación Física son principalmente europeos, de España y Francia, que también se distanciaban de aquellos realizados desde las Ciencias Naturales. Esto ubicó a los lineamientos curriculares dentro del “campo de las Ciencias Sociales”. En esta constelación de distinciones, el lugar asignado a los saberes procedentes de determinadas corrientes psicológicas (experimental, evolutiva) fue recuperado por la corriente “psicopedagógica” y fuertemente criticado por la “socio-cultural”, sobre todo los inscriptos en la UNLP. Dichas

acepciones tendrán diferentes maneras de entender el cuerpo, los contenidos, las incumbencias profesionales y los ámbitos de ejercicio.

Un carácter compartido en la perspectiva de los distintos colectivos que fueron parte de las reformas de los planes de estudio era la necesidad de discutir y plantear un posicionamiento conceptual en relación con el “cuerpo”, asignando a este término un lugar central en la definición disciplinar. Esto no quiere decir que previo a este período durante la formación no se problematizaba al cuerpo, pero sí que éste era pensando como el “espacio” donde se realizaba la formación, más que lo que había que formar (Levoratti, 2018). En esa dirección se identificó en todos los casos como otredad al cuerpo, pensando desde lo anátomo-fisiológico, aunque en todos los planes tuvieron un lugar relevante asignaturas donde se trasmitían estos saberes.

Debemos tener en cuenta que las concepciones sobre el cuerpo en el ámbito pedagógico se encontraron históricamente en solidaridad con los saberes científicos (Vigarello 2005), esto trasciende a la Educación Física y no se puede reducir al ámbito local. En esa dirección, Scharagrodsky (2014) desarrolló cómo en la formación de los profesores de Educación Física en la Argentina de los INEF en las primeras tres décadas del siglo XX se impone una matriz conceptual referida al cuerpo sustentada en heterogéneos discursos médicos, que se instituye en el discurso hegemónico. Así, en cada una de las propuestas analizadas se pudo ver cómo se destinaban esfuerzos sistemáticos por conceptualizar al cuerpo, dimensión que llevó por momentos a expresar las tensiones entre los integrantes de la comisión de los CBC sobre las incumbencias disciplinares, y en el caso de la UNLP condujeron a realizar una propuesta de cambio en la denominación de la carrera. En la propuesta curricular de la provincia de Buenos Aires de 1999 se colocó en la agenda

de discusión de la formación la problemática del cuerpo y el movimiento. En el plan de estudios de 2000 de la UNLP, las referencias conceptuales, como dijimos en su momento, eran heterogéneas, articulándose la psicomotricidad de Le Boulch, que también estaba en los CBC, pero sumando lecturas de la Psicología y la Sociología. Casi diez años después, estas diferencias iniciales que podrían identificarse entre las figuras de Raúl Gómez y de Ricardo Crisorio en sus abordajes conceptuales sobre el cuerpo se reproducen por otros actores de la disciplina, que se inscribirán en distintas instituciones y agencias estatales.

En el documento del INFD destinado a la formación docente en Educación Física se presentó un posicionamiento crítico sobre el cuerpo en su acepción orgánica, y se propuso el empleo del término de corporeidad, retomando principalmente para ello autores europeos inscriptos en la “ciencia de la acción motriz” y la “psicomotricidad”, quienes citaban a escritores situados en la fenomenología y el existencialismo para pensar al cuerpo. En ese mismo año, 2009, en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, donde el concepto de corporeidad que organizaba la propuesta de los lineamientos nacionales no se encontró como una categoría organizadora, se colocó en lugar de ello el término cuerpo, reponiendo para su conceptualización autores de la Sociología y la Antropología como Bourdieu, Le Breton y Mauss. Las elecciones conceptuales estaban ligadas a distintas cuestiones, entre las que se pueden destacar: la concepción disciplinar y los autores que son recuperados en cada caso, las inscripciones institucionalizales y académicas, la búsqueda de legitimidad de los actores y de la disciplina dentro de un determinado campo de saber.

En todo el período estudiado hallamos una serie de tópicos que atravesaron todo el proceso. El primero es el corrimiento hacia las

Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación en los autores de referencia y en la perspectiva de los actores. En dicha reforma se identificaron problemáticas y discusiones locales que tomaban sentido en las inscripciones institucionales, políticas, formativas y profesionales de los actores. El segundo tópico es la modalidad de considerar a los contenidos. En la propuesta “socio-cultural” el eje central de la disciplina se ubicó en la transmisión de los “contenidos” por ser considerados parte de la cultura. La propuesta “psicopedagógica”, como vimos recientemente, ponía el énfasis en la construcción de la corporeidad y consideraba a los contenidos como medio para ello. En este caso, aunque se reconoce el carácter social de dichas prácticas, son ubicadas en la posición de “medio”. Estas diferencias llevaron a modificar las categorías en las cuales serán inscriptas en el plan de estudios de los profesorados.

El tercer punto es el perfil profesional y el cuarto son los ámbitos de ejercicio identificados; ambos puntos están relacionados. Aunque con debates y tensiones en torno a los diseños de los planes, como se pudo observar en el de 2009 en la Provincia, la formación es “docente”. Es decir, se está pensando en un profesional de Educación Física docente, o sea, que enseñe la Educación Física a nivel escolar. Tanto en el caso de la Licenciatura de la UNLP como en distintos fragmentos del plan de 2009 de la Provincia se expresó la necesidad de formar en investigación y gestión, cuestión que quedó reducida en los planes, en cuanto a la carga horaria. Esta prevalencia de formar docentes para el sistema formal era interpretada por los actores de la disciplina como una exigencia por parte de las agencias del Estado para la educación superior no universitaria, y en la universidad, como una herencia de “modelo normalista”. Ahora bien, tal encasillamiento también fue interpretado como una pérdida de “especificidad disciplinar”.

Al cerrar este capítulo nos interesa expresar que, como se vio en el desarrollo de cada una de las propuestas, las reformas de los planes de estudio del Profesorado son interpretadas como parte constitutiva del “campo de la Educación Física”. En ese proceso se identificaron tramas de producción que implicaron diferentes relaciones-tensiones entre la agencia estatal nacional, instituciones provinciales y la universidad. Es por ello que pensar el diseño de un plan de estudios solamente como resultante de disputas en un campo, como vemos, simplifica mucho las instancias presentadas, dado que éstas tuvieron un carácter constructivo. Los procesos observados nos hablan de distintas configuraciones, resultado de transformaciones históricas particulares, encarnadas por actores sociales singulares, que a partir de las condiciones estructurales pueden posicionarse y disputar las visiones legítimas y legales sobre formación en Educación Física.

| CAPÍTULO 4 |

Del plan al programa: un análisis de los programas del profesorado de Educación Física en cuatro instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires

Docente A: “Yo creo que los últimos dos planes son un retroceso para la parte práctica, porque la Educación Física sigue siendo práctica. Yo soy un tipo que estudia, no reniego de la formación conceptual, de las teorías, pero nosotros somos prácticos. Tampoco la exageración de decir ‘yo soy del patio y no leo nunca’, no, no. Eso es otra cosa”. (Entrevista realizada en Olavarría, 26/10/2016).

Docente B: “Deporte, y querían más deporte, porque perdemos disciplinaridad. Perdemos nuestra especificidad, y el deporte, ésa fue una discusión de casi todos los encuentros. Y los otros, de los cuales yo estaba, que nos interesaba que la Educación Física piense y se piense un poco más desde las ciencias sociales y que tenga más sentido de pertenencia en el siglo XXI, en el proceso histórico-social que estamos viviendo actual, que diría yo, como otros tantos profes que están ahí, que la Educación Física tenía que cambiar. Tenía que cambiar, en consonancia con los procesos sociales que estaban pasando. Esas fueron las discusiones fuertes”. [...]

Alejo Levoratti: “¿La inscripción en el ámbito deportivo era un tema importante?”

Docente B: “Sí, sí, fue lo fuerte, fue lo duro, los tipos no querían perder especificidad, y no perdimos, creo yo, de hecho, yo se lo digo a todo el mundo”.

(Entrevista realizada en La Plata, 30/9/2015).

Hasta el momento nos hemos concentrado en estudiar las instancias de definición de los diseños curriculares destinados a los Institutos Superiores de Formación Docente públicos y privados de la provincia de Buenos Aires, y el de la UNLP. En cada caso, se identificaron actores, saberes y prácticas en circulación, que disputaron la legitimidad y legalidad de sus perspectivas disciplinares.

Durante el proceso de confección de los planes de estudio, los profesores de los institutos y de la universidad participaron en instancias de consulta y discusión sobre las versiones previas de los documentos. Ahora bien, al momento de aprobarse, como vimos, no todas las perspectivas tuvieron la misma fuerza para imponerse. Es por ello que nos interesa profundizar en los procesos de análisis, apropiación y resignificación de los lineamientos curriculares y en cómo esto se materializó en la construcción de los programas de cada una de las materias a nivel institucional.

Del epígrafe de este capítulo surge que estos debates tenían como trasfondo, en la perspectiva de los profesores, diferentes modos de entender al “objeto” y la “especificidad” de la Educación Física. Ello direccionó la discusión hacia los modos en que se entablaban relaciones con otras disciplinas, en particular con las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, además de disputar los ámbitos de ejercicio ocupacional hacia los cuales se dirigía la formación, y lo que debe saber un profesor sobre las prácticas corporales. Recuperando tales cuestiones nos preguntamos: ¿cómo fueron los procesos de apropiación y resignificación que realizaron los docentes sobre los diseños

curriculares?, ¿cómo se estructuraron las propuestas formativas de los profesores a nivel institucional?, ¿cuáles fueron los principales debates disciplinares que organizaron la formación en el nivel de análisis institucional? Estas preguntas nos llevan a identificar en los programas los marcos de referencia que seleccionaron al realizar sus propuestas con relación al deporte, la gimnasia y la Educación Física; las temporalidades de la circulación de saberes y prácticas a nivel disciplinar, tanto en lo institucional como en las etapas de construcción de los planes de estudio. Esto nos permite comprender las perspectivas de los profesores sobre la organización curricular, la modalidad de construcción disciplinar y los saberes “relevantes” para la formación de un profesor de Educación Física.

En ese proceso consideramos centrales a los programas de las materias que confeccionaron los docentes a cargo de cada una. Entendemos que allí se van materializando las concepciones, los modos de apropiación de los contenidos que se califican como dominantes para los distintos grupos (Escolano 2000, 2009). Los docentes, en base a los contenidos fijados en el diseño, los reinterpretaron, realizaron su fundamentación, expusieron sus propósitos y expectativas de logro, organizaron contenidos, definieron bibliografía y establecieron la modalidad y los criterios que utilizaron al momento de evaluar. Es decir, en estas instancias de concreción promueven traducciones sobre los documentos curriculares y las políticas educativas del sector (Southwell, 2015). Es por ello que consideramos a estos documentos expresivos de una instancia de prescripción (Goodson 1995, 2003) que hacen los docentes a nivel institucional, clave para comprender una faceta más de los procesos de configuración de la formación básica. Recapitulemos la propuesta conceptual del autor desde la perspecti-

va constructivista social que plantea que el currículum no puede ser considerado como un factor neutral pues es un discurso cargado de fundamentaciones y argumentaciones seleccionadas, escogidas y legitimantes dentro de las diferentes disciplinas.

Mariano Palamidessi (2000) nos advierte sobre el lugar de las normativas curriculares en la vida escolar, planteando que permiten “problematizar” la rutina escolar. A partir de la inscripción en la normativa curricular de una determinada problematización se promueven tensiones entre docentes, alumnos y pedagogos. Dicho autor, recuperando el concepto de “problematización” de Michel Foucault y Christian Jambet, sostuvo que:

Podemos identificar una problematización cuando alrededor de un cierto objeto, tema o cuestión empiezan a producirse y a circular valores, imperativos, exigencias, reglas, exhortaciones, discursos. Cada foco de problematización se convierte en un campo de producción de verdad sobre las cosas y las personas (2000: 214-215).

