

LOS DEBATES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS ENFOQUES DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UN ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES DESTINADOS A LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA (1993-2015)

Alejo Levoratti

Universidad Pedagógica Nacional

hcaro42@gmail.com

Envío original: 19-08-2018. Revisões requeridas: 25-08-2018. Aceptar: 27-08-2018. Publicado: 03-09-2018.

Resumen

El presente trabajo busca analizar la inscripción de los debates de las ciencias sociales, humanas y de la educación en las instancias de definición de los lineamientos nacionales destinados a la formación docente en la educación física. Para ello recuperamos una serie de categorías de la sociología de la crítica de Luc Bolstanski, los cuales nos permitirán reponer los ejercicios analíticos críticos que efectuaron los actores sobre el uso de las diferentes categorías conceptuales. A partir de ello, buscamos reflexionar sobre como dichas categorías constituyen a la educación física.

Palabras-claves: Educación Física; Ciencias Sociales; Formación Docente.

Os debates da Educação Física e as abordagens das Ciências Sociais: uma análise das diretrizes curriculares nacionais destinadas à formação educativa na argentina (1993-2015)

Resumo

O presente trabalho busca analisar a inscrição dos debates das ciências sociais, humanas e educacionais nas instâncias de definição das diretrizes nacionais destinadas à formação educacional na educação física. Para tanto, recuperamos uma série de categorias da sociologia da crítica de Luc Bolstanski, o que nos permitirá substituir os exercícios analíticos críticos realizados pelos atores sobre o uso de diferentes categorias conceituais. A partir disso, buscamos refletir sobre como essas categorias constituem a educação física.

Palavras-chave: Educação Física; Ciências Sociais; Formação de Professores.

The debates of Physical Education and the approaches of the Social Sciences: an analysis of the national curricular guidelines for teacher training in Argentina (1993-2015)

Abstract

The present work seeks to analyze the inscription of the debates of the social, human and educational sciences in the instances of definition of the national guidelines destined to the educational formation in the physical education. To do so, we recover a series of categories from Luc Bolstanski's sociology of criticism, which will allow us to replace the critical analytical exercises carried out by the actors on the use of different conceptual categories. From this, we seek to reflect on how these categories constitute physical education.

Keywords: Physical Education; Social Sciences; Teacher Training.

Introducción

En las últimas dos décadas en los lineamientos promovidos por el Ministerio de Educación de la Nación destinados a la formación docente de los profesores de Educación Física de instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires, Argentina, se advirtió un direccionamiento conceptual hacia las ciencias sociales, ciencias humanas y las ciencias de la Educación. Ello generó la inscripción de diversos debates en la disciplina, que se direccionaron preponderantemente a tensionar con las concepciones etiquetadas como “biologicistas” en la disciplina, al mismo tiempo que la construcción de lazos y el posicionamiento de actores singulares de la disciplina en los debates curriculares (Levoratti, 2017).

Este trabajo buscará analizar desde una serie de categorías propuestas por Luc Boltanski (2014) desde la sociología de la crítica los enfoques conceptuales de las ciencias sociales humanas en las propuestas formativas de los profesores de la disciplina. La elección conceptual se sustenta en la competencia reflexiva que asignan a los actores estos posicionamientos teóricos.

Desde el análisis de los lineamientos curriculares destinados a la formación docente buscaremos identificar las inscripciones de los debates de las ciencias sociales, humanas y de la educación en las discusiones disciplinares de la Educación Física. Esta elección se sustenta en la centralidad que tiene las instituciones formativas en los debates disciplinares y la promoción de discusiones que hacen a la formación de un profesor de la disciplina.

Para ello, indagaremos en los documentos curriculares promovidos desde el Ministerio de Educación de la Nación destinados a direccionar la formación de profesores. En base a ello se procedió a realizar entrevistas en profundidad con los principales funcionarios de las diferentes gestiones y jurisdicciones.

La sociología de la crítica

Como planteamos más arriba en este trabajo nos interesa recuperar una serie de abordajes producidos desde la sociología de la crítica de Luc Boltanski. Por ello en este trabajo nos interesa retomar estos abordajes conceptuales, ello surgió de una serie de interrogantes que se produjeron durante el desarrollo del trabajo de campo donde nos encontramos recurrentemente por parte de los actores sociales estudiados empleando categorías de ciencias sociales para legitimar sus apropiaciones sobre estas prácticas. Es decir, advertíamos un ejercicio reflexivo crítico de los actores sociales al

momento de significar sus prácticas e interpretar los desarrollos curriculares propuestos. Es por ello, que retomamos algunos 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. Como afirma el autor "...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). Esta competencia para criticar, desde la sociología pragmática de la crítica, no es exclusiva del analista, teniendo acceso a la misma, aunque en grados desiguales, los distintos actores sociales. Esta cuestión, será central en el análisis que realizaremos por darle visibilidad a los procesos de reflexión que realizan los actores sociales estudiados sobre las prácticas corporales y el deporte en particular. Como se dijo más arriba, la necesidad de buscar un enfoque que comprenda tales cuestiones surgió a lo largo del desarrollo de las entrevistas y su interpretación, donde permanentemente los profesores de educación física nos presentaban sus fundamentaciones y reflexiones sobre los procesos en cuestión, empleando en muchos casos categorías analíticas de las ciencias sociales, humanas y de la educación para construir sus interpretaciones.