Como vemos, se genera una reorganización del conocimiento y las jerarquías, y hacia dentro de la institución escolar hay una historia particular de cada problematización. En esa trama, el currículum es una vía a partir de la cual se introducen nuevas problemáticas en la dinámica institucional, aunque estos documentos no tienen una aplicación mecánica o de generación de una dependencia, sino que, por el contrario, producen conflictos y tensiones con los maestros, alumnos y pedagogos (Palamidessi, 2000).

Aclaremos al lector que, aunque nos estamos centrando en un nivel de análisis hacia dentro de las instituciones formadoras, con las fuentes trabajadas no podremos saber lo que efectivamente hi-

cieron y dijeron estos profesores en sus clases. Es por ello que el objeto de este capítulo no está orientado a identificar la veracidad o no de la concreción de las propuestas curriculares, sino a comprender las tramas que informan sus decisiones al momento de definir los programas. Los programas que analizaremos a continuación fueron confeccionados por los profesores y no podemos olvidarnos de su contexto de producción. Fueron presentados en instancias institucionales y administrativas particulares, por lo tanto, los consideramos como expresivos de las concepciones que estos actores sociales expusieron en un determinado contexto. Esto también implica tener en cuenta que tienen prefijado un formato, un modo de formulación e interlocutores definidos: la inspección, las autoridades de la institución, los estudiantes de dicho curso, que son un instrumento “administrativo”- “formativo”.

Nos focalizaremos en cuatro instituciones, seleccionadas porque cada una posee rasgos singulares en su inscripción dentro del sistema de educación superior y en su tradición de formación disciplinar. La UNLP, por ser una institución de nivel universitario y la primera en la provincia de Buenos Aires en ofrecer esta formación. En cuanto a instituciones de educación superior no universitarias públicas, se seleccionó al ISFD N°47 de Olavarría, por ser la primera institución de jurisdicción provincial en dictar la carrera, y al ISFD N°101 de Avellaneda, por haber surgido como INEF, y haber sido transferido a la órbita provincial durante la década de 1990. Por último, en su versión privada, se seleccionó el Instituto San Pablo, también de Avellaneda, por haber dictado la carrera en el período estudiado. Estas elecciones buscan problematizar la heterogeneidad de propuestas formativas en la disciplina, graficando la complejidad posible dadas sus inscripcio-

nes en las agencias estatales, los actores sociales que participan en ellas y las tradiciones institucionales que influyeron (Terigi, 2006).

Se analizaron 330 programas de materias. En el caso de las instituciones de formación superior no universitaria, éstos corresponden a los que pertenecen al “espacio de la formación orientada” y al “espacio de la práctica docente” bajo el plan 12.296 (1999), y al “campo de los saberes específicos” y al “campo de la práctica docente” para los desarrollados a partir de 2009 (por la resolución N° 2432). En el caso de la UNLP, se analizaron aquellas materias que pertenecen al Departamento de Educación Física.

La temporalidad elegida varió. En los institutos provinciales se comenzó en 1999 (a partir de la implementación del nuevo diseño) y se extendió hasta 2015; con el devenir del análisis se debió retrotraer el período hasta fines de los '80, a fin de comprender la temporalidad que producen los actores en relación con las redefiniciones de las concepciones disciplinares (Frederic y Soprano, 2009). En el caso de la UNLP se procedió de manera similar, atendiendo en un inicio al período 1992-2015, por ser el comienzo de los debates del Plan 2000. Asimismo, se prosiguió la búsqueda atendiendo a las continuidades y rupturas en las concepciones que organizaron la formación.

Entre los profesores de las cuatro instituciones estudiadas pudimos identificar diferentes posicionamientos conceptuales sobre la disciplina que se repetían con distinto grado de relevancia de acuerdo al caso. Un primer acercamiento permite visualizar dos grandes grupos: los que promovían la realización de una práctica deportiva en particular y los que se centraban en el tratamiento didáctico de los deportes y las prácticas corporales en general. Esta organización de los grupos se observó en las instancias de debate de la currícula a

nivel institucional y en las entrevistas efectuadas a los profesores que se desempeñaban en las instituciones; los fragmentos colocados en el epígrafe ejemplifican esto. Esta distinción, aunque como veremos era más que un binomio, tenía implícitas, en la perspectiva de los profesores, modalidades de conceptualizar contenidos, autores y marcos conceptuales de referencia, horizontes laborales de los futuros egresados, percepciones sobre la situación ocupacional, espacios curriculares de inscripción, criterios sobre la legitimidad de sus propuestas, modos de pensar la relación teoría y práctica. Esta combinación de cuestiones constituía el entramado que daba sentido a lo que los profesores entendían como la “especificidad disciplinar”, tópico que tenía de fondo diversos modos de entender la identidad de la Educación Física. En base a ello organizamos el capítulo en cuatro grandes apartados, que desarrollan las principales concepciones disciplinares en disputa en las instituciones de formación. Los enfoques y autores recuperados no son los únicos que se promovieron, pero eran los que organizaban en este período los debates disciplinares a nivel institucional.

La perspectiva de la didáctica especial

El primer enfoque que nos interesa presentar apareció nominado en los debates curriculares como “psicopedagógico”, promotor de la incorporación de saberes y autores inscriptos en la llamada “didáctica especial”. Las referencias conceptuales fueron preponderantemente autores españoles y franceses, que se posicionaron paulatinamente a nivel institucional desde fines de la década de los ‘80 en los programas de didáctica general y didáctica especial. Ahora bien, con el cambio de plan de estudios adquirieron mayor protagonismo estos autores y perspectivas, lo que tensionó la modalidad de enseñar los deportes en los institutos, donde se

privilegiaban, como veremos, los saberes específicos técnico, táctico y reglamentario de cada práctica deportiva. Los autores y textos más citados fueron: Fernando Sánchez Bañuelo con el libro *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*; Domingo Blázquez Sánchez con *Iniciación a los deportes de equipo*, Luis Miguel Ruiz Pérez con *Deporte y aprendizaje*, José Devis Devis, *Educación Física, deporte y currículum*, y entre 2008 y 2015 fue cada vez más citada la producción de José Hernández Moreno.

Al realizar una revisión de los programas de las asignaturas que se desarrollaron en los tres institutos no universitarios estudiados, aparecieron de modo recurrente y compartido estos enfoques, en diferentes materias. Los espacios curriculares en que se posicionaban fueron los siguientes. En el diseño de 1999: Espacio de la práctica docente 2, 3 y 4; y Perspectiva pedagógico-didáctica II (Didáctica especial). Y en el plan de 2009: Prácticas en el terreno 2, 3 y 4; Didáctica y currículum de la Educación Física del nivel inicial y del nivel primario; Didáctica de la Educación Física del nivel secundario y de otros ámbitos educativos. En la UNLP esta problemática se inscribió en Didáctica Especial 1 y en Observación y práctica 1 y 2, aunque en este caso se citaban también autores nacionales.

En la interpretación que Gladys Renzi me compartió en el marco de una entrevista en febrero de 2017, estos autores tradujeron bibliografía anglosajona que no estaba en castellano y “...eran los que daban pistas para el concepto de la transposición didáctica, concepto que fue un poco el eje de la transformación”. La entrevistada está haciendo referencia a la reforma de la década de 1990. Estas producciones encontraron acogida de los profesores que se hallaban en el “campo de la didáctica especial” de la Educación Física, donde consideraban que las modalidades en las que se estaban dictando las materias deportivas no daban respuesta a lo que ellos consideraban había que hacer. Asimismo, Renzi afirmaba:

Pero esto no logró zanjar la distancia entre la teoría y la práctica. (...) La realidad es que eso quedaba en la práctica de la enseñanza o de la didáctica específica, y los profesores que enseñaban los deportes nunca lo hicieron, no sé ahora, pero durante las décadas que yo trabajé en el instituto, salvo excepciones, el resto seguía enseñando de la técnica a la táctica sin tener en cuenta el enfoque del procesamiento de la información, que era un poco el eje. (Gladys Renzi, entrevista con el autor, 22/2/2017).

La relación teoría-práctica fue identificada de modo recurrente como una problemática. En la fundamentación del Espacio de la Práctica Docente III correspondiente al año 2001 del ISFD N°101 se expuso:

La Práctica Docente supone la inserción del alumno en la realidad escolar, a la que llega con referentes teóricos con los que puede confrontarla. En la acción pedagógica, descubre facetas insospechadas de la realidad, situación que lo induce a retornar a los marcos teóricos con la necesidad de su revisión y complejización o bien al replanteo de su práctica.

Al futuro docente se lo forma para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en dialéctica constante: ésta es la concepción de la práctica como praxis. (...)

Las residencias serán el momento estructurador de la práctica a la vez que de la profesionalidad docente, en un marco de referencia más amplio, que articulará las experiencias de enseñanza con lo institucional y con el contexto en el que se insertan. En el tercer año, se espera que los futuros docentes realicen la residencia en niveles Inicial y EGB 1 y 2.

(Espacio de la Práctica Docente III, 2001)

En términos similares, en el Espacio de la Práctica Docente II de 2003 del Instituto San Pablo se concebía a “la práctica docente como eje vertebrador”, y se enfatizaba que esto:

No supone promover una primacía de la acción que podría redundar en un practicismo, sino sostener la necesidad de una estrecha articulación entre la teoría y la práctica.

Se trata de preparar al futuro docente para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica, en un proceso de constante interacción entre la reflexión y la acción, que se iluminan mutuamente. Esto supone entender la práctica como “praxis”. (Espacio de la Práctica Docente II, 2003: 1)

Esta problemática no era exclusiva de los ISFD. En Observaciones y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física de la UNLP se identificaba como núcleo nodal la relación entre teoría y práctica, considerando:

Cuanto más reflexiva sea la práctica, mayores serán las posibilidades de fundamentar y dar sentido al quehacer cotidiano y/o rectificar las teorías implícitas. Por todo lo expuesto, esta asignatura tiene como objetivo genérico brindar al alumno, futuro Profesor de Educación Física, el espacio de intervención en el Sistema Educativo. Para ello, se fijan dos grandes propósitos: generar en el alumno practicante una toma de conciencia acerca de la relevancia político-social de la función docente y facilitar la solución a situaciones concretas de enseñanza de la Educación Física, con creatividad, juicio crítico y autonomía. (Observaciones y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, 2014:2)

La relación entre teoría y práctica fue mencionada de forma sistemática en los programas. Esta problemática, que estaba en la trama de

producción de los diseños curriculares, recuperaba discusiones que se promovieron en las Ciencias de la Educación y habían ingresado a la agenda de las políticas públicas destinadas al nivel superior. María Cristina Davini (2016) identificó el auge de estos posicionamientos hacia fines de la década de los setenta y de los ochenta, originados

en momentos de crisis de la didáctica tal como se había desarrollado, y en el peso de la literatura sociopolítica, en franca crítica a la lógica burocrática de los sistemas escolares. En términos del pensamiento didáctico se soslayó el debate sobre los métodos para la enseñanza en la diversidad de las escuelas, y se privilegió la visión de configuraciones didácticas cambiantes o de construcción metodológicas. (Davini 2016:17)

Esta autora considera que:

...la tradición académica alcanzó una revitalización con una nueva vertiente en la literatura educacional, con efectos en las prácticas de formación: la *transposición didáctica* [El concepto se difundió a partir de la producción de Yves Chevallard (1985)], según la cual la enseñanza se define en relación con los parámetros derivados del contenido o materia a enseñar, como variable central del proceso. En las prácticas, este enfoque apoyó el énfasis dado a las didácticas específicas, con escasa (o a veces nula) atención a la didáctica general para la enseñanza”. (Davini 2016: 20)

En ese sentido, en el caso analizado, los lazos entre la teoría y práctica respondían a cambios efectuados en los saberes de las ciencias de la educación que sustentaban conceptualmente las reformas de ese momento.