Es por ello, al momento de pensar en estas apropiaciones sociales que realizaron los actores sobre educación física, procuraremos indagar en las competencias particulares de los actores como así también las disputas sobre estas prácticas.

Las principales orientaciones conceptuales que organizaron la formación de los profesores de educación física en la Argentina.

La formación de los profesores de educación física en el ámbito civil se encontró a lo largo del siglo XX inscripta en distintos tipos de instituciones de nivel superior, tanto universitario como no universitario, públicas como privadas. Nos proponemos realizar una breve presentación sobre el devenir de las propuestas atendiendo a presentar el devenir de las propuestas formativas, los lineamientos que motivaron sus aperturas y sus inscripciones institucionales.

La primera institución encargada de formar profesores de educación física fue el Instituto Nacional Superior de Educación Física, creado en el año 1912 a partir de distintas experiencias previas que se habían desarrollado desde principios de siglo alrededor de la figura del Doctor Enrique Romero Brest, tomando como antecedente para ello el "curso temporario de Ejercicios Físicos" iniciados en

1901-1907 y la Escuela Normal de Educación Física creada en 1906. Esta Institución radicada en la Capital Federal, y estaba encargada "...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. Asimismo, la propuesta curricular se organizó a partir de la presencia de heterogéneos discursos médicos (Scharagrodsky, 2014).

A partir de los cambios suscitado con la creación de la Dirección General de Educación Física en 1938, organismo del cual pasó a depender el INEF y monopolizaba la definición de los lineamientos de la educación física a nivel nacional. Fue designado a cargo de este organismo César Vázquez, quien entre sus primeras acciones derogó la enseñanza del Sistema Argentino de Educación Física en el ámbito escolar, reformuló el plan de estudio de los INEF por decreto 27829 de 1939 y creó el Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano. Estas medidas, se fundamentaron en una serie de críticas realizadas tanto a la propuesta formativa de los INEF, 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, hallándose uno de sus momentos más álgidos en 1924, cuando se designó una comisión para la evaluación de la propuesta formativa del INEF¹. Entre los lineamientos principales que aparecen en este nuevo plan de estudio, se consolida la inscripción de los deportes y se mantienen como saberes que legitiman las prácticas disciplinares los pertenecientes a las ciencias médicas.

Recién en 1953 la formación se inscribió en las universidades nacionales con la creación del Instituto Escuela de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán y del Profesorado Universitario de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata, respectivamente. 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 elemento 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

¹ En el apartado siguiente se analizarán en profundidad las propuestas formativas que se desarrollaron en los INEF.

Universitario de Educación Física. UNLP). Aunque las dos propuestas se realizaron el mismo año movilizaron colectivos disciplinares inscriptos en realidades diferentes. En ese contexto se puede advertir que la Universidad Nacional de Tucumán, se inscribirá dentro de la “tradición” provista desde los Institutos Nacionales, mientras que en la UNLP algunos analistas hablan de la construcción de una “tradición humanista” vinculado ello a la figura de Alejandro Amavet (Villa, 2003).

Iniciando la década del '60 se realizó la creación de los dos primeros INEF en el interior del país. Hacia fines de 1959, por decreto 16.864 se crea el Instituto Nacional de Educación Física de Santa Fe, el cual comenzó a funcionar en 1960. A mediados de 1960 por decreto 7.189 se creó el INEF en la provincia de Mendoza. 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 las horas a ser dictadas. 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”. Hasta ese momento la situación de la formación de los profesores de educación física, cincuenta años después de la apertura del primer instituto nacional, nos encontramos con siete propuestas terciarias de formación, siendo en su totalidad de carácter público, dado que la provincia de Córdoba abrió en 1946 su oferta formativa de carácter provincial.