En estas materias, la práctica era entendida eminentemente como “docente” en el ámbito escolar. En cada uno de los espacios curriculares se fijó un nivel educativo hacia el cual se orientaban las intervenciones. Además, se señalaban requisitos administrativos del sistema educativo. En la bibliografía se conjugaron textos de didáctica especial de la disciplina, con documentos institucionales de la DGCyE que orientaban y fundamentaban las prácticas en el sistema escolar.

En los programas donde la propuesta de la didáctica especial era preponderante se articuló en su malla conceptual a los autores europeos mencionados, con documentos oficiales de la DGCyE y textos de profesores argentinos que habían participado en las instancias de definición curricular con diferentes roles. Las problemáticas promovidas en estos espacios curriculares inscribieron una serie de debates y categorías que se venían generando en las Ciencias de la Educación y en la formación docente en general.

Estos enfoques fueron percibidos por grupos de docentes inscriptos en las materias deportivas como “un avance” de las Ciencias de la Educación, en este caso, por sobre la especificidad disciplinar. Ahora bien, aunque la problemática recuperaba y buscaba legitimarse con enfoques de dicha disciplina, fue impulsada como vimos por actores de la Educación Física. En ese contexto, esta propuesta fue etiquetada por actores institucionales como “teórica”, con el objeto de deslegitimarla. Podemos interpretar que este rótulo se debía al modo de concebir a la Educación Física, a los deportes y a su enseñanza, donde las singularidades que cada deporte y sus modelos de transmisión quedaban incorporadas a una propuesta global de enseñanza de la Educación Física y los deportes. Además, focalizaba los horizontes laborales de los profesores en el ámbito escolar. Tanto la modalidad del

tratamiento del contenido, centrado en el saber didáctico, como su orientación laboral circunscripta a lo escolar construyeron un posicionamiento disciplinar que tuvo legalidad en los espacios de definición curricular, pero, como vimos, venía disputando paulatinamente su legitimidad a nivel institucional desde mucho tiempo antes ante los modelos “tradicionales” de transmisión.

Lo técnico, lo táctico y lo reglamentario

En los programas de las asignaturas que se dedicaban a los saberes deportivos, a la gimnasia y a la vida en la naturaleza, perduraron categorías de organización que respondían a las estructuras curriculares precedentes. Esta situación se observó en los diferentes institutos de educación superior no universitaria ante las reformas curriculares. Es decir, cuando analizamos los programas de Perspectiva de los Deportes Abiertos correspondiente al diseño aprobado en 1999, los profesores nominaban su asignatura como: Básquetbol, Fútbol, Hándbol, Hockey, Rugby, Softbol o Vóley. Y en el caso de Perspectiva de Los Deportes Cerrados se acompañaba con la denominación: Atletismo, Gimnasia o Natación. A partir del plan aprobado en 2009, las materias que incorporaron las prácticas corporales fueron denominadas: Didáctica de las Prácticas Deportivas. En los usos de los profesores se empleaba dicha calificación, pero, igual que en los casos anteriores, también se especificaba el deporte. A modo de ejemplo: Didáctica de las prácticas deportivas-Hándbol. Estas categorizaciones de las materias aparecieron en los usos de los profesores al consultarles por la materia que dictaban, y respondían simplemente con: Básquetbol, Fútbol, Hockey, Softbol o Vóley. Otro carácter reconocible es que cada uno de los deportes tiene su programa/subprograma específico, con

contenidos, bibliografía, modalidad de evaluación. Esta manera de organizar las materias es expresiva de que la especificidad estaría dada por cada deporte o práctica gímnica, y el horizonte de referencia eran sus manifestaciones institucionalizadas. Eso se tradujo en que los programas se dedicaron preponderantemente a la enseñanza de cuestiones reglamentarias, técnicas, tácticas, estratégicas de cada práctica en particular. La mayor parte de la bibliografía empleada se concentró en asuntos de reglamento, técnicas, tácticas y la metodología de la enseñanza publicadas por federaciones o asociaciones deportivas. Además, se identificaban diferentes espacios institucionales donde se podían desenvolver laboralmente los egresados.

En esos casos predominó una modalidad de entender al deporte como práctica codificada e institucionalizada, que oficiaba de orientador y organizador de la propuesta didáctica. Estas expresiones parten del carácter reglado de las prácticas y aparecieron también al momento de trabajar con los contenidos ligados a la gimnasia y las prácticas en el medio acuático, cuyas manifestaciones deportivas y técnicas tuvieron alta relevancia, y en las prácticas en el “medio ambiente”, que se orientaron hacia los saberes técnicos sobre el campamento.

Pasando a la letra de los programas, como decíamos, se reconoció la resistencia a problematizaciones que proponían los diseños curriculares hacia el interior de las instituciones. En el ISFD N°101, la asignatura Perspectiva de Deportes Cerrados se denominó, en 2001, Atletismo, y su fundamentación expresaba que se procuraba:

Capacitar al futuro docente con los recursos metodológicos, técnicos, tácticos y reglamentarios de las disciplinas atléticas de manera práctica y teórica. De tal modo que lo habiliten para orientar correctamente el proceso educativo en general y el deportivo en particular.

Los contenidos se organizaron en cuatro unidades. La primera se denominó Programa Olímpico. Las unidades dos, tres y cuatro trabajaron sobre la carrera, el lanzamiento de la bala y el salto en largo respectivamente. En cada caso se enfatizaba en el análisis de la técnica, las correcciones, la “biotipología”, el “proceso didáctico para la enseñanza de la técnica”, los “defectos y correcciones”, reglamento y arbitraje. La bibliografía la constituían textos técnicos del atletismo, reglamentos y documentos de la Federación Internacional de Atletismo. Al repasar los contenidos de las unidades, se observa que éstos tenían como referencia las distintas disciplinas atléticas en su dimensión competitiva y reglada a nivel federativo, y se especificaban en todos los casos las categorías de organización de las competiciones, las particularidades de cada técnica, sus errores y la modalidad de su enseñanza. Tanto la modalidad de redacción de los contenidos como la bibliografía seleccionada eran expresivas de que la manifestación deportiva de referencia es aquella organizada y promovida en los términos de la federación internacional.

En Perspectiva de los Deportes Cerrados: gimnasia artística, implementada en 2004 en el Instituto San Pablo, había una propuesta formativa orientada hacia la transmisión de una gimnasia direccionada preponderantemente hacia su manifestación deportiva-competitiva, como se detalló en la fundamentación:

Atento que durante los dos primeros años del Instituto los alumnos han incursionado sobre la gimnasia, tanto como forma de competencias motrices, como formas de competencias deportivas, serán tema de tercer año las disciplinas de Gimnasia artística: suelo, salto al caballete y viga de equilibrio. Así como también se abordarán contenidos teóricos básicos de las restantes disciplinas

de la Gimnasia artística femenina y masculina. También se iniciará en los conocimientos básicos de la Gimnasia rítmica.

Finalmente, se completará la tarea mediante un trabajo de investigación en base a la observación de sesiones de entrenamiento para niveles de competencia escolar y federada, y de la organización de torneos.

Tanto en la fundamentación como en la secuenciación de los contenidos se enunciaron diferentes técnicas deportivas. Las tres unidades del programa se organizaron a partir de un “elemento” y se enunciaron sus técnicas. La **unidad 1** se denominó Gimnasia artística: suelo. Mortero I y II, suples adelante y atrás, flic-flac, rondó-flic-flac, mortal adelante, mortal atrás, forma de asistencia en la ejecución de las destrezas, serie obligatoria. La **unidad 2** se llamó Gimnasia artística: salto en caballete, y se enumeraron: características generales del aparato; fases del salto al caballete, su análisis; técnica, metodología y cuidado: (con dos cuidadores), salto en extensión (del trampolín al colchón de caída), saltos escolares, rango- viki. Y la **unidad 3** fue titulada Gimnasia artística: viga de equilibrio. Entradas y salidas, desplazamientos y saltos, técnica y metodología de: zancada, sissone, tijera, giros, equilibrio.

Como se puede observar, se especificaron un cúmulo de saberes técnicos de distintos principios acrobáticos, y el único rasgo que vincula la propuesta con la “formación docente” es el hecho de procurar “la transposición didáctica a los niveles implicados” luego de enunciar las diferentes técnicas, cuestión que no aparecía reflejada en los fundamentos ni en la bibliografía sugerida. Como planteamos en el apartado anterior, este concepto de Yves Chevallard fue una característica distintiva de la iniciativa desarrollada a nivel curricular desde la ley Federal. Este concepto, que se inscribe dentro de la didáctica especial, convivía

con enunciados que recuperan una concepción de la enseñanza sustentada desde una matriz tecnicista o neoconductista (Davini, 2016).

En los casos de Básquetbol, Hándbol y Vóley, sobre todo en aquellas asignaturas que poseían dos niveles del mismo deporte, al momento de pensar su enseñanza en niños/as se colocaron las denominaciones “mini-básquet”, “mini-vóley” o “mini-handball”, diferenciadas del “Deporte”, se señalaba la relevancia de la modalidad “mini” para llegar a la máxima expresión de la práctica.

El programa de Didáctica de las prácticas deportivas: Básquet, de 2012, del ISFD N°47, se iniciaba presentando al básquetbol de esta forma:

El segundo deporte en popularidad en nuestro país y la gran difusión que posee a nivel mundial despierta especialmente en la juventud, una gran motivación hacia su práctica. El fenómeno vivido en la Argentina respecto a los últimos resultados de los equipos Seleccionados, fundamentalmente el Mayor, junto con la relevancia mundial de sus jugares, posicionaron a esta disciplina con un nivel de popularidad no visto hasta entonces.

Esta modalidad de iniciar la fundamentación expresaba a las claras la concepción sobre la manifestación deportiva en la cual se posicionó su autor. La organización de los contenidos se inició con Historia del deporte y del mini-básquet, Estrategias didácticas para su enseñanza, Técnicas individuales generales en ataque, Técnicas individuales generales en defensa, Técnicas de conjunto en defensa, Técnicas de conjunto en ataque, y Reglamento de juego de mini básquetbol.

En este grupo de asignaturas se ubicó como foco el aprendizaje de una determinada manifestación deportiva, y sus contenidos fueron cuestiones técnicas, tácticas, reglamentarias y metodologías de su en-

señanza. Estas propuestas recuperaron e identificaron al deporte de rendimiento como una práctica de referencia para ser promovida, al tiempo que no circunscribieron sus posibles espacios de intervención laboral al ámbito escolar, sino que se mencionaron también instituciones y escuelas deportivas.

Las prácticas corporales como configuraciones de movimiento

La tercera perspectiva que me interesa presentar promovió una mirada de la Educación Física como práctica social focalizada en la cultura corporal. Ello implicó la inclusión de diferentes autores de las ciencias sociales para pensar al cuerpo, el movimiento y al fenómeno deportivo. En los programas de los ISFD encontró su espacio de desarrollo preponderantemente en las materias Perspectiva Socio-Histórica, del plan 1999, y en Historia de la Educación Física Argentina y Latinoamérica y Antropología y Sociología del cuerpo, del plan 2009. Ahora bien, circunscribir esta preocupación a estos espacios curriculares sería una reducción. En el ISFD N°47, en los programas que presentaron los profesores desde 2008 –recordemos que era en plena revisión curricular– los contenidos de las materias fueron permeables a discusiones que se venían desarrollando en las instancias de debate “disciplinar”. En esa dirección, en la fundamentación del espacio Práctica Docente II-Didáctica de la Educación Física se expresó que:

La Didáctica de la Educación Física tiene por objeto la enseñanza de saberes socialmente significativos relevados curricularmente pertenecientes al campo de las prácticas corporales, en las condiciones materiales y simbólicas que suponen diversos contextos escolares.