La eclosión en la formación de las instituciones para profesores de educación física se inició a partir del año 1969 con la apertura de propuestas formativas de carácter provinciales, preponderantemente de carácter no universitaria y universitaria privada y en menor medida en universidades nacionales. Esta expansión tuvo su comienzo, como ya se dijo, desde el año 1969 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 (Martínez Paz, 1986). En ese contexto, varias jurisdicciones provinciales implementaron dentro de su oferta educativa el dictado del profesorado de educación física, entre ellas podemos nombrar en 1968 la provincia de Río Negro, en 1970 Corrientes y en 1971 Buenos Aires. Años más tarde, otras administraciones provinciales comenzaron a dictar la carrera, en 1979 en Jujuy, 1980 Formosa, 1981 Chaco, 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 la provincia de Misiones en 1977 y en La Pampa en 1990 se desarrollaron propuestas privadas como primeras experiencias. Aunque las propuestas curriculares las concesionaban las diferentes jurisdicciones provinciales, la influencia de la de la Dirección Nacional de Educación Física, Recreación y Deportes se mantuvo en todo el proceso. En dichos años, se realizaron diferentes reformas curriculares para las

INEF que tuvieron su correlato a nivel provincial, donde la participación de la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania, tuvo un rol activo. 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 Institutos Nacionales de Educación Física. Es pertinente aclarar que propuestas de formación terciarias privadas se advierten desde 1974, con la apertura de la carrera en el Instituto Superior de Formación Docente "José Hernández" localizado en la provincia de Buenos Aires. Asimismo, en 1983 se abrió en la Universidad Católica de La Plata la carrera con un plan de estudios propuesto por la propia institución.

Entrando en la década del 80, se realizó la última ola de aperturas de INEF. En 1982 se abrieron en las provincias de: Catamarca, San Juan, 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 crearon los Institutos de Avellaneda en la Provincia de Buenos Aires y el del Parque Chacabuco en la Capital Federal, luego, desde 1986 llamado "Prof. Federico Williams Dickens". La apertura de estas dos instituciones se inscribió dentro de 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, produciendo la movilización estudiantil a la Dirección Nacional y algunos relatos orales afirman que se produjo una toma de tal dependencia.

En el año 1994, con la sanción de la Ley N° 24.049 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 institutos provinciales o incorporados en universidades nacionales como en el caso del INEF General Belgrano de San Fernando. Esto implicó cambios administrativos y en las propuestas formativas, hallándose desde entonces cuatro tipos de instituciones formadoras en la materia en: Universidades Nacionales, Universidades Privadas, Institutos Superiores de Formación Docente públicos de carácter provincial e instituciones superiores no universitarias privadas. Este mismo año es cerrada la Dirección Nacional de Educación Física, implicando ello el reposicionamiento de los actores de la educación física y reconfigurando los modos de legitimación ante las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación. A partir de este momento el Ministerio de Educación de la Nación se reservó la posteta de establecer una serie de lineamientos curriculares para que las jurisdicciones provinciales confeccionaran sus planes de estudio.

Las concepciones sobre la educación física en los debates curriculares realizados en el período 1993-2015

Durante el período comprendido entre 1993 y 2015 se implementaron en la República Argentina dos reformas educativas. La primera en 1993 con la sanción Ley Federal de Educación N° 24.195 y la segunda en 2006 con la Ley Nacional de Educación N°26.206. Ello, promovió una serie de cambios en la organización del sistema educativo y cambios en materia curricular. Como planteamos más arriba con la sanción de la Ley Federal de Educación se finalizó el proceso de transferencia de los establecimientos de formación docente de carácter nacional a las diferentes jurisdicciones o las universidades. En ese contexto el Ministerio de Educación de la Nación se reservó la definición de los contenidos básicos comunes y en base a ello las distintas jurisdicciones debían confeccionar sus diseños curriculares. Asimismo, a partir del año 2006 se promovieron cambios en la organización de la formación docente a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

A continuación, analizaremos los procesos de configuración de las propuestas disciplinares atendiendo de modo singular a las concepciones de educación física presentes en los lineamientos curriculares.

La Educación Física en los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente

En el año 1997 sale a luz los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente en Educación Física, el mismo fue confeccionado por el equipo de curricularistas que venía trabajando en la Secretaría de Programación y evaluación educativa. En el caso de Educación Física este grupo estaba coordinado por Ricardo Crisorio² y Raul Gomez³.

Estos actores se encargaron de confeccionar y coordinar las diferentes etapas de discusión de los documentos que dieron como resultante a los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. 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 lleva implícita concepciones sobre el cuerpo, el movimiento, las prácticas corporales y el lugar asignado a los juegos motores, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza y la natación, los cuales fueron calificados como “contenidos” a partir de los cuales lo que enseña la educación física era considerado como “referentes culturales” y/o “configuraciones de movimiento”. Sobre esta última acepción se van a observar tensiones entre los actores que participaron de las

² Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Coordinador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS-FaHCE-CONICET). Se desempeñó entre 1992-1998 como director del Departamento de Educación Física de la FaHCE-UNLP y como Vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 2006-2009.