El problema de la identidad disciplinar de la Educación Física se juega, históricamente, en términos de lucha de la hegemonía de asignación

de sentidos y significados a las prácticas corporales desde diferentes campos de conocimiento. [...] Se trataría, entonces, de hacer pie en lo que R. Crisorio plantea como una “teoría de la práctica de la Educación Física”. [...] Esta teoría de la práctica, posibilita sustentar la construcción de un campo disciplinar cuya identidad tiene que ver con:

EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR sobre el conjunto de PRÁCTICAS* corporales y motrices del hombre, en tanto sujeto socio-históricamente situado en cuyo mundo vivido significa y legitima tales prácticas, dando lugar de diferentes configuraciones de movimiento, total, parcial o no institucionalizadas.

* R. Crisorio- “Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad”. (Práctica Docente II, 2008, 2. El destacado corresponde al original)

El núcleo problemático que organizó la fundamentación del programa fue la “construcción del campo disciplinar”, procurando distanciarse de los “discursos” pedagógicos y médicos. Esta separación toma sentido, en la perspectiva del autor, en la construcción de “identidad” de la Educación Física. En ese proceso asignó un lugar protagónico a las “prácticas” a partir de las cuales se teoriza. El sustento conceptual de este enfoque lo hacían en los lineamientos promovidos por un grupo de profesores inscriptos en la UNLP y en la propuesta de los CBC. Esto se materializó en la referencia a los trabajos de Crisorio y al empleo del término “configuraciones de movimiento”⁵⁶.

⁵⁶Debemos explicitar al lector las vinculaciones personales y académicas entre un grupo de profesores de este instituto y docentes de la UNLP. Cuestión que se inició en los años 90 a partir de: los ciclos de licenciatura que desarrolló dicha Universidad, la participación de los profesores en la COPIFEF y contribuciones recíprocas en las distintas jornadas y congresos que organizaron las diferentes instituciones.

En la UNLP se relevaron en diferentes asignaturas estos posicionamientos conceptuales. Su institucionalización tuvo una temporalidad desigual a la del cambio de plan de estudios. Los programas de las materias permiten identificar los debates que se daban a nivel institucional en la configuración de los diseños. En ese sentido, aunque estaban implementadas en el marco del plan 1984 en: Gimnástica 1, 2, 3, Introducción a la Educación Física, Teoría especial de la Gimnástica, Didáctica Especial I y II, Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza en Educación Física, se observó que las modificaciones curriculares que se implementaron en el año 2000 con el nuevo plan de estudios venían ganando protagonismo en los programas desde 1996. Estos cambios aparecieron enmarcados, atendiendo a las discusiones propuestas y a la bibliografía seleccionada, a cuestiones que podríamos decir que son propias de la casa de estudios, como la organización de los Congresos Argentinos de Educación Física y Ciencia, cuyas actas se transformaron en bibliografía recurrente de buena parte de las asignaturas y los proyectos de investigación, al citarse los informes finales. En paralelo, no podemos dejar de atender al hecho de que Crisorio en ese entonces se desempeñaba como coordinador del área de Educación Física del Ministerio de Educación de la Nación y como director del Departamento en Educación Física, haciendo circular saberes entre las concepciones disciplinares de la institución con los lineamientos de la reforma. A partir de 1996 se propuso una organización disciplinar en torno a los contenidos de la Educación Física, donde se identificó a “los juegos”, “los deportes”, “la gimnasia”, “la vida en la naturaleza”. Se visibiliza que las variaciones sustantivas en torno a los contenidos, su organización y bibliografía que se legitima y legalizan con el plan de 2000, se efectuaron en el terreno de los programas en

1996. Ahora bien, si comparamos el programa de Gimnástica 1 de 1996 con el de Educación Física 1 de 2002, se sostenía que “las materias Educación Física (...) tienen por objeto el tratamiento teórico-técnico de los contenidos de la Educación Física (...) y sus formas particulares (...) pero en la perspectiva crítica en la que se orienta el plan establece.” (Educación Física 1, 2002: 1). A partir de ese momento se inscribió la propuesta en la “perspectiva crítica” y suprimieron las referencias a “perspectiva humanista”.

Dicho esto, y como planteamos en capítulos anteriores, los docentes del profesorado de la UNLP se encontraban en una trama institucional particular en relación con el resto de las casas de formación en la disciplina radicadas en la Provincia. Y estas condiciones circunscribieron los debates hacia marcos conceptuales autopercibidos como de las Ciencias Sociales, en los que se citaba a Bourdieu, Brohm, Elías, Dunning, Foucault, por mencionar a los autores más señalados, y se desplazaba a otros abordajes que no retomaban tales perspectivas.

Estas discusiones se materializaron en los programas de diferentes maneras. En Gimnástica 1 de 1996, materia que tenía como titular a Ricardo Crisorio y como adjuntos a Marcelo Giles y Osvaldo Ron, se inscribía a la Educación Física como “...el tratamiento teórico-técnico de los contenidos de la Educación Física (GIMNASIA, DEPORTE, JUEGO Y VIDA EN LA NATURALEZA)” (1996:1) (mayúsculas en el original). En esta propuesta se percibía la organización de la disciplina a partir de contenidos, como vimos, rasgo distintivo de los lineamientos de la reforma educativa de los noventa. Al momento de ingresar a los contenidos de la materia, éstos se ordenaron en dos grandes unidades. La primera se subdividía en cuatro puntos: el contenido, el deporte, la gimnasia y el juego. En la temática del contenido se emplea-

ron textos de Díaz Barriga, Stenhouse, un trabajo de Crisorio (1995) llamado “Enfoque para el abordaje de CBC desde la Educación Física” y una mesa redonda de la cual participaron Best, F. Reymond Riviere, B. Le Boulch, J. Merand, R. Murcia, Parlebas. Para el caso del deporte se retomó a: Barbero González, Bourdieu, Cagigal, Dunning, Gruppe, Merand, Parlebas; de la gimnasia a: Giraldes, Langlade, Mehl; y en el juego: Best, Gruppe, Merand, Murcia, Piaget, Reymond-Riviere y Scheines. La segunda unidad también se dividió en cuatro puntos: la didáctica, el docente, el alumno y la clase. En la didáctica se emplearon textos de: Díaz Barriga y Giraldes; cuando se trabajaba sobre el docente, de Blázquez Sánchez, Crisorio, Cagigal, Gruppe y Le Boulch; para abordar la temática del alumno se reiteraron los distintos artículos de Crisorio, combinando con Freud, Giraldes, Knapp, Le Boulch, Murcia y Tanner; y por último, cuando se profundizó sobre la clase, se retomaron dos trabajos de Giraldes. La bibliografía que podríamos definir como específica de la disciplina, salvo los textos de Giraldes y Crisorio, era preponderantemente de autores europeos que se inscribían en diferentes concepciones de la Educación Física. Estos autores, predominantemente franceses y españoles, tenían como punto en común que producían un estudio desde las Ciencias Sociales o Ciencias de la Educación, y buscaban distanciarse de los saberes de las ciencias biológicas.

En 2004 se incorporaron como bibliografía los capítulos que integraban la compilación realizada por Valter Bracht y Ricardo Crisorio (2003), y se desplazó a los autores europeos. Esto también ocasionó cambios en los contenidos de la materia, y adquirieron relevancia las discusiones sobre la identidad disciplinar y las “prácticas” de la Educación Física. Para el caso de Educación Física 1, se reestructuraron las unidades y pasaron a ser tres: “La identidad profesional de la

Educación Física”, “Ejes organizadores de los contenidos de la Educación Física” (que se dividió en: el deporte, la gimnasia y el juego) y “Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física. La didáctica de los contenidos en Educación Física” (que se subdividió en: la didáctica, los contenidos, los docentes, los alumnos y las prácticas). En la unidad 1 fueron utilizados distintos capítulos del libro antes mencionado, además del “Informe final del proyecto de investigación: Educación Física, distintas pedagogías en la formación docente” realizado por Alfredo Furlán, Ricardo Crisorio y el GEPDEF, y el texto de Crisorio (1995) “Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física”. En la unidad dos se produjo un cambio sustancial al momento de trabajar al deporte, se volvió a retomar a Bourdieu, Merand y Crisorio y apareció en un lugar protagónico la producción de Norbert Elias junto a Eric Dunning compilada en el libro *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, del que se utilizaron distintos capítulos⁵⁷. En el estudio de la gimnasia y el juego no se produjeron modificaciones de la bibliografía con relación al programa mencionado de Gimnástica 1 de 1996. En la unidad tres se retomó al momento de profundizar sobre la didáctica a Díaz Barriga, Stenhouse, Crisorio y Blázquez Sánchez; para la temática del contenido se utilizó el texto oficial del Ministerio de Educación de la Nación Serie A N°6, “Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes”, además del capítulo de Rodríguez y Caparroz “Educación Física. Contenidos Básicos Comunes y Parámetros Curriculares Nacionales” (incluido en el libro de Bracht y Crisorio). A esto debemos agregar dos trabajos de este último autor

⁵⁷En 2001 Eric Dunning dictó un curso de Teoría Social del Deporte en la FaHCE-UNLP en el marco de la maestría en Educación Corporal.

que analizaban los contenidos de los CBC. En el apartado de contenidos destinados a los docentes se propusieron textos de Stenhouse, los informes de investigación realizados por Candreva de Susacasa, Crisorio y GEPDEF de 1996 “Educación Física: Identidad y Crisis” y el de 2000 por Furlán, Crisorio y GEPDEF “Informe final del proyecto de investigación: Educación Física y Pedagogías: Prácticas y discursos”, y textos de la Dirección de Transformación de la Formación Docente y Acreditación, de la DGCE. Para la cuestión de los alumnos, se volvieron a usar los textos de Crisorio, Freud, Knapp, Le Boulch, Murcia, Tanner, Castorina. Por último, en la problemática de las prácticas se reiteró la referencia a distintos capítulos de la compilación de Bracht y Crisorio, en particular los escritos por Giles, Ron, Cachorro, Carballo y un texto de Stenhouse.

Este posicionamiento estuvo fuertemente localizado en la propuesta de la UNLP, aunque como vimos también se identificó en el ISFD N°47. Su configuración se realizó por actores inscriptos simultáneamente en diferentes tramas: los debates de los CBC, los espacios de gestión de la FaHCE-UNLP, instancias de debate disciplinar nacionales –como fue la COPIFEF– y discusiones conceptuales. Al atender a los procesos de configuración pudimos observar que la construcción del entramado conceptual implicó instaurar determinados debates de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de Educación en la disciplina, que fueron retomados por estos profesores para producir sus estudios y posicionarse como docentes-investigadores-autores. Ello desplazó a los autores españoles y franceses que producían desde la Educación Física. En la perspectiva de estos profesores, esto implicaba la construcción de la identidad disciplinar a partir de la “teorización desde las propias prácticas”. Esta discusión tenía de fondo la modalidad de entablar vínculos con otros

campos. Ahora bien, los debates curriculares se inscribieron de modo recurrente en los programas, y aparecieron textos técnicos de diferentes agencias estatales, que legitimaban su propuesta conceptual.

Cruces y combinaciones de perspectivas sobre la Educación Física

Hasta el momento presentamos tres grandes bloques de discusiones que se incluyeron en los programas de las asignaturas de los Institutos y de la UNLP. Lo primero que tenemos que expresar es que no eran los únicos posicionamientos conceptuales, pero fueron los que organizaban las perspectivas de los profesores hacia adentro de las instituciones. Además, en los programas había combinaciones de enfoques, es decir que en la misma propuesta se encontraban autores y problemáticas de la “didáctica especial” con la modalidad de trabajo centralizada en el aprendizaje técnico-táctico-reglamentario, o de este último con la perspectiva que ponía el foco en la Educación Física como una práctica social. Ello implicaba en ambos casos recuperar los saberes específicos de los deportes, pero problematizarlos desde los enfoques “psicopedagógicos” o “socio-cultural”, lo cual permitía distanciarse parcialmente de la modalidad de enseñanza considerada como “tradicional” o recuperar los lineamientos de los diseños curriculares para legitimar la propuesta de la materia. Como veremos, los cruces y mixturas son heterogéneos.

En el eje Atletismo, que se inscribía dentro de Educación Física 1 de la UNLP de 2015, se presentó una organización en dos unidades. En la primera se especificaron diferentes técnicas atléticas y en la segunda, su modalidad de enseñanza. En el programa convivían perspectivas provenientes de la especificidad del atletismo, preponderantemente

técnicos, donde se tenía como práctica de referencia al deporte de nivel competitivo y se citaba una guía de la IAAF (la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo). Y esto se conjugaba con trabajos de autores de UNLP que proponían una modalidad de enseñanza de las prácticas deportivas a partir de su consideración como una “configuración de movimiento culturalmente significada”. En el ISFD N°47, desde la asignatura “Perspectiva de los deportes cerrados: Atletismo” se expresaba en la fundamentación:

Preguntemonos si durante la formación docente el abordaje de la disciplina del atletismo, hoy dentro del espacio de Deportes Cerrados, se realiza en un marco de preponderancia didáctica-metodológica más que en la fría ejecución técnica. No se trata de teorizar ni de minimizar el papel que la práctica tiene en la formación docente en EF, pues el Cuerpo y el Movimiento son elementos constitutivos del aprendizaje del sujeto. El problema radica en la exigencia que desde las cátedras se ejerce al alumnado del profesorado sostenida en la ejecución técnica más que en la resolución de problemáticas educativas con objetivos didácticos orientados directamente a la práctica en el medio escolar real, y con real queremos significar a las condiciones en las que el docente debe desenvolverse cotidianamente. (Perspectiva de los Deportes Cerrados: Atletismo, 2008:2)

En esta cita se observan discusiones que provienen de las críticas al modelo “tecnocrático” de la disciplina. Ahora bien, al explicitar los contenidos, en muchos momentos se recayó en exacerbaciones de los saberes técnicos del atletismo, como en la unidad 4, que detallaba:

La carrera: la carrera de velocidad. Salidas. Carreras de relevos. Análisis de las habilidades motoras específicas y aplicación de las

mismas a las situaciones individuales y jugadas. Análisis técnico de sus fases. Errores de ejecución, detección de defectos comunes. Los procedimientos metodológicos para su enseñanza. Ejercicios de asimilación y aplicación. Aspectos reglamentarios sobre las carreras de velocidad, las salidas y las carreras de relevo. (Perspectiva de los Deportes Cerrados: Atletismo, 2008:11-12).

Con esto no se quiere presentar como contradictoria la propuesta del profesor, sino el hecho de que, dentro de los actores sociales, convivían estos abordajes y se conjugaban de diferentes maneras. En este caso, además de las críticas realizadas a los saberes “técnicos y reglamentarios” al fundamentar la modalidad de trabajo en el atletismo, estos conocimientos también fueron ponderados como necesarios para la formación de un profesor.

En esta misma lógica, pero recuperando los enfoques y autores de la didáctica especial y los saberes técnico-táctico-reglamentarios, la fundamentación del programa de Perspectiva de los Deportes Abiertos II: Fútbol, de 2006 del ISFD N°101 enfatizaba en la necesidad de:

Intentar dar un panorama crítico- reflexivo de las actuales corrientes y enfoques por los que transita la ENSEÑANZA DEL DEPORTE en dichos contextos, así como interiorizar al futuro Profesor de Educación Física en el campo de los problemas y problemáticas en la enseñanza de los deportes de habilidades abiertas, es lo que se espera para continuar enriqueciendo el proceso de socialización profesional del mismo. (Perspectiva de los Deportes Abiertos II: Fútbol” 2006).

En esa dirección, en el mismo programa se afirmó que “es sabida la importancia del desarrollo de la motricidad en el individuo y el aporte

que la misma ofrece a la educación integral del hombre”. Ante ello se plantea la limitante de las “tradicionales formas de enseñanza de los deportes” y se propone “una enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos, como paso previo hacia el aprendizaje de los deportes” (Perspectiva de los Deportes Abiertos II: Fútbol” 2006, p.1-2). En dichos fragmentos, el docente se posicionaba de modo crítico ante las propuestas consideradas como “tradicionales” en la enseñanza. En las unidades del programa se observa una heterogeneidad de propuestas y de posibles campos de ejercicio laboral. Se repuso la adquisición de saberes técnicos y tácticos. También se promovieron desde esta asignatura el “conocimiento y aplicación de la lógica interna de los deportes” y “los fundamentos teóricos del desarrollo motor y el aprendizaje motor”. Además, aparecían referencias tanto a los diseños curriculares como al trabajo en “escuelas” de fútbol, que eran denominadas como “extraescolares”. Los contenidos técnicos y tácticos tenían un lugar de preponderancia en el conjunto de la propuesta, así como las diferentes modalidades de organización de las competencias y lo reglamentario. Este programa evidenciaba la presencia de la conjunción enfoques conceptuales y de bibliografía, que trataba tanto sobre el deporte específico, fútbol, como sobre la didáctica especial de los deportes. Son posicionamientos que hasta entonces se presentaban de modo fraccionado y previo a su concreción en el diseño curricular jurisdiccional, que tuvo lugar años después, con la sanción del plan de 2009, momento en que se incluyó la denominación “Didáctica de las prácticas deportivas”.

Conclusión

En este capítulo se analizaron los programas de las asignaturas que podríamos considerar específicas u orientadas para la formación de un

profesor de Educación Física en cuatro instituciones. En este recorrido, advertimos ciertas particularidades en los casos, de acuerdo con su inscripción dentro del sistema de educación superior y por sus historias en la formación de los profesores de la especialidad. Al mismo tiempo se hallaron debates comunes, por ejemplo, en los contenidos trabajados, la bibliografía citada y las discusiones que se dan entre los profesores.

En cada una de las dependencias pudimos identificar que hay perspectivas disciplinares que tienen mayor grado de aceptación que otras, pero esto no implicó en ningún caso la presencia de un discurso único sobre la Educación Física y la modalidad de su transmisión. En base a ello podemos afirmar que los cuatro enfoques en disputa se encontraron en todos los casos. En esa dirección, evidenciamos las heterogeneidades hacia dentro de la misma institución y, al mismo tiempo, puntos de contacto entre las perspectivas de los profesores que se desempeñaban en las diferentes casas de estudio. Esto se expresó en conceptualizaciones sobre la Educación Física, el deporte, la gimnasia y los juegos, sustentadas en autores de diferentes tradiciones e inscripciones institucionales. La circulación y los intercambios entre los profesores que se desempeñaban en los Institutos Superiores y en la UNLP habilitaron diferentes problematizaciones en torno a las dinámicas de los establecimientos, y los marcos conceptuales consolidados dentro de ellas.

Retomando la cuestión esbozada al principio del capítulo sobre la “problematización” que hicieron los planes de estudio en las dependencias, se observaron distintos recorridos. A partir de los documentos curriculares se habilitan y/o legitiman determinadas discusiones, entre las que se encontraron los abordajes de las Ciencias Sociales sobre la problemática del “cuerpo” y la “didáctica especial”. Aunque es-

tos tópicos estaban presentes, desde su incorporación en la currícula se masificaron su inscripción y también su discusión. Los profesores se apropiaron de estos conceptos y los resignificaron, desde sus adscripciones académicas, sus espacios de ejercicio profesional, los ámbitos laborales que identifican para sus estudiantes y sus formaciones, lo cual se materializó en sus propuestas para la asignatura. Además, los programas, en las instituciones de educación superior no universitario y sobre todo en la Universidad, oficiaron de un territorio donde se posicionan los profesores/grupos ante la disciplina y los otros actores de la institución. Del mismo modo, teniendo en cuenta que éste es un instrumento más flexible al cambio que los planes de estudio, los profesores modificaron con mayor facilidad sus propuestas y al mismo tiempo esto se transformó en un exponente de concepciones que buscaban instaurar en las reformas curriculares.

En los fragmentos de las entrevistas con las que abrimos el capítulo y en los diferentes fragmentos de los programas que hemos presentado se pudo observar cómo en la perspectiva de los profesores los debates se organizaban a partir de sus concepciones de la Educación Física, algo que se expresaba en lo que entendían por la “especificidad” disciplinar. Las distinciones que se realizaron estaban guiadas por los saberes que consideraban que debía tener un profesor de Educación Física, y en ese proceso los ámbitos de ejercicio laboral que identifican como horizontes posibles estructuraban buena parte de sus propuestas.

Aunque inicialmente se presentaron de modo binario, las discusiones sobre la relación teoría-práctica tuvieron diferentes significaciones. La primera que podemos mencionar se vincula al proceso de distinción entre docentes etiquetados como “teóricos” y otros como “prácticos”, ello buscaba deslegitimar las propuestas de los primeros por no tener

un anclaje en el territorio. Ahora bien, debemos considerar que por momentos la referencia de “teóricos” también se efectuó a aquellos que circunscribían las “prácticas” de la Educación Física al ámbito escolar. Esta cuestión evidencia la complejidad de esta categorización en términos de los actores, algo que nos habla de que esa distinción hace a los procesos de construcción identitaria de los profesores.

La segunda perspectiva sobre la relación teoría-práctica se encontró influenciada por las producciones de la sociología crítica de la educación, proponiendo un conocimiento del campo de la Educación Física y de su identidad a partir de la “teorización sobre las prácticas”. Esto nos abre una problemática que es la inclusión de debates que se promovían desde las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación en las instancias de configuración disciplinar. Esta distinción expresada entre los “teóricos” y los “prácticos” organizó los debates en la disciplina en el período. Esta tensión –que, como expresamos, se inscribió en la estructura curricular a partir de las ponderaciones sobre el lugar de la didáctica especial y los saberes particulares de cada práctica corporal– tiene como trasfondo modos de pensar la Educación Física y en particular un ideario sobre los ámbitos de ejercicio ocupacional hacia donde se direccionan los graduados y, por ende, el camino que debería seguir la formación.