³ Profesor de Educación Física (INEF Buenos Aires). Licenciado en Actividad Física y salud UFLO. Especialista en Educación Física Escolar. Magister en Metodología de la investigación científica y técnica (UNER). Doctor en Educación Física. Profesor Titular Ordinario de Didáctica Especial 1 (FaHCE-UNLP)

configuraciones de las propuestas formativas sobre en qué línea genealógica lo inscriben, tanto dentro de la disciplina y como en las relaciones propuestas con otras disciplinas. Es decir, la elección de retomar determinados referentes teóricos implica 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 es nombrado por Raúl Gómez al momento de 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) advirtiéndolo sobre la relevancia del empleo del concepto de configuraciones por considerar que “fue utilizado inicialmente por N. Elías en sus estudios sociológicos. En la Educación Física argentina su uso es muy reciente. Encontrarán el primer desarrollo al respecto en Crisorio, R., ‘La enseñanza del básquetbol’, en Rev. Educación Física y Ciencia, agosto 2001, n°5, FHCE-UNLP, La Plata, Argentina” (2003: 69). Raúl Gómez, en una entrevista efectuada para esta investigación expresaba sobre el concepto configuración que:

Raúl: ...hay otra concepción que es la que yo le digo (...), en educación física no, en educación física treinta años antes que la usara Ricardo se usaba. ¿Quién la usaba? López y Dallo, 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 (Entrevista realizada a Raúl Gómez, el día 15 de marzo de 2016 en La Plata).

El entrevistado nos presentó su interpretación sobre el empleo del término “configuraciones de movimientos” en la educación física. En ella ponía en duda el carácter original de su empleo por parte de Crisorio en los CBC, al mismo tiempo que señaló 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 gestald, debía ser tomado como antecedente. Es pertinente considerar que estos marcos conceptuales formaron parte de la propuesta teórica de Gómez. Asimismo, es propio reparar que la referencia conceptual seleccionada por Crisorio y Ron del concepto configuraciones, en la obra de Norbert Elías, se encuentra vinculada al proyecto académico de inscribir a la educación física en los debates de las ciencias sociales, al mismo tiempo 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.

Asimismo, volviendo al documento marco, al momento de conceptualizar a la “disciplina”, se retoma la propuesta expuesta en los Contenidos Básicos Comunes para los distintos niveles del sistema educativo donde 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 al momento de proponer 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), enfatizando en el carácter educativo y en la “formación de personas integrales” que posibilitan 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 al movimiento le asignó un lugar destacado en la formación “integral”, al considerar que la educación de ambas cuestiones era sustanciales para el logro de la “disponibilidad corporal”. En el transcurso de entrevistas en profundidad realizadas a los profesores que estuvieron a cargo de la conformación del documento identifican el empleo de este concepto tomando como referencia la obra de Jean Le Boulch quien fue uno de los principales referentes de la psicomotricidad, propuesta en la cual los autores manifiestan que en algún período de su carrera se inscribieron, y con el cual entablaron vínculos⁴.

El segundo elemento que merece una especial atención en la propuesta de los CBC es la concepción del cuerpo que se propuso. El núcleo central del desarrollo de la propuesta se encontró relacionado con el abordaje de la problemática del cuerpo y el movimiento, destacando su carácter educativo y la modalidad en que debe 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 contruidos y organizados (ME, 1997: 5) (El destacado es mío).

⁴ Jean Le Boulch participó como invitado del primero Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia realizado en el año 1993 el cual fue presidido por Ricardo Crisorio. En ese mismo evento compartió dicho autor una mesa Redonda con Pierre Parlebas y Raúl Gómez titulado “Los problemas principales de la Educación Física actual” y presentó además distintos trabajos en conferencias (Actas del 1er Congreso de Educación Física y Ciencias, La Plata 1993).

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).

Planteándose como expectativas de logro de este bloque que los futuros docentes deban:

Conocer las diferentes concepciones filosóficas y científicas acerca de las relaciones entre el cuerpo, el movimiento y el psiquismo; Conocer las teorías acerca de la estructura y funcionamiento de las distintas dimensiones constitutivas del ser humano relacionadas con su desempeño corporal y motriz; Comprender los niveles de integración de las estructuras y dimensiones psicobiológicas como producto de las relaciones culturales y sociales (ME, 1997:10).

Como se puede observar este punto de partida exhibía la misma lógica argumentativa y conceptual que la presente en los CBC de los niveles anteriores. Se enfatizó en el carácter educable y educativo del cuerpo y del movimiento, colocando como cuestión relevante el considerar 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” lográndose ésta adquirirla a partir de la interacción con contenidos motores, que se consideran que son 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 concebidas como socialmente construidas. Este abordaje, como vemos, se desprende de una lectura singular del concepto de contenidos.