A partir de este análisis, queda en evidencia la necesidad de realizar un estudio que analice transversalmente las influencias curriculares en la matriz disciplinar y en particular la transnacionalización del saber. Esta cuestión merece una investigación en sí, pero en el recorrido ya realizado se abren pistas sobre las influencias bibliográficas de las editoriales y los autores españoles a partir de la década de los ‘80, que suplantó paulatinamente a la propuesta alemana de la Escuela de

Colonia, presente en la formación en la década de los '60 y los '70, sobre todo. No debemos olvidar que la influencia conceptual española estuvo presente durante la reforma educativa de los '90 en la Argentina, no sólo en la disciplina. Ahora bien, en el ámbito de la Educación Física, las producciones se orientaron preponderantemente hacia la didáctica de la Educación Física y el deporte, y disputaron los saberes considerados tradicionales en el campo de los deportes y de la gimnasia.

| CONCLUSIONES GENERALES |

A lo largo de este libro estudiamos los procesos sociales de configuración de la formación básica de los profesores de Educación Física en sus instancias de definiciones curriculares y en las apropiaciones que realizaron en sus programas los profesores que se desempeñaban en cuatro instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires entre 1990 y 2015. Dentro de esta temporalidad se produjeron dos reformas educativas, que recuperamos. Nuestro recorrido se inició con los cambios curriculares impulsados a partir de los debates de la ley Federal de Educación, durante la década de 1990, cuando se promovieron modificaciones en la organización de la formación docente de los profesores de la especialidad, y finalizó con las transformaciones suscitadas en 2015, con la asunción de las nuevas autoridades del gobierno nacional y del de la provincia de Buenos Aires. Esto no implicó de por sí una variación en los procesos de configuración de la formación inicial, pero nos posibilitó dar un corte temporal al trabajo de campo empírico. Asimismo, para comprender los procesos atendimos a las temporalidades que identificaron los actores sociales en estudio con relación al fenómeno en cuestión (Frederic y Soprano, 2009).

En los cuatro capítulos se buscó desandar los procesos sociales que fueron configurando la formación de los profesores e identificar el lugar de las agencias estatales involucradas y sus actores, así como los procesos de reflexión crítica que realizaron los docentes en las diferentes instancias en que ellos se inscribieron. El período examinado es identificado por los actores que se desempeñaron en las instancias de

definición curricular e institucional como un momento de ruptura en las concepciones disciplinares tradicionales. En base a ello, en el primer capítulo se realizó un estudio sistemático de las distintas instituciones, los proyectos y los actores que fueron configurando la formación disciplinar a lo largo del siglo XX en la Argentina, focalizando el estudio en aquellas casas de formación ubicadas en la provincia de Buenos Aires. Se indagó tanto en las propuestas militares como en las civiles. Estas instituciones y los actores que participaron de ellas fueron centrales en las instancias de definición curricular de la formación. Esto se conjugó con el rol asumido por los funcionarios de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR). Dicho organismo, que fue teniendo diferentes denominaciones y en el que se desempeñaron diversos actores, entre la década del 1940 y el 1980 impulsó las diversas reformas curriculares en los INEF y tuvo un rol activo en la concreción de dependencias provinciales. Fomentó acuerdos con distintas instituciones de educación superior del extranjero, como la Escuela de Colonia, Alemania, a partir de la década de los sesenta, acuerdo en el marco del cual se desarrolló un proceso de asistencia técnica que finalizó con la sanción de un plan de estudios en 1980.

En la UNLP se pudo reconstruir las tramas que dieron sentido a las diferentes reformas curriculares. Allí el lazo inicial con las Ciencias de la Educación ofició de rasgo rector, y a partir de fines de la década de los '70 se advierte la presencia de debates que se daban en el momento en la DNEFDyR, impulsados por la Escuela de Colonia. Por ello, en el capítulo primero se pudieron identificar las diferentes agencias estatales, los actores y proyectos que promovieron los debates y las configuraciones sobre la formación básica de los profesores de Educación Física. En estos espacios, además de las posiciones legitimadas se observaron tensiones

o diferentes lecturas sobre los enfoques disciplinares que constituyeron las condiciones de posibilidad de las propuestas analizadas.

En los capítulos 2 y 3 pusimos el foco en los procesos de reflexión y significación que realizaron los diferentes profesores que se desempeñaron en las instancias de definición de los lineamientos curriculares, a nivel del Ministerio de Educación de la Nación, de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires y de la UNLP. Buscamos comprender los ejercicios de reflexión críticos que efectuaron estos actores sociales sobre las producciones curriculares. Desde la perspectiva de los profesores, estos años (1990-2015) se caracterizaron por cambios drásticos en las concepciones que organizaron a la formación, que produjeron en ellos un ejercicio sistemático por legitimar sus propuestas. Los mecanismos de argumentación que se desarrollaron tuvieron diferentes aristas de acuerdo con los distintos actores sociales que interpelemos y con el contexto. Es decir que, mientras que los profesores que se desempeñaron como funcionarios o asesores en las instancias de debate curricular hacían uso de argumentos conceptuales organizados en base a conceptos de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, esos mismos profesores de Educación Física al interactuar en espacios disciplinares y los docentes que se desarrollaban en las instituciones de formación o en el sistema educativo argumentaban y sustentaban sus propuestas en la “práctica” o en el “patio”. Esto nos habla de la capacidad reflexiva y de análisis crítico de los agentes sobre los procesos sociales en los que participaron. En esas instancias cada uno tenía competencias desiguales, que ponía en juego en las disputas por la construcción de significado. Esta capacidad que asignamos a los profesores tanto en aquellas instancias de debate curricular como al realizar los programas de sus asignaturas no es potestad de

un segmento de los docentes que se inscribió en determinados espacios de poder dentro del Estado (Boltanski, 2014).

En la perspectiva de los actores, estas reformas promovieron un cambio disciplinar y formaron parte de la “construcción del campo”. Los grupos que se inscribieron en las agencias estatales buscaron distanciarse de los modelos tradicionales de la disciplina ligada al rendimiento físico-deportivo. Para ello, en su perspectiva, era central el empleo de autores de la Ciencias Sociales y de la Educación. Esto no quiere decir que hasta ese momento en la Educación Física no habría lineamientos conceptuales de dichas disciplinas, pero en la instancia de definición curricular no tenían un lugar protagónico.

Durante la reforma iniciada en 1993, el eje de discusión se organizó a partir de la cuestión del cuerpo, y los docentes y funcionarios buscaron separarse de aquellos que lo entienden de forma biológica. Esto posicionó a los profesores y ocasionó una serie de debates. En la reforma que se concretó en 2009, la discusión entre los profesores que representaban a las distintas agencias estatales se estructuró a partir de la manera de concebir teóricamente a la Educación Física, el cuerpo, el deporte, los juegos y la gimnasia, preponderantemente. Los distintos grupos procuraban construir sus argumentos en oposición a otro, que era la “Educación Física tradicional”, ligada al rendimiento, con características elitistas; ubicando a esos actores hipotéticos en las instituciones de formación y en el ejercicio profesional. Ahora bien, también generaron estrategias para diferenciarse entre ellos, donde se etiquetaban a las otras propuestas como “socio-cultural” o “psicopedagógica”. Un punto que visualizamos como clave para comprender las configuraciones fueron las posiciones de los profesores dentro de las instituciones y agencias estatales. Estos docentes de modo si-

multáneo participaban en varias esferas sociales y ello generó la circulación de concepto y enfoques entre estos espacios.

Los actores estudiados, con distintas competencias, realizaron ejercicios críticos y reflexivos sobre los procesos de los que formaron parte, empleando categorías de las Ciencias Sociales para fundamentar su accionar, cuestión que los posicionó como analistas de la disciplina al mismo tiempo que como activos constructores. Además, recuperar estas discusiones conceptuales en las definiciones que realizaron en las propuestas curriculares les permitió posicionarse en un diálogo con el resto de los funcionarios de las reformas en cuestión, legitimarse ante ellos y ante determinados actores de la Educación Física que también esbozaban críticas a los modelos tradicionales.

En el capítulo 4 nos concentramos en el nivel institucional, indagando en las continuidades y los cambios que se dieron en las concepciones disciplinares presentes en las perspectivas de los profesores que se desempeñaban a nivel institucional como consecuencia de las reformas de los planes de estudio. Pudimos identificar la existencia de debates comunes hacia dentro de las instituciones y las particularidades de cada caso. Ahora bien, las principales diferenciaciones se dieron a partir de las perspectivas de los docentes, que estaban conformadas por las trayectorias formativas, la asignatura que dictaban, el ámbito de ejercicio profesional que identificaban como destino de los futuros egresados, la modalidad de concebir a las prácticas corporales en cuestión, las significaciones sobre el diseño curricular y la bibliografía que tomaban como referencia.

En el caso de la universidad, las instancias de definición curricular institucional oficiaron como espacios de legalización de los abordajes conceptuales que eran legítimos en ese momento para los actores

que direccionaban la formación. En los institutos terciarios no universitarios estos abordajes legalizados por los documentos curriculares encontraron diferentes significaciones según la especificidad disciplinar. En ese sentido, se advirtieron resistencias en determinadas instancias de definición por parte de los actores ligados al campo deportivo, cuestionando su legitimidad, dado que desde la perspectiva de los profesores de “patio” ellos se encontraban escindidos de las “prácticas”, apelando en consecuencia a las concepciones legítimas en la disciplina relacionadas con el rendimiento deportivo. En esta instancia se observó además que las temporalidades de las concepciones de la Educación Física fueron distintas de las de las reformas curriculares, donde las discusiones y problemáticas también ingresaron por los intersticios del currículum. En base a lo expuesto, en el desarrollo del capítulo se identificaron a nivel institucional y entre ellas procesos sincrónicos y diacrónicos de continuidades y cambios en las concepciones disciplinares. Este capítulo puso en discusión las perspectivas nativas de lo que se entendía por práctica y teoría, o mejor dicho, prácticos y teóricos, dado que lo que estaba en disputa desde la óptica de estos docentes eran los caracteres constitutivos que hacían a la identidad del profesor. Los diseños problematizaron al legitimar los enfoques de la didáctica de la Educación Física y el deporte y, por ende, circunscribir desde la óptica de los prácticos la Educación Física al ámbito escolar, movimiento que era percibido por algunos docentes como una pérdida de especificidad disciplinar.

En todo el libro se pudo observar cómo las perspectivas de los profesores –tanto en los debates curriculares como en las construcciones de sus programas– tenían como trasfondo modos particulares de ver la relación entre teoría y práctica. En los profesores que se desempe-

ñaron en diferentes escalas de la definición de la formación docente inicial, se visualizó una permanente disputa por los sentidos que tenían los ámbitos de ejercicio profesional y las manifestaciones de las prácticas corporales. Ello estructuró la concepción de Educación Física propuesta en cada caso. En estos años, la discusión sobre el cuerpo tuvo amplia relevancia, y se transformó en el núcleo del debate disciplinar en las instancias de concreción curricular. Ello promovió procesos de permanente actualización y resignificación en sus concepciones, donde se retomaron distintas perspectivas de las Ciencias Sociales y de la filosofía para repensar el caso de la Educación Física (Levoratti, 2018).

Como planteamos al inicio, con el desarrollo de la investigación advertimos que, en la temporalidad trabajada, además de las adecuaciones a las modificaciones normativas, se presentaba en el ámbito de la formación un momento de cambio y de reconfiguración de la Educación Física en sus principales referencias teóricas, que reorientaban la disciplina hacia las Ciencias Sociales y de la Educación, y en las inscripciones hacia dentro del sistema de educación superior. El momento seleccionado, como notamos, nos resultó de privilegio para ver cómo se reconfiguró una disciplina, lo cual implicó el ascenso de determinados actores y grupos a posiciones de decisión, modificando sus inscripciones dentro de las agencias estatales. El cambio en la inscripción dentro de las agencias de Estado de la Educación Física, con el cierre de la DNEFDyR, promovió la reorganización de actores, y que otros adquirieran visibilidad que no tenían. Ello generó las condiciones de posibilidad para que aquellos profesores que se encontraban más ligados a las Ciencias Sociales y de la Educación, que tenían un lugar periférico, se inscribieran dentro de las agencias estatales.

En ese sentido, como planteamos, la hipótesis de trabajo de esta investigación es que a partir de la década de 1990 se produjeron cambios sustanciales en las concepciones disciplinares, con la implementación de la reforma educativa de 1993, al reorganizarse las posiciones de los actores, instituciones y proyectos que se encargan de definir los lineamientos curriculares de la formación docente inicial en Educación Física, y se legalizaron en dichas instancias abordajes conceptuales provenientes de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación. Estos cambios, suscitados por actores del campo de la Educación Física que se inscribieron en las agencias estatales desde donde se definieron los documentos y los planes de estudios destinados a la formación básica, permitieron a estos profesores legitimarse y posicionarse en las diferentes instancias de definición curricular, ante funcionarios y equipos técnicos, en sus instituciones de pertenencia y en los debates disciplinares. Asimismo, dichos actores al legitimarse ante los docentes hicieron uso de experiencias empíricas donde habrían sido “probados” los elementos propuestos. Estos procesos se inscribieron dentro de las múltiples configuraciones de la formación básica que se impulsaron por los diferentes posicionamientos dentro del sistema de educación superior, pero no solo por ello, dado que los actores, instituciones y proyectos que han figurado a la formación en sus múltiples escalas generaron distintos modos de apropiación.

En este análisis se advirtió cómo las configuraciones sobre la formación estaban inscriptas en procesos sociales de largo aliento donde las figuraciones fueron encarnadas por actores sociales particulares, que al mismo tiempo los constituían, pero muchas de las discusiones que promovieron los trascendían a ellos y se encontraban inscriptas en las experiencias de su grupo. Ello explica por qué determinados

actores en ciertos momentos adquirieron amplia relevancia social cuando en otros períodos otros autores que fomentaban enfoques similares no lograron la misma receptividad. Es decir, en el lapso estudiado, los profesores que lograron trazar sus propuestas –que se inscribían en las Ciencias Sociales y de la Educación– deben ser considerados resultado de un proceso histórico que modeló las experiencias de socialización de estos grupos. Ahora bien, en la formación básica de los profesores de Educación Física había diferentes figuraciones, las cuales estaban vinculadas a las experiencias sociales de los actores que participaron en estos procesos (funcionarios, personal técnico, docentes y estudiantes) y a las diferentes propuestas formativas institucionales, cuestión que nos permite comprender las continuidades y los cambios que se dieron en el período analizado. Ello nos lleva a un interrogante vinculado a la construcción de la identidad social de aquellos funcionarios y profesores según sus inscripciones en las configuraciones de la formación básica y a sus subscripciones en los ámbitos de ejercicio profesional.

Esta investigación abrió distintas preguntas que espero comenzar a responder próximamente en futuras investigaciones. Entre ellas destaco las siguientes: ¿cómo se articulan las configuraciones de la formación básica con los procesos de actualización y resignificación de las concepciones sobre el ejercicio profesional? ¿Cómo se inscribieron los debates curriculares en las disputas conceptuales de la Educación Física? ¿Cómo se fueron configurando las concepciones sobre el deporte en las instancias de formación básica y sus procesos de actualización a lo largo del siglo XX? ¿Cómo son apropiados los abordajes de los estudios sociales sobre el deporte por los docentes que se desempeñan en las instancias de formación y por los estudiantes?

Además, nos preguntamos cuáles son las tradiciones conceptuales sobre las prácticas deportivas, gímnicas y lúdicas en las que se inscribieron los profesores de Educación Física en las instituciones formativas y en los períodos identificados. En base a ello, buscamos analizar las circulaciones de saberes entre diferentes contextos.

Otro tema que surge de este trabajo y merece un estudio sistemático se vincula con los procesos de transnacionalización de las producciones, las instancias de capacitación y los autores de la Educación Física alemanes durante la década de 1970 y españoles a partir de la década de los '80. Esto nos hace preguntarnos sobre cómo fueron apropiadas estas producciones por los profesores de Educación Física que se desempeñaron en las instituciones de formación y en los niveles de educación inicial, primario y secundario en el ámbito local.

Una cuestión que apareció recurrentemente en las perspectivas de los actores que se desempeñaban en las instituciones de formación y en las definiciones curriculares se encuentra ligada a la superación de la tradición militarista, disciplinadora en la Educación Física a partir de la apertura democrática. En base a ello, nos preguntamos ¿cuáles fueron las principales disputas disciplinares que se dieron durante los procesos de normalización de las instituciones de educación superior universitaria?

Si tengo que pensar esta producción en términos personales, claramente formo parte de esta configuración estudiada y de este trabajo en algún sentido también. El hecho de haberme formado en la UNLP en el período analizado donde me socialicé en un abordaje disciplinar que en los términos de los actores se direccionaba hacia las Ciencias Sociales me posibilita comprender mi propia trayectoria educativa. Cuestión que no es menor para entender mi recorrido personal y académico, al igual que el hecho de que varios colegas efectuaron trayectos similares.

Desde que “seleccioné” la institución donde formarme como profesor, pasando por mis años de estudiante, en otras investigaciones que realicé con docentes del sistema educativo y hasta en mis experiencias como profesor permanentemente apareció la distinción entre los institutos y la Universidad. En ese sentido, el proceso de investigación estuvo plagado de sorpresas al conocer sistemáticamente a esos “otros” que forman parte del “nosotros”. Es decir, aproximarme regularmente a realizar trabajo de campo, hacer entrevistas y asistir habitualmente a los archivos, conllevó conocer un conjunto de instituciones, actores sociales y acontecimientos institucionales totalmente ignorados por mí hasta ese momento. Esto implicó ir adentrándome en un universo cuya existencia conocía, pero desconocía casi por completo en sus caracteres constitutivos.

En términos personales estrictos, si es que los puede haber, esta investigación me llevó a conocer y a reflexionar sobre mi propia construcción identitaria y a producir un ejercicio reflexivo sobre ello. Se pusieron en juego mis preconcepciones sobre los “otros”, pero sobre todo se pusieron en juego aquellos elementos donde se cimentaba la perspectiva de mi propio grupo de pertenencia. En el proceso de investigación, claramente ello significó un cambio en términos personales, sobre la comprensión de mi propia identidad disciplinar, hecho que por momentos puse en tensión con estos abordajes. Esto no conllevó un proceso de reconversión disciplinar ni de mi identidad profesional, pero este ejercicio sistemático claramente posibilitó cambios en mi comprensión de la Educación Física.

Es decir que este trabajo tiene la particularidad de que como investigador tengo proximidad social con los sujetos sociales estudiados, y de que formo parte de este grupo. Esto por momentos signi-

ficó un estado de fuerte incertidumbre, dado que las clasificaciones y ponderaciones que me hacen parte del colectivo eran puestas bajo el ejercicio de relativización, al igual que el resto de las perspectivas estudiadas, y por momentos me percibía como un extranjero en todos los territorios. Aunque, como dije al inicio, para los docentes con los que interaccioné me encontraba claramente identificado en términos conceptuales con uno de los enfoques en disputa.

Considero que los posibles lectores de este trabajo se encontrarán principalmente entre los profesores de Educación Física, los científicos sociales y de la educación interesados sobre las cuestiones del deporte, el cuerpo y los procesos formativos. Un grupo importante de los actores estudiados han manifestado interés en los resultados de este estudio. Ahora bien, es un gran interrogante la recepción que pueda llegar a tener. Las expectativas se direccionan hacia las lecturas que se efectúen sobre las interpretaciones realizadas sobre los fenómenos, las posibles perspectivas que desde su óptica no hallé en el trabajo de campo o en el material empírico cuya existencia ignoro, la probable búsqueda de un posicionamiento disciplinar de mi parte, entre otras. También me inquieta el hecho de que el libro se transforme en un territorio que reafirme o promueva las disputas entre los actores y/o grupos, al tiempo que legitime algunos de los enfoques que presento.

Además, pienso que este libro puede ser un aporte en los estudios sobre la formación de los profesores de Educación Física por atender de manera comparada a los diferentes trayectos institucionales y a los múltiples actores sociales que participaron, por articular técnicas y enfoques metodológicos, y por producir datos sobre el fenómeno en cuestión. Esto posibilitará comparaciones sobre otras experiencias a nivel nacional y sudamericano, dado que se proporcionaron una serie de discusiones que

transcienden la dimensión singular del caso, lo que posibilita examinar las circulaciones de saberes, actores y prácticas en la región.

También considero, como ya sostuve, que es necesario estudiar los procesos de transnacionalización de los abordajes disciplinares: la presencia de marcos conceptuales de corrientes europeas que se posicionaron en la región en períodos similares. Conjuntamente esto abre caminos para triangulaciones sobre las vinculaciones entre la inscripción dentro de los sistemas de educación superior y las configuraciones de la formación básica, las relaciones con distintas disciplinas y la subscripción de estos profesores en distintos espacios sociales. Este trabajo coadyuva también a aquellos estudios sociales sobre el deporte que analizan espacios sociales donde participan estos profesores, tales como clubes, sociedades de fomento, gimnasios, centros de entrenamiento o box, escuelas deportivas.

Por último, con este libro se busca participar en las discusiones sobre la formación en el ámbito académico y contribuir a los debates sobre el diseño de políticas públicas destinadas a la configuración de este grupo profesional a partir de un conocimiento sustantivo sobre él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisentein, Á. (1995). *Currículo presente ciencia ausente. El modelo didáctico de la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Aisenstein, Á. y Scharagodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Archetti, E. (1998). "Prólogo" En Alabarces, P; Di Giano, R y Frydenberg, J. (comps). *Deporte y Sociedad* (pp. 9-12). Buenos Aires: Eudeba.
- Archetti, E. (2001). *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arrendondo, I. (2006). Notas sobre formación y profesionalización docente. En: Tenti Fanfani (compilador). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barth, F. (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Río de Janeiro: Contracapa.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales-FLACSO-Argentina.
- Bertoni, L. A. (2007). *Patriotismo, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Bracht, V. (1999). *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Bourdieu, P. (1984). ¿Cómo se puede ser deportista? En: Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pp. 193-214). México: Editorial Grijalbo.

- Bourdieu, P. (2007). Programa para una sociología del deporte. En: Bourdieu, P. *Cosas dichas* (pp.173-184). Barcelona: Gedisa.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En: Bohoslavsky y Soprano (edit.). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)* (pp.9-55). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento - Prometeo Libros.
- Bonnin, M. y Soprano, G. (2011). Antropólogos y antropología entre las universidades nacionales de La Plata, Litoral y Córdoba. Circulación de personas, saberes y prácticas antropológicas en torno del liderazgo académico d Alberto Rex González (1949-1976). En: *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*; tomo 26.
- Boltanski, Luc (2014). *De la Crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Akal.
- Calahorrano, R. (2007). *Proyecto de reforma curricular para profesorado de Educación Física. Material elaborado en el marco del Programa de revisión curricular*. La Plata: Dirección de Educación Superior.
- Carballo, C. (2014). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Campomar, G. (2015). *Evolución del profesorado de Educación Física y su transición a la educación superior universitaria*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Centurion, S. (1997). *Educación Física y Universidad. Formación y práctica un camino entre el oficio y la profesión*. Córdoba: Editorial de la Fundación- Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Citro, S. (2010). La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En Citro, S. (coord.). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Crisorio, R. (1995a). El problema de los contenidos de la Educación Física. En: revista *La Pista y el Patio*. N° 3.