Como dijimos más arriba los actores que participaron del proceso retoman en el uso del concepto de “disponibilidad corporal” a la obra de Le Boulch que tenía influencias en ellos por entonces.

Para Crisorio el uso del concepto se encontraba más vinculado a la crítica que venían haciendo sobre las concepciones del cuerpo vinculadas a lo “físico- fisiológico” proponiendo el empleo de “corporal”. Como nos expresó el autor era resultante de distintas experiencias que venían realizando tanto en el campo de investigación como en las prácticas profesionales. Al consultarle sobre las influencias conceptuales al momento de emplear ese término en ese momento, planteó:

“Alejo: Sobre los CBC, te hago una pregunta. Aparece mucho el concepto de corporal, en que autor estaban pensando en ese momento.

“Ricardo: mirá, lo único que nosotros teníamos muy claro en ese momento era la derivación necesaria de física de physis, y physis es naturaleza. Nosotros ya habíamos trabajado bastante en el sentido de ver que el cuerpo, de natural, en el sentido

biológico no tenía nada, hoy te podría decir que ni siquiera lo tiene en el sentido de físico que era una dimensión que no había yo explorado en ese momento, entonces empezamos a plantear, e inclusive planteamos para ese plan que cambiaran el nombre digamos por educación corporal. No sé si te podría decir en que autor pensábamos, nosotros habíamos hecho una investigación fuerte en el 94 sobre la identidad, 94-96, después hicimos dos investigaciones de corte más pedagógico con Alfredo Furlan ya como director y no Ana (Candeva), este y bueno claramente ya habíamos empezado a vislumbrar el aspecto discursivo de las cosas digamos, que no estaba inicialmente en nuestro. Entonces lo de corporal era más una ruptura...”

“El punto de corporal estaba, si bien no podíamos definir claramente que era el cuerpo como creo que lo podemos definir hoy, con bastante más claridad. Sí sabíamos lo que no era el cuerpo, y sabíamos que nosotros estábamos trabajando con un cuerpo que era absolutamente diferente. (...)

“Lo que más claro teníamos era eso, digamos no era el cuerpo biológico, que fue legado por la fisiología a la educación física eso está escrito, lee Lagrange, Mosso, está clarísimo, Rauch era autor que ya tuvimos leído.”

(Entrevista realizada el 14 de octubre de 2015, en La Plata)

Vemos que el empleo de este concepto para Crisorio se informa en las prácticas de investigación que venían realizando en otro ámbito, como la Universidad, y se relaciona con un proyecto académico que procuraba el posicionamiento de la educación física en dialogo con enfoques conceptuales ligados a las ciencias sociales que le permitan distanciarse de los abordajes “biológicos” y “psicológicos” que direccionaron las propuestas curriculares anteriores.

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

En diciembre de 2006 se sancionó la Ley 26.206 de Educación Nacional. La misma reorganizó la estructura de los niveles educativos y creó en su artículo 76 el Instituto Nacional de Formación docente (INFD), el cual tenía entre sus funciones establecer los lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial.

En esa dirección, en el año 2007, se sancionó en el Consejo Federal de Educación la resolución 24/07 donde se aprobaron los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, documento que estableció los principios comunes para la organización de las propuestas formativas a nivel nacional para las distintas asignaturas y los “campos” en los cuales se ordenó las propuestas curriculares. Ingresando a la educación física, en el año 2009, el INFD publicó las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física”, que tomaban como base los “Lineamientos” recién nombrados. Para ello se designó una comisión integrada

⁵ Rauch, Andre (1985) El cuerpo de la Educación Física. Buenos Aires: Kapelusz.

por profesores de educación física, entre los que se encuentran: Luis Castillo⁶, Silvia Ferrari⁷, Jorge Gómez y Eduardo Prieto⁸.

Como expresaron en las entrevistas realizadas algunos integrantes de la comisión venían trabajando conjuntamente en los distintos puestos de la gestión pública principalmente de la provincia de Buenos Aires, conformación de distintos documentos, dictado de cursos de capacitación y diseños, documentos y propuestas curriculares tanto a nivel nacional, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, como en la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ferrari, Gómez y Renzi, junto a Nidia Corrales, publicaron en el año 2010 un libro titulado “La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectiva”, que retoma y desarrolla buena parte de la propuesta que realizaron los autores en el texto de recomendaciones del INFD. Lo primero que tenemos que tener presente es que, de acuerdo a los relatos de estos sujetos sociales, la propuesta que se condensó en las “Recomendaciones” recupera cuestiones que se fueron desarrollando y revisando dentro del “paradigma” disciplinar en el cual se inscribían ellos y en las diferentes instancias en que participaron estos actores sociales. En esa dirección, Ferrari, nos decía que la concepción de educación física que se presentó en tal documento tiene como antecedente los diseños de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires.

Ingresando en las “Recomendaciones” un elemento que aparece como distintivo de estas es la adopción de una determinada postura sobre la concepción de educación física a desarrollar, cuestión que se expresó en las presentaciones orales de los profesores que participaron de estos procesos y en los distintos documentos. 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, lo primero que se visualiza en el análisis es 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 Universidad Nacional de La Plata⁹, poniendo en el centro de la

⁶ Profesor de educación física, rector del Instituto de Educación Física 9-016 "Dr. Jorge E. Coll" de la provincia de Mendoza.

⁷ Silvia Ferrari es: Profesora de educación física egresada del Instituto de Mar del Plata, actualmente el 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 y asesora de la Dirección de Educación Física de la DGCyE (2000-2015) y “Curricularista” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 1999. También, integró los equipos técnicos que estuvieron a cargo de la conformación de los diseños curriculares del nivel primario, secundario y secundario orientado de la provincia de Buenos Aires y de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el nivel nacional.

⁸ Profesor de educación física, integrantes del equipo técnico disciplinar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Docente en el nivel terciario.

⁹ Esta relación se debe a que uno de los principales exponente de esta propuesta es Ricardo Crisorio, quien se desempeña en dicha casa de estudio, y ha ejercido el puesto de Director de departamento de educación física, vice decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Director de la Maestría en Educación Corporal, Director de Proyectos de investigación y actualmente es titular de la cátedra Educación Física 5.

disciplina la transmisión de “contenidos” entendidos como “prácticas culturales”¹⁰. En este ejercicio de tensión analítica que realizaron los actores se auto posicionaron dentro de un enfoque “psicopedagógico”, erigiendo la obra de Sánchez Bañuelo como sustento para la esta diferenciación.¹¹

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. En esa misma dirección, en el documento de “Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares” hay una explícita crítica a la definición de la educación física centrada en el “contenido” que se puede advertir al momento de desarrollar la modalidad de enseñanza en educación física:

“...ciertos deportes y prácticas gimnásticas, por ejemplo, conformaban cátedras que tenían la finalidad de enseñar a todos los alumnos las estructuras lógicas de los mismos, con una gradación de las dificultades de la enseñanza para que pudieran ser aprendidos a través de un proceso metodológicamente elaborado desde una concepción racionalista. Los sujetos reales de destino, su cultura e historicidad, su inserción social, no se tenían en particular consideración.

La centralidad 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 la educación integral” (ME, 2009:48)¹²

Asimismo, Gómez, quien también asignó centralidad al “sujeto” en la propuesta disciplinar, incorporaba un matiz, planteando que no puede estar escindido de la consideración de los “contenidos” como parte la “cultura”:

“Vos lees los NAP, tiene una avance en cuando a los documentos de provincia, que entonces nosotros estábamos mucho en el sujeto, Por debate internos duros, ganó pero no pudo estar que no se contemple el aprendizaje de contenidos que tienen que ver con lo cultural, no estamos en desacuerdo. Si ves, como están escrito, habla del sujeto que debe aprender los contenidos, está planteado de ese modo.” (Entrevista a Jorge Gómez, 16 de marzo de 2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Además de la distinción con el modelo “socio-cultura”, que tiene en las narrativas de estos profesores nombre, apellido y lugar de trabajo, los autores de esta propuesta buscaron diferenciarse, dedicando muchas más energías y páginas que en el caso anterior, del modelo que ellos consideraron como “hegemónico” en la disciplina. Como dijimos esto está permanentemente presente a lo largo del documento y en las presentaciones orales de los profesores que participaron de este proceso. Dicha

¹⁰ Parte de esta concepción fue desarrollada al momento de presentar el ítem destinado a los CBC y a la propuesta formativa de la UNLP.

¹¹ Como se planteó en apartados anteriores, para los actores clasificados en la perspectiva socio-cultural, la propuesta centrada en el sujeto es caracterizada como “psicomotriz”.

¹² Sobre estos puntos volveremos más adelante al plantear la modalidad de abordaje de los saberes específicos. Entre el saber y la didáctica.

visión de la educación física se identifica como un “modelo elitista”, sustentado en la “biología” y el “paradigma” “positivista” de la ciencia que busca el “rendimiento deportivo y gimnástico”.

“... 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)

La formación que ellos identificaban que hay que cambiar, en el documento, es 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 identifican las efectuadas en estas instituciones dependientes del Estado nacional.