- Crisorio, R. (1998). Constructivismo, cuerpo y lenguaje. En: *Revista Educación Física y Ciencia*. Año 4.
- Crisorio, R. y Bracht, V. (comps.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Cristiani, R. (1967). *Reseña Histórica del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército y su proyección en la vida nacional*. Buenos Aires: Dirección de Estudios Históricos.
- Corrales, N.; Ferrari, S.; Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La formación docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998). *Serie A N° 9, Red Federal de formación docente continua*.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1996). *Serie A N° 11 “Bases para la organización de la formación docente”*.
- DaMatta, R. (1982). Esporte na sociedade: Um ensaio sobre o futebol brasileiro. En DaMatta, R e outros. *Universo do Futebol. Esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke.
- D’Andrea, A. (2013). El bautismo de los ingresantes al profesorado de Educación Física. *Avá*, (23), 00.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- DGCyE. (1999) *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2009). *Diseño Curricular del Profesorado en Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- Elías, N. (1996). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Elías, N. (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Escolano, B. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. En: *Tiempo y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- Escolano, B. (2009). El libro escolar como espacio de la memoria. En: Osenbach Sauter y Somoza Rodríguez (Compiladores). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Feiguin, M. y Aisenstein, Á. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967. *Pedagogía y Saberes* N° 44, pp.9-20.
- Filmus, D. (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Frederic, S. y Soprano, G. (2009). *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros - Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Frederic, S.; Graciano, O. y Soprano, G. (2010). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Prohistoria.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). Al largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en argentina*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. UNLP.
- García, A. (2013). *Historia del I.P.E.F. de Córdoba. Una mirada desde los Antecedentes a la Actividad Académica*. Córdoba: Editorial IPEF.
- Gayol, S. (2008). *Honor y duelo en la argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). La descripción de densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: Geertz, C. *La interpretación de las cultura* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.
- Gil, G. (2007). *Hinchas en Tránsito: violencia, memoria e identidad en una hinchada de un club del interior*. Mar del Plata: EUDEM.
- Giles, M. (2003). La formación profesional en Educación Física. En: Crisiorio, R. y Bracht, V. (comps.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Giles, M.; Mamonde, M.; Simoy M. S. (2012). El cuerpo transmitido y construido en la formación de grado en Educación Física en la Argentina. Po-

nencia presentada en: *Actas del I Encuentro latinoamericano de investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas*. Rosario.

- Ginsburg, F. (2004). Cuando los nativos son nuestros vecinos. En Boivin, M; Rosato, A y Arribas, V. *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Giraldes, M. (1998). *La gimnasia formativa en la niñez y en la adolescencia*. Buenos Aires: Stadium.
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de Educación Física. En: *Portaldeportivo La Revista Año 1 N° 4 Enero Febrero*.
- Gómez, P.y Ruiz, M. (2013). Metamorfosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la Unlu. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Gómez, R. H. (1997). Los procesos de especificación curricular en Educación Física. *Revista Novedades Educativas N° 74*.
- Gómez, R. H. (2002). *La Enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- Gonzáles de Álvarez, M. (s/f a). La formación de profesores universitarios de Educación Física en la UNT. criterios del Prof. Enrique Carlos Romero Brest en 1958. Mimeo.
- Gonzáles de Álvarez, M. (s/f b). Instituto de Educación Física de la UNT primeros tiempos de la formación de profesores en la Universidad (1953/1959). Mimeo.
- Gonzáles de Álvarez, M. (2012). Instituto de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán. La institución universitaria argentina abre las puertas a la formación del profesorado de Educación Física. En Gonzáles de Álvarez (comp), *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. Tucumán: EDUNT.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Ed. Norma.
- Guerrero B. y Ramírez A. (2011). La justicia, la crítica y la justificación. Un análisis desde la perspectiva de la sociología pragmática. En: *Revista Colombiana de Sociología*. Vol. 34. N° 1.
- Levoratti, A. y Macario, P. (2013). La lógica perversa y las exigencias académicas. Una aproximación a las perspectivas de los profesores en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) sobre el Programa de Incentivos a los Docentes- Investigadores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. pp.341-357
- Levoratti, A. y Macario, P. (2010). Análisis de la configuración y actualización de las prácticas de investigación de los profesores en Educación Física de la UNLP. En: Frederic, S; Graciano, O; Soprano, G (coord.), *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Prohistoria.
- Levoratti, A. (2015). *Deporte y política socio-educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Levoratti, A. (2015b). “Continuidad” y “secuenciación”. El “orden” en la enseñanza del “deporte”. En: Ron O. O. y Fridman J. L. (Coord.) *Educación Física, escuela y deporte. (Entre) dichos y hechos*. La Plata: Editorial de la FaHCE.
- Levoratti, A. (2015c). “El “deporte” en la formación de los “profesores normales de Educación Física” en Argentina (1912-1940)”. *La Revista Teoria e Prática da Educação*. Universidade Estadual de Maringá-UEM. v. 18, N° 1, p. 135-145.
- Levoratti, A. (2017). Educación Física y deporte: preguntas desde los estudios sociales. En: Ron, Osvaldo; et al (compilador). *Actas del Primer Encuentro Deporte y Sociedad. Debates en tránsito en las Ciencias Sociales en la Argentina actual*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Levoratti, A. (2018). “Cuerpo” contra “cuerpos.” Un análisis de la inscripción sobre el/los cuerpo (s) en la formación de profesores de Educación Física por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de

Buenos Aires, Argentina (1971-2018). *Revista de Ciencias Sociales*. V27 N° 41. Universidad Arturo Prat- Chile.

- Levoratti, A. (2019). Los estudiantes del profesorado en Educación Física. Ingreso y egreso a la educación superior. Buenos Aires: Teseo-FaHCE-UNLP.
- Levoratti, A. (2020). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963-1983). En *Revista Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*. V. 29 N°2. pp. 110-129.
- Lugüercho, S. (2009). Gimnasia en la escuela. ¿Gimnasia en la escuela? (En línea). *Educación Física y Ciencia*, 11 : 139-152.
- Lugüercho, S., Bulus Rossini, V., Husson, M. y Giles, M. (2013). Los discursos de la enseñanza de la gimnasia. Ponencia presentada en el 10^{mo} Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata, 2009.
- Martínez Paz, F. (1986). *El sistema educativo nacional*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la EGB*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (1997). *Contenidos Básicos Comunes para la formación docente- Educación Física*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre el cotidiano. En: Gvirtz, S. (Compiladora). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Terigi, F. (compiladora). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI

- Parlebas P. (2003). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Madrid: Editorial Paidotribo.
- Rauch, A.(1985). *El cuerpo en la Educación Física*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Renzi, G. (2015) *El diseño curricular del Profesorado de Educación Física de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Continuidades y rupturas a lo largo de tres décadas: 1980 - 2010, a partir del deporte como eje del análisis*. Tesis de Doctorado en Educación. UBA.
- República Argentina (1901). *Boletín Militar N° 59 del año 1901*. Argentina: Ministerio de Guerra.
- República Argentina (1903). *Boletín Militar N°49 del año 1903*. Argentina: Ministerio de Guerra.
- República Argentina (1900). *Memorias del Ministerio de Guerra de 1899*. Argentina: Ministerio de Guerra.
- República Argentina (1925). *Memorias del Ministerio de Guerra de 1924-1925*. Argentina: Ministerio de Guerra.
- República Argentina (1927). *Memorias del Ministerio de Guerra de 1926-1927*. Argentina: Ministerio de Guerra.
- República Argentina (1929). *Memorias del Ministerio de Guerra de 1928-1929*. Argentina: Ministerio de Guerra.
- República Argentina (1993). Ley Federal de Educación (N° 24195).
- República Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional (N° 26206).
- Restivo, D. (2012). *Vivencias de un docente*. Azul: Edición del autor.
- Revel, J. (1998). Microanálise e construção do social. En: Revel, J (org.), *Jogos de escala. A experiencia da microanálise*. Fundação. Getulio Vargas Editora, Rio de Janeiro, pp. 34-38.
- Rey Cao, A.y Trigo Aza, E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres? En *Revista Apunts*. N°5. 1.er trimestre.

- Roldán, D (2012). *La invención de las masas. Ciudad, corporalidades y culturas: Rosario, 1910-1945*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Ron, O. (2003). El campo de la Educación Física: Constitución, Saber, Rasgos. En: Bracht, V y Crisorio, R (comps.). (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Rosales, A. (1998). Estructura curricular para la formación docente en el área de Educación Física. En: *Lecturas en Educación Física y Deportes*. Año 3. Vol. 12.
- Rozengardt, R. (2006). Pensar las prácticas de formación de profesores en Educación Física. *Revista Educación Física y deporte*. Vol 25, N°2. Universidad de Antioquía. Colombia.
- Rozengardt, R. (2012). La formación docente en Educación Física. En: Rozengardt, R. y Acosta, F (comp.). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saraví Riviere, J. (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física 1900 a 1945*. Buenos Aires: IEFN°1.
- Saraví, J. R. (1997). Género y formación docente en Educación Física. En: *Revista Educación Física y Deportes*, Vol. 19 N° 2.
- Scharagrodsky, P. (1995). Entrevista al profesor Ricardo Crisorio. *Educación Física y Ciencia*, 1(0).
- Scharagrodsky, P. (2011). La construcción de la Educación Física escolar en las Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En P. Scharagrodsky, P. (comp.). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 441-476). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P. (2013). Normalismo, "cultura física" y gimnasia en la Argentina a finales del siglo XIX. En: Cachorro, G. y Camblor, E. *Educación Física & Ciencia*. Buenos Aires: Biblos.
- Scharagrodsky, P. (2014). El discurso médico y su relación con la invención del oficio de "educador físico": entre la heteronomía solapada y la

- autonomía vigilada (Argentina 1901 -1931). En: Scharagrodsky, Pablo (compilador), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sino, M. (2010). Las asignaturas Educación Física: ¿Qué cuerpo proponen? (En línea). Trabajo presentado en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.
 - Solis, D. y Ferro, F. (1999). *Una mirada sobre los sujetos en la formación de docentes para la Educación Física Argentina*. Serie Publicaciones. N°8.
 - Southwell, M. (2015). La ley 1420 y la tarea de los inspectores escolares. En: *Anuario SAHE*. Vol. 16 N° 1. pp. 63-72.
 - Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (compiladora). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Bs. As: Manantial.
 - UNLP (2000). *Plan de Estudio del Profesorado en Educación Física*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
 - Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Bs. As :Nueva Visión.
 - Villa, A. (1997). *Lógicas y discursos en la Formación docente. El caso del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata*. En: Actas de las II Jornadas La Universidad como objeto de investigación. Centro de Altos Estudios, Universidad de Buenos Aires.
 - Villa, A. (2003) *La tradición humanista en la formación de profesores/as (Amavet y el caso del Profesorado en Educación Física. UNLP)*. Revista Digital www.efdeportes.com, Año 8, N° 56.
 - Visacovsky, S. (2005). El temor a escribir sobre historia sagradas. Memoria social, moralidad política y audiencias nativas en la Argentina. En: Frederic, S. y Soprano, G.: *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.



La formación de los profesores de Educación Física en Argentina

Actores y sentidos en disputa (1990-2015)

La formación de los profesores de Educación Física no fue ajena a las transformaciones producidas por las reformas educativas que se implementaron en los '90. Con la irrupción de enfoques teóricos nuevos, esta disciplina se reorientó hacia las Ciencias Sociales y de la Educación, y en ese contexto se reorganizaron las posiciones de los actores encargados de definir los lineamientos curriculares desde agencias estatales. Levoratti historiza ese proceso y las tensiones disciplinares que se pusieron en juego, con entrevistas en profundidad a los protagonistas y un análisis comparativo de planes de estudio y programas de asignaturas en cuatro instituciones de educación superior –universitaria y no universitaria– ancladas en la provincia de Buenos Aires. Desde un enfoque etnográfico, el autor mapea las principales discusiones sobre la Educación Física en la Argentina desde entonces hasta nuestros días (30 años en los que la oferta académica en este campo hizo eclosión), y contribuye así al debate sobre el diseño del perfil profesional y el horizonte laboral de estos egresados.