Hasta el momento se desarrollaron aquellas corrientes disciplinares de las cuales esta propuesta intentó diferenciarse, 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. Ingresando a los rasgos centrales de la educación física para estos autores, lo primero que tenemos que tener en cuenta es que consideraron a la educación física como “humanista”, proponiendo un abordaje que en su perspectiva se fundamentó en los lineamientos de Edgard Morin con el “Paradigma de la complejidad” y en Jacques Ardoino en el “enfoque multireferencial”, este posicionamiento según Ferrari los diferenciaba “epistemológicamente” de la propuesta de Crisorio identificada con lo “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 las “Recomendaciones” del INFD al momento de explicar su concepción de la educación física se puso de manifiesto que:

“La emergencia de este nuevo paradigma de pensamiento posibilita advertir las diferentes dimensiones y aspectos relevantes de la corporeidad y motricidad humanas. En la actualidad, 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, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.” (ME, 2009: 16)¹³

Más adelante en el documento, se definía a la educación física como:

¹³ La consideración de la educación física como una disciplina pedagógica será objeto de críticas por los autores del diseño curricular del nivel superior de la provincia de Buenos Aires. Cuestión que volveremos al cierre del apartado.

“...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)¹⁴

En esta extensa definición se advierten elementos que provienen de distintos marcos normativos donde estos actores participaron de su definición y de referenciales teóricos. En esa dirección identificamos 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/as”; definiciones presentes en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de educación física¹⁵; conceptos como corporeidad y motricidad que son los elementos distintivos de la propuesta curricular del Inicial, Primario y Secundario de la provincia de Buenos Aires, 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 mencionado, en base al desarrollo propuesto en el libro antes nombrado que realizaron sobre la temática estos sujetos sociales, se advierte que eran retomados distintos conceptos de diversos autores para diagramar tal definición. Entre ellos se destacaba a Ommo Gruppe por la relevancia asignada a los términos de corporeidad y el juego; a Pierre Parlebas por su caracterización de la educación física en “miettes” (migajas) considerando que: “Este posicionamiento de fundamentar desde los saberes ajenos perjudica a la Educación Física, desdibujando su estatus epistemológico (saberes propios) con miradas parciales o con distinto sentido acerca del cuerpo y el movimiento, en tanto no se avance en la construcción de un marco referencial propio” (Corrales Et All, 2010: 28-29). También de Parlebas y de Valter Bracht se recuperaba la caracterización de la educación física como una práctica social y pedagógica. Y, por último, de Bracht, nuevamente, se reconocía que “...ninguna práctica social está vacía de pensamiento. (No hay práctica sin teoría, ni teoría sin práctica)” (Corrales Et All, 2010: 28-29).

Un elemento central de esta propuesta es el concepto de corporeidad, el cual era vinculado por los autores del documento a la figura de Jorge Gómez, quien afirmó que:

“El que mete el tema en el equipo, entro yo con el concepto de corporeidad, no estaba analizado. Yo, como tengo acá (la Universidad de Flores) la catedra de teoría de la cultura física, llegué a la, 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”. (Entrevista a Jorge Gómez, 16 de marzo de 2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)¹⁶

¹⁴ En el libro de Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010) se plantea la misma definición similar de educación física la considera 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” (2010: 29).

¹⁵ Instancia donde participaron Jorge Gómez y Silvia Ferrari

¹⁶ Como afirma Ferrari en el transcurso de la entrevista.

En el documento, al definir este término se retoman distintos autores, entre los que podemos destacar a Manuel Sergio y Eugenia Trigo Aza. Del primero se repuso su acepción cuando la define como la “condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo” (ME, 2009: 20) y de la segunda “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 través de su corporeidad” (ME, 2009: 20). El uso de este término 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 en términos “biológicos”, 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 confeccionado por los autores donde plantearon al momento de desarrollar la “trayectoria epistemológica de la Educación Física” 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” los términos de “Corporeidad y Motricidad” (Corrales et al, 2010: 24). Dentro de la interpretación que hacían estos autores, la utilización del término corporeidad permitía poner el centro en el “sujeto” de la educación física porque al trabajar sobre tal cuestión se conformaría la subjetividad, como se planteó más arriba. El desarrollo conceptual propuesto del término corporeidad retoma linealmente los análisis realizados por Rey Cao y Trigo Aza (2000), a partir del cual buscan distanciarse de aquellos abordajes inscriptos dentro de lo que denominan como la visión resultante del “racionalismo cartesiano” donde el cuerpo es “reducido” a su dimensión material y se lo presenta de manera dualista. Para “superar” tales abordajes considerados como “hegemónicos” en la educación física se nombran una serie de autores del campo de la filosofía por ser apreciados como “intentos de buscar una explicación a la compleja realidad humana”, tales como la fenomenología de Max Scheler, Edmund Husserl, Maurice Merleau Ponty, Frederik Buytendijk; y del existencialismo a Gabriel Marcel y de Jean-Paul Sartre¹⁷.

Las referencias empleadas, tanto en los documentos curriculares como en el libro donde se desarrolló tal argumentación, se advierte un cierto eclecticismo al momento de desenvolver la propuesta disciplinar 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 diferentes autores citados hay discrepancias en torno al abordaje del cuerpo, se privilegiaron aquellos estudios que lo entienden de manera “holística”, presentándolas como superadores de aquellos centrados en el cuerpo en términos “biológicos”. En la

¹⁷ Es pertinente considerar hacia fines de la década del sesenta en la Argentina Alejandro Amavet retomó un campo teórico similar para discutir la problemática del cuerpo en la educación física y en la formación de profesores.

perspectiva de estos autores, el empleo del término corporeidad hace concebir a la propuesta como “humanista” y colocar el centro de la disciplina en el “sujeto” por sobre el “contenido”.

Conclusión

A lo largo de este trabajo buscamos producir un análisis que permita recuperar los ejercicios reflexivos críticos que realizaron los actores sociales estudiados. En ese proceso se advirtió la centralidad asignada a diferentes categorías conceptuales de las ciencias sociales y humanas en la producción de las interpretaciones que los actores efectuaron sobre los procesos sociales que ellos mismos participaron. En ese sentido, el enfoque conceptual recuperado de Luc Boltanski nos fue de gran ayuda para comprender tales procesos sociales, dado que pone el acento en reparar en la capacidad de reflexión crítica de los profesores de educación física que participaron de las reformas curriculares, teniendo en cuenta las competencias desiguales de ellos.

Ahora bien, a partir del estudio efectuado advertimos que desde la lógica de dichos sujetos el uso de diferentes referentes conceptuales vinculados a las ciencias sociales y humanas los posicionó de distintos modos en los debates tanto de la disciplina como en las diferentes tramas institucionales en las cuales se encontraban inscriptos. Es decir, se dieron diferencias en la utilización de los enfoques de las ciencias sociales, humanas y de la educación como así también disimiles posicionamientos conceptuales que derivaron en diferentes aproximaciones hacia las prácticas de la educación física cuestión que llevo asociado la colocación de distintos tópicos en la agenda de discusión disciplinar. Pasando en limpio, a partir de los abordajes recuperados advertimos particulares modos de entender a la educación física, cuestión que implicó una resignificación en los modos de concebir a los juegos, el deporte y la gimnasia. Pero sobre todo esto llevo a que la discusión disciplinar se centre por un lado en el “cuerpo” y en el otro enfoque en el “sujeto”.

Es importante mencionar que, aunque los actores presentaban tensiones entre las diferentes lecturas realizadas desde las ciencias sociales, humanas y de la educación, los diferentes casos identificaron como el “modelo” a ser tensionado al sustentando en las ciencias biológicas llamado como “biologicista”, es decir que presentó para disputar los lineamientos que se fueron configurando en la formación desde las primeras décadas del siglo XX.

También es importante señalar como las elecciones conceptuales y la recuperación de enfoques conceptuales particular se vinculan a las construcciones de posicionamientos conceptuales y legitimidad de los proyectos disciplinares y académicos.

Además, me parece importante expresar como los enfoques de las ciencias sociales posibilitan pensar y visibilizar diferentes cuestiones que hacen a.

Por último, a partir de este trabajo me interesa manifestar que además de pensar a los enfoques de las ciencias sociales, humanas y de la educación visibilizando diferentes problemáticas sociales ligadas a la disciplina, el análisis efectuado nos hace pensar como estas discusiones conceptuales se inscribieron y son parte de la configuración de la educación física. Es decir, los abordajes realizados desde estos abordajes como por ejemplo: la configuración disciplinar, las múltiples significaciones sobre las prácticas corporales; los sentidos sociales del cuerpo; los significados vinculados a la transmisión de los saberes del juego, los deporte, la gimnasia; las distintas maneras de concebir a las prácticas pedagógicas desde dichos enfoques teóricos son constitutivos de la educación física. Es decir, no debemos pensarlos como externos sino parte constitutiva de la disciplina.

Referencias Bibliográficas:

- BOLTANSKI, LUC (2014). **De la Crítica. Compendio de sociología de la emancipación.** Madrid: Akal.
- CENTURION, SERGIO (2007). **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 1997
- CORRALES, NIDIA; FERRARI, SILVIA; GÓMEZ, JORGE Y RENZI; GLADYS (2010). **La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectiva.** Buenos Aires: Noveduc.
- LEVORATTI, ALEJO (2017). **Configuraciones de la formación de los profesores en educación física. Actores y sentidos en disputa en instituciones de educación superior en la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1990-2015).** Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Quilmes.
- MARTÍNEZ PAZ, FERNANDO. (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-
- ROMERO BREST, ENRIQUE. **El instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes = Organización = Resultados.** Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores, 1916.

RON, OSVALDO,(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.** Ediciones Al Margen, La Plata

SCHARAGRODSKY, PABLO (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.

VILLA, ALICIA. (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